

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



**COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA
INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS : LA CLASE MÁGICA :
UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EL CAMBIO
SOCIAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Mayra Martínez Avidad

Bajo la dirección del doctor
Fermín Bouza Álvarez

Madrid, 2012



Tesis Doctoral

COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA
INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS

LA CLASE MÁGICA: UN MODELO DE
INTERVENCIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Mayra Martínez Avidad

Director: Fermín Bouza Álvarez

Universidad Complutense de Madrid (2012)

*El amor es un acto de valentía...
Dondequiera exista un hombre oprimido,
el acto de amor radica en comprometerse con su causa.
La causa de su liberación.
Paolo Freire (1970: 100)*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer muy sinceramente a las numerosas personas que me han regalado su apoyo, energía y ayuda, y sin las cuales esta tesis no habría sido posible. Muy especialmente quisiera expresar mi gratitud a Fermín Bouza, director de esta tesis, por su constante apoyo, sus sabios consejos y su gran generosidad durante todo este largo proceso. Mi agradecimiento más sincero a Olga Vásquez, por brindarme la oportunidad de participar en La Clase Mágica, lo que ha resultado ser una de las experiencias más reveladoras y enriquecedoras de mi vida y por confiar en mí para llevar a cabo un estudio que ha dejado tan honda influencia en mi trabajo presente y futuro.

Agradezco profundamente todas las personas que facilitaron mi labor de investigadora en *Center for Research on Educational Equity, Assessment and Teaching Excellence (CREATE)*, a Eva Palomares, María Frago, Yedid Minjares y en especial a mi querida compañera Antonieta Mercado con la que compartí largas conversaciones sobre la desigualdad y la inmigración en nuestras rutas semanales hacia los centros de la La Clase Mágica. Debo agradecer también a mi hermana Belén el siempre servir de continua fuente de sugerencias en cuestiones de psicología social y educativa y de una gran ayuda, tanto intelectualmente como en otros aspectos.

Gracias a todo el equipo de profesores y personal del departamento de comunicación de la UCSD, Robert Horwitz, Michael Shudson, Zeinabu Davis, Gayle Aruta, Caludia DaMetz, por su caluroso acogimiento y su inestimable ayuda durante mis dos años de estancia en su departamento. Especialmente quisiera

agradecer a mi *advisor* Daniel Hallin, por servir siempre de guía y apoyo, y cuyas ideas han servido de fuente de inspiración para este trabajo.

Gracias también a Samuel Popkin, profesor del departamento de Ciencias Políticas de la UCSD por sus lecciones magistrales y su siempre disposición para ayudarme con consejos y cartas de recomendación.

Un agradecimiento especial a la Fundación Caja Madrid, por la confianza y el apoyo financiero prestado para llevar a cabo mi proyecto de estudios en la Universidad de California, San Diego, tan imprescindibles para la realización de esta tesis.

Mi agradecimiento más sincero a Max Marinucci por su enorme ayuda para interpretar muchos de los datos y conceptos estadísticos presentes en este trabajo. Gracias también a Arantxa González por brindarme su tiempo y apoyo en el diseño de la portada de este libro y de algunos de los gráficos aquí presentes. A Josep Lobera, por sus inestimables consejos y a Francisco Cabezuelo y José Antonio Ruíz San Román por su disposición y sus ánimos infinitos.

Quiero agradecer también a los compañeros de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Camilo José Cela en la que imparto docencia, a Esther Robles, Presentación Caballero, Ángeles Bueno y Juanjo Calbacho por su apoyo constante.

A mi familia

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| PREFACIO | 15 |
| INTRODUCCIÓN | 19 |
| DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN | 25 |
| HIPÓTESIS DE TRABAJO | 35 |
| OPERACIONALIZACIÓN Y MEDICIÓN DE LAS VARIABLES | 39 |
| PRIMERA PARTE | 41 |
| I. COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO: ORÍGENES HISTORIA EVOLUCIÓN | 41 |
| 1. El Paradigma dominante | 44 |
| 1.1 Las teorías de la modernización | 44 |
| 1.2 El paradigma modernizador desde la perspectiva comunicacional | 45 |
| 2. Teorías y modelos comunicativos | 48 |
| 2.1 Los modelos lineales de comunicación | 48 |
| 2.2 Efectos persuasivos de los medios | 48 |
| 2.3 El papel de las relaciones sociales informales | 50 |
| 3. Teoría de la difusión de las innovaciones | 51 |
| 4. Colapso del paradigma dominante | 53 |
| 4.1 Fracaso del modelo de difusión..... | 53 |
| 4.2 El centralismo intelectual | 56 |
| 5. Superación de los modelos lineales de comunicación | 57 |
| 6. Críticas a la teoría de la modernización | 59 |
| 6.1 Teoría de la dependencia | 59 |
| 6.2 Medios como reproductores de las relaciones de poder: Teorías en la tradición marxista | 61 |
| 7. Críticas a la teoría de la dependencia: la interdependencia global y la revalorización de lo local | 65 |
| 8. Resumen del capítulo | 67 |
| II. METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS EN LA COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO: LAS APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL PASO A LOS MODELOS PARTICIPATIVOS | 71 |
| 1. Teorías y técnicas en la tradición del paradigma dominante | 72 |
| 1.1 Marketing social | 72 |
| 1.2 Campañas de promoción de la salud | 74 |
| 1.3 Educación recreativa..... | 75 |
| 2. El paso a los modelos participativos. Aplicaciones de la Pedagogía crítica | 77 |
| 2.1 La participación como condición necesaria para el empoderamiento | 77 |
| 2.2 Las teorías educativas-comunicativas de Paulo Freire..... | 79 |
| 2.3 De la comunicación centrada en los medios a la comunicación centrada en las personas | 80 |
| 3. Teorías y técnicas en la tradición de los modelos participativos | 83 |
| 3.1 Movilización social..... | 83 |
| 3.2 Comunicación para el cambio social..... | 85 |
| 4. Estrategias educativas basadas en el diálogo | 89 |
| 4.1 Aprendizaje dialógico..... | 89 |
| 4.2 Comunidades de aprendizaje | 92 |

| | |
|---|------------|
| 5. Resumen del Capítulo | 96 |
| III. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL EMPOWERMENT | 99 |
| 1. TICs y desarrollo económico | 100 |
| 1.2 Las tecnologías, la columna vertebral de un nuevo capitalismo..... | 100 |
| 1.2. La brecha digital | 103 |
| 1.3. Redes globales y exclusión..... | 105 |
| 2. TICs y desarrollo social | 107 |
| 2.1 El acceso a la información y tecnologías para el desarrollo comunitario..... | 107 |
| 2.2 ICT4D..... | 108 |
| 2.2.1 Telecentros | 109 |
| 2.2.2 Tipos de proyectos de tecnologías para el desarrollo..... | 110 |
| 3. TICs y participación ciudadana | 113 |
| 3.1 El papel de las tecnologías en el desafío de regímenes autocráticos o dictatoriales..... | 113 |
| 3.2 Ciberactivismo | 115 |
| 4. Las TIC como motor de transformación social y política | 117 |
| 4.1 TICs y contrapoder..... | 117 |
| 4.1.1 Funciones de representación mediática y poder: framing y hegemonía | 117 |
| 4.1.2 El papel de las redes de comunicación alternativas en la construcción de poder político | 119 |
| 4.2 Críticas a la relación entre TICs y poder político | 124 |
| 5. Resumen | 126 |
| IV. DEL DESARROLLO ECONÓMICO AL DESARROLLO HUMANO. NUEVOS INDICADORES DE EMPODERAMIENTO: AUTOESTIMA Y CAPITAL SOCIAL | 129 |
| 1. Del desarrollo económico al desarrollo social y humano | 130 |
| 1.1 Ampliando las capacidades humanas | 131 |
| 1.2. Desarrollo como libertad | 133 |
| 1.3 Desarrollo endógeno sostenible | 134 |
| 1.4 La educación en la base de las nuevas estrategias de desarrollo humano..... | 136 |
| 3. El impacto de factores afectivos o emocionales para el desarrollo humano: La autoestima | 138 |
| 3.1 Percepción de uno mismo: autoestima y autoconcepto | 139 |
| 3.2 La influencia de la autoestima en el desarrollo de capacidades | 140 |
| 3.3. Problemas de autoestima originados por la desventaja..... | 142 |
| 3.4. Las dificultades de interactuar, aprender y desenvolverse en una segunda lengua..... | 143 |
| 4. Un nuevo indicador de desarrollo basado en las relaciones sociales: El capital social..... | 145 |
| 4.1 Concepto y orígenes del término | 145 |
| 4.2 Beneficios del capital social..... | 148 |
| 4.3 Capital social, participación democrática y acción colectiva..... | 149 |
| 4. Resumen del capítulo | 152 |
| V. OPORTUNIDADES PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS: ESPACIOS DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA DESPERTANDO LA CONCIENCIA CRÍTICA Y EL APOYO SOCIAL..... | 155 |
| 1. Fundamentos de la inclusión social | 156 |
| 1.1 La inclusión institucional como punto de partida para la inclusión social | 156 |
| 1.2 El cambio institucional redefine y es redefinido por las relaciones dinámicas de poder | 158 |
| 1.3. Empoderamiento e inclusión social, dos conceptos estrechamente relacionados | 160 |
| 2. Condiciones para el empoderamiento y la inclusión social: Capacidades críticas y apoyos externos..... | 161 |

| | |
|---|------------|
| 2.1 Capacidades críticas para la acción colectiva | 162 |
| 2.1.1 Mecanismos psicológicos de control social..... | 162 |
| 2.2.2. La interacción comunicativa despertadora de conciencia crítica..... | 166 |
| 2.3 La fuerza transformadora de la influencia social..... | 167 |
| 2.3.1 De la interacción a la búsqueda conjunta de la justicia social..... | 168 |
| 2.3.2. Redes sociales y apoyo social | 170 |
| 3. Resumen del capítulo | 173 |
| | |
| VI. RELACIONES INTERCULTURALES, TOLERANCIA Y REDUCCIÓN DEL PREJUCIO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONTACTO | 177 |
| 1. Discriminación, fuente de marginación social | 177 |
| 1.1 Las raíces del prejuicio: actitudes y estereotipos negativos..... | 178 |
| 1.2 Fundamentos psicológicos de la discriminación..... | 180 |
| 2. Actitudes y estereotipos en torno a la interculturalidad y las migraciones. | 181 |
| 2.1 Actitudes en torno a la inmigración en Estados Unidos. | 181 |
| 2.2 La influencia de los medios de comunicación | 183 |
| 2.3 Actitudes contemporáneas hacia la inmigración: racismo moderno y ambivalencia | 184 |
| 3. Estrategias comunicativas para la sensibilización y la reducción del prejuicio | 186 |
| 3.1 Educación para el desarrollo | 187 |
| 3.2 Diálogo intercultural..... | 189 |
| 4. Contextos para favorecer la integración y tolerancia en ambientes étnicamente heterogéneos | 191 |
| 4.1 Teorías de contacto..... | 191 |
| 4.2 Propuestas desde la psicología cultural | 193 |
| 5. Resumen del capítulo | 195 |
| | |
| MARCO TEÓRICO Y VARIABLES DEL MODELO DE COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS | 199 |
| 1. Una teoría para el cambio social..... | 199 |
| 1.1 Condiciones iniciales de desigualdad y exclusión..... | 199 |
| 1.2 Intervención para el empoderamiento | 200 |
| 1.3 Inclusión social | 202 |
| 1.5. Modelo de Intervención | 203 |
| 2. Modelo de intervención para la inclusión social de minorías | 204 |
| 2.1 Comunicación participativa orientada al desarrollo humano y a la transformación de las estructuras sociales..... | 205 |
| 2.2 Modelo inspirado en los fundamentos del aprendizaje dialógico..... | 207 |
| 2.3. Indicadores clave de empoderamiento para la inclusión social: Educación, autoestima, participación en la sociedad de la información y capital social | 209 |
| 2.4. Conciencia crítica impulsando a la participación comunitaria y la acción colectiva..... | 212 |
| 2.5. Apoyo social del grupo dominante: el punto de partida para la formación de una coalición de cambio..... | 214 |
| 2.6. La aplicación del modelo en La Clase Mágica..... | 217 |
| | |
| SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EXPERIMENTAL DEL PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO LA CLASE MÁGICA..... | 219 |
| 1. ANTECEDENTES E HISTORIA DEL PROGRAMA..... | 219 |
| 1.1 El nacimiento del Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC) | 219 |
| 1.2 La comunidad de aprendizaje nacida de LCHC: La Quinta Dimensión | 221 |

| | |
|--|------------|
| 1.3 <i>La Clase Mágica: una adaptación de la Quinta Dimensión a las necesidades de las comunidades mexicanas</i> | 225 |
| 1.4 <i>Elementos distintivos de La Clase Mágica: Un enfoque que va más allá del rendimiento académico</i> | 227 |
| 1.5 <i>La comunidad latina en Estados Unidos: perfil demográfico</i> | 231 |
| 2. LA CLASE MÁGICA: LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA EL EMPOWERMENT E INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS DE INMIGRANTES | 232 |
| 2.1 <i>Educación en un contexto de interacción óptimo que fomenta la autoestima y la adquisición de competencias digitales</i> | 233 |
| 2.2 <i>Las redes sociales en LCM como fuente de capital social</i> | 235 |
| 2.3 <i>Condiciones óptimas para la reducción del prejuicio</i> | 238 |
| 3. PARTICIPANTES | 239 |
| METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL | 241 |
| 1. <i>Objetivos e hipótesis</i> | 241 |
| 2. <i>Indicadores de cambio e inclusión social de la comunidad minoritaria</i> | 243 |
| 3. <i>Análisis y regida de datos</i> | 245 |
| 4. <i>Descripción de la población de la muestra: Perfil sociodemográfico y objetivos de aprendizaje</i> | 246 |
| 4.1. Niños latinos | 246 |
| 4.2 Adultos latinos..... | 250 |
| 4.3 Investigadores de la UCSD | 252 |
| 4.4 Estudiantes universitarios de la UCSD | 255 |
| 5. <i>Técnicas/instrumentos de recogida de datos</i> | 257 |
| 6. <i>Análisis de datos</i> | 258 |
| RESULTADOS | 260 |
| 1. ADOLESCENTES LATINOS | 260 |
| 1.2 <i>Tasa de matriculación en estudios superiores</i> | 260 |
| 1.2.1 <i>Presencia de estudiantes hispanos en universidades de Estados Unidos</i> | 260 |
| 1.2.2. <i>Interés de los participantes por cursar estudios universitarios y tasa de matriculación en estudios superiores</i> | 262 |
| 1.3 <i>Uso de la tecnología</i> | 266 |
| 1.3.1 <i>Uso de Internet entre la población latina de Estados Unidos</i> | 266 |
| 1.3.2. <i>Habilidades informáticas e interés por la tecnología entre los adolescentes latinos participantes</i> | 267 |
| 1.4 <i>Bilingüismo</i> | 270 |
| 1.4.1 <i>Bilingüismo entre niños hispanos en Estados Unidos</i> | 270 |
| 1.4.2. <i>Bilingüismo entre los adolescentes participantes</i> | 271 |
| 1.5 <i>Autoestima y confianza en uno mismo</i> | 271 |
| 1.6 <i>Participación comunitaria</i> | 273 |
| 1.7 <i>Ingresos</i> | 276 |
| 1.7.1 <i>Ingresos familiares de los latinos en EE.UU</i> | 276 |
| 1.7.2 <i>Ingresos medios de los Wizard Assistants</i> | 276 |
| 2. LATINOS ADULTOS | 278 |
| 2.1 <i>Uso de la tecnología</i> | 278 |
| 2.1.1 <i>Uso de la tecnología entre inmigrantes de primera generación en Estados Unidos</i> | 278 |
| 2.1.2. <i>Acceso y destreza en el uso de las TIC por parte de los participantes adultos</i> | 278 |
| 2.3 <i>Fluidez en inglés</i> | 281 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.3.1 | <i>Dominio del inglés entre la comunidad de hispanos en Estados Unidos</i> | 281 |
| 2.3.2 | <i>Dominio del inglés entre los participantes al programa</i> | 282 |
| 2.4 | Nivel de ingresos y jerarquía del puesto de trabajo | 282 |
| 2.4.1 | <i>Ingresos medios de la comunidad latina en Estados Unidos</i> | 282 |
| 2.4.2 | <i>Ingresos medios de los participantes de LCM</i> | 282 |
| 2.4.3 | <i>Nuevas oportunidades laborales para los participantes latinos</i> | 284 |
| 2.5 | Participación comunitaria | 286 |
| 3. | INVESTIGADORES DE LA UCSD | 289 |
| 3.1 | Apoyo social a la comunidad de inmigrantes latinos | 289 |
| 3.1 | <i>Interés por investigar en cuestiones relacionadas con las minorías socialmente marginadas y número de tesis doctorales en este campo</i> | 289 |
| 3.2 | <i>Orientación profesional: Interés por trabajar en el campo educativo en un colegio o universidad de bajos recursos</i> | 291 |
| 3.3 | <i>Apoyo social hacia los inmigrantes: asociacionismo o activismo político a favor de los latinos en Estados Unidos</i> | 293 |
| 4. | ESTUDIANTES DE LA UCSD | 296 |
| 4.1 | Reducción del prejuicio | 296 |
| 4.2.1 | <i>Cambio de actitudes en torno a la inmigración en general (Variación cuantitativa)</i> | 296 |
| 4.2.2 | <i>Impacto de LCM en sus percepciones y conocimiento sobre la comunidad latina (Datos cualitativos)</i> | 297 |
| 5. | RESUMEN DE LOS RESULTADOS | 304 |
| | CONCLUSIONES GENERALES | 309 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 315 |
| | ÍNDICE DE ILUSTRACIONES | 327 |
| | ÍNDICE DE TABLAS | 329 |
| | ANEXOS | 331 |

PREFACIO

En Septiembre de 2005 llegué a la Universidad de California, San Diego, (UCSD) para una estancia predoctoral con una beca de la Universidad Complutense de Madrid. En el departamento de Comunicación de la UCSD conocí a la profesora Olga Vásquez, profesora titular del departamento y directora del programa La Clase Mágica, un proyecto socioeducativo para comunidades latinas en la zona. Auspiciado por la UCSD y financiado en parte con fondos de centros de investigación afines, este proyecto perseguía establecer lazos colaborativos entre esta comunidad de inmigrantes y la Universidad de California que permitieran desarrollar investigaciones aplicadas. Además, se esperaba que el proyecto contribuyera favorablemente con el avance académico y social de toda la comunidad de inmigrantes mexicanos que en él participaba.

La Clase Mágica era, y sigue siendo, un programa extraescolar especialmente orientado a cumplir con las necesidades educativas de los niños inmigrantes. El proyecto se compone de varios centros equipados con ordenadores al que asisten niños latinos (en su mayoría, inmigrantes mexicanos de segunda generación) después de su jornada escolar. Allí estos niños, ayudados por estudiantes de la UCSD, completan una serie de actividades educativas utilizando las nuevas tecnologías.

Empecé a colaborar con el programa trabajando en tareas de coordinación de los centros. Una vez a la semana me desplazaba a uno de los seis centros repartidos por el condado de San Diego donde se imparte La Clase Mágica para supervisar las actividades que allí se desarrollaban, coordinar los equipos de trabajo y, en definitiva, velar por el cumplimiento de los principios previamente definidos. De forma semanal me reunía con la profesora Olga Vásquez y el equipo de investigadores de la UCSD para informar de la situación y novedades allí donde había desempeñado mis tareas de coordinación. En esta primera toma de contacto aprendí el funcionamiento, objetivos y estructura organizacional

del programa. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo mi interés fue creciendo. Me llamaba profundamente la atención aquella interesante y fructífera forma de colaboración entre comunidad y universidad. Igualmente, me impresionaba conocer de cerca la realidad de este colectivo de inmigrantes mexicanos en el sur de California, su situación de marginalidad y las dificultades a las que debían hacer frente para integrarse en la sociedad americana.

Seis meses más tarde de haber sido contratada como investigadora, la profesora Olga Vásquez me proponía dirigir un proyecto de investigación que no había sido realizado hasta la fecha. Dado que el programa se circunscribía originariamente en el ámbito de la educación, las investigaciones previas sobre La Clase Mágica habían girado en torno al desarrollo educativo de los niños participantes, las implicaciones de su bilingüismo para su socialización o el impacto del uso de las nuevas tecnologías en su aprendizaje. Ningún estudio, hasta el momento, había abordado uno de los objetivos definidos como prioritarios: el desarrollo y avance de la comunidad en términos socioeconómicos y su evolución hacia una mayor integración social. Esa fue precisamente la tarea que me fue asignada: conocer el impacto del programa en el aumento de la calidad de vida de la comunidad de inmigrantes.

Tan pronto como mis investigaciones empezaron a evidenciar los primeros resultados positivos, aumentó mi interés por desentrañar aquellas variables que convertían al programa en una intervención exitosa. Dada mi formación académica en el ámbito de la comunicación, me intrigaba conocer especialmente la naturaleza de los procesos comunicativos inherentes al proyecto y el peso de ese “factor comunicativo” en el desarrollo de la comunidad destinataria. Parecía, de hecho, que muchos de los objetivos perseguidos por el proyecto – entre ellos la preservación de la identidad cultural, la promoción de su confianza y compromiso, la apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario – venían, tanto de la interacción y comunicación entre los participantes, como de la presencia en el programa de tecnologías digitales. Llamaba la atención que, aunque el programa fuera

originariamente concebido bajo los fundamentos generales de la teoría psico-social en torno al desarrollo evolutivo, pareciera que el modelo cumpliera muchos de los requisitos de una intervención propia del campo de la comunicación y el desarrollo. Entre estos principios se encontraba la presencia de canales de comunicación horizontales y multidireccionales en constante retroalimentación, la combinación de comunicación multimedia e interpersonal, la participación activa de la propia comunidad como agente de su propio desarrollo y gestora de su propia comunicación, y sobre todo, la promoción de un proceso cíclico de interacciones desde el conocimiento compartido por la comunidad y desde la acción colectiva.

Pero además, el modelo aportaba algo innovador. El hecho de que se desarrollara, no en un país pobre ni en vías de desarrollo, sino en una potencia económica de primer orden, ponía de manifiesto la posibilidad de aplicar este tipo de proyectos comunicativos también en países ricos en aras del desarrollo e integración de minorías desfavorecidas. De hecho, su ejemplo revelaba un innovador y complejo modelo de comunicación interétnica, intergrupala e intercultural basado en el diálogo, la participación, el cooperativismo y la acción colectiva, capaz de crear un valioso capital social que ampliaba el poder de participación y las oportunidades de la comunidad marginada.

Llegar a desentrañar la forma y condiciones en que se producían todos estos procesos podría aportar un nuevo punto de mira a las últimas propuestas metodológicas en el campo de la comunicación y desarrollo provenientes de disciplinas recientes como la “comunicación para el cambio social”. Algunas de las aproximaciones metodológicas observadas en La Clase Mágica podrían arrojar algo de luz sobre estrategias y modelos de intervención exitosos en contextos interculturales. Con suerte, el modelo ofrecería a los profesionales del desarrollo nuevas pistas con las que resolver algunos de los problemas de integración y desarrollo social de las comunidades de excluidos en países desarrollados. Con este objetivo en mente inicié esta tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

El campo de la comunicación y el desarrollo se ha ocupado desde sus inicios por describir procedimientos de actuación y metodologías capaces de promover el desarrollo de comunidades desfavorecidas en el mundo haciendo uso de herramientas comunicativas (ya sean medios de comunicación, formas de comunicación interpersonal o intercultural, o más recientemente, tecnologías de la información y las comunicaciones). Sin embargo, la amplia mayoría de las intervenciones han ido siempre dirigidas a aumentar los índices de desarrollo y aliviar de la pobreza las regiones pobres, lo que hoy conocemos como el Mundo en Desarrollo. En muy pocas ocasiones los modelos descritos han sido optimizados para aplicarse en países occidentales, donde todavía existen grupos de excluidos y cuyos índices de desarrollo (en términos de educación, ingresos, asistencia médica y hasta esperanza de vida) se equiparan o, incluso colocan por debajo de los índices observados en países no industrializados. El objetivo de esta tesis es precisamente ahondar en las oportunidades de inclusión social de aquellos grupos con menor acceso a recursos, debido a las desigualdades de poder y status en una sociedad desarrollada haciendo uso de estrategias comunicativas. En concreto, **esta tesis trata de plantear un modelo de intervención para el desarrollo y la inclusión social de minorías en países desarrollados basado en estrategias comunicativas.**

A la hora de definir modelos de comunicación y desarrollo válidos para grupos minoritarios en sociedades avanzadas es preciso replantearse muchos aspectos no contemplados en las intervenciones diseñadas para aplicarse en países en vías de desarrollo. Parece obvio que el hecho de que hablemos de un contexto interétnico y socialmente desigual aporta algo nuevo a las estrategias comunicativas. Aunque los objetivos se dirigen siempre a aumentar el poder de participación y oportunidades sociales de la comunidad marginada, el hecho de que esa comunidad viva en una sociedad ya desarrollada y conviva con otros grupos, ya sean otros grupos minoritarios y un grupo *mainstream* o dominante, hace necesario reparar en nuevas estrategias de avance social y de comunicación

intergrupales. De hecho -y esta es una de las hipótesis que trata de defender esta tesis-, muchas oportunidades de desarrollo y avance social vendrán de los puntos de unión, contacto y comunicación con el grupo dominante. En este sentido, un modelo de intervención válido de comunicación y desarrollo para la inclusión social tendría en cuenta los canales, medios y formas de comunicación entre los excluidos y la comunidad dominante, al mismo tiempo que debería contemplar las oportunidades para conseguir que ambas se unieran en *coaliciones de cambio*. Esta *coalición de cambio* es el pilar y elemento distintivo del modelo de comunicación propuesto y desarrollado a partir de la revisión teórica en la primera parte de esta tesis.

El modelo propone que, para promover esta coalición de cambio, es necesaria la comunicación e interacción social entre el grupo minoritario y el mayoritario, lo que contribuirá, al mismo tiempo, a la creación de una nueva conciencia crítica en ambos. En el caso del grupo minoritario esta conciencia crítica permitirá desactivar los mecanismos de deformación cognitiva propuestos por las clases dominantes para hacer aparecer las relaciones en el reparto de recursos como más igualitarias de lo que en realidad son. En el caso del grupo mayoritario, la interacción con el grupo minoritario le permitirá tomar conciencia de las importantes desigualdades intergrupales y las posiciones claramente diferenciadas en el entramado social. Ambos procesos de toma de conciencia estarían encaminados a estimular conductas dirigidas a corregir esas diferencias en el reparto de recursos, incentivando por un lado la movilización de las comunidades desfavorecidas (procesos de acción colectiva) y, por otro, provocando una influencia social de apoyo a su causa (acciones de apoyo tácito al grupo minoritario).

Para ello, la interacción social ha de producirse en un contexto en el que se reproduzcan las condiciones necesarias para estimular la empatía, la tolerancia y el entendimiento entre ambos grupos. Entre estas condiciones destaca la necesidad de que la interacción y comunicación se produzca en un contexto de igualdad de status y de

colaboración hacia objetivos compartidos, donde estén presentes los elementos y rasgos culturales e idiomáticos del grupo minoritario y en donde se favorezca la creación de relaciones de amistad intergrupales. Las interacciones regularizadas de este tipo pueden provocar cambios sociales porque provocan una influencia social capaz de transformar las conductas. Aunque en muchos casos la influencia puede traducirse en procesos de normalización y conformidad –procesos, por tanto, de control social y adaptación a las pautas dominantes- en circunstancias adecuadas, la interacción puede servir de instrumentos de cambio social o innovación (Moscovici, 1985) .

Esta perspectiva teórica, de ningún modo novedosa, se basa en algunas de las teorías participativas de comunicación y desarrollo aparecidas durante la década de los 70 y surgidas a partir de las teorías educativas-comunicativas de Paolo Freire (1970), para quien la interacción y comunicación humanas son un “proceso liberador”, el cuál implica una comprensión crítica de la realidad en la que vive el grupo oprimido. En este sentido, la verdadera comunicación es de carácter reflexivo y práctico e implica, por tanto, un acto de permanente descubrimiento de la realidad. Se trata, para Freire, de un proceso de concientización liberadora que se produce en comunión entre opresores y oprimidos. El principal aporte de la teoría comunicativa crítica al modelo de inclusión social propuesto es su concepción de que la realidad se construye intersubjetivamente a partir de los acuerdos que las personas generan a través del diálogo. La comunicación condiciona la acción y ésta, a su vez, permite modificar la realidad social y cultural. Dado que el mundo social depende de los significados construidos comunicativamente mediante la interacción entre personas, un diálogo igualitario y sobre pretensiones de validez (Habermas, 1981) es también capaz de reformular los acuerdos previos.

En este sentido, el modelo rechaza el determinismo estructural y confía en la agencia humana (Giddens, 1984) para modificar el conjunto de normas y leyes que gobiernan la estructura social y que determinan la representación institucional y, por tanto, el acceso a los

recursos vitales de los distintos grupos sociales. El modelo se circunscribe dentro de los límites teóricos de la psicología cultural (Vigotsky, 1995; Cole, 1999) al proponer que los significados que hacen al individuo y que producen el sentido que da lugar a las estructuras sociales dependen del contexto de interacción social y los objetos presentes en él. Un contexto óptimo de interacción para la reconstrucción de significados que redujeran las desigualdades sería aquel en el que estuvieran presentes los artefactos culturales del grupo minoritario. La interacción en un contexto de estas características podría impactar cognitiva y emocionalmente en la comunidad dominante haciendo reducir su prejuicio hacia la comunidad minoritaria, o llegando incluso a estimular actitudes de compromiso por mejorar las condiciones de vida del grupo minoritario. Por otro lado, este tipo de contextos de interacción podría corregir los problemas de autoestima y auto-eficacia sufridos por el grupo minoritario debido a la distancia psico-social.

El modelo propone, así, un espacio de aprendizaje e interacción intergrupala desde el cual los miembros del grupo minoritario tienen acceso a una serie de recursos educativos y tecnológicos, concebidos también como necesarios para su avance social. El uso y dominio de las TIC es importante porque contribuye al desarrollo de competencias profesionales y académicas valiosas para la inclusión social, pero también –como se argumentará detalladamente- por su contribución en el aumento del poder comunicativo de las personas elevando su capacidad para construir significados alternativos que desafíen las actuales estructuras de poder (Castells, 2009).

Se trata, por tanto, de un aprendizaje que cambia en relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas sociales (Giddens), que busca que las personas ganen poder de acción a través de la

participación en la sociedad de la información (Castells) y que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire).¹

Este es precisamente el modelo que aplica La Clase Mágica, un programa socio-educativo para comunidades latinas en el sur de California, donde latinos y miembros de la sociedad dominante colaboran e interactúan en un entorno bicultural y sin jerarquías. El estudio experimental en la segunda parte de esta tesis desentraña los elementos y variables del modelo observado en La Clase Mágica, donde una comunidad de latinos de bajos recursos consigue mejorar sus índices de desarrollo humano participando activamente en el programa educativo y de uso de las TIC junto a miembros de la sociedad dominante. La investigación demuestra cómo los tres pilares sobre los que se asienta el programa: (1) recursos tecno-educativos, (2) interacción con la comunidad mayoritaria (3) en un contexto de igualdad de status y en presencia de los rasgos culturales e idioma de la comunidad latina, otorgan una serie de oportunidades sociales a la comunidad de inmigrantes. Los resultados del estudio demuestran que la conjunción de esos tres pilares contribuye a que los mexicanos de primera y segunda generación en el condado de San Diego desarrollen capacidades clave para el empoderamiento y la inclusión social. En concreto, se observa un aumento de los niveles educativos, ingresos y número de relaciones sociales en aquellos quienes participaron en La Clase Mágica durante un período continuado, aspectos que tienen que ver con tres de las formas de capital (económico, cultural y social) que según Bourdieu generan poder y definen las estructuras sociales. No obstante, el programa impactó, además, en una serie de factores más allá de los materiales y cognitivos -pero que como se argumentará- son también determinantes para que una comunidad (o identidad social) consiga ganar poder de acción y voz suficiente (consiga empoderarse) para influir en el comportamiento de las instituciones sociales. Entre estos factores destaca la autoestima, la acción colectiva y la participación en la sociedad de la información.

¹ Adaptado de Elboj; Puig de Ilinol; Soler y Valls (2002: 74)

Los resultados positivos observados en el modelo de intervención La Clase Mágica, pretenden servir de guía para futuros modelos de intervención y estrategias posiblemente exitosas en contextos de similares características. De hecho, este es el objetivo de esta investigación: ofrecer nuevas pistas y propuestas metodológicas con las que hacer frente a algunos de los problemas de integración social de las comunidades minoritarias en países desarrollados. Aunque las aproximaciones generales son sin duda una trampa en un mundo tan diverso y rico en culturas, y aún teniendo en cuenta que la diversidad de intervenciones es una buena señal de que los programas, no sólo se adaptan a las características específicas de cada comunidad, sino que además responden a las necesidades específicas de sus miembros, no es menos cierto que conocer las virtudes de las diversas experiencias nos puede ayudar a extraer aquellos aspectos que resulten eficaces para nuevas intervenciones. En este sentido, no es objetivo de esta investigación proporcionar un modelo ideal de intervención de comunicación para el desarrollo de minorías, sino arrojar algo de luz sobre nuevas estrategias aplicadas a ciertos contextos y brindar a los profesionales de la comunicación para el desarrollo, así como a las comunidades destinatarias, nuevas ideas con las que hacer frente a la difícil tarea de mejorar en indicadores de desarrollo humano e integración social.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis se compone de dos partes: una primera parte teórica y una segunda empírica. El grueso de la obra, comprendido en la primera parte de la tesis, consiste en la definición de un marco teórico para un modelo de comunicación intergrupala dirigido especialmente al desarrollo, *empowerment* e inclusión social de minorías en sociedades avanzadas. La segunda parte constituye un primer intento experimental de ensayar y probar la validez de las variables que constituyen el modelo teórico propuesto.

La tesis comienza con una primera aproximación teórica al campo de la comunicación y el desarrollo, haciendo especial hincapié a la evolución de las diferentes corrientes y los ensayos de prueba y error a lo largo de la historia para crear y definir modelos de intervención válidos. Desde el fracaso de los primeros modelos de difusión de las innovaciones y, tras el reciente surgimiento de las últimas apuestas metodológicas de comunicación participativa -como las provenientes de disciplinas como la “comunicación para el cambio social”- se destacarán algunas tendencias sobresalientes en el campo, como el nuevo énfasis en la comunicación humana y el diálogo, así como la nueva importancia adquirida por las tecnologías de la información y comunicaciones como motores de cambio. Además, se revisará la literatura académica sobre las últimas corrientes de pensamiento, prácticas y procedimientos en el campo del desarrollo, donde destacan conceptos como el desarrollo humano, endógeno y ético. Se trata de nuevas perspectivas que dejan de lado el tradicional foco en el crecimiento económico, para centrarse cada vez más en cuestiones como el bienestar, la libertad y los derechos humanos y que, por primera vez, ponen la vista en cuestiones como la autoestima, la participación democrática y las normas sociales como elementos claves para el ascenso social. Con vistas a la definición del marco conceptual en el que se inscribe el modelo, se profundizará además, en las teorías participativas de comunicación de Paolo Freire, en los enfoques de desarrollo humano de Amartya Sen, en los últimos marcos de trabajo en el área de la inclusión social y el desarrollo de organismos

como el Banco Mundial, en los postulados sobre la sociedad de la información de Castells, así como en las bases teóricas del aprendizaje dialógico y la teoría sociocultural (Cole y Vigotsky). Finalmente, se repasarán algunos conceptos clave en torno a las minorías en las sociedades desarrolladas, conceptos que tiene que ver con la discriminación, la desigualdad social y el prejuicio, y que la ciencia social ha tratado de combatir, entre otras fórmulas, a través de la comunicación, el diálogo y el intercambio entre los diferentes grupos sociales.

Este enfoque multidisciplinar se justifica por la necesidad de englobar en un mismo modelo diferentes aspectos que se consideran clave para la inclusión social en contextos culturalmente heterogéneos entre ellos la educación, la autoestima, la conciencia crítica, las normas sociales, la acción colectiva, la participación en la sociedad de la información, el apoyo social y la reducción del prejuicio. La revisión de la literatura académica permitirá argumentar sobre esos principios, variables y elementos –el marco conceptual, en definitiva– que componen este modelo de comunicación para el desarrollo aplicable a sociedades avanzadas. De hecho, cada uno de los capítulos planteados en la primera parte, aborda un aspecto o eje principal del modelo de intervención propuesto. Así, aunque el primer capítulo sirve más como contextualización teórica al analizar los antecedentes históricos de la disciplina de comunicación para el desarrollo, el segundo capítulo ya se ocupa de aquella rama en la cuál se inscribe el modelo propuesto (las corrientes participativas), mientras que el resto de capítulos ahondan en los demás ejes y variables que componen el modelo. Por ejemplo, el capítulo tercero analiza el papel esencial que ejercen las TIC por ser facilitadoras de las competencias necesarias para la inclusión social; el capítulo cuarto propone una serie de indicadores clave de desarrollo e inclusión social a los que se orienta el modelo de intervención como la autoestima y el capital social; el capítulo quinto describe dos de las condiciones básicas para el desarrollo e inclusión social de minorías concretadas en la toma de conciencia y en el apoyo social; mientras que el capítulo sexto se ocupa de la última variable y requisito sobre la que trabaja el modelo de intervención: la reducción del prejuicio. Todas estas variables y aspectos analizados en cada uno de los capítulos se

sintetizan al final de la primera parte en el marco teórico del modelo de comunicación y desarrollo para la inclusión social de minorías.

En la segunda parte se tratará de probar empíricamente la validez y eficacia del modelo definido en la primera parte a través del estudio experimental del proyecto socioeducativo, La Clase Mágica, dirigido a la comunidad de inmigrantes mexicanos en el sur de California. Se analizará pormenorizadamente de qué manera el programa cumple con los principios definidos en la primera parte y se procederá a probar empíricamente si el proyecto alcanza los objetivos de desarrollo propuestos.

1. Primera Parte

La primera parte se estructura en seis capítulos y unas conclusiones que resumen los aspectos destacables de la revisión teórica y que conforman el marco conceptual del modelo de intervención propuesto: (1) Comunicación para el desarrollo: Orígenes Historia y Evolución; (2) Metodologías y técnicas en la comunicación para el desarrollo. Las aportaciones de la pedagogía crítica en el paso a los modelos participativos; (3) Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el *Empowerment*; (4) Del desarrollo económico al desarrollo humano. Indicadores clave: educación, autoestima y capital social; (5) Oportunidades para el empoderamiento y la inclusión social de minorías: espacios de interacción comunicativa despertando la conciencia crítica y el apoyo social; (6) Relaciones Interculturales, tolerancia y reducción del prejuicio a través del contacto y; (7) MARCO TEÓRICO Y VARIABLES DEL MODELO DE COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS.

El primer capítulo hace referencia a los antecedentes históricos, origen y evolución de la disciplina de Comunicación para el Desarrollo. Su objetivo es contextualizar y situar al lector sobre los procesos históricos que desencadenaron las teorías más relevantes en el ámbito de la comunicación y desarrollo, así como servir de marco de referencia del cuál parte el modelo de comunicación propuesto. En él se describe y analiza la evolución de la teoría de la comunicación de masas y su influjo en el surgimiento de las primeras corrientes teóricas de comunicación y desarrollo. Asimismo el capítulo expone las críticas más importantes a las teorías de la modernización y el fracaso de las intervenciones basadas en los modelos comunicativos de persuasión de arriba- abajo.

El capítulo segundo analiza las estrategias surgidas tras el colapso del paradigma dominante y los nuevos modelos participativos surgidos tras las teorías comunicativas-educativas de Paolo Freire. La finalidad de este capítulo es profundizar en aquella rama de

estudios de comunicación y desarrollo en la cual se inscribe el modelo propuesto: las corrientes participativas. Con este objetivo se presta especial atención al surgimiento de propuestas participativas innovadoras en el campo de la comunicación y el desarrollo como el de “comunicación para el cambio social” al mismo tiempo que se realiza una revisión de los principios de la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico por ser también los fundamentos sobre los que se sustenta el modelo de comunicación propuesto. De hecho, tal y como más adelante se argumentará, el modelo de comunicación propuesto en esta tesis comparte con el aprendizaje dialógico esa concepción de la educación basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades a través de la comunicación y el diálogo.

El tercer capítulo analiza uno de los pilares del modelo: las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. El capítulo aborda las TIC haciendo especial hincapié en sus posibilidades para convertirse en facilitadoras de cambio y promoción social dentro de las estrategias de desarrollo. Se profundizará, por tanto, en las teorías de Manuel Castells sobre el concepto de empoderamiento en la sociedad de la información y se planteará una propuesta teórica sobre el poder comunicativo de las TIC y su papel a la hora de elevar la capacidad de las personas para construir significados alternativos que impacten en la realidad social y política.

En el cuarto capítulo se proyectan y analizan una serie de indicadores clave de desarrollo e inclusión social a los que se orienta el modelo de intervención propuesto. Se trata, en algunos casos, de indicadores con cierta frecuencia olvidados en muchas metodologías y estrategias de desarrollo, pero que sin embargo se plantean muy importantes para favorecer un desarrollo orientado al bienestar y a la inclusión social. Entre ellos se hace alusión a la educación, pero también a aspectos emocionales como la autoestima o incluso factores que tienen que ver con el número y calidad de las redes de relaciones humanas, como el capital social. El capítulo trata de ofrecer las razones que

convierten a estos indicadores en aspectos clave del desarrollo e inclusión social. Para ello, el capítulo comienza haciendo un repaso de los enfoques y conceptos surgidos durante las tres últimas décadas en el campo del desarrollo -entre los que destacan los conceptos de desarrollo humano de Amartya Sen- y en los que se enfatiza la necesidad de que el desarrollo se aborde desde una perspectiva humana, ética y sostenible. El capítulo termina analizando el valor y la naturaleza de los ya mencionados indicadores cognitivos (la educación), emocionales (la autoestima) y de relaciones sociales (el capital social) que favorecerían el desarrollo e inclusión social en los términos humanos y éticos descritos por Sen.

El capítulo quinto describe los supuestos sobre los que se producen dos de las condiciones básicas y que esta tesis prescribe como necesarias para el desarrollo e inclusión social de comunidades marginadas en países desarrollados: (1) la toma de conciencia sobre su propia situación de marginación y opresión; y (2) el apoyo tácito de miembros del grupo mayoritario (apoyo social) para salir de esa situación de exclusión y pobreza. Dichas condiciones se alcanzarían -según una de las hipótesis que baraja esta tesis- a través de la comunicación y el diálogo entre el grupo dominante y el grupo minoritario y que daría lugar a la formación de una coalición de cambio. Para sentar las bases de este argumento el capítulo prestará especial atención a los aspectos de desarrollo y movilidad social en sociedades culturalmente heterogéneas y desiguales, donde existe un grupo dominante mayoritario y grupos minoritarios en cierta desventaja psico-social. Además, se analizarán las oportunidades de movilidad social, así como la relación existente entre empoderamiento e inclusión social.

Finalmente, el capítulo sexto dedica su análisis a otro aspecto crucial del modelo de comunicación propuesto: la reducción del prejuicio. El capítulo analiza las raíces psicológicas del prejuicio y la discriminación, haciendo especial hincapié en los mecanismos psicológicos y sociales que determinan las conductas discriminatorias hacia las minorías

étnicas y grupos de inmigrantes (con especial atención al caso de Estados Unidos). El capítulo trata de hacer un recorrido por las diferentes disciplinas y teorías que han ensayado estrategias para la reducción del prejuicio, entre ellas el diálogo intercultural o las teorías de contacto intergrupales. En este sentido, se prestará una especial atención a aquellas condiciones que convierten al contacto intergrupales en un contacto óptimo, condiciones que también trata de reproducir el modelo de comunicación propuesto.

De este ejercicio teórico, fruto de la revisión de publicaciones e investigaciones sobre la materia, surgen diversas hipótesis de trabajo sobre las variables y fundamentos de un modelo de desarrollo para la inclusión social de minorías en países desarrollados que se resumen y exponen de forma detallada en el marco teórico dispuesto al final de la primera parte.

2. Segunda Parte

Para operar las hipótesis que se desprenden del modelo se realizará un estudio de carácter experimental que permitirá realizar observaciones directas. Dicho estudio trata de probar una serie de proposiciones que se desprenden de la primera parte. En concreto, se evaluará la eficacia de algunos de los supuestos derivados de la revisión teórica a través de la observación directa del programa La Clase Mágica². El estudio experimental evaluará el impacto positivo del programa en el *empowerment* y las oportunidades de inclusión social de los participantes de primera y segunda generación de inmigrantes latinos en el condado de San Diego.

Para la validación estadística, entrevistamos a dos participantes (adolescentes y adultos) de la comunidad minoritaria sobre indicadores clave de inclusión social como ingresos, nivel de estudios alcanzados, fluidez en inglés, autoestima, etc. que compararemos con los niveles medios de la comunidad latina en Estados Unidos, disponibles a través de las fuentes oficiales. A estos indicadores añadiremos uno nuevo y de más compleja medición: el Capital Social. Este último aspecto, también considerado –tal como se verá en la revisión teórica– un elemento crucial en la generación de oportunidades sociales, se medirá desde dos perspectivas diferentes: desde la perspectiva comunitaria y desde la perspectiva de redes sociales. Desde la perspectiva comunitaria se evaluarán aspectos como la

² El estudio experimental parte de la premisa de que la Clase Mágica plasma de forma conveniente las variables del modelo intervención propuesto. De hecho, cómo se tratará de demostrar a través del estudio experimental, los principios de funcionamiento del programa promueven la adquisición de muchos de los indicadores clave de la inclusión social, que se concretan: 1) la educación (nivel de estudios y competencias idiomáticas); 2) el nivel económico (ingresos, jerarquía del puesto de trabajo, horas trabajadas) ; 3) el acceso a las TIC (interés por la tecnología, uso y dominio de las herramientas tecnológicas); 4) la autoestima y autoeficacia; 5) el capital social positivo (participación comunitaria y apoyo social).

participación en actividades cívicas, asociaciones y de voluntariado, es decir, la participación democrática de la comunidad en actividades que tienen que ver con cuestiones que atañen a la propia comunidad latina. En lo que respecta a la perspectiva de las redes sociales, partimos de la base de que el programa es en sí mismo un punto de conexión entre los latinos y miembros ajenos a la comunidad, lo que se conoce como capital social enlazante (*linking social capital*). El estudio tratará de medir cómo ese capital social enlazante se traduce en dos aspectos clave que generan una influencia social positiva: es decir, cómo esa relación deriva en (1) un mayor compromiso del grupo dominante por participar en acciones que favorecen a la comunidad minoritaria (en el caso que nos ocupa, se trataría de acciones y comportamientos de los ciudadanos americanos a favor de la comunidad de inmigrantes latinos en Estados Unidos) (2) y una reducción del prejuicio del grupo mayoritario hacia el minoritario (es decir, actitudes más favorables de los americanos hacia los inmigrantes latinos).

Para medir las repercusiones de este capital social se entrevistarán a dos participantes de la comunidad dominante (investigadores y estudiantes de la Universidad de California, San Diego) que participan también en La Clase Mágica. Con ello se persigue ilustrar sobre una estrategia de actuación en el ámbito de la comunicación y desarrollo para sociedades avanzadas.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

La pregunta que guía esta investigación es: **¿Qué variables contribuirían a mejorar la inclusión social de los grupos minoritarios en países desarrollados y qué tipo de intervenciones contribuirían a generar dichas variables?**

La hipótesis tentativa de la que parte esta tesis es: **La Clase Mágica aporta un modelo innovador y válido de comunicación participativa aplicable a países desarrollados para la inclusión social de minorías.**

De hecho, el estudio experimental trata de demostrar la segunda de las hipótesis propuestas: **El programa La Clase Mágica impacta positivamente en las oportunidades de inclusión social de la comunidad de inmigrantes que participan en él**

La revisión teórica realizada en la primera parte de esta tesis permite teorizar sobre un modelo de cambio social el cuál propone una serie de variables de inclusión social, así como las metodologías de intervención posibles, y que se resumen en las siguientes hipótesis:

1. Muchas de las oportunidades de avance social del grupo minoritario vendrán de la comunicación con el grupo dominante.
2. El nivel de inclusión social puede medirse en indicadores que tienen que ver con el nivel educativo, ingresos y relaciones sociales (el capital cultural, capital económico y capital social de Bourdieu), pero también con aspectos emocionales (la autoestima), críticos (conciencia sobre las propias condiciones de existencia y sobre el mundo), así como los relacionados con la participación democrática y ciudadana

(participación comunitaria y participación en la sociedad de la información).

3. La mejora de los índices relativos a los mencionados indicadores fomentará el *empowerment* de la comunidad minoritaria. Dicho empoderamiento mejorará la capacidad de la minoría para influir en las instituciones sociales (las cuales determinan el acceso a recursos vitales) y, como consecuencia, su inclusión social.
4. Las comunidades empoderadas que reciben el apoyo tácito de otros grupos sociales se encuentran en una mejor posición de transformar las relaciones de poder (así como las instituciones que las cristalizan) hacia una mayor igualdad.
5. La formación de una coalición de cambio puede favorecerse creando espacios *ad hoc* de interacción y colaboración entre la minoría y miembros del grupo dominante. Estos espacios de interacción deben contemplar un diálogo y comunicación horizontales entre la comunidad minoritaria y la dominante en un entorno colaborativo, sin jerarquías, orientado hacia objetivos comunes y en presencia del idioma y rasgos culturales de la minoría

Para ensayar la validez de los supuestos arriba mencionados se realizará -como ya se ha indicado- un estudio experimental del proyecto La Clase Mágica (LCM). En primer lugar, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de los principios de funcionamiento de LCM para delimitar si cumple con las variables planteadas por el modelo de comunicación y desarrollo descrito en la primera parte de la tesis. Una vez confirmado que se ajusta al modelo propuesto, el estudio experimental tratará de verificar su validez midiendo el

impacto de LCM en las oportunidades de inclusión social de la comunidad de inmigrantes que participan en el programa.

OPERACIONALIZACIÓN Y MEDICIÓN DE LAS VARIABLES

La presente tesis hace uso del método hipotético-deductivo; el diseño metodológico es, por tanto, de carácter circular. Parte de la observación (participación activa) de un fenómeno social: el programa La Clase Mágica. El razonamiento inductivo, me permite descubrir ciertos patrones y elaborar una hipótesis tentativa a partir del fenómeno observado: La Clase Mágica aporta un modelo innovador y válido de comunicación y desarrollo aplicable a países desarrollados para la inclusión social de minorías.

Tomando como punto de partida esta hipótesis, se realiza una revisión teórica sobre los conceptos y teorías en el campo de la comunicación para del desarrollo y de la integración social de minorías. A partir de este cuerpo teórico se formulan proposiciones acerca del fenómeno observado y se realizan deducciones que llevan a la formulación de varias hipótesis acerca de las variables de un modelo de comunicación y desarrollo para la inclusión social de minorías. Estas hipótesis son contrastadas con la realidad y de nuevo verificadas a través del estudio experimental de La Clase Mágica.

Para medir el impacto social del programa La Clase Mágica en la comunidad de inmigrantes, se sondeará a la totalidad de adolescentes y adultos latinos que participaron en el programa durante al menos dos años. Las entrevistas irán orientadas a verificar unos índices sobre indicadores clave (como dominio de las TIC, nivel de estudios, ingresos, etc.), superiores a la media de la comunidad latina en Estados Unidos. Además, se entrevistará a los miembros de la comunidad mayoritaria que participan en el programa (investigadores y estudiantes latinos) para verificar la presencia de actitudes y conductas más positivas hacia la comunidad minoritaria tras su paso por el programa.

PRIMERA PARTE

I. COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO: ORÍGENES HISTORIA EVOLUCIÓN

Bajo el concepto de Comunicación para el Desarrollo se engloba toda la investigación y métodos de intervención encaminados a mejorar, utilizando estrategias comunicativas, las condiciones sociales y económicas de personas desfavorecidas en países pobres. Al igual que los términos 'desarrollo' y 'comunicación' comunicación para el desarrollo ha sufrido profundos vaivenes, y revisiones durante las últimas cinco décadas que son el reflejo de los diversos debates intelectuales y políticos al respecto, así como de las fortunas e infortunios cosechados por las diferentes aproximaciones teóricas. En realidad, han sido muchas las disciplinas y teorías que han convergido en el campo de la comunicación para el desarrollo, algo que no resulta de extrañar dada la amplia variedad de términos a los que esta ciencia ha hecho referencia. A pesar de la relación que guardan entre sí, términos como empoderamiento, *advocacy engagement of communities* y *collective community action*, han dado origen a diferentes ramas que promueven estrategias y programas propios, fruto de corrientes intelectuales que han evolucionado sin apenas contacto e intercambio entre sí. Sin embargo, a pesar de clara divergencia en torno a las estrategias a seguir, al menos en cuanto objetivos, existe cierto consenso. El objetivo último de comunicación para el desarrollo es similar al de otras disciplinas en el campo del desarrollo: "aumentar la calidad de vida de la población, incluyendo un incremento de la renta, y bienestar, erradicar la injusticia social, promover la reforma de la tierra y libertad de expresión y establecer centros comunitarios para ocio y entretenimiento" (Melkote, 1991, 229). La particularidad de esta disciplina estriba en los medios para alcanzar este objetivo, abogándose precisamente por el uso de la comunicación como herramienta de intervención principal.

Comunicación para el desarrollo tiene sus orígenes en los programas internacionales de ayuda que se iniciaron a mediados de siglo para poner remedio a los graves problemas

de desnutrición, pobreza y analfabetismo que padecían las poblaciones de diversos países en Latinoamérica, Asia y África. Después de la caída de los imperios occidentales en el nuevo mundo, la nueva era postcolonial instaba a encontrar fórmulas para ‘fomentar el desarrollo’ de estas regiones. Se creyó entonces que con la ayuda e intervención necesarias, los ‘países subdesarrollados’ alcanzarían las cotas de alfabetización y de bienestar social de los países industrializados. El gran éxito del Plan Marshall³ en la recuperación económica de Europa en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, otorgó una importancia creciente al poder de la industrialización y la transferencia de tecnología para el desarrollo económico. “Para los gobiernos occidentales, las tecnologías ocupaban un lugar central en la propuesta modernizadora siendo éstas una pieza angular de la actividad industrial” (Melkote y Steeves, 2001:34). El Plan, que consistió básicamente en abastecer de capital y recursos materiales a las industrias productivas previas a la guerra, demostró el camino hacia el desarrollo en el nuevo mundo. Entre las experiencias que emularon el plan de recuperación europeo en varios países de Latinoamérica destacó La Alianza para las Américas⁴, un programa del gobierno estadounidense también centrado en la financiación de proyectos de desarrollo industrial en países del tercer mundo. Sin embargo, estas aspiraciones idealistas chocaron con una realidad algo más compleja de la soñada. En

³ El Plan Marshall fue lanzado en junio de 1947 por el Gobierno de Estados Unidos. Consistió en la entrega de fondos perdidos para potenciar el resurgimiento de la economía europea después de terminar la Segunda Guerra Mundial. El objetivo era que los países del bloque anti-soviético se desarrollaran para contrarrestar el poder del bloque del Este.

⁴ Estados Unidos anunció una orientación nueva y activa con respecto a las Américas, una “Alianza para el Progreso” que vincularía a las naciones en un nuevo esfuerzo en pro de la democracia y la prosperidad. Los gobiernos de países beneficiados por dichos fondos debían comprometerse a instaurar un régimen acorde a la economía norteamericana (apertura económica, condiciones excepcionales para la inversión extranjera etc.) condenar el comunismo como sistema político y transformar las estructuras políticas adecuándolas a los cánones de la democracia occidental. Si bien dicho plan tuvo un alto impacto como dinamizador de múltiples procesos, la complejidad y la heterogeneidad de la realidad latinoamericana no permitieron que se alcanzaran los resultados que se habían producido en Europa a raíz del Plan Marshall (Hobsbawn, 1995: 365).

primer lugar, las nuevas regiones no existía una sociedad familiarizada con las nuevas industrias. Había que hacer frente al desafío de una población sin experiencia ni conocimientos en las prácticas productivas modernas. ¿Cómo esta población inexperta habría de llevar a cabo el proceso de industrialización? La solución vislumbrada fue suplir la falta de experiencia con la transferencia de conocimiento o *knowhow* desde las sociedades modernas a las tradicionales a través de la comunicación. Fue así como la comunicación se colocó en el centro mismo del proceso de desarrollo. Ésta se consideró el mecanismo mediante el cual se transmitirían los conocimientos modernos de unas naciones a otras y el elemento que supliría la falta de experiencia previa de las personas en “Estados tradicionales”.

Estas presunciones reflejan la visión centrista de desarrollo que en aquella época albergaban las naciones occidentales, seguras de que sus homólogas “tradicionalistas” debían replicar la forma de desarrollo expresada en sus países. “Dado que el término *development* se identificaba con industrialización y crecimiento económico, aquello les llevó a pensar que las naciones pobres alcanzarían la senda del desarrollo en la medida que imitaran de forma mecánica medidas políticas provenientes del primer mundo” (Servaes, 1999:5). El modelo occidental de desarrollo era así percibido como la mejor alternativa posible para ser aplicada a cualquier país, sin importar sus características sociales o culturales.

La identificación de los valores tradicionales como la causa de desarrollo, y la superioridad expresa con que los norteamericanos y europeos miraban al Nuevo Mundo, sería sin embargo, en las décadas subsiguientes foco de grandes críticas y, contribuiría entre otros motivos, a precipitar el fracaso del paradigma dominante.

1. El Paradigma dominante

La primera generación de estudios en comunicación estuvo dominada por el paradigma de la teoría de la modernización. Dicha teoría sugería que detrás de los problemas de desarrollo se escondían deficiencias culturales y de información, con lo que la ayuda económica no sería suficiente para estimular y promover un aumento de los niveles de vida. Había que pensar en medidas complementarias y 'más efectivas'. Los programas serían efectivos si apuntaban directamente a la base del problema, definido como una serie de deficiencias que sumían a estas sociedades en una pobreza irreversible.

1.1 Las teorías de la modernización

La Teoría de la Modernización se levanta sobre el supuesto de que la 'cultura tradicional' presente en los países subdesarrollados impedía alcanzar los índices de alfabetismo e industrialización que disfrutaban las más modernas sociedades occidentales con unas actitudes y unos valores más avanzados. Esta idea era el reflejo de algunos de los fundamentos de las teorías sociológicas clásicas donde, con frecuencia, se establecía una estrecha relación entre cultura moderna y desarrollo económico y político. Según estas teorías, el problema de base de las sociedades subdesarrolladas era de tipo cultural-ideológico; era en definitiva, una falta de información y conocimiento sobre lo que convierte en próspera a una sociedad.

Si el problema eran las actitudes y la falta de información, la comunicación iba a ser la herramienta que liberara a estas poblaciones de su tradicionalismo. De esta forma, los medios de comunicación -que dado su componente tecnológico se consideraban hasta entonces indicativos del grado de modernización de una sociedad- adquirirían ahora un nuevo protagonismo. La presunción de que los medios podían ejercer un papel activo como agentes de difusión de la cultura moderna, les convertía, asimismo, en armas efectivas para

estimular el desarrollo. Los medios podrían, de hecho, provocar el cambio de mentalidad necesario para convertir en próspera una sociedad. Porque, según la Teoría de la Modernización, sólo cambiando las ideas de la gente, se podía modificar su comportamiento. El objetivo era, por tanto, inculcar valores modernos a través de la transferencia de tecnología mediática a países en desarrollo, lo que supuestamente daría lugar a la adopción de la cultura del mundo occidental. Sólo así, los países del tercer mundo adquirirían las actitudes y comportamientos necesarios para dar el salto hacia la modernización.

1.2 El paradigma modernizador desde la perspectiva comunicacional

A partir de los años 50 se emprendieron numerosas investigaciones sobre la forma en que los sujetos de las sociedades tradicionales se organizaban y comportaban. Estas investigaciones, que se realizaron desde diferentes perspectivas (psicológicas, sociológicas, políticas y culturales), pretendían, en líneas generales, conocer la manera de persuadir a estos sujetos para que adoptaran los patrones de conducta que se consideraban acordes con la modernización.

Entre los máximos exponentes de las teorías comunicacionales pertenecientes al paradigma modernizador, se encuentran Daniel Lerner⁵ y Wilbur Schramm⁶, cuyos análisis y recomendaciones tenían un enfoque claramente a favor de la innovación y el uso persuasivo de los medios para favorecer el alfabetismo y la diseminación de valores acordes con las sociedades avanzadas. Sus teorías concebían la industrialización y el crecimiento

⁵ En *The Passing of the Traditional Society: Modernization of the Middle East* (1958) Daniel Lerner sugiere que los medios producen una identificación con el hombre moderno, lo que a su vez genera el ansiado cambio en las sociedades tradicionales.

⁶ Una de las obras más influyentes en comunicación y desarrollo fue sin duda *Mass Media Media and National Development. The role of information in the developing countries*. publicado en 1964 por Wilbur Schramm.

económicos como llaves para el proceso de desarrollo, en cuyo centro -tal y como habían enseñado las experiencias procedentes de la revolución industrial en Europa Occidental y Norteamérica- se encontraban el capital y la tecnología. Incluso, cuando las primeras inversiones en el Nuevo Mundo no resultaron en el crecimiento económico deseado (lo que se debía, en realidad, a la ausencia de las estructuras sociales adecuadas) los valedores del paradigma modernizador siguieron defendiendo que la raíz del problema se encontraba en el conjunto de creencias y valores “tradicionales” presentes en las sociedades subdesarrolladas, un problema que, sin embargo, los medios podrían contribuir a solucionar. Para Schramm (1964) los medios sirven al desarrollo social porque son agentes de cambio social. El tipo de cambio social vislumbrado por Schramm era la transición hacia nuevas costumbres y prácticas, y en algunos casos, hacia nuevas relaciones sociales. Los medios eran así vistos como palancas de cambio de comportamiento, capaces de modificar actitudes, creencias, habilidades y normas sociales.

La mayor parte de las investigaciones de Schramm y Lerner se dirigieron a identificar las variables individuales capaces de propiciar un cambio de comportamiento utilizando modelos comunicativos. Según Schramm, el mecanismo que producía el cambio era un proceso complejo. Primero, la población debía ser consciente de que sus actitudes y comportamientos presentes no eran los adecuados para satisfacer ciertas necesidades. Una vez conscientes de esa carencia, los individuos debían decidir entre inventar nuevos comportamientos o copiarlos de otras naciones que habían tenido éxito en satisfacer dichas necesidades. Las funciones de los medios en torno a esta tarea eran para Schramm tres: (1) la de informar sobre las innovaciones, (2) la de ofrecer una plataforma de decisión sobre cómo adoptar esas innovaciones y (3) la de educar en las habilidades necesarias para adoptar esas innovaciones. Aunque para las dos segundas funciones los medios se apoyaban en los canales interpersonales, nada mejor que los *mass media* para informar con efectividad sobre los modos de vida en territorios remotos. En este sentido, Schramm afirma (2006:29) que

“los medios son una fuerza liberadora porque pueden romper las barreras de la distancia e aislamiento y transportar a la gente de una sociedad tradicional a La Gran Sociedad”⁷

Daniel Lerner (1958), por su parte, resalta el poder de los medios a la hora de mejorar un concepto clave para el desarrollo: la empatía. Lerner considera que la empatía es la cualidad básica y fundamental que las personas en los países en desarrollo deben alcanzar para salir de su tradicionalismo. La capacidad de verse en el lugar de otros, es según Lerner clave para permitir identificar nuevos roles y nuevas relaciones sociales capaces de provocar un cambio. En este sentido los medios, al acercar a estas poblaciones nuevos modos y formas de pensar y actuar, y al centrar la atención en ciertas cuestiones relacionadas con la innovación y el desarrollo, podían fomentar nuevas aspiraciones entre la gente y funcionar, así, como puente de transición entre la sociedad tradicional y la moderna.

Hasta tal punto se identificó el desarrollo con la introducción masiva de medios, que el número de consumidores de estos medios (periódicos, radios, cines y más tarde la televisión) se convirtió en indicador de desarrollo. Durante las décadas 60 y 70, organizaciones como la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) publicaron estadísticas sobre la penetración de radios, canales de televisión y periódicos en el mundo en desarrollo. A ello contribuyeron también las investigaciones realizadas por organismos internacionales, cuyos resultados demostraban una relación directa entre los países que más se exponían a los medios y los que compartían unas actitudes también consideradas modernas. Basándose en estas conclusiones, gobiernos y especialistas de todo el mundo manifestaron su acuerdo en instrumentalizar los medios para inculcar ideas modernas y así favorecer la agricultura, sanidad, educación y política en el las regiones en desarrollo.

⁷ Extracto de *Mass Media and National Development* (Schramm, 1964) en *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*. (Gumucio, A. & Dragon, T., 2006: 29).

2. Teorías y modelos comunicativos

2.1 Los modelos lineales de comunicación

Los teóricos de los efectos modernizadores de los medios se inspiraron sobre todo en los modelos de comunicación que concebían el proceso de comunicación como, básicamente, la transmisión de información. Uno de los más conocidos fue el modelo de comunicación lineal y unidireccional de Shannon & Weaver (1963), originalmente desarrollado en estudios de ingeniería para describir el proceso de interacción entre máquinas y que tuvo una gran influencia en los estudios de comunicación. Este modelo matemático identifica por primera vez las mediaciones entre emisor y receptor en torno a las funciones de codificación descodificación⁸.

Pero quizás más influyente para fijar el paradigma dominante, fueron las aproximaciones que profundizaban en los efectos del proceso. Muchas de las teorías modernizadoras se nutrieron de hecho, de los modelos de comunicación persuasivos. El ejemplo más representativo es el famoso paradigma de Laswell en el que un emisor transmite un mensaje por unos canales a un receptor pasivo⁹. La peculiaridad de la aportación de Laswell reside, precisamente, en que esa transmisión de información provoca unos efectos en el receptor. Bajo esta perspectiva, los medios se convertían en soporte a través del cual introducir cambios en una sociedad¹⁰.

2.2 Efectos persuasivos de los medios

Bajo estos modelos, la comunicación adquiriría un atributo de persuasión que daría lugar al modelo de propaganda desarrollado tras la II Guerra Mundial. De acuerdo con este

⁸ El esquema emisor-receptor de Shannon & Weaver se resume en la siguiente fórmula: fuente/codificador/mensaje-canal/descodificador/destino.

⁹ En el modelo definido por primera vez en 1948, Laswell propone que los estudios de comunicación de masas deben centrarse en responder las siguientes preguntas fundamentales: *¿Quién dice qué, por qué canal y con qué efectos?*

¹⁰ Esta reorientación corresponde al auge por aquella época las teorías conductistas de estímulo-respuesta que dominaron los modelos psico-sociales de comportamiento en los años 30.

modelo, los medios tienen un efecto de 'bala mágica' o 'aguja hipodérmica' en las audiencias, capaz de cambiar comportamientos y de manipular al público en torno a unos planes políticos determinados a través del uso de la propaganda. Esta teorías corresponden con el nacimiento de la masa como ente irracional, aislado y pasivo, cuyas opiniones son fácilmente modificables por un emisor que alberga una intencionalidad al difundir los mensajes. "Esta teoría suponía que los estímulos astutamente ideados habrían de llegar a todo miembro individual de la sociedad de masas a través de los medios; suponía que toda persona los percibiría de manera similares y que provocarían una reacción más o menos uniforme". (De Fleur y Ball-Rokeach, 1989: 215). El modelo implica un proceso unidireccional y unos efectos poderosos de los medios de comunicación.

La mayor parte de la investigación se centró en cómo mejorar la eficacia persuasiva de los mensajes. Se situó en el punto de mira a la televisión, con una consolidación progresiva tras su aparición en los años 30 y 40 en Estados Unidos y a la que se atribuyó un tremendo poder para ejercer un efecto de presión en la modelación de opiniones y actitudes. El número creciente de mensajes que era capaz de difundir la televisión transformaba y masificaba la relación entre emisor y receptor y convertía la opinión privada, - o sólo compartible por comunidades reducidas -, a pública y compartida por multitudes. Esta etapa, que se prolongó hasta comienzos de los años sesenta, dio lugar a multitud de estudios sobre los efectos de cada tipo de contenido en el cine y televisión, con especial énfasis en sus posibilidades manipuladoras¹¹. En este sentido, destaca el trabajo de Laswell (1927) sobre el impacto de la propaganda en tiempo de guerra, cuyas investigaciones subrayan el enorme poder de los medios a la hora de despertar actitudes belicosas entre la opinión pública. Igualmente, algunos estudios trataron de evaluar los posibles efectos nocivos de los medios con vistas a la prevención en lo referente a criminalidad, prejuicios y conducta sexual.

¹¹ Por ejemplo, Hovland y otros, 1949; Lazarsfeld y otros, 1944.

2.3 El papel de las relaciones sociales informales

Sin embargo, el general entusiasmo sobre los medios todopoderosos se fue atenuando a medida que se publicaron nuevas investigaciones. En 1960 Joseph Kappler inauguró la etapa de los efectos moderados o mínimos con la conclusión de que la “la comunicación de masas no basta únicamente como causa necesaria y suficiente de los efectos sobre la audiencia, sino que más bien actúa a través de un nexo de factores intermedios” (Kappler, 1960: 8). “No es que se hubiera demostrado que los medios de comunicación carecieran de efectos en cualesquiera circunstancias, sino que operaban dentro de la estructura preexistente de las relaciones sociales y en un contexto social y cultural dado” (Mc Quail, 1983: 322).

Durante esta época aparecieron otros aspectos influyentes en la formación de actitudes que redujeron el poder de los medios. Entre estos nuevos elementos decisivos se encontraban los factores históricos, así como la comunicación interpersonal. Las investigaciones de Paul Lazarsfeld y Bernard Berelson (1944) sobre el proceso de decisión de voto en las elecciones presidenciales de 1940 revelaron, de hecho, la gran influencia de las relaciones con otras personas. Contrariamente a las expectativas generales, los investigadores encontraron que los votantes indecisos recibían menos influencia de los medios que de las relaciones interpersonales con sus iguales. Este descubrimiento subrayó el poder la comunicación interpersonal en la formación de actitudes. Por primera vez se demostraba que las audiencias confían en las opiniones de los miembros de sus redes sociales en lugar de solamente en los medios de comunicación.

Como resultado de estas conclusiones, Katz y Lazarsfeld (1955) elaboran pocos años después la *teoría de los líderes de opinión*, que define el flujo de información en dos pasos: de los medios a los líderes de opinión y de éstos a las masas¹². Ambos autores tratan de

¹² Teorías previas asumían que los medios alcanzaban directamente al público.

profundizar en las etapas que transcurren desde el inicio de la difusión de los mensajes hasta la aceptación y provocación de reacciones de dichos mensajes. Según sus averiguaciones, existe una jerarquía informal y reconocida entre los miembros de la audiencia. No obstante, esa jerarquía no viene dada por la clase social (las personas de estratos superiores no son las que influyen a los de estratos inferiores), sino por la experiencia en un determinado asunto. Así, por ejemplo, las mujeres jóvenes trabajadoras eran normalmente escogidas como líderes de opinión en temas de moda o cosméticos por las amas de casas que entendían poco de estos asuntos, mientras que las casadas eran valoradas por las primeras por sus consejos en torno a productos para la limpieza y cocina (De Fleur y Ball-Rokeach, 1989). Tanto unas como otras se asesoraban de sus respectivas especialidades a través de los medios, lo que a la vez demostró que las *diferencias individuales* producen distintos modelos de atención al contenido de los medios, tal como más tarde vino a corroborar el *principio de atención selectiva*.

3. Teoría de la difusión de las innovaciones

Everett Rogers se basa precisamente en el *modelo de comunicación en dos pasos* para elaborar en 1962 y 1983¹³ la teoría de la modernización más influyente: la Teoría de la Difusión de las Innovaciones. De igual modo que las teorías de modernización precedentes, la Teoría de Difusión de Innovaciones considera a los medios de comunicación como herramientas de innovación, occidentalización y superación de tradiciones. Puesto que son capaces de estimular la adopción de innovaciones, los medios funcionan como instrumentos de cambio social. Sin embargo, a diferencia de las teorías sobre los efectos poderosos de los medios como la teoría de la ‘bala mágica’, los análisis de Rogers sobre el proceso de ‘difusión’, concluyeron que, a pesar de que los medios representaban un papel importante a la hora de dar a conocer los avances tecnológicos, el hecho de que la gente adoptara esas

¹³ En 1983 Everett Rogers publica la tercera edición de su famoso libro *Diffusion of Innovations*, editado por primera vez en 1962.

innovaciones dependía más de la comunicación con sus iguales. Esta revisión incorporaba las definiciones de Lazarsfeld y Katz sobre la influencia personal. Las investigaciones de Rogers en el campo de la sociología rural, reconocían el importante papel de las relaciones informales entre granjeros a la hora de adoptar una determinada innovación agrícola. Aunque las nuevas ideas se presentaran a los granjeros a través de los medios de comunicación, la adopción de las prácticas recomendadas dependía, en última instancia, de la influencia de las personas de su entorno. Así, para Rogers, la comunicación cara a cara ejercía un poder decisivo en el cambio de comportamiento.

Rogers establece, así, una distinción entre difundir y adoptar: difundir es el proceso por el que la innovación se divulga entre las unidades de un sistema, mientras que adoptar es un proceso que se produce invariablemente en la mente de las personas y que se traduce en una decisión autónoma del individuo. Dicho de otro modo, a pesar de que la difusión de innovaciones podría condicionar una respuesta positiva en el individuo, Rogers entendía que la adopción era, en última instancia una opción personal. Así, el concepto de comunicación para el desarrollo según Rogers (1962) conlleva “un proceso mediante el cual una idea es transferida de una fuente a un receptor con la intención de cambiar su comportamiento. Normalmente, la fuente pretende alterar el conocimiento del receptor sobre una idea, o persuadirle de que adopte esa idea como parte de su comportamiento regular”.

Rogers trabajó en definir los canales de comunicación utilizados en el proceso de difusión de innovaciones, los ámbitos susceptibles de innovación, así como el tiempo requerido para su adopción o rechazo. Tras estudiar los resultados de 500 investigaciones empíricas, a principios de los 60, Rogers concluyó que los individuos atraviesan cinco estadios diferentes en ese camino hacia la innovación: descubrimiento, conocimiento e interés, decisión, confirmación, y adopción/rechazo. Asimismo, dividió la población mundial en diferentes grupos de acuerdo con su propensión a incorporar innovaciones y el

tiempo que necesitarían para incorporarlas. Cada categoría de adoptante se distinguía del resto por unas concretas variables de la personalidad, conducta comunicativa o status socioeconómico (Rogers, 1983). Según su categorización, existían innovadores, primeros adoptantes, primera mayoría, última mayoría y rezagados. Mientras que los primeros adoptantes servían de modelos a emular y tenían el poder de favorecer un clima de aceptación hacia las innovaciones, los más lentos en esa adopción (quienes se asumía que representaban la amplia mayoría de la población en los países tradicionalistas) presentaban para Rogers impedimentos de tipo psico-social que dificultaban el desarrollo. En este sentido, el teórico albergaba el mismo sesgo que Lerner y Schramm al identificar en la subcultura campesina importantes barreras psicológicas que se oponían al cambio.

4. Colapso del paradigma dominante

4.1 Fracaso del modelo de difusión

Todo este abanico de aproximaciones y técnicas en los modelos comunicativos de difusión de innovaciones estaban orientadas, en última instancia, a fomentar prácticas y actitudes acordes con las sociedades occidentales. Desde la perspectiva de los planes de desarrollo el objetivo último de estas nuevas actitudes era el advenimiento del cambio productivo. Del mismo modo que la industrialización y el beneficio económico resultante se difundiría a través de todos los niveles de la sociedad¹⁴, se suponía que el conocimiento y las innovaciones sobre como mejorar la agricultura penetrarían en la población hasta llegar a los pobres y campesinos sin tierra. Primero, difundíendose a través de los medios y luego filtrándose a través de los canales interpersonales hasta calar en toda la sociedad. Sin

¹⁴ Siguiendo el modelo capitalista occidental, la estrategia se centraba en el ahorro de capital y la inversión en maquinaria, materias primas y formación. Parte de las ganancias obtenidas de la venta de los bienes producidos se reinvertirían de nuevo, expandiendo la industria y haciendo crecer los beneficios. Dichos beneficios se difundirían a través de la sociedad aumentando la calidad de vida de la población.

embargo, el modelo, aunque dio algunos resultados, no fue todo lo exitoso que se esperaba. A mediados de los años 70, veinticinco años después de los primeros planes intervencionistas, el PIB en las naciones en desarrollo había aumentado considerablemente, la producción de alimentos había experimentado un ligero ascenso, el alfabetismo había incrementado en alrededor de un 7% y las exportaciones de estos países se habían doblado en los últimos 10 años. Sin embargo, estas cifras se tornaban insignificantes si se tenían en cuenta otros parámetros o se comparaban con los niveles de expansión en el mundo desarrollado. Por ejemplo, el incremento de la población mundial (entre un 2 y un 3%), borraba de un plumazo muchos de estos avances. El aumento de las ganancias económicas apenas servía para repartir entre tan vasta población y, aunque el número de los que sabían leer y escribir había aumentado, también lo había hecho el número de analfabetos. Del mismo modo, aunque el aumento de la producción de alimentos era mayor en estas regiones, en el primer mundo había aumentado siete veces más rápido, y aunque las exportaciones seguían un rumbo creciente en los países en desarrollo, éste no era nada comparable al alcanzado por los países industriales (Schramm, 1979). En otras palabras, el *gap* entre los países ricos y pobres, había aumentado en lugar de reducirse. Pero los economistas occidentales no se dieron por vencidos ni siquiera a la luz de los nuevos datos. Muchos objetaron que el beneficio no llegaría hasta que las zonas rurales hubieran incrementado su productividad y alcanzado crecimiento económico. Pese a todo, el nuevo esfuerzo de los gobiernos para que las ayudas llegaran al 85% de la población rural que todavía no se beneficiaba de los programas económicos, siguió sin dar frutos, provocando decepción y desilusión entre los defensores del modelo de difusión.

Años más tarde, tanto Rogers (1976)¹⁵ como Scharmm (1979)¹⁶ reconocían los errores de la aproximación americana-euro-centrista de desarrollo e identificaban algunos de los problemas de la propuesta modernizadora que ellos mismo había defendido una década

¹⁵ *Communication and Development: Critical perspectives*

¹⁶ Informe para la *Internacional Commision for the Study of Communication Problems en la UNESCO*.

antes. Según Rogers, muchos economistas habían insistido en que su disciplina consistía en un cuerpo válido y universal de teorías aplicables a ambos mundos. Rogers (1976) se preguntaba, sin embargo, cuán diferente habría sido la teoría económica si Adam Smith hubiese sido chino o siji. Además, había que tener en cuenta que para su transformación socioeconómica, las naciones europeas se habían ayudado mucho de la explotación de sus colonias en el nuevo mundo, algo de lo que evidentemente carecían las naciones en desarrollo.

También algo que se pasó por alto fue, según Schramm, que a toda revolución industrial debe precederle inexorablemente una revolución agrícola. Según Schramm, Europa y Norteamérica tardaron 300 años en evolucionar de una civilización agrícola a una industrial. “Asia, África y América Latina han intentado hacerlo entre 25 y 50 años. Si tal como estiman los economistas y científicos sociales, el proceso de desarrollo conlleva realmente una continua actividad de resolución de problemas, que incluyen delicadas reorganizaciones de la estructura social y económica, entonces parece evidente la dificultad de la tarea si el tiempo es tan reducido”(Schramm, 1979:5). Para Schramm, otro factor de fracaso se debió a la disparidad en la disponibilidad de la tierra y los recursos entre el primer y tercer mundo. Mientras que en Norteamérica los granjeros poseían varias hectáreas de tierra, en países como India, la mayoría de los agricultores no disponían de tierra alguna, a la vez que carecían de los recursos materiales y naturales de sus homólogos norteamericanos. De la experiencia de programas piloto como el Masagana 99 llevado a cabo en Filipinas¹⁷, se pudo observar, por ejemplo, que muchas veces los campesinos no adoptaban la innovación porque no podían permitírselo o porque sencillamente no tenían el control suficiente sobre la tierra que cultivaban (Schramm 1975). En otras palabras, faltaban las condiciones básicas para que las personas pudieran adoptar las innovaciones propuestas. Por otro lado, las características masivas de los grandes medios como la televisión, hacían

¹⁷ El programa combinaba emisoras de radio -donde se sugerían las innovaciones a los campesinos- con discusiones de grupo en la aldea.

difícil atender a las necesidades procedentes de diferentes personas y comunidades, algo para lo que los medios locales comunitarios parecían ser mucho más indicados.

4.2 El centralismo intelectual

A todos estos factores que contribuyeron al fracaso de las políticas de modernización en el tercer mundo había que sumarle el resentimiento generado por los años de colonización y la desconfianza que generaban los benefactores, los mismos que durante años subyugaron su población y explotaron sus recursos. Muchos vieron detrás de las ayudas, motivaciones políticas y/o económicas. Las elites políticas e intelectuales en las naciones no-desarrolladas empezaron a sospechar que tras la buena disposición de Estados Unidos se encontraban productores en búsqueda de nuevos mercados. Además, en América Latina habían caído varios regímenes militares, sustituidos por gobiernos que parecían identificarse demasiado con la Unión Soviética y con filosofías económicas contrarias al capitalismo occidental, que no eran bien vistas por Estados Unidos.

En medio de este clima de recelo, a principios de los 70, los delegados de las naciones en desarrollo se reunieron en diferentes ámbitos internacionales para redefinir el problema del subdesarrollo¹⁸. Criticaron la falta de sensibilidad de los modelos propuestos en torno a las peculiaridades culturales y sociales de las poblaciones a las que iban dirigidos. Indignados con la visión eurocentrista, cuestionaron el sistema capitalista –del que decían eran claramente favorecidos los países ricos–, rechazando la explicación “tradicionalista” de la resistencia al cambio y defendiendo la multiplicidad y riqueza de las culturas en países en desarrollo, lo que deslegitimaba la homogenización en una categoría de “inferiores”. Asimismo, pusieron en entredicho la eficacia de los programas, que con demasiada

¹⁸ Las primeras iniciativas de las naciones en desarrollo para redefinir el problema del subdesarrollo se originaron en la *Stockholm Conference on Human Environment* (1972) y siguieron en la *Bucharest World Population Conference* y la *Rome Conference on Food* (1974).

frecuencia habían traído más desigualdades sociales que prosperidad económica a las poblaciones en el tercer mundo.

5. Superación de los modelos lineales de comunicación

En el terreno de los estudios de comunicación, las limitaciones de la formulación de la bala mágica¹⁹ habían hecho preciso contar con nuevas teorías que permitieran conducir la investigación de un modo más global y realista. Así, una serie de investigaciones en la década de los 60 y 70 trataron de superar, o al menos perfeccionar, algunos postulados de la primera etapa enfocándose en el estudio de los efectos desde múltiples perspectivas y puntos de vista (efectos directos e indirectos, manifiestos y latentes, principales y secundarios, a corto y largo plazo...). La comunicación de los nuevos *mass media* empieza a no ser considerada un proceso unidireccional, bidireccional y en flujo constante. Por otra parte, a diferencia de la etapa precedente, cuando interesó sobre todo el efecto persuasivo de los medios, en este período fueron más populares los estudios en torno al clima de opinión, el entorno político, los valores culturales, o la cognición.

Entre las nuevas e interesantes perspectivas que influyeron al estudio de la comunicación para el desarrollo, y que no sólo atienden a los efectos dentro del ámbito político, caben señalar algunos modelos como el *modelo de diferenciación social* surgido a raíz de los cambios en las sociedades industriales urbanas que dieron origen a diferentes categorías sociales.

“Podemos diferenciar a las personas no sólo como hombres y mujeres, viejos y jóvenes, pertenecientes al medio rural o al urbano, sino también en innumerables divisiones

¹⁹ “Las antiguas teorías veían al público como algo relativamente inerte, que esperaba pasivamente que los medios le transmitieran información que ellos iban a percibir, recordar, y de acuerdo con la cual (presumiblemente) iban a comportarse más o menos de manera uniforme”. (de Fleur y Ball-Rokeach, 1989:246)

distintas basadas en el origen étnico, las creencias religiosas, la raza, la orientación política, los ingresos económicos, la profesión y el nivel educativo, por nombrar solamente algunas". (De Fleur y Ball-Rokeach, 1989:242).

De hecho, el nivel educativo iba a ser una variable extremadamente importante a la hora de determinar la recepción de los mensajes, según propuso la teoría *de la brecha entre los conocimientos* de Tichenor et al. (1970). Según esta teoría, un mayor número de medios, no implica necesariamente mayor cantidad de información ni, por tanto, más gente informada. El nivel de información adquirida es proporcional al nivel educativo. Los académicos de la Universidad de Minnesota descubrieron que los conocimientos de las clases socioeconómicas más elevadas aumentaban más rápidamente que los de los segmentos de población menos formados y de status socioeconómico más bajo. Estos últimos conseguían obtener menos información del mismo tiempo de exposición a los medios. Ello implica, que uno de los efectos de los medios de comunicación es ampliar la brecha de conocimiento entre los receptores más ricos y educados, y los más pobres e incultos. Asimismo, concluyeron que la televisión era un medio más generalista (llegaba a la inmensa mayoría de la sociedad), mientras que la prensa era más elitista (alcanzaba sólo a una minoría culta).

Del mismo modo que la clase social determina los efectos de los medios, otra serie de variables individuales van a redefinir el impacto de un determinado mensaje. Así, según la *teoría de las diferencias individuales*, los mensajes no tienen los mismos efectos en todos los receptores que conforman la audiencia, precisamente porque ésta está formada por personas con características psicológicas y culturales propias. De hecho, según dicha teoría, el efecto de los medios, no sólo está relacionado con su intencionalidad, sino por el tipo de iniciativa en torno al uso que las personas hacen de ellos.

6. Críticas a la teoría de la modernización

6.1 Teoría de la dependencia

La mayor crítica al modelo de modernización/difusión provino de la teoría de la dependencia. Se trata de una respuesta teórica elaborada entre los años 50 y 70 por científicos sociales (principalmente brasileños, argentinos y chilenos) a la situación de estancamiento socio-económico latinoamericano en el siglo XX. Sus postulados se inspiran en teorías marxistas y otras teorías críticas con el sistema capitalista. Según estas teorías, el fracaso de los planes de desarrollo en el tercer mundo no eran más que el reflejo de la dinámica del sistema capitalista occidental, cuya expansión creaba por sí misma desigualdades en el reparto de los recursos mundiales. Entre los más influyentes defensores de estas teorías neocolonialistas/imperialistas se encuentra el economista André Gunder-Frank, quien veía en el sistema capitalista la causa del propio subdesarrollo: "(...) es el capitalismo, mundial y nacional, el que produjo subdesarrollo en el pasado y el que todavía genera subdesarrollo en el presente" (Gunder-Frank, 1974: 1).

De acuerdo con esta visión, el subdesarrollo que presentaban algunos países en el mundo, no era un problema inherente a estas regiones, sino un factor externo, consecuencia del orden mundial establecido y de la forma en que las antiguas colonias se integraban en el economía mundial. Los países en desarrollo no podían seguir la senda de la modernización, precisamente porque los países occidentales dominaban el sistema. El capitalismo occidental debía su riqueza a la pobreza de los países del subdesarrollados, con lo que progreso (desarrollo) y privación (subdesarrollo) componían las dos caras de la misma moneda.

La Teoría de la Dependencia sostiene que la economía mundial posee un diseño desigual y perjudicial para los países no-desarrollados. A estos últimos se les ha asignado un rol periférico de producción de materias primas con bajo valor agregado, mientras que

las decisiones fundamentales se adoptan en los países ricos (en el centro del sistema), los que se benefician de ejercer la producción industrial de alto valor agregado. De ahí se deduce que lo que se suponía un problema de falta de información, era en el fondo un problema político: el poder económico y político de occidente, mantenía las regiones en el tercer mundo subdesarrolladas y dependientes. De hecho, la mayoría de las naciones pobres a las que se dirigían los programas de ayudas, eran antiguas colonias todavía muy dependientes de las naciones desarrolladas, no sólo en términos de comercio y capital tecnológico, sino también en aspectos relacionados con su cultura, desde el idioma a la vestimenta, pasando por las instituciones.

El éxito por aquellos años de las experiencias socialistas en países como Cuba o China contribuyeron a poner más en duda, si cabe, el modelo capitalista occidental.

“El patrón de desarrollo de la República Popular China (RPC) empezó a ser bien conocido a partir de 1971, y muchas características del plan chino eran altamente atractivas para los países en el tercer mundo – la igualdad, la austeridad, el énfasis en la actividad local, las decisiones locales, la autonomía individual, por ejemplo. No muchos países en el tercer mundo estaban dispuestos a pagar el precio político del plan de la RPC, pero al mismo tiempo, no podían evitar preguntarse si algunos de sus problemas no podrían solucionarse a través de las respuestas chinas” (Schramm, 1979:5).

El atractivo del modelo chino residía en la autogestión del modelo de desarrollo²⁰, la descentralización hacia las pequeñas aldeas locales, el completo control de los medios, con lo que podrían integrarse en la actividad local, y la disciplina con la que el gobierno guiaba la planificación y acción local a través de un sistema de sanciones.

Además, la crisis del petróleo sufrida por los países occidentales y provocada por el embargo de los países árabes a Estados Unidos tras su apoyo a Israel en la guerra de Yom

²⁰ La concepción de Mao Tse-Tung del desarrollo nacional incluyó incluso el rechazo de las ayudas extranjeras (después de beneficiarse varios años de dicha asistencia proveniente de Rusia).

Kippur (octubre, 1973), enseñó a los países en desarrollo que tenían el poder para cambiar las reglas del juego e inclinar la balanza de las finanzas internacionales. A raíz de esta experiencia, las naciones en zonas menos favorecidas dejaron de aceptar presunciones previas sobre el supuesto origen interno del subdesarrollo (Rogers, 1976).

6.2 Medios como reproductores de las relaciones de poder: Teorías en la tradición marxista

Dentro de la misma tradición marxista que las propias teorías de la dependencia, surgieron otras corrientes ideológicas que pusieron en duda la capacidad de los medios para cambiar el destino de los menos favorecidos. Para los teóricos dentro de la corriente marxista²¹ los medios no podían producir cambios en el sistema ni alterar las relaciones de poder, precisamente porque eran parte del sistema económico y uno de los instrumentos de los que se servía la clase capitalista para prolongar su poder y perpetuar el *status quo*. Al hallarse bajo la propiedad de la clase capitalista nacional e internacional, los medios sirven a los intereses de esa clase, primero, aumentando su capital, y segundo, diseminando las visiones del mundo favorables a esa clase.

Los medios son en este sentido, (1) instrumentos de producción de la clase dominante, quien consigue su beneficio a través de la explotación material de los trabajadores (plusvalía) y de los consumidores (excedentes de beneficios) e (2) instrumentos ideológicos que impiden la concienciación de la clase obrera de su propia situación e intereses, con lo que evitan su movilización en oposición política activa y organizada.

²¹ Aunque Marx sólo conoció la prensa -antes incluso de que esta se convirtiera en un medio de comunicación de masas- teóricos posteriores analizaron los medios de comunicación de acuerdo con su supuesto fundamental de que “las ideas de la clase dominante son, en todas las épocas, las ideas dominantes”.

La teoría político-económica de los medios de comunicación ha servido para poner en evidencia las contradicciones inherentes a la idea de los medios como instrumentos al servicio de la democracia y arquetipos del cuarto poder. Los medios, como organizaciones capitalistas en búsqueda de beneficio económico, se deben más a sus intereses comerciales que a su vocación de servicio público. Muchas teorías han señalado, de hecho, cómo ambas vocaciones son a veces antagónicas e irreconciliables²².

Sin embargo, para explicar el fracaso del paradigma dominante -especialmente a la hora de fundamentar las críticas hacia las teorías de la modernización como procesos domesticadores en la cultura y valores occidentales- es preciso mirar con atención a las teorías a cerca de la influencia de los medios sobre la estructura política e ideológica (la llamada “superestructura”). En este sentido, cobra un especial importancia la obra de la Escuela de Francfort, que dio origen a la teoría crítica de los medios. Según los integrantes de la escuela, especialmente Marcuse (1969), así como Adorno y Horkheimer (1972), el fracaso del cambio revolucionario predicado por Marx, tuvo que ver sobre todo con cómo los medios lograron condicionar la base económica mediante un proceso de asimilación de la clase obrera. El cine, la TV y el resto de medios, contribuyen a sedimentar el nuevo modelo cultural (la cultura de masas) adaptando a los individuos a los nuevos estilos de vida consumistas, de acumulación de capital y de gratificación inmediata. Igual que el resto de industrias de la sociedad de consumo -incluyendo las propias artes- los medios se habían convertido en industrias dedicadas a la creación de mercancías (mensajes estandarizados y

²² Se ha citado con frecuencia la presión que ejercen los anunciantes sobre los contenidos, ya sea directamente -cuando los medios informan de los propios anunciantes o de asuntos relacionados con su actividad de manera favorable- o indirectamente -cuando los medios ofrecen contenidos capaces de atraer al sector de la audiencia que los anunciantes consideran clientes objetivos. No obstante, también es cierto que los medios deben unos buenos resultados económicos a su credibilidad, con lo que esforzarse en ofrecer una información imparcial, es a la vez una garantía para la buena marcha del negocio.

dedicados al ocio de enormes masas), cuyo efecto era un rebajamiento de las capacidades críticas y de análisis del sujeto receptor convirtiéndolo en un individuo pasivo y desindividualizado. Fue precisamente asociando consumismo y felicidad y difundiendo el mito de la “ausencia de clases”, cómo la clase capitalista consiguió, a través de los medios, reprimir el deseo de cambio de las clases obreras.

En este sentido los medios son, en palabras de Althusser (1971), “aparatos ideológicos del Estado”, en tanto que promueven una visión distorsionada de la realidad y de la imagen de las relaciones de clase, impidiendo así que los individuos sean conscientes de sus “condiciones reales de existencia”. A diferencia de los “aparatos represores del Estado” (como el ejército o la policía), los medios (junto con otros aparatos ideológicos como la escuela), no imponen esa visión dominante por la fuerza, sino por la propia influencia cultural. De esta forma, los medios son los encargados de diseminar la visión del mundo de las clases dirigentes, una visión que legitima el funcionamiento del sistema y no da lugar a disenso. Las teorías de Althusser son prácticamente un reflejo del pensamiento Antonio Gramsci (1975), quien para explicar el control y la relativa estabilidad de la autoridad política en democracias capitalistas como en Estados Unidos y Europa occidental, acuñó el famoso concepto de *hegemonía*²³. Según Gramsci, es la ideología, y no otros

²³ Gramsci construye su concepción de hegemonía sobre la base del marxismo tradicional no sin algunas importantes distinciones. Mientras que para Marx economía es el fundamento de la sociedad y la causante de la estructura política e ideológica (la llamada "superestructura") para Gramsci esta relación no resulta tan determinista, sino mas bien dialéctica. Los valores, e ideas que rigen nuestro sistema de creencias, aquello que llamamos ideología, puede resultar tan poderosa y determinante para el orden social como la propia economía. Una segunda diferencia con la teoría marxista estriba en la identificación de la clase dirigente no como los propietarios de los medios de producción (elite capitalista) sino como un "bloque histórico" formado por representantes de diferentes clases con intereses económicos y políticos comunes y similitudes ideológicas. Este bloque histórico sostiene el poder en la sociedad por un tiempo determinado y dicha relación de poder está sujeta a cambios.

métodos de represión política institucionalizada, la responsable de mantener el control y el consentimiento sobre el orden establecido. Las clases dirigentes se sirven de su acceso privilegiado a los medios de comunicación para difundir esa ideología (el sistema de valores y creencias que legitiman la existente distribución de poder). Por su parte, los medios reproduciendo un repertorio común de ideas y símbolos contribuyen a su vez a diseminar ciertos valores que refuerzan el control político y económico. De esta manera, la ideología dominante asumida por el pueblo produce el efecto de percibir la presente estructura de poder como 'natural' o 'inevitable'.

La desconfianza generada por las teorías de los medios dentro de la corriente marxista contribuyeron, junto con la teoría de la dependencia, al fracaso del paradigma dominante que hasta el momento había concebido a los medios como armas liberadoras y de progreso. A la antigua preocupación durante la etapa de los efectos poderosos sobre el riesgo de que minorías poseedoras de los medios de comunicación ejercieran un poder manipulador sobre la opinión colectiva, se sumaban ahora las obsesiones sobre la posible dominación de la clase capitalista mundial. Se extendió así la inquietud de que los medios fueran usados por las naciones desarrolladas para instaurar el capitalismo en todo el mundo y mantener las relaciones de dominación y poder sobre el mundo subdesarrollado.

Con estas preocupaciones de fondo, muchas de las críticas en el ámbito de la cooperación se centraron en los contenidos de los medios en los programas de desarrollo, los cuales habían ignorado las cuestiones relativas al cambio social, convirtiéndose en muchas ocasiones en portavoces de intereses extranjeros y plataformas difusoras de la ideología capitalista. Se denunció además el hecho de que los medios, que se suponían iban a promover el desarrollo, se habían dejado en manos de una elite nacional que encontraron en ellos una atractiva fuente de riqueza, con lo que el contenido se había orientado más hacia el terreno comercial que hacia el pretendido cambio social. Investigaciones posteriores

sobre el contenido de los mensajes en los programas de comunicación y desarrollo demostraron que apenas se daba cobertura a las innovaciones tecnológicas que se pretendía difundir y que la mayor parte de las noticias que difundían los medios eran de tipo político²⁴.

7. Críticas a la teoría de la dependencia: la interdependencia global y la revalorización de lo local

La teoría de la difusión de innovaciones no fue el único blanco de críticas. La teoría de la dependencia también sufrió una profunda revisión. El acontecimiento histórico que aceleró este proceso fue la caída de algunos gobiernos que lucharon contra el imperialismo de las naciones dominantes operando al margen de su influencia y emprendiendo medidas proteccionistas. El fracaso de estas medidas puso en entredicho la posibilidad de operar autónomamente en un mundo global e interdependiente. Fueron bastante conocidas las medidas emprendidas por algunos de los países más industrializados del sub-continente americano como Argentina, México, Brasil y Chile, quienes pretendiendo subsistir al margen del capitalismo global, cerraron sus mercados, fomentaron el mercado interno y aplicaron altas tasas a sus importaciones. Algunas de estas experiencias, sin embargo, fracasaron²⁵.

Dichos fracasos evidenciaron que en el mundo multilateral e interconectado de hoy parece poco factible poder sostener una posición de aislamiento frente a los países desarrollados. Este es el principal escollo de la Teoría de la Dependencia que dio lugar a un nuevo paradigma. “El nuevo paradigma asume que no existen naciones que sean

²⁴ Barghouti (1974), en un análisis de contenido llevado a cabo entre la prensa y radio de Jordania demostró que solo un pequeño porcentaje de noticias hacían alusión a las innovaciones en la agricultura. Sólo el 9% de los granjeros encuestados admitieron que se informaron de esas innovaciones a través de los medios.

²⁵ Fue el caso de Chile y Tanzania.

completamente autónomas del resto del mundo, pero tampoco existen aquellas que sean absolutamente dependientes de los estados desarrollados” (Servaes, 1999:51).

Este paradigma plantea una nueva visión sobre las causas del subdesarrollo. Dicha visión incluye tanto factores internos como externos a los propios países. Desde la perspectiva interna, el problema había sido la falta de atención a aspectos concretos en el interior de cada región, país y comunidad que impedían que los programas pudieran evolucionar con éxito. En lugar de culpabilizar a los países en desarrollo por sus propias deficiencias, los problemas internos se achacaron ahora a la falta de responsabilidad de los donantes por no haber sabido atender a las peculiaridades locales. Por otro lado, aunque desde la perspectiva externa parece cierto que algunos aspectos de la globalización impiden que todas las naciones compitan en igualdad de condiciones -siendo los países occidentales los más competitivos y beneficiados del capitalismo global- también resulta evidente que poder participar y competir en el mundo globalizado abre muchas oportunidades para el desarrollo de los países pobres.

Naturalmente, concebir que cada comunidad debía elegir libremente el modelo de desarrollo en base a sus intereses y necesidades, implica un rol totalmente distinto de los medios de comunicación (Rogers, 1976). Éstos deberían enfocarse en servir las necesidades expresadas por la comunidad, ya fuera respondiendo a preguntas concretas sobre los problemas y posibilidades desarrollo, ya fuera difundiendo innovaciones que de alguna forma pudieran dar cobertura a esas necesidades. También como apoyo a estos roles, los medios podían enfocarse en suministrar información sobre los logros y desafíos a los que se habían enfrentado otras comunidades locales, de manera que su experiencia pudiera servir a otras.

8. Resumen del capítulo

La disciplina de comunicación para el desarrollo nace cuando, a mediados del siglo XX, los países occidentales comienzan a ver en los medios herramientas capaces de llevar el desarrollo y el progreso al Nuevo Mundo. Influenciados por los modelos de comunicación de la época, e identificando el desarrollo con la industrialización y el crecimiento económico, los planificadores occidentales vieron en los medios los instrumentos capaces de trasladar a las naciones pobres los conocimientos sobre las prácticas productivas modernas. La comunicación era concebida en ese momento como un elemento esencial en la *Difusión de Innovaciones* de las naciones ricas a las pobres.

Esta visión implicaba, por su puesto, una visión centrista de desarrollo por parte del mundo accidental. Según dicha visión, los países que quisieran seguir el camino del progreso habrían de imitar los procedimientos y prácticas de occidente. Ésta es la base sobre la que se levanta la *Teoría de la Modernización* que dominó los estudios y prácticas de comunicación y desarrollo durante las décadas 50 y 60, y que en última instancia, sugería que lo que sumía a estas naciones en la pobreza era una “cultura tradicionalista” ajena a los avances del mundo desarrollado.

Esta teoría generó, como cabía de esperar, muchas críticas y revisiones. Intelectuales y políticos de las naciones en desarrollo criticaron la falta de sensibilidad de Occidente hacia las peculiaridades culturales y sociales de sus poblaciones. La indignación que generó esta visión eurocentrista provocó incluso cierto recelo hacia el sistema capitalista y el *statu quo* global, del que se decía, eran claramente favorecidos los países ricos. Este fue el germen de la llamada *Teoría de la Dependencia*, según la cual, el subdesarrollo no era un problema inherente a las regiones, sino consecuencia del orden mundial establecido, dominado por los países occidentales a través de su sistema capitalista. De hecho -se argumentó - la riqueza de occidente era la consecuencia directa de las privaciones de los países subdesarrollados.

El fracaso de muchos proyectos de comunicación y desarrollo reveló muchos de los errores de los modelos aplicados a las estrategias de comunicación y desarrollo. Por un lado, los modelos de transmisión lineal de la comunicación no habían resultado eficaces a la hora de explicar la complejidad que envolvía el proceso. Desde el punto de vista del modelo de transmisión de conocimientos, éste tampoco había tenido en cuenta las peculiaridades ni complejidades de cada uno de los contextos. Las nuevas teorías y modelos de comunicación comenzaron a apuntar a la necesidad de reparar en nuevos aspectos.

- Los aspectos relacionados con la tradición y la costumbre. Lo que representa el entorno cultural de la sociedad o de una comunidad
- Líderes dentro de cada sociedad o grupo que desde sus redes de comunicación influyen la opinión del resto
- Los efectos de los medios de comunicación como agentes orientadores, controladores y manipuladores de la opinión pública y legitimadores del status quo.
- Disposiciones individuales (intereses, sentimientos, opiniones y actitudes personales)

Con todas estas nuevas variables en la mano, los planificadores de los programas de comunicación y desarrollo acordaron que no había un sólo modelo aplicable a todas las regiones y países, sino que había varios modelos y cada país tenía el derecho y responsabilidad de adoptar aquel modelo que pudiera lograr la clase de desarrollo deseado (Scharmm, 1975).

El hecho de que en cada lugar existieran, tradiciones y costumbres diferentes, hacía necesario que se prestara una atención específica al contexto social y cultural en el que se iba

a generar el proyecto de desarrollo. El foco de los programas iba estar en la actividad local, la toma de decisiones locales, la autonomía de los receptores y el desarrollo de sus capacidades. Pero, aunque las respuestas a cerca del desarrollo radican en lo local, ello no significa cerrarse al centro del mundo, como proponía la Teoría de la Dependencia. El espacio de lo local debía interactuar libremente con lo global tomando de él lo que democráticamente se considera beneficioso para los intereses locales.

En cuanto al papel de los medios, éstos seguirían educando e informando a la sociedad sobre las últimas innovaciones, a la vez que continuarían ejerciendo de instrumentos eficaces para instaurar normas sociales y favorecer un clima favorable para el desarrollo. Sin embargo, según los nuevos modelos, los medios de comunicación de masas dejarían de tener un papel central en el proceso modernizador, para pasar a un segundo plano de apoyo. Primero, porque los investigadores se dieron cuenta de que los medios poco o nada podían hacer si no se habían dado primero los cambios necesarios en la estructura social. Además, porque aunque la radio, televisión y prensa funcionaban bien en los modelos verticales de comunicación 'de arriba hacia abajo', no satisfacían las necesidades de nuevos canales horizontales, ni permitían que la comunicación fluyera de forma bidireccional.

II. METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS EN LA COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO: LAS APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL PASO A LOS MODELOS PARTICIPATIVOS

La teoría de la modernización y los modelos de comunicación afines dieron lugar a varias metodologías y técnicas de comunicación para el desarrollo. Entre ellas cabe destacar el Marketing Social, Campañas de Promoción de la Salud y Educación Recreativa. Aunque cada una de estas disciplinas presenta distintas peculiaridades, todas se caracterizan por seguir los modelos de comunicación lineal centrados en los medios y orientado al cambio de actitudes.

No obstante, tras el fracaso de los modelos unidireccionales (de arriba abajo) centrados en los medios de comunicación, las nuevas teorías comenzaron a valorar la comunicación humana y el diálogo entre grupos, por implicar procesos de comunicación multidireccionales y horizontales que permitían que las comunidades objetivo participaran en igualdad de status que el personal extranjero a cargo de las intervenciones. Fue así cómo el protagonismo de los medios fue poco a poco decayendo a favor de una comunicación más centrada en el sujeto. Este cambio vino provocado por el nuevo énfasis en la participación, que desde las dos últimas décadas se ha convertido en un concepto clave en el mundo del desarrollo. Aunque ya en los años cincuenta los especialistas se dieron cuenta de la necesidad de que la población se implicara en las propias acciones de desarrollo (la participación era vista como un contrapunto a la pasividad que reflejaban los aldeanos en el Tercer Mundo sobre las iniciativas externas), no fue hasta la década de los 60 y 70 cuando la participación dejó de ser un elemento adicional para pasar al centro de las intervenciones. Las primeras teorías participativas consideraban, de hecho, que el éxito de los programas de desarrollo dependía, en última instancia, de que la población tomara un papel activo en su propio destino, siendo responsable de su propio desarrollo. Esta visión descansa sobre las teorías de la pedagogía crítica de Paulo Freire quien por primera vez propuso la erradicación de la “mentalidad transmisora” en el campo de la comunicación y

educación, para reemplazarla por un tipo de comunicación en la que se da más importancia al diálogo.

1. Teorías y técnicas en la tradición del paradigma dominante

Durante las dos primeras décadas desde el nacimiento de la disciplina de comunicación y desarrollo, las técnicas que dominaron fueron aquellas que respondían al paradigma dominante de persuasión de arriba a bajo. Entre aquellas estrategias de difusión de innovaciones que más predominaron se encuentran el *marketing social*, las *campañas de promoción de la salud* y la *educación recreativa*. Estas estrategias se consolidaron durante los años 70, cuando la Teoría de la Modernización ya no contaba con el halo de entusiasmo de las décadas precedentes, pero cuando aún se concebía a los medios como instrumentos eficaces para ofrecer a la población la información y conocimientos necesarios sobre las prácticas productivas modernas. Estas técnicas de comunicación y desarrollo seguían identificando la escasez de la información como una de las causas del subdesarrollo, llegando a reconocerse durante estos años el acceso a la libre información como uno derecho fundamental del ser humano.

1.1 Marketing social

Quizás la disciplina dentro del paradigma dominante más orientada al cambio de actitudes y comportamiento sea el marketing social. Aunque originariamente esta doctrina poco tenía que ver con las teorías de difusión de innovaciones, rápidamente se integró en los proyectos de desarrollo de ONGs que vieron en el marketing una herramienta útil de intervención para el cambio social. Estas organizaciones utilizan por primera vez el marketing con fines sociales, con lo que aplican las técnicas comerciales a la promoción de comportamientos pro-sociales y del bien común.

Si las campañas de publicidad tienen como objetivo que el público sea consciente de la existencia, precio y beneficios de un producto, el marketing social pretende igualmente informar al público de los beneficios sociales de determinados bienes o comportamientos. Comparte con la teoría de las innovaciones la concepción del proceso de comunicación como un proceso lineal capaz de promover conocimientos y modificar comportamientos. Estas técnicas de persuasión ya habían sido utilizadas por el Gobierno de Estados Unidos durante las dos guerras mundiales para conseguir la aprobación de la opinión pública americana. (Waisbord, 2000).

Alan Andreasen (1994: 110) define el marketing social como "la aplicación de las técnicas del marketing comercial para el análisis, planeamiento, ejecución y evaluación de programas diseñados para influir en el comportamiento voluntario de la audiencia objetivo en orden de mejorar su bienestar personal y el de su sociedad". Así, a diferencia del marketing comercial, que sólo se centra en el venta de un producto o servicio sin tomar en cuenta las repercusiones sociales, el marketing social se enfoca precisamente en promover comportamientos que se consideran beneficiosos para el individuo y la sociedad en su conjunto. Ello requiere un cierto conocimiento de las creencias y valores de la audiencia objetivo.

El marketing social se comenzó a utilizar en África, Asia y más tarde América Latina en campañas de control de la natalidad, de sexo seguro, vacunación, nutrición o para generar prácticas de higiene. En algunos casos con bastante éxito²⁶. Entre las críticas más habituales hacia esta técnica se encuentra por ejemplo el argumento de que el marketing social puede ser útil para atajar ciertas cuestiones como elevar los índices de vacunación, pero no resulta tan eficaz para solucionar problemas más profundos que requieren de la

²⁶ El creciente uso de los preservativos entre algunas comunidades del tercer mundo se atribuyeron al éxito de programas anticonceptivos de marketing social. El primer programa de este tipo fue el Nirodh condom project en la India en 1967.

participación activa de la comunidad objetivo. Aunque esta técnica puede elevar eficazmente el nivel de conocimiento sobre una determinada cuestión, tan pronto como la intervención finaliza, el nivel de participación cae. Ello convierte a la población en dependiente de los programas, con lo que el modelo no es en sí mismo sostenible. Las críticas más duras surgieron, sin embargo, a raíz de los programas esponsorizados por compañías comerciales, especialmente aquellos que trataron de fomentar el uso de productos lácteos artificiales para alimentar a los bebés. Según denunciaron algunos organismos, la propaganda utilizada para promocionar los sustitutos de la leche infantil, desembocaba muchas veces en un aumento de la mortalidad infantil.

Los profesionales más próximos a teorías participativas mostraron también sus recelos por una disciplina que compartía demasiadas similitudes con las técnicas occidentales de la publicidad comercial. La identificación de los receptores con “consumidores” y el cambio social con la “venta de un producto”, no era compatible con una visión participativa del desarrollo.

1.2 Campañas de promoción de la salud

Al igual que el marketing social, la promoción de prácticas saludables a través de campañas de comunicación, se originó primero en el mundo occidental. Para combatir el alcoholismo o el tabaquismo entre la década de los 70 y 80, el Gobierno de Estados Unidos emprendió una serie de programas informativos y propagandísticos que más tarde fueron adaptados y exportados al mundo en desarrollo.

Las técnicas de promoción de la salud parten de la premisa que ciertos comportamientos individuales nocivos para la salud -como el tabaquismo, las dietas ricas en grasas o la falta de ejercicio- pueden ser corregidos con la intervención adecuada. Plantea, por tanto, un modelo individual de modificación de conducta en los que el conocimiento se transmite de arriba a bajo modificando las ideas previas y fomentando la adopción de

actitudes consideradas beneficiosas. Este planteamiento contiene ciertas flaquezas como la tendencia a 'culpabilizar a la víctima' y la inclinación a ignorar las condiciones sociales que determinaban un determinado comportamiento, como la falta de recursos, la discriminación o el analfabetismo. (Waisbord, 2000).

1.3 Educación recreativa

Enmarcada en los mismos modelos persuasivos de cambio de comportamiento se encuentra la llamada educación recreativa (conocida en inglés como *edutainment*), una técnica que empezó a utilizarse en México a mediados de los 70 y que rápidamente se difundió por otros países asiáticos y africanos. Se trata de una metodología -más que de una teoría- ideada para aplicar los modelos de la teoría difusión de innovaciones. Comparte, así, la visión de la comunicación como un proceso lineal dirigido a modificar la conducta de una audiencia pasiva. El efecto pretendido es, en este caso, la adopción de hábitos y costumbres socialmente válidos a través de un proceso de imitación. Su ejemplo más paradigmático son las telenovelas, sobre todo en México e India, con las que se trataba de incentivar modelos de conducta en torno a prácticas saludables, de higiene, de seguridad reproductiva etc.

Singhal y Rogers (1999, xii) lo definen como "el proceso diseñado de forma intencionada, en el cual se implementa un mensaje mediático con el objetivo de entretener y educar, en orden de incrementar los conocimientos de la audiencia referentes a temas educativos, creando una actitud positiva y abierta al cambio". Este modelo fruto de la combinación entre el marketing social y el entretenimiento, ha cosechado éxitos en algunos países dada su flexibilidad y su capacidad de adaptación a los contextos culturales locales. Así como el marketing social procedía directamente de la publicidad comercial, el *edutainment* aplica las técnicas del espectáculo al terreno de la sensibilización y de la educación.

La singularidad de esta técnica es el uso de formatos de entretenimiento como telenovelas, canciones, *cómics*, obras de teatro o dibujos animados con fines educativos. Estos formatos servirían para atraer a audiencias que, de otro modo, no se expondría ante mensajes de tipo prosocial por considerarlos poco interesantes o aburridos (el contenido debía entretener al mismo tiempo de educar).

La principal crítica a esta metodología no es su falta de efectividad, sino lo fácil que es caer en un mal uso. A pesar de que los contenidos de entretenimiento pueden provocar una gran influencia a la hora de decirle a la gente como debe vestir y comportarse, la necesidad de que estas producciones sean rentables hace que, pocas veces, esos mensajes estén exentos de prejuicios, racismo y estereotipos. En otras palabras, la presión comercial de los anunciantes puede poner en peligro la calidad del contenido, hasta el punto de terminar incentivando más comportamientos antisociales que prosociales.

Miguel Sabido, un productor de telenovelas de los años 70, dedicó gran parte de su vida profesional a educar a las audiencias de América Latina sobre prevención sexual, alfabetismo, etc., combinando teorías de la comunicación, con teorías educativas. Sabido desarrolló, de hecho, para este fin, un modelo en el que incorporaba las teorías de aprendizaje social del profesor de la Universidad de Stantford, Albert Bandura, sobre las que se basa la educación recreativa. Según la teoría de aprendizaje social de Bandura, la gente aprende no sólo a través de un sistema de refuerzos y castigos, sino también a través de la observación de comportamientos sociales. Así, un individuo imitará o adoptará un determinado comportamiento en base a si le gusta las consecuencias observadas del mismo. Esto tiene que ver al mismo tiempo con el concepto de "auto-eficacia", el cual se refiere a la creencia de que uno tiene el poder de conseguir ciertos objetivos actuando de una determinada manera. En este sentido, lo programas de educación recreativa contribuían a fomentar tanto el aprendizaje social, como el sentimiento de auto-eficacia en el individuo.

De las experiencias llevadas a cabo en países en desarrollo destaca el éxito del uso de música y vídeos musicales para la educación sexual entre las adolescentes Mexicanas a mediados de los 80. El análisis de estos programas demostró varios resultados positivos: los adolescentes se sintieron más libres para hablar de sexo y se mostraban más conscientes sobre la importancia de practicar sexo seguro (Singhal and Rogers 2002). Equivalentes resultados se recogieron del estudio de programas que utilizaron música o series radiofónicas para prevenir la propagación del virus del SIDA en Filipinas, Tanzania, Zimbawe, Gambia etc.

2. El paso a los modelos participativos. Aplicaciones de la Pedagogía crítica

2.1 La participación como condición necesaria para el empoderamiento

En los años 70 nació un nuevo enfoque en el campo del desarrollo que rechaza los modelos de intervención basados en el cambio de actitudes y arrojaba una importancia renovada al concepto de 'poder' como fuente desarrollo, lo que dio origen al término 'empoderamiento' y que Melkote y Steeves (2001) definen como "el proceso mediante el cual los individuos, organizaciones y comunidades obtienen control y dominio sobre sus condiciones económicas y sociales, basándose en la participación democrática de las personas en el interior de las comunidades y de su propia historia". De esta manera, el poder se basa en las capacidades de una comunidad para controlar sus propias condiciones de vida, permitiendo la toma de decisiones democrática de todos sus miembros sobre aquello hacia donde quieren desarrollar su futuro.

Siguiendo esta nueva corriente, los nuevos modelos participativos de comunicación y desarrollo reclaman el valor de lo local, de lo propio y de lo democrático como fuente de poder y por ende de desarrollo. Igualmente, el desarrollo debe estar determinado principalmente por aspectos culturales y nunca debe significar la pérdida de la identidad

cultural. En este sentido, las teorías participativas han criticado el paradigma de la modernización sobre todo en lo relativo a la visión paternalista y etnocéntrica de desarrollo, además de por el hecho de que la mayoría de los proyectos eran ejecutados en grandes ciudades, por elites locales y bajo la dirección de elites extranjeras (Waisbord, 2001). Las intervenciones consideraban a las comunidades destinatarias como receptores pasivos a los que no se les dejaba participar ni decidir sobre las innovaciones a adoptar. Además, los programas eran diseñados por autoridades ajenas a la comunidad, quienes decidían qué era lo mejor para los miembros de dicha comunidad. Esta aproximación implicaba que las elites foráneas sabían cómo conducir las intervenciones, mientras que las poblaciones indígenas, o bien no sabían, o bien estaban equivocados sobre aquello que les convenía hacer. Esta posición paternalista desechaba alegremente las prácticas -a veces milenarias- de los aldeanos, quienes por su parte, se resistían a abandonar sus métodos tradicionales por otros totalmente ajenos y desconocidos, con lo que muchas veces las intervenciones terminaban en fracaso.

El hecho de que los programas provinieran de afuera de las aldeas, impedía, además, el verdadero *empowerment* de la comunidad, que al no considerarlos como propios, no se involucraba en la sostenibilidad de los mismos. Las poblaciones de las aldeas se limitaban a seguir las directrices y a esperar a que el gobierno se encargara de arreglar los problemas que surgían durante el curso de los mismos. En este sentido, las teorías participativas abogan por que las intervenciones se limiten a animar a las personas a participar en el desarrollo de nuevas prácticas, en lugar de forzarles adoptar innovaciones que les son ajenas.

Las teorías participativas forzaron la revisión del concepto de comunicación para desarrollo que pasaría a definirse como el empleo sistemático de canales y técnicas de comunicación destinados a incrementar la participación de las personas en su propio desarrollo, así como a informarles, motivarles y formar a las poblaciones rurales

especialmente en movimientos de base. (Waisbord, 2001). Otra corriente sostiene que comunicación para el desarrollo no debe centrarse en los medios, sino en la comunicación entre personas. Esta perspectiva de comunicación humana fue introducida a raíz de las teorías del educador brasileño Paulo Freire (1970), cuyas teorías también subrayan la importancia de la participación del propio oprimido en su proceso mismo de liberación y la necesidad de que los programas respeten las peculiaridades culturales de la comunidad a la que van dirigidos: “Es por eso que no podemos, amenos que se ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa (...) que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin” (Freire, 1970: 108).

2.2 Las teorías educativas-comunicativas de Paulo Freire

En esencia, Paulo Freire proponía la erradicación de la “mentalidad transmisora” en el campo de la comunicación y educación, para reemplazarla por un tipo de comunicación en la que se da más importancia al diálogo entre emisor y receptor, un diálogo liberador del que ambos aprenden. Este tipo de comunicación horizontal sin jerarquías resulta más liberadora en la medida que permite tanto al primero como al segundo ser más conscientes de la estructura social que les rodea. A diferencia de los modelos de transmisión de conocimientos, que Paulo Freire denomina *educación bancaria* (1970), la *educación problematizadora* opera en ambas direcciones, lo que disuelve la distinción entre emisor y receptor, ya que ambos son al mismo tiempo educadores y educandos. Claro está que para que el proceso de educación sea verdaderamente liberador es necesario que se cumplan una serie de condiciones. Es necesario, en primer lugar, que el educador no sólo se centre en depositar conocimientos en quien carece de ellos, sino en humildemente adoptar una posición de igual para juntos, “redescubrir el mundo”.

Para Freire la *educación bancaria* es práctica de dominación, en tanto que mantiene la ingenuidad de los educandos, con el fin último de adoctrinarlos para acomodarlos al mundo en el que son oprimidos. En palabras de Freire la comunicación de arriba abajo “anula o minimiza el poder de los educandos, estimulado así su ingenuidad y no su criticidad y satisfaciendo los intereses de los opresores” (1970:75). Por su parte, la *educación problematizadora* o liberalizadora, permite al educando ir más allá de la ideología impuesta por la clase dominante y darse cuenta de la situación real de su existencia en la que, la forma en que se estructura de la sociedad le impide auto-realizarse. Este proceso de toma de conciencia Freire lo denomina “conciencia”. El educando entonces problematiza esa situación e intenta encontrar una salida a través de “herramientas culturales de liberación” como la participación política, movilización social, escuela o cooperativismo.

Siguiendo este razonamiento, los programas de comunicación para el desarrollo habían fracasado a la hora de educar a los pequeños granjeros porque se habían centrado en persuadirles acerca de los beneficios de adoptar ciertas innovaciones. En este sentido, los medios habían intentado, según las teorías de Freire, domesticar a las poblaciones en torno a conceptos extranjeros y forzar a las poblaciones locales a aceptar ideas y prácticas occidentales sin preguntarse cómo aquellas prácticas se ajustaban su cultura local. La premisa bajo esos programas era una concepción autoritaria de comunicación contraria a la idea de interacción y educación comunitaria.

2.3 De la comunicación centrada en los medios a la comunicación centrada en las personas

El modelo de Freire en particular y los modelos participativos en general abogan por una comunicación centrada en las personas en lugar de los medios. Al permitir un flujo de comunicación en dos direcciones, los canales interpersonales y la comunicación cara a cara se muestran especialmente efectivos para desencadenar el proceso de toma de decisiones en

la comunidad. En este sentido, el papel de los medios debía pasar de servir de fuente de información, a mediatizar en este flujo de diálogo y participación de la comunidad objetivo. Fue así como apareció la noción de “medios grupales”, medios de comunicación centrados en favorecer el intercambio de ideas y la organización a nivel comunitario. Medios de este tipo serían radios comunitarias, teatro, vídeos, etc. *apropiados* por la propia comunidad, quien se serviría de ellos para reflexionar sobre los problemas de la comunidad, encontrar soluciones y movilizarse y reorganizarse en torno a estas soluciones. Para ello resulta necesario que, en lugar de estar en manos de los gobiernos y elites locales, los medios estuvieran gestionados por la propia comunidad, desempeñando no sólo una función informativa, sino, de este modo, también democrática.

El rol tradicional de los profesionales comunicadores también cambia bajo este modelo. Éstos deberían limitarse a favorecer la disponibilidad de los medios y a dotar a las poblaciones indígenas de las habilidades para poder utilizarlos en su propio beneficio. Los profesionales ya no buscarían la manera de difundir un conocimiento o actitud moderna para ser adoptado por la comunidad tradicional, sino que su tarea se centraría ahora en ofrecer las herramientas necesarias para que la propia comunidad dialogara en un proceso de comunicación horizontal. Este era el fin último de los medios participativos: ya no implantar innovaciones tecnológicas a nivel comunitario, sino favorecer al autoorganización, el pensamiento crítico, la participación y el diálogo como medios para alcanzar el desarrollo.

Entre los ejemplos de este tipo de programas se encuentran sobre todo radios comunitarias, vídeos producidos para discutir los problemas de comunidades remotas y pequeños programas multimedia en los que participaban campesinos e indígenas en América Latina. En algunos lugares de África también destacó el teatro popular como herramienta para motivar a las poblaciones a involucrase y ser más conscientes en temas de salud.

A pesar de que los modelos participativos tuvieron un gran impacto en las políticas de desarrollo y fueron claves para acuñar importantes nociones como la de “empoderamiento”, tampoco estuvieron exentos de ciertas críticas. Una de las más corrientes hizo alusión a la ausencia de guías prácticas y concretas sobre como llevar a cabo las intervenciones. Dado que, teóricamente, éstas debían ser lideradas y desarrolladas por los propios miembros de la comunidad, ello complicaba la definición de metodologías concretas. También se puso en duda que dicha participación se asumiera de una forma verdaderamente libre y autónoma. Algunos críticos discutieron que esa incitación a la participación no fuera de igual modo impuesta por los foráneos que las innovaciones en los modelos anteriores. De hecho, consideraron que dichos proyectos participativos podrían verse tan ajenos y extraños a la propia comunidad que aquellos en los que no se les incitaba a participar.

Pero quizá el análisis más crítico a esta teorías vino de poner en evidencia las dificultades reales de discusión y consenso a nivel comunitario. Primero, porque no todos los individuos contaban con el mismo grado de poder y liderazgo dentro de la comunidad, con lo que no se involucrarían igual en las actividades (ello pondría en duda el supuesto carácter democrático del modelo); y segundo, porque era más probable que el diálogo y participación entre los miembros desembocara en conflicto, que en consenso. Servaes (1996, 23) admite que “participación no siempre conlleva cooperación y consenso. Puede a menudo significar conflicto y normalmente sitúa una amenaza a las estructuras existentes...Las estrategias rígidas y generales para la participación no son, ni posibles, ni deseables”.

Los defensores de los modelos participativos admiten la posibilidad de que se den éstas dificultades y de hecho incluyen, como cuestiones a tener en cuenta a la hora de diseñar este tipo de proyectos, la posibilidad de que la comunidad no se encuentre interesada en participar en un proceso democrático de toma de decisiones. Sin embargo, se defiende la necesidad de seguir depositando en la propia comunidad el testigo para decidir

democráticamente sobre su propia vida y futuro como base para el verdadero empowerment, pieza clave para el verdadero desarrollo.

3. Teorías y técnicas en la tradición de los modelos participativos

En la misma línea de las teorías participativas nacieron varias estrategias o técnicas de desarrollo que anteponían la comunicación humana y las diferentes formas de participación comunitaria como elementos claves para el desarrollo. Entre estas disciplinas destaca el de la movilización social especialmente enfocada a estimular el deseo de cambio y la acción colectiva desde abajo, desde la propia comunidad, y la comunicación para el cambio social, una disciplina reciente que ha atraído la atención de muchas instituciones y organizaciones de desarrollo, por su metodología rigurosa y su preocupación por que las decisiones sean tomadas siempre desde la propia comunidad a través de un proceso de diálogo colectivo y democrático.

3.1 Movilización social

Uno de los modelos en la misma línea de las teorías participativas y que comparte la premisa de que las personas no pueden ser desarrolladas, si no que sólo se pueden desarrollar así mismas, es el de la movilización social. Se trata de un término usado por el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) para designar a un tipo de actuaciones que tratan de fomentar acciones políticas desde la propia comunidad a favor de un proyecto de desarrollo. Se trata de un proceso dirigido a formar alianzas entre los diferentes actores sociales para apoyar los objetivos de un determinado programa. En este sentido UNICEF ha venido utilizando este modelo para movilizar la voluntad política, articular esfuerzos y promover valores y actitudes en las propias comunidades, de manera que se sientan inclinados a cooperar en acciones para atajar los problemas más importantes a los que se enfrenta la infancia y adolescencia en dichas

poblaciones. Según el organismo, una movilización exitosa debe estar construida sobre la base de los intereses de todas las partes, quienes deben estar dispuestas a trabajar unidas por un objetivo común. Entre los diferentes actores sociales que son objetivo de la movilización se encuentran los miembros del gobierno, sindicatos, organizaciones cívicas y religiosas, colegios y educadores, medios de comunicación y periodistas, etc. De hecho, el primer paso para implementar un programa de movilización social es identificar los posibles grupos para quienes dicho problema puede resultar prioritario.

Así, la movilización social busca encontrar una manera de hacer sostenibles los programas en el tiempo a través del compromiso y participación de la comunidad. En este sentido, la movilización social no busca que la comunidad abandone sus intereses y percepciones, sino que esté dispuesta a cooperar sobre un determinado problema (Waisbord, 2001). El elemento clave de la mayoría de los programas de movilización social es ayudar a los individuos pobres y socialmente excluidos a darse cuenta del poder que ganan con la acción colectiva. Normalmente la acción se encamina a elevar la voz y generar la demanda para el cambio entre los diversos grupos pobres y excluidos. Dicha movilización también puede estimular *coaliciones para el cambio* entre los grupos de excluidos y otros miembros de la comunidad que desean asimismo una sociedad más igualitaria, justa, desarrollada, o que comparten otro tipo de intereses con los excluidos.

Las actividades de movilización social promovidas por el partido político, el ejército y algunos grupos de radioyentes ayudaron a fomentar la motivación masiva para la participación local en las actividades de desarrollo en Tanzania a mediados de los 70. Este éxito se atribuyó precisamente al hecho de que los propios miembros de la comunidad participaran en considerar, planificar e implementar sus propios planes económicos.

3.2 Comunicación para el cambio social

La disciplina de comunicación para el cambio social comenzó a gestarse en 1997 a raíz de unas reuniones organizadas por la Fundación Rockefeller entre especialistas de la comunicación para discutir el papel de la comunicación en la sociedad del siglo XXI. Después de tres años de discusiones, el personal de la fundación acuñó el concepto de “comunicación para el cambio social” y empezó a tejer una red de organizaciones dedicadas a este campo y que hoy ascienden a 200. Entre ellas, están algunas reconocidas agencias dependientes del sistema de Naciones Unidas como la FAO, la agencia estadounidense para el desarrollo USAID o institutos como *Communication Initiative* y el *Panos Institute*. Esta red ha dado lugar al Consorcio de Comunicación para el Cambio Social (CCCS) un grupo formado por comunicadores, investigadores y académicos, que pretende ser catalizador de innovaciones en materia de comunicación y desarrollo a través de la financiación de investigaciones, análisis y estudios de caso sobre cómo mejorar las condiciones de vida de las comunidades pobres en el mundo a través del diálogo, la participación y la comunicación.

La Comunicación para el Cambio Social no propone un modelo de intervención previamente definido, sino que tanto mensajes, como medios y técnicas se irán definiendo durante el proceso mismo en respuesta a las necesidades expresadas por la propia comunidad. Desde esta perspectiva, es necesaria la existencia de una completa equidad en el acceso a los medios, los canales y los contenidos, además de una garantía de que existe voz y participación para todos. Así, tal como lo recoge Alfonso Gumucio Dagron (2001: 22) “El concepto central que define a la comunicación para el cambio social puede encapsularse de esta manera: es un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos”.

Las principales premisas de la Comunicación para el Cambio Social (CCS) según Gumucio Dagron (2001: 23) son :

1. [La sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales;
2. la CCS, horizontal y fortalecedora del sentir comunitario, debe ampliar las voces de los más pobres, y tener como eje contenidos locales y la noción de apropiación del proceso comunicacional;
3. las comunidades deben ser agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación;
4. en lugar del énfasis en la persuasión y en la transmisión de informaciones y conocimientos desde afuera, la CCS promueve el diálogo, el debate y la negociación desde el seno de la comunidad;
5. los resultados del proceso de la CCS deben ir más allá de los comportamientos individuales, y tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto del desarrollo;
6. la CCS es diálogo y participación con el propósito de fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario;
7. la CCS rechaza el modelo lineal de transmisión de la información desde un centro emisor hacia un individuo receptor, y promueve un proceso cíclico de interacciones desde el conocimiento compartido por la comunidad y desde la acción colectiva.

Según los defensores de esta disciplina, para que el cambio social sea sostenible, los individuos y comunidades deben participar en el proceso y contenido de la comunicación. Esta comunicación debería ser horizontal (en lugar de arriba-abajo), dar voz a los miembros de la comunidad a los que previamente no se les escuchaba y orientada hacia los contenidos locales. El énfasis pasa, de los modelos de persuasión y transmisión de la información de expertos ajenos a la comunidad, a un diálogo, debate y negociación en las cuestiones que preocupan a la comunidad en el que participan los propios miembros. En los países en desarrollo, particularmente en áreas marginales, los canales verticales no pueden ser utilizados para introducir propuestas de cambio dado que son concebidos como ajenos por la comunidad. Para que los cambios sean sostenibles deben nacer del deseo y de la acción de la propia comunidad, quien también debe rescatar su saber acumulado durante generaciones para dar respuesta a sus necesidades.

En cuanto a los resultados, éstos van más allá del comportamiento individual y se dirigen a cambiar las normas sociales, políticas, cultura y las estructuras de apoyo a la comunidad. El cometido es facilitar contextos de comunicación, que fortalezcan los procesos de toma de decisión y la acción colectiva para hacer más eficientes las comunidades. Esta corriente presta también especial atención a la cultura, lengua y tradiciones comunitarias. El proceso de comunicación debe tener en cuenta estas particularidades para legitimarse y animar el intercambio cultural en un marco de tolerancia, respeto, equidad y solidaridad.

Del mismo modo que otras teorías participativas, comunicación para el cambio social aboga por una comunicación horizontal, destaca el papel de los propios individuos como agentes de cambio y subraya la necesidad del diálogo y la colaboración. Sin embargo, a diferencia de otras teorías participativas, esta corriente está especialmente preocupada por desarrollar indicadores capaces de medir el resultado de las intervenciones y que permitan a los organismos implicados y los propios participantes la mejora de los procesos. En este sentido, los indicadores no se reducen solamente a medir objetivos concretos (como más

baja mortalidad infantil o reducción de los infectados por el virus del SIDA en proyectos relacionados con la salud) sino en términos más globales como mejoras de los niveles de vida, reducción de la pobreza, etc. Además, los evaluadores de los programas pueden y deben ser la totalidad de los agentes implicados, empezando por los (1) miembros de la comunidad, que quieren conocer de qué manera su esfuerzo a logrado alcanzar los objetivos; (2) agentes externos involucrados en el proceso, que necesitan aportar datos a los donantes, gobiernos y comunidad sobre cómo ha resultado la intervención; y (3) científicos sociales que investigan la relación entre el proceso y sus resultados sobre una muestra de comunidades, para ser compartido con otros especialistas y académicos, (Figuroa, Lawrence, Rani y Lewis, 2002).

Destacan así los esfuerzos desde dentro del Consorcio de Comunicación para el cambio social para construir modelos de medición eficaces. Figuroa, Lawrances, Rani y Lewis consiguieron en 2002 definir un modelo que pretende ser válido para diferentes tipos de intervenciones. “El modelo de medición sugiere que cada vez que una comunidad entra en un proceso de diálogo y de acción colectiva para lograr una conjunto de objetos compartidos, su potencial de cooperar de forma eficiente en el futuro también se incrementa. Igualmente, después de que el proceso de solución de problemas se completa, todos los objetivos de cambio social especificados por el modelo se fortalecen” (Figuroa, Lawrances, Rani y Lewis, 2002: 4).

Los siete indicadores que permitirían medir el cambio social y que juntos dan una idea de la capacidad cooperativa de acción en una comunidad serían los siguientes: (1) liderazgo, (2) grado de equidad en la participación (3) igualdad en la información (4) autoeficacia colectiva (5) sentido de propiedad (5) cohesión social y (7) normas sociales.

4. Estrategias educativas basadas en el diálogo

4.1 Aprendizaje dialógico

La perspectiva dialógica de Freire fue la precursora de la llamada pedagogía crítica, una metodología pedagógica en la que el diálogo está en el centro del proceso educativo. La pedagogía crítica defiende que el diálogo es generador de conocimiento porque es el proceso principal que utilizamos para comprender el mundo. Es a través del diálogo, que dudamos de proposiciones que considerábamos válidas, comprendemos las interpretaciones de otros y buscamos argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación. En palabras del propio Freire (1997:126): “La relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia”.

Las contribuciones de Freire, junto a las aportaciones de Habermas (1987), Wells (2001) y Bakhtin (1981), dieron lugar al llamado aprendizaje dialógico, término acuñado para designar una metodología de aprendizaje que se compone de 7 principios básicos (Flecha, 1997): (1) diálogo igualitario, (2) inteligencia cultural, (3) transformación, (4) dimensión instrumental, (5) creación de sentido, (6) solidaridad e (7) igualdad de diferencias. El aprendizaje dialógico se aleja así del aprendizaje formal característico del modelo escolar (basado en el profesorado, la instrucción, la dependencia de los estudiantes hacia el profesorado y un modelo curricular cerrado, burocrático y rígido). Dicha metodología, que se desarrolla a partir de una perspectiva comunicativa crítica, se basa en relaciones dialógicas de reflexión, crítica e intersubjetividad (comunicación interpersonal). Dado que todas las personas pueden comunicarse e interactuar con otras (ya que el lenguaje y la acción son atributos universales) todos somos capaces de elaborar interpretaciones y crear conocimiento.

Este enfoque se nutre de algunas teorías sociales como la Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1981) -obra en la que el filósofo realiza una defensa de la ética discursiva y de la democracia deliberativa- y que refleja cuatro tipos diferentes de acción : la *acción teleológica* (estrategias orientadas a influir en los demás), la *acción regulada por normas* (conductas moduladas por las reglas sociales), la *acción dramática* (acciones que no desvelan los sentimientos ni intenciones inherentes a la acción) y la *acción comunicativa*. Mientras los tres primeros tipos se encontrarían englobados en un marco de racionalidad instrumental -es decir, la acción estaría orientada a ciertos objetivos (entre ellos influenciar intencionalmente en la opinión de los demás)- la acción comunicativa se orienta al diálogo igualitario entre los diferentes agentes en el que prima el entendimiento y la exposición de argumentos. De ahí que el diálogo no esté basado en pretensiones de poder, si no en pretensiones de validez. Las teorías de Habermas, como las de Freire parten de la premisa de que las relaciones sociales en cualquier ámbito pueden estar orientadas, o bien hacia el diálogo y la participación de los diferentes agentes sociales o, por el contrario, hacia la imposición y/o la inhibición de éstos (Pietro & Duque, 2009).

Otra de las aportaciones al aprendizaje dialógico proviene de la teoría de la *indagación dialógica* propuesta por Wells (2001). Para Wells la educación no debe basarse tampoco en una serie de actividades impuestas, "(..) sino que se debe llevar a cabo en forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes" (Wells, 2001, p. 11) Las teorías de Wells parten del enfoque sociocultural del aprendizaje de Vigotsky (1995), para quien el aprendizaje es el resultado de la interacción social, donde influyen mediadores que guían al aprendiz a desarrollar sus capacidades cognitivas. La conceptualización dialógica del aprendizaje presupone que el conocimiento es co-construido conjuntamente por el profesor y los alumnos cuando ambos negocian y realizan actividades conjuntas. Según Wells, la indagación dialógica no sólo enriquece el conocimiento de los individuos sino que también lo transforma asegurando así su capacidad de adaptarse a las necesidades de cada momento social. En este sentido, resultan también interesantes las aportaciones de

Bakhtin (1981), quien establece que los significados son creados en procesos de diálogo y reflexión entre personas. Nuestros propios diálogos son para Bakhtin, el resultado de conversaciones anteriores con otros, una modificación o transformación de significados anteriores. Por tanto, lo que decimos está impregnado de perspectivas ajenas y el discurso individual no puede separarse del colectivo.

Si la realidad es una construcción humana, una realidad hecha de significados que a su vez dependen de las interacciones humanas, las interacciones comunicativas son al mismo tiempo la forma de alterar los significados que transformen la realidad social. Para ello el diálogo no puede basarse sobre relaciones de poder sino debe ser un diálogo igualitario basado en la validez de los argumentos que aporte cada interlocutor. “Por este motivo, ya el primer paso, el sueño del nuevo tipo de escuela, es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos” (Flecha, 1997). La concepción comunicativa de aprendizaje va más allá de la constructivista al concebir que los significados no son sólo una construcción social, sino que éstos dependen de las interacción humanas (procesos de diálogo) (Figura 1). Tiene aplicaciones prácticas en las llamadas comunidades de aprendizaje.

Aprendizaje dialógico vs aprendizaje significativo y tradicional

| APRENDIZAJE | TRADICIONAL | SIGNIFICATIVO | DIAÓGICO |
|-------------------------|--|--|---|
| CONCEPCIÓN | OBJETIVISTA | CONSTRUCTIVISTA | COMUNICATIVA |
| BASES | La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan | La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas | La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas |
| EJEMPLO | La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas | La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer | La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer |
| FORMACIÓN DEL PRESORADO | Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo | Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados | Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados |
| ENFOQUE DISCIPLINAR | Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos | Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos | Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica |
| CONSECUENCIAS | La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades | La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades | Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria |

Fuente: Flecha (1997), <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>

4.2 Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje constituyen un proyecto educativo que tiene por objeto la transformación social y cultural de los centros educativos y su entorno a través del diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad, incluyendo a profesorado, estudiantes, familias, entidades y voluntarios. En las comunidades de aprendizaje, resulta fundamental que todos los miembros de la comunidad participen activamente en el

aprendizaje de los estudiantes, puesto que dicho aprendizaje no depende sólo de las actividades desarrolladas en entornos formales como la escuela, sino las desarrolladas en los diferentes espacios de la vida del aprendiz, como el hogar o el lugar de trabajo. De esta forma, las comunidades de aprendizaje están dirigidas a múltiples contextos de aprendizaje e interacciones con el objetivo de que todos los estudiantes alcancen los más altos niveles de desarrollo (Vygotsky, 1995). La definición de Comunidades de aprendizaje podría concretarse en:

“Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000: 8).

Las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la pedagogía crítica, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, etc., a través de la educación (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Se trata, pues, de una apuesta metodológica basada en las teorías provenientes de disciplinas dispares como la sociología, la educación y la comunicación, que abogan por la comunicación e interacción humanas como motor de cambio social.

“Esto es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el final de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire)” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002: 74)

Las comunidades de aprendizaje son el resultado de muchas aportaciones, entre las que destacan las desarrolladas por la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí (la primera comunidad de aprendizaje que se puso en marcha en el Estado Español), los movimientos de renovación pedagógica como FACEPA y Las líneas de investigación desarrolladas por CREA (Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de Desigualdades).

Siguiendo el marco teórico de aprendizaje dialógico y pedagogía crítica, La Escuela de Personas Adultas de la Verneda, en el barrio barcelonés de Sant Martí tenía como objetivo que los adultos del barrio aprendieran a leer y escribir, pero haciendo que participaran activamente en el proyecto organizando actividades, aportando sus conocimientos y dialogando en igualdad de status con cualquier educador del proyecto. En la actualidad, en España funcionan una treintena de Comunidades de Aprendizaje en centros de educación primaria y secundaria de Aragón, Castilla León, Cataluña, País Vasco y Extremadura. En todos los proyectos la iniciativa ha estado dirigida a reducir dificultades de convivencia y desigualdades sociales.

En el ámbito internacional, destaca el *School Development Program* (SDP), uno de los mejores y más antiguos programas educativos en Estados Unidos dirigidos a minorías y estudiantes en riesgo de exclusión y fracaso escolar. Creado en 1968 por la Universidad de Yale, SDP ha tenido gran impacto, llegando a inspirar otros programas igualmente relevantes como las *Accelerated School*, con el que comparte su dedicación a los ambientes más conflictivos. El programa se implantó en dos escuelas primarias de New Have, Connecticut, cuyo alumnado perteneciente a comunidades de bajos recursos, presentaban bajo rendimiento escolar. Aunque en el programa existía un choque entre dos culturas: la dominante y la cultura minoritaria o subcultura afroamericana, una característica importante es que el implicaba a todos los componentes de la escuela (profesorado, y personal no docente, familias, alumnado).

“Se dirige a toda la comunidad (entorno social, empresas, autoridades educativas, etc.) y no sólo a la escuela (“se necesita todo un pueblo para criar a un niño”, dice un proverbio africano que viran con frecuencia) y su objetivo no es sólo el éxito académico sino también el desarrollo global de las y los estudiantes”. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002: 63).

En los años 80 el *Laboratory of Comparative Human Cognition* puso en marcha también un proyecto educativo igualmente derivado de la teoría sociocultural en diversas poblaciones de educandos de escuelas públicas y privadas de poblaciones de bajos recursos en San Diego (California). El Dr. Michael Cole, fundador y director del programa, denominó a estos espacios de interacción: La Quinta Dimensión (*Fifth Dimension*). El objetivo era construir un escenario educativo innovador dentro de la escuela con fines de investigación básica y aplicada. La comunidad de aprendizaje, que englobaba distintos tipos de participantes procedentes de tres agentes sociales: la Universidad de California, San Diego (investigadores y universitarios), la escuela primaria (alumnos, maestros y directivos) y la comunidad local (padres y otros miembros de la comunidad) – buscaba analizar (y con ello encontrar fórmulas para promover) el aprendizaje y desarrollo de los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico.

Rápidamente después de su creación, la Quinta Dimensión ha sido replicada por otras universidades e instituciones de California, Estados Unidos e incluso por otros países en el mundo. Su modelo ha sido adaptado a las comunidades locales de países como Suecia, Dinamarca, Australia, Rusia, México y España con resultados en general bastante satisfactorios. La Quinta Dimensión es de hecho el antecesor de La Clase Mágica²⁷, el programa socioeducativo al que se dedica el estudio experimental en la segunda parte de esta tesis. Auspiciada igualmente por la Universidad de California, San Diego, La Clase

²⁷ Para saber más sobre los principios de funcionamiento de la Quinta Dimensión y La Clase Mágica, ver la segunda parte de esta tesis.

Mágica adapta los principios propuestos por Cole en la Quinta Dimensión a la comunidad de inmigrantes latinos en distintos centros desplegados por el condado de San Diego.

5. Resumen del Capítulo

El paradigma modernizador dio lugar a varias técnicas y metodologías que fueron usadas durante los años 60 en varios países de Asia, África y Latinoamérica. Entre ellas se encuentra el Marketing Social, Campañas de Promoción de la Salud y Educación Recreativa, todas ellas caracterizadas por seguir los modelos de comunicación lineal centrados en los medios y orientado al cambio de actitudes.

A partir de los años 70 nació, sin embargo, un nuevo enfoque en el campo del desarrollo que arrojaba una importancia creciente al concepto de *poder* -entendido como las capacidades de una comunidad para controlar sus propias condiciones de vida- como fuente de desarrollo. Desde este nuevo paradigma resultaba imprescindible que las comunidades participaran democráticamente en la toma de decisiones sobre aquello hacia donde querían desarrollar su futuro. Esta nueva visión supuso la superación de los modelos de propaganda basados en los medios y el advenimiento de los modelos de comunicación centrados en las personas, es decir, en la comunicación humana. Los modelos participativos en el campo de la comunicación y desarrollo son una aplicación de las teorías de la pedagogía crítica surgidas a raíz de las teorías educativas-comunicativas del educador brasileño Paolo Freire, para quien la verdadera educación (la educación liberadora) consiste en un diálogo entre educador y educando, que ejercido bajo ciertas condiciones, permite a ambos tomar conciencia de sus propias condiciones de existencia.

A finales de los 70 organizaciones privadas como la Fundación Rockefeller impulsaron nuevos modelos participativos que planteaban la necesidad de participación de las personas desde el proceso mismo de toma de decisiones, hasta la misma evaluación,

pasando –por supuesto- por la propia implantación de los programas y el disfrute de su beneficio. Un ejemplo de estos modelos es el de Comunicación para el Cambio Social, que aboga porque la comunidad entre en un proceso de diálogo y acción colectiva para de manera democrática, responder a sus necesidades e intereses y de desarrollo.

Las contribuciones de Freire, junto a las aportaciones de Habermas (1981), Wells (2001) y Bakhtin (1981), dieron lugar a nuevas estrategias en el ámbito educativo como el llamado aprendizaje dialógico, término acuñado para designar una metodología de aprendizaje que se desarrolla a partir de una perspectiva comunicativa crítica y se basa en relaciones dialógicas de reflexión, crítica e intersubjetividad (comunicación). A pesar de estar orientado a entornos educativos, el aprendizaje dialógico persigue objetivos de acción social. Para ello parte del supuesto de que la realidad está formada por significados surgidos de las interacciones comunicativas entre las personas, con lo que las mismas interacciones comunicativas (el diálogo) son también la forma de alterar los significados que transformen la realidad social.

La más importante aplicación del aprendizaje dialógico, con clara vocación de acción social, son las Comunidades de Aprendizaje entre las que destacan varios proyectos en España (La Escuela de Personas Adultas de la Verneda), así como en el ámbito internacional (*School Development Program, Accelerated School, Fifth Dimension*). Se trata de proyectos educativos que emplean estrategias comunicativas para la inclusión social de colectivos en riesgos de exclusión social.

III. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL *EMPOWERMENT*

La aparición y la rápida extensión durante las últimas dos décadas del siglo XX de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha atraído el debate en campo de desarrollo y muy especialmente en torno a las estrategias de comunicación y desarrollo. Por un lado, las TIC, convertidas en la base fundamental de la economía informacional-postindustrial, se han percibido indispensables para el desarrollo económico y la participación en la economía global de los diferentes países y regiones. Por otro lado, la capacitación en tecnologías de la información condicionan la participación de las comunidades en el mundo global.

Durante la década de los 80, los medios de comunicación de masas tradicionales: la radio y TV analógica, así como la prensa en papel, han sucumbido ante la rápida proliferación de los medios digitales e Internet. Dichas tecnologías, no han supuesto sólo la adecuación de los medios tradicionales a los nuevos soportes digitales y online, sino que Internet mismo ha dado lugar al origen de nuevas formas y modelos de comunicación en los que las masas han dejado su tradicional papel de receptoras, para convertirse en emisoras clave en la comunicación de masas en el siglo XXI²⁸. Esta capacidad de la red ciudadana de producir y poner en circulación ideas y mensajes a través de los nuevos medios de comunicación digitales es, además, una fuente inescrutable de poder. En este sentido, tal y como apunta Lobera (2008:75) “las nuevas tecnologías pueden aportar nuevos espacios de comunicación que pueden añadirse a la recuperación de espacios sociales presenciales”.

²⁸ A este fenómeno en el que las masas se comunican entre sí, Castell (2009) lo denomina autocomunicación de masas.

1. TICs y desarrollo económico

Si desde los años 60 la información se considera un derecho humano fundamental, en las últimas dos décadas del siglo XX la información es vista como fuente crítica de valor económico. Aquellas regiones, países o comunidades que no pueden acceder a ella -ya sea porque no cuentan con la infraestructura tecnológica (tecnologías de la información y las comunicaciones), o con las competencias necesarias (alfabetización digital)-, carecerán de las mismas oportunidades para desarrollar sus economías y tendrán mayores dificultades para competir en la economía global informacional.

1.2 Las tecnologías, la columna vertebral de un nuevo capitalismo

Existe una amplia literatura a cerca del efecto de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) en el desarrollo de las economías. Autores como Manuel Castells, Anthony Giddens o David Harvey han destinado parte de su obra a describir los cambios que han provocado la llegada de las TIC en los modos de producción y creación de riqueza en la era de la información. En líneas generales, estos autores afirman que las tecnologías de la información han dado lugar a una nueva economía informacional y global cuyas características generales se resumen en la flexibilidad con relación a la mano de obra, los productos y las pautas de consumo, la reorganización del sistema financiero y una estructura reticular o en red que liga mercados, proveedores, productores y consumidores. La flexibilidad laboral se ve reflejada en aspectos como: la jornada laboral (horas extra en picos de demanda compensadas por menos horas en periodos de poca actividad); la localización (teletrabajo, movilidad laboral); la contratación (contratos a tiempo parcial); o la subcontratación de servicios y procesos a otras empresas. La producción flexible se concreta en la producción en series cortas (pequeña escala) y en función de las necesidades del mercado (mercados a medida), según la demanda. Por su parte, el consumo o acumulación flexible ha reducido en más de la mitad los 5 años de promedio de tiempo de vida de los

productos en la era fordista en algunos sectores como el vestido, y en menos de 18 meses en industrias como el *software*.

Pero quizás el más importante de los efectos de las TIC, por situarse en el corazón mismo de este nuevo capitalismo, y representar más de dos tercios de la actividad económica hoy en día, sea su efecto en el surgimiento de un nuevo sistema financiero. Dicho sistema se caracteriza por la existencia, por primera vez en la historia, de mercados financieros integrados globalmente que funcionan en tiempo real. Este sistema es el que permite hoy día que:

“un comprador japonés pueda obtener una hipoteca japonesa, un norteamericano pueda operar con su cuenta bancaria de Nueva York a través de un cajero automático instalado en Hong Kong, y que un inversor japonés pueda comprar acciones en un banco escandinavo con base en Londres cuyos activos están denominados en libras esterlinas, dólares, marcos alemanes y francos suizos” (Harvey 1998:185).

Este ejemplo ilustra la conexión reticular de la economía financiera que liga en todo el mundo a inversores, bancos, agencias calificadoras de riesgo y bolsas de valores. Asimismo, nos damos cuenta de que el capitalismo global ha dado lugar a un nuevo tipo de empresa, la llamada empresa red (Castells, 2001). Se trata de una red formada por compañías y segmentos de compañías, que se alían y cooperan en red, de forma que cada una asume el papel, según el caso, de proveedora, productora, subcontratista, o distribuidoras de la demás. Esta forma de producción flexible permite que hoy día un ordenador de una marca japonesa cuente con un procesador taiwanés, un disco duro hecho en China, un sistema operativo americano, haya sido ensamblado en Perú y distribuido en España por una empresa belga. En todos los ámbitos económicos el denominador común es una organización en red en cuyo centro se colocan las TIC. En palabras de Castells (2001:82): “lo que se está produciendo es una economía en red la cual está dotada de un sistema nervioso electrónico”. Así, las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones

están en la base misma de los nuevos modos productivos, la organización empresarial y la economía global.

Entre los efectos de las TIC sobre el desarrollo económico, suele destacarse su papel en la formación de toda una nueva industria ligada a estas tecnologías que demandan una gran cantidad de empleos cualificados; su impacto en la competitividad al modernizar los sistemas de producción y sus efectos multiplicadores en la productividad de la mano de obra. La industria y servicios asociados a las TIC han sido el motor impulsor de la economía en los países desarrollados en los últimos años. Es más, a esta industria se le atribuye la mayor parte del crecimiento del PIB en los países de la OCDE durante la década pasada. La sofisticación de los sistemas de producción permiten, por su parte, que las empresas puedan adaptarse a esa demanda flexible, subcontraten parte de su proceso productivo y se concentren en innovar en su foco de negocio. La innovación es, de hecho, el elemento clave para el incremento de la productividad, entendida como “la capacidad para recombinar factores de producción de una forma más eficiente y/o de obtener un valor añadido mayor en el proceso de producto” (Castells, 2009: 61).

En la era de la información la creación de valor depende de las habilidades para convertir la información relevante en conocimiento capitalizable. Así, según Castells (2001) la actividad de los trabajadores de dicha sociedad es la de procesar, organizar y relacionar todos esos contenidos que, una vez convertidos en conocimiento, podrán ser capitalizados en bienes y servicios relacionados con el negocio de la empresa. Las TIC son de hecho, no sólo el origen de este nuevo proceso productivo, sino las herramientas que han hecho posible el rápido aumento de la productividad de la fuerza de trabajo en los últimos años: “En Estados Unidos, durante la segunda mitad de la década de los noventa la productividad del trabajo creció a una tasa del 2,8% lo que dobla la primera mitad de la década que sólo alcanzó el 1,4%” (Castells, 2001:116).

No es de extrañar, por tanto, que con la popularización de Internet en la década de los 90, las TIC entraran de lleno en el debate de la cooperación al desarrollo. Especialmente porque, a pesar de ser las herramientas (que no la causa²⁹) para los cambios que vivimos y el requisito para poder competir y participar en esta economía global (son, en palabras de Castells, el equivalente a la electricidad en la era industrial), la distribución y acceso a las mismas era, durante las década de los 90, extremadamente desigual. De hecho, aunque Internet penetra a una velocidad superior a cualquier tecnología en la historia, sigue existiendo una disparidad significativa: según los últimas estadísticas oficiales en 2010 sólo el 10,9% de la población en África tiene acceso a Internet, frente al 77,4% de la población en Norteamérica³⁰.

1.2. La brecha digital

La cuestión de la “brecha digital”, entendida como la distancia socioeconómica entre las comunidades que disfrutaban de acceso a las TIC y las que no, ha sido un tema de discusión recurrente en la literatura académica, instituciones educativas, organizaciones humanitarias, llegando a ocupar la agenda de las cumbres internacionales de desarrollo desde inicios del siglo XXI³¹. El rápido despegue de la sociedad de la información aumentó las preocupaciones por el peligro de que dicho fenómeno contribuyera a ampliar la distancia entre Occidente (a la cabeza de la evolución) y el resto de países más retrasados en su adaptación a la era digital. Otra parte de la discusión se centró en las desigualdades sociales existentes entre aquellos grupos con acceso a la información (ricos/opresores) y aquellos sin acceso (pobres/oprimidos).

²⁹ Según Castells (1998), las TIC no son las causa de los cambios que vivimos, pero sin ellas, esos cambios no hubieran sido posibles.

³⁰ <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

³¹ Esta cuestión fue incluida por primera vez en la agenda internacional en el 2000, durante la celebración del G8 en Okinawa, Japón.

Para Pipa Norris (2001), la brecha que se presenta entre distintos países (brecha global) y la que ocurre en el interior de una nación (brecha social) son sólo dos de los ejes de este fenómeno, al que habría que añadirle un tercero: la brecha existente entre quienes participan y quienes no participan de los asuntos públicos *on line* (brecha democrática).

No obstante, el término mismo de brecha digital no ha estado exento de críticas. Por ejemplo, algunos autores como Gorski (2003) han criticado el simplismo habitualmente presente en el concepto de brecha digital reducido a una mera cuestión de “tener” o “no tener” acceso, cuando lo que refleja son cuestiones más profundas. Realmente, aunque resulta innegable la importancia de que exista un acceso igualitario al equipamiento tecnológico físico, existen otros determinantes basados en la educación, los ingresos, las competencias necesarias, la raza, el sexo, la edad, etc. que limitan ese acceso. Algunos autores como Kvasny (2006) han subrayado la necesidad de que la brecha digital se ponga en relación con otro tipo de “brechas” como el capital cultural, el capital económico, el capital social³² y la transformación institucional, es decir, otras disparidades que están en el origen del desigual acceso a las TIC.

Algunos críticos del concepto binario (tener-no tener) de brecha digital señalan que las estrategias utilizadas para “estrechar” esa brecha apenas se dirigen a beneficiar a los marginados, pobres y oprimidos, sino a influir en una mayor productividad y crecimiento económico. Atendiendo únicamente a cuestiones macroeconómicas, se caería en el mismo error cometido por los teóricos de difusión de innovaciones: se perdería de vista las oportunidades para crear una sociedad justa e igualitaria.

³² Kvasny construye su marco teórico sobre la base de la teoría de la reproducción social y cultural de Bourdieu.

1.3. Redes globales y exclusión

Debido a su increíble ritmo de penetración, ya en el inicio de la segunda década del siglo XXI la mayoría de los académicos rechazan el concepto de brecha digital en términos estrictamente de acceso a la tecnología. En un artículo de marzo de 2011 en el diario La Vanguardia, a raíz de las revueltas en el mundo árabe en las que fue claro protagonista el poder movilizador de las TIC, el propio Manuel Castells declaraba:

“La historia de la brecha digital en términos de acceso es vieja, falsa hoy en día, y aburrida, pues parte de una predisposición ideológica, entre los intelectuales, a minimizar la importancia de Internet. Hay dos mil millones de usuarios de Internet en el planeta, y cuatro millones ochocientos mil abonados de móviles. Los pobres también tienen móviles y, aunque menos, tienen formas de acceso a Internet. La verdadera diferencia se da en el ancho de banda y en la calidad de la conexión, pero no en el acceso, que está difundiéndose con mayor rapidez que ninguna otra tecnología en la historia”.

Las preocupaciones a finales de la primera década del siglo XXI sobre la distancia que separa a las comunidades pobres del planeta de las ricas no se basan en la falta de acceso a las tecnologías, sino en la falta de participación en la sociedad red global y, más concretamente, en las dificultades para acceder a los flujos globales de poder construidos sobre la computarización y las comunicaciones electrónicas que permiten la coordinación internacional en materia militar, científica, política y sobre todo, económica (movimientos financieros instantáneos). Es decir, a pesar de que una creciente población africana disponga de teléfono móvil, la mayor parte de población del continente sigue “desconectada” de las redes globales formadas gracias a las tecnologías digitales de comunicación y los sistemas de información.

Según Castells, la mayoría de la población queda excluida de las redes que gobiernan la era de la información, especialmente de las redes del capitalismo

informativa. De hecho, existe una relación directa entre el crecimiento del capitalismo global y el aumento de la exclusión social (Castells, 2006). Un ejemplo de ello lo encontramos en el hecho de que, mientras los centros de investigación y las multinacionales con los sistemas de producción y gestión más avanzados contratan capital humano de cualquier parte del globo, la mayoría de los trabajos y de la población son locales, a pesar de que paradójicamente dichas poblaciones sean las más vulnerables y desamparadas ante los flujos financieros globales³³.

Dado que las fuentes críticas de valor en la economía informativa son la información, la ciencia y tecnología, la educación se convierte en un elemento esencial para participar de esa economía. Sin embargo, apenas unos pocos países, -e incluso una minoría de universidades y escuelas en aquellos países más avanzados- son capaces de producir una fuerza de trabajo con las competencias, la capacidad creativa, los recursos psicológicos y sociales necesarios para formar parte de esa elite global. Sólo algunas pocas instituciones en el mundo pueden producir trabajadores que -recurriendo a los conceptos de la teoría de reproducción social de Bourdieu- dispongan del capital cultural, del capital social y del capital simbólico (en forma de reconocimiento) para competir en las redes globales dominantes. En este sentido, sólo una clase de trabajadores es fuente de innovación y valor para el capitalismo global. Ellos son la elite dominante en la nueva era de la información.

El resto de la población se dividiría entre: una segunda clase todavía necesaria para el mantenimiento del sistema debido a que cumple con dos funciones clave para el capitalismo global: una función productiva auxiliar (aquellos que se limitan a recibir órdenes de los primeros) y una función de consumo esencial para el mercado; y una tercera clase

³³ Un ejemplo de este fenómeno se encuentra en la crisis económica mundial 2008, que a pesar de tener una raíz estrictamente financiera (una actividad en la que sólo participa un pequeño porcentaje de la población mundial) impactó negativamente en las condiciones sociales, laborales y estándares de vida de la clase media-baja en Europa y Estados Unidos, regiones en las que aumentó la tasa de desempleo y se recortaron muchos de los servicios sociales hasta el momento presentes.

“estructuralmente irrelevante, bien como trabajadores (sin formación suficiente, habitantes de zonas sin la infraestructura ni el entorno institucional adecuado para la producción global) bien, como consumidores (demasiado pobres para formarte del mercado), bien ambos” (Castells, 2009: 61).

A menudo, esta tercera clase de trabajadores vive al margen del mundo global postindustrial; pertenecen a sociedades todavía rurales, que en esta globalización imperfecta conviven junto a sociedades industriales (Castells 2009). De este modo, aunque la era de la información ha dado lugar a una sociedad red global, la mayoría de la población no participa de ella. La mayoría de la población no es de hecho global, sino local, es decir, se encuentra desconectada de los flujos globales dominantes. “En este sentido lo global aplasta a lo local. A menos que lo local se conecte a lo global convirtiéndose en un nodo de las redes alternativas globales constituidas por los movimientos sociales” (Castells 2009: 53).

Bajo esta perspectiva, las estrategias de desarrollo en el mundo globalizado de hoy están precisamente orientadas a evitar la exclusión social provocada por la integración de las tecnologías en el mundo social y económico, algo que sólo puede hacerse si el crecimiento económico camina de la mano del desarrollo social. En este sentido es necesaria una fuerte inversión, no sólo para dotar de infraestructura y a actualizar tecnológicamente a todos los países y empresas en el mundo, sino también para mejorar el sistema educativo al que acceden las personas en todos los rincones del planeta.

2. TICs y desarrollo social

2.1 El acceso a la información y tecnologías para el desarrollo comunitario

El acceso a las TIC cumplen con los objetivos de desarrollo comunitario desde una doble vertiente: adiestrando y familiarizando a las personas en las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias académicas y profesionales y, segundo, funcionando

como plataforma de acceso a la información y medio de expresión. Desde la primera perspectiva, una capacitación en las TIC prepara a los adolescentes para mucha de las tareas que deberán realizar en la universidad y les convierte en más competitivos en el mercado laboral. Desde la segunda perspectiva las TIC se convierten en un medio que permite acceder al conocimiento y la información globales al tiempo que ofrece una plataforma en la que las personas pueden hacer escuchar su voz y tomar partido en asuntos locales o globales. En este sentido las TIC son un canal democratizador y canal de participación social y ciudadana. Desde la llegada de la segunda generación de Internet con la aparición de las herramientas de la web 2.0, las redes sociales, los *blogs* y demás espacios de discusión e intercambio, la Red no sólo permite una mayor circulación de información, sino que también aporta una esfera que fomenta el debate y en donde por primera vez ideas y corrientes marginales, no sólo pueden tener cabida, sino que en ocasiones pueden ser capaces de despertar el interés de otros sectores y ganar con ello peso y acogida.

2.2 ICT4D

La rápida expansión y auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones en occidente caló también en el ámbito de las políticas y proyectos para el desarrollo. Desde la popularización de Internet, los profesionales de la cooperación empezaron a interesarse por sus posibles efectos socioeconómicos y sus posibilidades de uso para el avance de los países menos desarrollados. Fue así como nació el término 'ICT4D', siglas en inglés de *Information and Communication Technologies for Development*: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el Desarrollo. El término se refiere a la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (las TICs) en países en vías de desarrollo para la reducción de la pobreza. ICT4D adquirió un gran auge a finales de los años 90, cuando se expandió rápidamente el uso de Internet en los países industrializados. Eso llevó a un rápido aumento de la inversión en infraestructura tecnológica para programas y proyectos TIC de cooperación. La aplicación más popular

fueron los telecentros, utilizados tanto para llevar información sobre cuestiones de desarrollo (temas de salud, agricultura, etc). como para entrenar a la población en el uso de las herramientas informáticas y de tecnologías de la comunicación.

2.2.1 Telecentros

En la década de los 90, las instituciones internacionales de desarrollo, entre ellas UNESCO, han financiado el despliegue de telecentros dentro de sus estrategias de TIC para el desarrollo. Se trata de instalaciones públicas equipadas con ordenadores, Internet y otras tecnologías digitales que permiten a una comunidad recopilar información, crear, aprender y comunicarse a la vez que se capacitan en el uso de esas herramientas.

Existen diversos tipos de telecentros, según sea el público al que sirven, los contenidos y herramientas proporcionadas o el modelo de financiación u organizativo. En éste último sentido existen telecentros financiados por ONGs o gobiernos locales, comerciales, dentro de la escuela y relacionados con instituciones universitarias (Proenza, Bastidas-Buch & Mondero, 2001). Aún así, el cometido último suele ser el mismo: el uso de las tecnologías digitales para fomentar el desarrollo social, educativo y económico de comunidades desfavorecidas, reduciendo su aislamiento, estrechando la brecha digital, promoviendo cuestiones de salud y creando oportunidades económicas.

No obstante, los telecentros han perdido la popularidad de la que gozaban durante los 90, debido al rápido desarrollo de las comunicaciones móviles (por ejemplo los teléfonos móviles y tecnologías de acceso móvil a Internet). A pesar de todo, las agencias internacionales como la UNESCO (quien apuesta por un telecentro que combina otros componentes mediáticos como una radio o TV comunitaria) siguen apoyando el desarrollo este tipo de proyectos por su todavía idoneidad en términos de acceso a servicios basados en la e-administración, el *e-learning* y las funciones básicas de Internet como el *e-mail* y la consulta de páginas *web*.

Los telecentros más recientes y, así continuarán en el futuro, son los llamados telecentros de la generación 2.0 (Harris, 2007). Cada vez más estas instalaciones equipadas con herramientas digitales operan en red, en lugar que de forma independiente o aislada.

2.2.2 Tipos de proyectos de tecnologías para el desarrollo

El papel de las TIC en el desarrollo se basa en que son buenas herramientas para acceder a información de utilidad. En este sentido su papel inicial fue similar al de los medios durante la década de los 70 y 80, cuando servían de transmisores de información sobre prácticas productivas modernas, hábitos saludables (prevención/tratamiento del Sida), o ya más recientemente en torno a otros aspectos prácticos de la vida en sociedad, como el acceso a información legal (conocer los derechos laborales que evitan que las personas sean explotadas). En este sentido, demostraron buenos resultados las diferentes aplicaciones de proyectos TIC para el desarrollo basados en el valor de la información accesible a través de Internet (*e-health, -education e e-government*). Los ejemplos en torno a su aplicación son variados y numerosos. Por ejemplo, gracias a las herramientas TIC los agricultores pueden tener acceso a una vista del mercado completo y conectarse electrónicamente con proveedores para realizar pedidos y transacciones y encontrar materiales más adecuados a un mejor precio.

En el ámbito social las TIC permiten conectar las áreas más desfavorecidas con las instituciones médicas y educativas para el suministro de servicios y contenidos. En este sentido, las TIC pueden servir de puente para estrechar la brecha de los servicios sociales entre comunidades. Igualmente las TIC permiten a la gente compartir ideas y experiencias exitosas, ayudando a propagar un conocimiento que de otro modo se perdería. En materia educativa, la capacitación en nuevas tecnologías genera un mayor acceso a la información y competencias para el futuro laboral.

“Los multimedia, como los videos o la radio, por ejemplo, combinados con Internet,

no sólo educan a las poblaciones con menor nivel educativo, sino que también le permiten a los tomadores de decisiones, técnicos o agentes del desarrollo, conocer la realidad de vida de las poblaciones sobre las que sus decisiones inciden, basándose en información primaria, como los testimonios, y no sólo en fuentes secundarias como los informes escritos o PDF” (Isaura, 2010).

Las tecnologías también han sido frecuentemente utilizadas para proteger la diversidad cultural en zonas en las que existen diferentes comunidades, cada una con una lengua y rasgos culturales propios. Por ejemplo, las TIC han servido para recoger, almacenar y difundir contenidos sobre culturas tradicionales (música, bailes, recetas de cocina, técnicas artesanales, etc.) en peligro de extinción. En general, el valor de las TIC consiste en el acceso a la información para el desarrollo humano, el cuál depende de su contribución a la expansión de opciones y libertades humanas (Sen, 1999).

Pero igual que ocurre en cualquiera de las estrategias para el desarrollo, la clave del éxito reside en la apropiación de las TIC por parte de las comunidades locales. Tal y como señala Manzar (2010:35): “La visión del granjero en el campo que se empodera simplemente por disponer de un teléfono móvil, está muy extendida y es más que idealista”. El éxito de la tecnología está condicionada a un sentimiento de apropiación por parte de la comunidad destinataria. Este es al mismo tiempo el principal desafío, al ser totalmente nuevas y ajenas a las poblaciones rurales. En este sentido, sigue siendo clave el contacto humano entre la población local y aquellos mediadores e intermediarios que puedan enseñarles a manejar las herramientas y les muestren las ventajas que se desprenden de su uso. Igualmente, los dispositivos e infraestructura deben responder a las necesidades intrínsecas del entorno y de la población objetivo, así como tener en cuenta qué usos de la información pueden necesitarse y de qué manera recogen, transforman, aplican y comunican los actores sociales. Antes de decidir cuál tecnología es la apropiada, sería necesario analizar las prioridades de desarrollo. Las comunidades deberían adaptar la tecnología a sus necesidades y a su cultura, sin dejar de lado una necesaria promoción de una visión social de las TIC.

Entre algunas de las experiencias de apropiación tecnológica para el empoderamiento se encuentran las acciones coordinadas del pueblo hondureño a través de las TIC tras la destrucción causada por el huracán Mitch. Las TIC fueron utilizadas para el recuento de familias y amigos, y para consensuar propuestas e ideas para el Plan de Reconstrucción Nacional. También en ese país, las TIC jugaron un papel especial tras la crisis política de 2009. La población en contra del golpe de Estado utilizó las tecnologías para informarse, planificar y movilizarse a través de las TIC. “Las personas se reunían en los barrios y colonias instalando altoparlantes para leer noticias, informar o escuchar la radio por Internet. Incluso, movilizándose al sector rural con *laptop* e Internet móvil para compartir información con otras personas” (Isaura, 2010: 112).

3. TICs y participación ciudadana

En los últimos años, ICT4D se ha movido a una nueva fase menos preocupada por la alfabetización tecnológica y más enfocada en los pobres como productores y creadores de información, en lugar de simplemente consumidores. La atención se está empezando a centrar en las nuevas capacidades que se desprenden del cambio en el proceso comunicativo, el cuál pasa de ser vertical arriba-abajo, a ser horizontal y vertical de abajo-arriba. Este cambio, que implica que los sujetos se convierten en propios emisores y productores de información, está siendo estudiado con mucho interés sobre todo desde el punto de vista del empoderamiento político y ciudadano. Las bases sociológicas de estos modelos nacen de las últimas teorías en el ámbito de la comunicación y el poder, en especial del reciente trabajo desarrollado por el teórico Manuel Castells (2009) según el cual las tecnologías digitales se han convertido en fuentes de poder político al proporcionar un espacio libre para la producción de mensajes y la conexión entre personas.

3.1 El papel de las tecnologías en el desafío de regímenes autocráticos o dictatoriales

Muchos regímenes autocráticos en el mundo se han dado cuenta de que Internet supone la apertura de un espacio de debate político que podría poner en peligro la estabilidad política. En este sentido, países como China, a pesar de haber invertido mucho durante las dos últimas décadas en modernizar las tecnologías de la información y las telecomunicaciones como base de su dominio económico y militar, también, al mismo tiempo, ha establecido un férreo control de las comunicaciones.

“Desde finales de los años noventa el gobierno chino intenta controlar Internet con la misma determinación que mostró durante décadas respecto al sector de los medios de comunicación. Ya en febrero de 1996 se promulgó un decreto, que se revisó en mayo de 1997, por el que se establecían medidas para canalizar el tráfico internacional de Internet mediante

gateways autorizados, la concesión de licencias a los proveedores de servicios de Internet, el registro de los usuarios y la prohibición de la información nociva” (Castells, 2009: 371)³⁴.

Es por esta razón que los agentes de desarrollo han empezado a reparar en las posibilidades de las TIC a la hora de provocar un cambio en el ámbito político, pudiendo liberar a las poblaciones de regímenes opresores que impiden el desarrollo a escala social y humana. En este sentido, se consideran muy prometedoras para los habitantes de los países menos desarrollados que viven en dictaduras de facto o democracias inestables. Su uso puede fortalecer la participación ciudadana en el proceso político. “Teléfonos móviles de prepago son muy populares en grandes partes de África y Sudáfrica, proporcionando a sus propietarios un número de teléfono anónimo que no deja rastro sobre quién es su usuario individual” (Konzett, Knueppel & Tomitsch, 70: 2010). Los teléfonos móviles han sido, de hecho, utilizados en las movilizaciones revolucionarias recientes, desde la revolución Naranja en Ucrania, hasta las revoluciones árabes de la primavera de 2011. En países autoritarios con libre acceso a Internet las TIC permiten a la oposición política comunicarse entre sí y con apoyos en el extranjero. Conscientes de la amenaza que supone, los líderes de estos países han intentado en algunas ocasiones desconectar Internet y las redes móviles en momentos de crisis. Eso es lo que hizo Ahmadineyad en el 2009 y Mubarak entre el 27 de enero y el 1 de febrero de 2011. El presidente Egipcio ordenó a los principales proveedores de servicio de internet (IPS) que desconectaran el país de la red global reprogramando los códigos de acceso, desconexión que afectó al 93% del tráfico. Sin embargo los manifestantes, ayudados de empresas y voluntarios de todo el mundo, lograron conectarse por medio de varios procedimientos (teléfonos inteligentes usados como módems, líneas de teléfono fijas; empresas europeas que ofrecieron conexión mediante llamadas a un número internacional; máquinas de fax usadas desde universidades, etc.). Según Castells (2011), la medida de

³⁴ Aún así, como indica Castells, el control definitivo y más eficaz lo tienen los *webmasters*, que vigilan pormenorizadamente los contenidos y borran aquellos que pudiera resultar ofensivo para el poder.

apagar Internet fue, además de inútil, insostenible económicamente por el gobierno de Mubarak, quien se vio obligado a reestablecer la conexión pasados unos días³⁵.

3.2 Ciberactivismo

Algunas organizaciones han trabajado recientemente en apoyar tecnológicamente a los activistas de países regidos por gobiernos autocráticos. Por ejemplo, la plataforma riseup.com proporciona cuentas de *email* encriptadas, listas de *email* y otras herramientas de comunicación para las personas que tratan de liberarse de regímenes autoritarios en el mundo. Su objetivo se centra en favorecer la autodeterminación de los pueblos controlando sus propias herramientas de comunicación seguras. Otro proyecto de índole activista que ha adquirido gran popularidad es Ushaidi, una plataforma que permite *mapear* información vital en zonas de catástrofe o de conflicto a través de mensajes desde un teléfono móvil. Se basa por tanto en una técnica de *crowdsourcing*, un modelo de colaboración masiva que combina periodismo ciudadano y tecnologías de información geoespacial. Ushahidi fue creado en 2008 en Kenia con el fin de que los ciudadanos informaran sobre los actos de violencia de los que eran testigos durante la crisis postelectoral a principios de ese año. Desde entonces, se ha utilizado en proyectos similares en otros países, así como para apoyar los esfuerzos humanitarios del terremoto de Haití de 2010 y ayudar a los rebeldes en la guerra de Libia de 2011. “Mientras que las noticias de los países menos desarrollados casi nunca habían llegado a los medios del mundo occidental, las TIC permiten ahora a los habitantes del sur llegar al público directamente” (Konzett, Knueppel & Tomitsch, 71: 2010). De hecho, los *blogs* y el periodismo ciudadano permiten que el mundo sea consciente de lo que acontece en países remotos, más allá de la cobertura habitual de los medios occidentales centrada en conflictos violentos y catástrofes naturales. Esta es la misión de Global Voices

³⁵ Castells, M. (2011) artículo en la versión digital del periódico La Vanguardia 26/02/2011: <http://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20110226/54120006572/la-gran-desconexion.html>

Online, un sitio en Internet nutrido por *blogeros* locales que ofrecen a los lectores interesados una visión sobre la realidad de sus países no reflejada por los medios tradicionales.

Las acciones de ciberactivismo incluyen desde movimientos de resistencia frente a regímenes autocráticos a estrategias que persiguen el cambio de la agenda pública por medio de la difusión de un determinado mensaje a través de las redes electrónicas o la telefonía móvil. En ocasiones las redes también sirven a los activistas para organizarse y movilizarse en el espacio físico o para realizar acciones de marketing y/o *advocacy* sobre una ideología, partido político o candidato, que no cuenta con el apoyo necesario de otros grupos de poder.

Pero el ciberactivismo también puede tomar una forma espontánea en la que no existe una línea divisoria entre movilizadores y movilizados. Este es del caso de las movilizaciones espontáneas de protesta tras los atentados del 11M en España en 2004 o durante la primavera árabe del 2011. En el caso del 11M, el creciente descontento público sobre la política informativa del Gobierno tras los atentados de Madrid incrementó la participación ciudadana en los medios alternativos y especialmente en el sistema de mensajería móvil SMS durante la noche previa a las elecciones generales del 14M. “Estos textos, cortos pero directos, sin firma ni atribución partidista consiguieron convocar entre 4.000 y 5.000 personas en la calle Génova de Madrid; y multiplicar las concentraciones y decenas de caceroladas en diversos barrios de la capital” (Sanpedro, Alcalde y Sábada 2005: 175). El mensaje sobre la manipulación informativa logró triunfar a tiempo para transformar la realidad social y contribuir a que el partido en el poder -que antes de los atentados se encontraba a 5 puntos por delante en las encuestas- perdiera las elecciones quedando a 10,3 puntos por detrás del partido vencedor.

4. Las TIC como motor de transformación social y política

El ejemplo del 11M hace pensar en el poder de las TIC para transformar la realidad política. Dado que las tecnologías digitales aumentan el poder comunicativo de las personas, también contribuyen a elevar la capacidad para construir significados alternativos que desafíen las actuales estructuras de poder. Esta postura parte de las teorías en el ámbito sociológico que entienden el concepto de poder como la capacidad para construir significados y modelar las mentes humanas en torno a unos marcos y formas de pensar específicas. Desde esta perspectiva, los individuos podrían utilizar las tecnologías para producir encuadres colectivos capaces de tener un impacto inmediato en el *framing* mediático y, como consecuencia, en la realidad social y política. Este aspecto ha sido últimamente recurrente en la literatura reciente sobre los CNN effects. En concreto, se ha prestado especial atención a cómo el uso de las redes sociales consigue impactar en la política nacional e internacional (Martínez Avidad, 2011). Un ejemplo serían las recientes movilizaciones ciudadanas como respuesta a la crisis financiera de las que son representativas el 15M en Madrid y *Occupy Wall Street* en Nueva York y para cuya organización y difusión mediática, Internet ha jugado un papel central.

4.1 TICs y contrapoder

4.1.1 Funciones de representación mediática y poder: *framing* y hegemonía

Según la teoría sociológica del último siglo, el poder se basa principalmente en la capacidad para construir significados (Foucault, 1970 ; Gramsci, 1975). Puesto que los significados sólo viven en las mentes humanas, el poder es análogo a la capacidad para modelar las mentes de la gente en torno a unos marcos o *frames* específicos (Damasio 2003; Lakoff, 2008; Castells, 2009). El proceso de *framing* o enmarcado consiste en: seleccionar y subrayar unas determinadas facetas de los hechos acaecidos y establecer relaciones entre

éstos, de manera que promuevan una interpretación particular, evaluación, o solución (Entman, 2004, 5). La importancia de estos enfoques particulares reside en que, al influir en la manera de interpretar los acontecimientos, condicionan a su vez las respuestas políticas que se toman hacia ellos. Por ejemplo, en el caso de los ataques terroristas del 11 de septiembre, el entonces Presidente Bush, definiendo el acto en términos de un “acto de guerra” en la mañana siguiente a los atentados e invocando la palabra “malvado” y “guerra” varias veces en su discurso sobre el Estado de la Nación en 2002, lograba enmarcar los acontecimientos de forma que conseguía una apabullante aprobación pública sobre sus planes de intervención en Irak (Entman, 2004,1). Tanto el establecimiento de la agenda, como el *framing*, conforman los procesos que inducen a una determinada forma de interpretar la realidad y que contribuyen, por extensión, a la construcción de la realidad social y política.

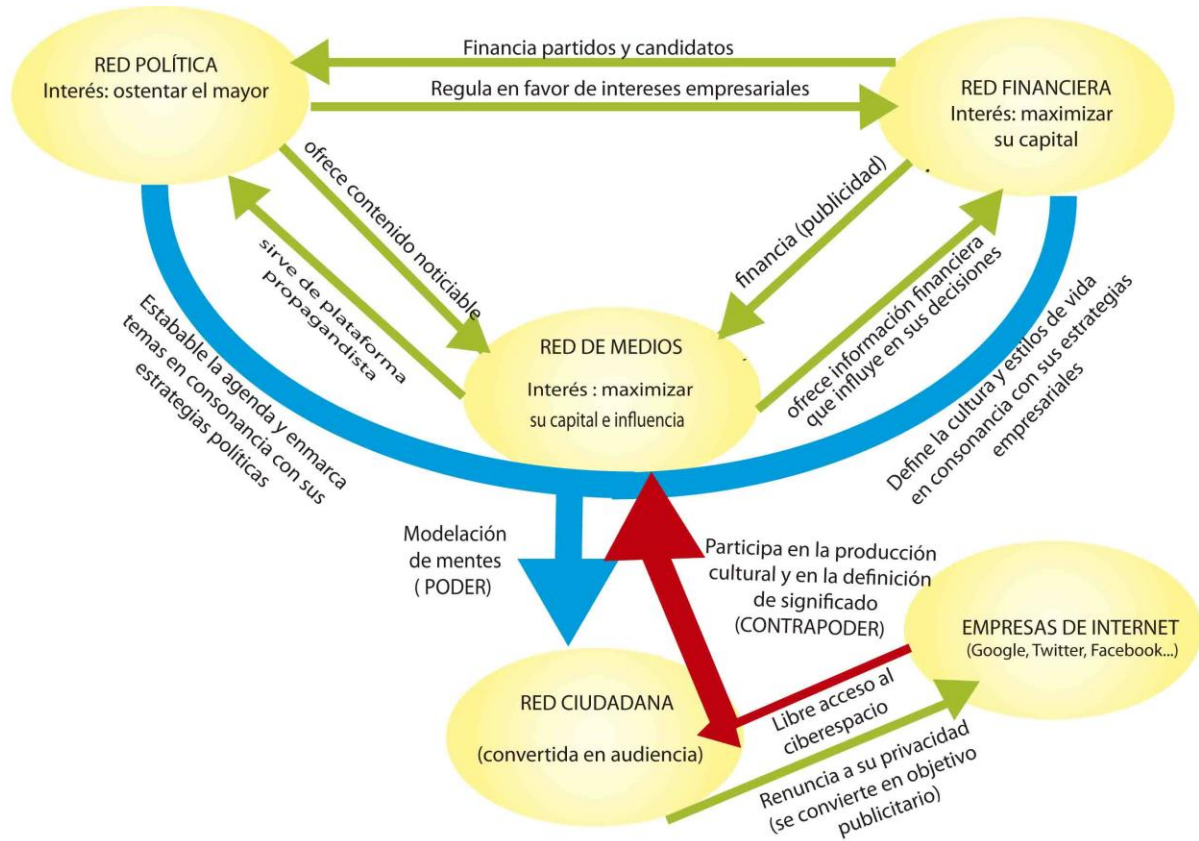
Los últimos modelos sobre *framing* prestan especial atención a la capacidad de la ciudadanía para impactar en el proceso de *framing* mediático y, por tanto, desafiar las estructuras de poder político. Estos nuevos modelos proponen que la opinión pública es capaz de desestabilizar el poder político a través de la producción de *frames* colectivos. De hecho, gran parte del éxito de muchos movimientos sociales que emergen de grupos marginados se debe al triunfo de sus encuadres en los medios de comunicación, lo que les sirve para subrayar sus preocupaciones, movilizar apoyos y validar su existencia como actores sociales (Carragee y Roefs 2004, 225). Gamson (1992)³⁶ identificó tres dimensiones de encuadres de acción colectiva: un componente de injusticia (la identificación de un daño producido por la acción humana), un componente de autonomía (la creencia de que es posible el cambio mediante la acción colectiva), y un componente de identidad (la identificación de un adversario específico). Castells (2009), basándose en los estudios de Damasio (2003) ha identificado, asimismo, que la pérdida del miedo es un componente esencial que contribuye a la movilización colectiva.

³⁶ Citado en Carragee y Roefs (2004, 226)

4.1.2 *El papel de las redes de comunicación alternativas en la construcción de poder político*

En su análisis global sobre el papel de las redes de comunicación en la construcción del poder político (en el cual se otorga un papel relevante a las redes alternativas de comunicación) Castells (2009) establece: (1) que lo que en última instancia determina el poder político son los marcos que logran imponerse en la esfera mediática; (2) que cada actor dominante lucha por imponer un marco que responde a sus intereses y valores; y (3) que el triunfo sobre el enmarcado dependerá de un conjunto de variables que vienen determinadas por las posiciones, estrategias y relaciones entre los diferentes actores. En la Figura 1 aparecen de modo esquematizado el ciclo de intereses, motivaciones, relaciones e influencias recíprocas existentes entre las distintas redes dominantes y que determinan la construcción de los discursos en la esfera mediática. Según la descripción de Castell (2009, 547), “el poder es multidimensional y se construye en redes programadas en cada ámbito de actividad humana según los intereses y valores de los actores empoderados”. La red política trata de construir unos significados favorables con los que ganar influencia en la opinión pública haciendo uso de su maquinaria de comunicación y de marketing y que, pasando el filtro de los medios, influyen en las percepciones de la opinión pública. Por su parte, financiando parte de la actividad de los medios, las grandes corporaciones (red financiera) logran también ejercer un gran impacto en la definición de la cultura y los estilos de vida conforme a las estrategias empresariales. Pero sería ingenuo pensar que los medios sólo sirven como plataforma propagandística de los diferentes poderes. Las corporaciones mediáticas necesitan, también para su subsistencia, ser a su vez creíbles y aportar un valor, y es desde esta perspectiva, desde donde ejercen su influencia al resto de redes de poder.

Ilustración 1. El papel de las redes de comunicación en la construcción del poder político según Castells (2009)



Fuente: gráfico de elaboración propia

Sin embargo, -observa Castells- la capacidad de la opinión pública para fijar la agenda y enmarcar los discursos en la esfera mediática se ha multiplicado exponencialmente con la llegada de la Red y las comunicaciones móviles y su penetración en todos los ámbitos de la sociedad. Castells (2009) señala que, gracias a Internet, la red ciudadana cuenta hoy con la capacidad de participar en la producción cultural, de desarrollar redes independientes de comunicación horizontal y de construir significados alternativos. Por primera vez en la historia, los mensajes son producidos por y para las masas, pudiendo llegar a cambiar el rumbo de los acontecimientos si consiguen movilizar a un número suficiente de personas. El potencial de estas redes alternativas de comunicación se basa en la capacidad de las masas para comunicarse entre sí (autocomunicación de masas³⁷), el deslizamiento de los marcos de referencia individuales hacia marcos interpretativos colectivos compartidos y su potencial de impacto en la esfera mediática. El análisis de Castells revela que el origen de este tipo de comunicaciones está relacionado con el surgimiento de nuevos mercados ligados al desarrollo de la industria de las TIC. Las empresas de Internet (Google, Facebook, Twitter) ofrecen a los ciudadanos libre acceso al ciberespacio a cambio de renunciar a su privacidad y de convertirse en objetos publicitarios³⁸ (Castells, 2009). Pero en contrapartida, las empresas acuerdan respetar un principio básico y fundamental de prestación de servicio: el de no interferencia. La libertad con la que las masas pueden interactuar en Internet les permite conectar entre sí, compartir mensajes e información de manera instantánea, participar en la producción cultural y formar explicaciones alternativas sobre los acontecimientos (Figura 1).

Algunas de las características distintivas de estas redes alternativas de comunicación

³⁷ Por *autocomunicación de masas* Castells (2009) entiende la capacidad de cada persona de emitir sus mensajes, seleccionar los mensajes que desea recibir, organizar sus propias redes e interactuar con otras personas que a su vez deciden autónomamente su participación en esas redes virtuales.

³⁸ Es lo que Castells (2009) denomina la *mercantilización de la libertad*

tienen mucho que ver con las identificadas en los medios alternativos, entre ellas su carácter auto-organizativo, sus posibilidades para la participación ciudadana, así como sus facultades contra-hegemónicas, aspecto este último analizado con relativa frecuencia en la literatura académica reciente (Atton, 2002, 2004; Couldry and Curran, 2003). No obstante, las redes alternativas de comunicación no se caracterizan por el carácter crítico de sus mensajes hacia las estructuras de dominación y poder, si no por ser en sí mismos medios de expresión de la ciudadanía, un espacio similar a la esfera pública imaginada por Habermas (1989), en la que los ciudadanos intercambian libremente opiniones, ideas y demás formas de expresión, y en donde última instancia se gesta el clima de opinión. Se trata de la vía mediante la cual la opinión pública puede competir en mejores condiciones (porque ahora dispone del espacio virtual para hacerlo) con la elite dominante en la construcción de significados. Y es precisamente este aspecto lo que convierte a estas redes en fuentes de contra-poder. Los nuevos marcos surgidos en el ciberespacio pueden impactar en la esfera mediática, influir en las estrategias de otros actores sociales, derivar en movilizaciones en el espacio físico o, como con mayor frecuencia se está investigando, iniciar movimientos sociales (Thörn, 2007).

Ejemplos de estas redes construidas alrededor de Internet y la telefonía móvil serían, por tanto, redes sociales como Facebook y Twitter, *blogs*, servicios de mensajería móvil tipo SMS, plataformas para subir y compartir vídeos como Youtube, pero también medios alternativos abiertos a la participación ciudadana como Indymedia o Nod50.

Este proceso es sólo el punto de partida de muchos cambios que presenciamos hoy en la sociedad y el germen de recientes movilizaciones ciudadanas en el mundo. Es evidente el papel clave que jugaron estas redes en el triunfo de las revoluciones en el norte de África durante abril y mayo de 2011, que acabaron con el derrocamiento de los gobiernos dictatoriales en Túnez y Egipto y desencadenaron el conflicto bélico en Libia. Aunque el deseo de cambio ya estaba presente en los individuos, éste no hubiera conseguido

materializarse con tanta celeridad, sin la ayuda de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Las redes alternativas de comunicación permitieron conectar ese deseo de cambio individual con otras millones de personas, con lo que el mensaje ganó fuerza y alcance. El nuevo encuadre fijado en el ciberespacio: “el país estaba en poder de un gobierno ilegítimo y corrupto” –junto con su resultado inmediato: las protestas en las calles -se filtró hasta los medios presionando a las elites nacionales y extranjeras y precipitando el desarrollo de los acontecimientos. Los intereses comerciales de las empresas de Internet contribuyeron a que fueran en cierto sentido cómplices del éxito de las revueltas³⁹.

Nerviosas ante al reciente poder adquirido por las masas, las elites políticas han intentado, aunque sin muchos éxitos, ejercer cierto control sobre este tipo de comunicaciones. El Transparency Report de Google muestra las peticiones que la compañía recibe de las agencias gubernamentales en todo el mundo para que borre contenidos o proporcione información sobre los usuarios⁴⁰. Pero el intento de los Gobiernos choca con la resistencia de los intereses económicos de estas corporaciones. Simplemente publicando esta información, -iniciativa que responde a la voluntad de Google de preservar ante sus usuarios su reputación de transparencia- la compañía opone resistencia a este intento controlador de los gobiernos.

³⁹ Cuando en la primavera de 2011 el presidente Mubarak quiso acabar con la naciente movilización en Egipto desconectando Internet, las empresas en este negocio se pusieron rápidamente a innovar para conseguir hacer llegar a la población algún tipo de servicio. Google y Twitter idearon en un fin de semana la tecnología “Speak2Tweet”, una manera de permitir a los internautas compartir mensajes llamando a un número de teléfono. Por su parte, Facebook ayudó a los disidentes durante las revueltas de Túnez creando HTTPS, un protocolo de acceso seguro disponible para los tunecinos más de un mes antes de que estuviera disponible para los usuarios de la red social en el resto del mundo.

⁴⁰ En los últimos 6 meses antes de escribir este artículo, el Gobierno español realizó casi 372 peticiones de información a Google y le presionó para que borrara 18 vídeos de youtube, cuatro de dichas demandas no provenían de órdenes judiciales.

Aunque en algunos países como China, existe una regulación explícita sobre este tipo de comunicaciones, las oportunidades que albergan los Gobiernos democráticos para poner barreras a un espacio constituido culturalmente sobre la base del principio fundamental de la libertad de expresión, se reduce a aquellos casos en los que las iniciativas regulativas sean de algún modo congruentes con este principio. Por ejemplo, a mediados de febrero de 2011, Estados Unidos anunciaba su nueva *Policy on Internet Freedom*, un intento regulativo para intentar ayudar a los disidentes en ese país a sortear las barreras de censura de los gobiernos autocráticos. Se trata de una postura evidentemente interesada. La energía con la Secretaria de Estado Norteamericano Hillary Clinton firmó los principios de libertad de Internet como una representación de los valores democráticos americanos se atenuó rápidamente cuando fue su propio Departamento de Estado el que quedaba al desnudo después de las filtraciones de Wikileaks. En este último sentido cabe destacar, que si bien Internet acaba con la privacidad de los usuarios, también el Estado es vulnerable a la mirada incisiva y casi omnipotente que ejercen las tecnologías de la información.

4.2 Críticas a la relación entre TICs y poder político

El interés por estudiar el impacto de las TIC en el proceso político se ha intensificado enormemente en los últimos años. No obstante, lejos de existir un acuerdo unánime sobre su impacto, existe de hecho, una línea de investigaciones que revelan un marcado escepticismo. Algunas de las críticas sobre la capacidad que puedan albergar las TIC para desafiar la ideología dominante han venido de investigaciones sobre su impacto en asuntos de política internacional. Dichas investigaciones en la línea de los *CNN effects* (*Livingston y Bennet, 2003*), han concluido, que mientras la llegada de los medios globales en los años 80 y 90 permitieron que el público fuera inmediatamente consciente de las decisiones políticas en materia de asuntos exteriores, acelerando y afectando en gran medida el proceso de toma de decisiones en torno a intervenciones bélicas y humanitarias, las tecnologías de la información no suponen un salto cualitativo en los mismos términos. Piers Robinson (2011)

pone de ejemplo los movimientos en contra de la Guerra de Irak y Afganistán en el Reino Unido, que alimentados en los medios alternativos en Internet, no consiguieron cambios sustantivos en la política internacional del Gobierno de Blair. Sin embargo, la falta de autonomía de la opinión pública para cohesionar un frame colectivo contrario puede ciertamente deberse a la ausencia de los factores citados por Gamson (1992) y el propio Castells. En la misma línea crítica, Evgeny Morozov ha señalado por su parte, que líderes de regímenes autoritarios en diferentes regiones del mundo utilizan las herramientas tecnológicas de la comunicación para encontrar apoyo a sus propias interpretaciones y definiciones favorables, a veces con excelentes resultados⁴¹. En este sentido, Morozov acierta al afirmar lo ingenuo que resulta creer que la tecnología convierte a las personas en más proclives a apoyar valores democráticos. De hecho, de forma reciente se ha observado cómo los talibanes están también haciendo uso de twitter para impulsar su propio movimiento⁴². En este sentido hay que puntualizar que la existencia de un nuevo y extenso terreno comunal virtual abre la puerta a la construcción individual de significados, pero en ningún caso define la naturaleza de los mismos. La fuente de poder estriba simple y llanamente en la capacidad de producir y conectar significados en el espacio virtual, de manera que puedan ganar peso e importancia en el espacio físico, consiguiendo calar en la esfera mediática y por ende contribuyendo a transformar la realidad social. De esta manera, el poder que una persona atesore al difundir una determinada idea en las redes alternativas de

⁴¹ Morozov menciona el caso de Tailandia donde se creó un sitio en Internet animando a los usuarios a enviar links sobre aquellas páginas o contenidos en la Red que pudieran ser ofensivos para el Rey - lo que le permitió bloquear 3.000 páginas de Internet en 24 horas-; o el caso de Arabia Saudí donde los internautas son llamados a buscar vídeos que hieran la sensibilidad saudí, con el fin de que un número elevado de quejas fuerce a Youtube a eliminar de la plataforma aquellos vídeos considerados ofensivos.

⁴² Boone, Jon. Taliban join the Twitter revolution. Theguardian.co.uk (en línea). 12 de mayo de 2011. Disponible en Internet: http://www.guardian.co.uk/world/2011/may/12/taliban-join-twitter-revolution?CMP=tw_t_gu

comunicación dependerá de con cuántas personas que piensan como ella logra conectar y aliarse en coalición o a cuántas logra convencer. En palabras de Castells (2009:553):

“La mente pública se construye mediante la interconexión de mentes individuales como la suya. Así que, si piensa de otra manera, las redes de comunicación funcionarán de otra manera, con la condición de que no sea usted solo, sino muchos, los que estemos dispuestos a construir las redes de nuestras vidas”.

5. Resumen

Las capacidades en el uso de las tecnologías de la información y el manejo de los recursos digitales son considerados como factores clave en el mundo de hoy. Desde esta perspectiva, la falta de acceso a dichos recursos y la ausencia de habilidades en el tratamiento de la información provoca que ciertos sectores sociales queden excluidos de la sociedad actual. Por el contrario, el acceso a la información se presenta como instrumento capaz de erradicar las desigualdades sociales fomentando así la inclusión social.

Si en la sociedad industrial el núcleo de la economía residía en los recursos materiales y en su tratamiento, en la sociedad de la información la materia prima es el capital humano y sus habilidades para la selección y procesamiento de la información. Se trata de una nueva economía donde, según Castells (1994), el mercado y los procesos de producción funcionan simultáneamente a nivel global gracias a las tecnologías de la información. Dichas tecnologías favorecen la formación de una nueva estructura organizativa en forma de red entre las distintas partes que componen el proceso productivo. Así, las empresas subcontratan parte de su proceso productivo lo que les permite trabajar en red, adaptarse flexiblemente a la demanda e innovar en su foco de negocio. Gran parte del éxito de las organizaciones económicas del siglo XXI proviene, de hecho, de esta organización flexible, que unido a la capacitación de la mano de obra para generar

información y conocimiento, es el máximo factor de generación de riqueza en la sociedad capitalista.

Sin embargo, el acceso a las TIC y su utilización no se ha producido de forma igualitaria en todos los rincones del planeta. Aquellas regiones, países o comunidades que no pueden acceder a ella -ya sea por carecer de la infraestructura tecnológica o de las competencias necesarias- carecerán de las mismas oportunidades para competir en la economía global informacional, produciéndose lo que se ha llamado una brecha digital, es decir, el incremento de las desigualdades como consecuencia de la aparición de dichas tecnologías.

Aunque la brecha digital en términos de acceso a la tecnología, apenas existe hoy en día, todavía existen desigualdades en términos de participación en la sociedad de la información. De hecho, la mayoría de la población no participa de la sociedad red global sino que es local y se encuentra desconectada de los flujos globales dominantes, es decir, se encuentra incapacitada para competir en el mundo globalizado. Dicho aspecto ha sido tenido en cuenta por las organizaciones de desarrollo, que con mayor frecuencia prestan atención a las posibilidades de las TIC para fomentar el desarrollo a escala humana. En este sentido, han nacido diversas organizaciones centradas en la dotación de tecnología para el progreso social y económico como ICT4D (*Information and Communication Technologies for Development*) desde donde se han emprendido diferentes proyectos TIC en países en desarrollo para estrategias como *e-health*, *e-education* o *e-government*.

Gran parte de las acciones recientes en el área de las tecnologías para el desarrollo han ido también orientadas a explotar sus posibilidades a la hora de permitir a las poblaciones oprimidas por regímenes autocráticos emprender la marcha hacia el cambio político. Hoy día, existen, de hecho, numerosas organizaciones en Internet centradas en favorecer la participación ciudadana en el proceso político, a través de diversas actuaciones

de ciberactivismo y cuya actividad han sido cruciales en el éxito de las últimas sublevaciones que terminaron con los regímenes dictatoriales en, Túnez y Egipto durante la primavera del 2011.

Por otra parte, las redes alternativas de comunicación, creadas alrededor de las comunicaciones móviles e Internet, han irrumpido en la esfera social como una fuente de contrapoder al servir a los ciudadanos de espacio libre y abierto para conectar y comunicarse. Su penetración en todos los ámbitos de la sociedad ha revolucionado la capacidad de la ciudadanía para cohesionar movimientos sociales que acaben derivando en un proceso de construcción social de significados distintos. En el ámbito de la comunicación social las redes sociales y móviles ocupan ya un espacio privilegiado al desempeñar la función decisiva de fijar el marco de discusión pública. En este sentido, su función es la de impactar en la construcción del poder político activando nuevos marcos de referencia que desencadenan la acción de otras redes de poder y contribuyen a definir nuevas realidades. En los modelos constructivistas del encuadre observamos que estas redes virtuales de interacción social constituyen un elemento clave para que la opinión pública, grupos sociales y minorías logren cohesionar sus propios marcos favorables de manera que adquieran fuerza y peso suficientes para triunfar en la esfera mediática y derrotar los marcos de otros grupos dominantes. En este sentido, las minorías y otros grupos socialmente desfavorecidos pueden hacer escuchar su voz y ganar la atención de los medios en torno a sus demandas, mensajes e interpretaciones propias de una forma mucho más eficaz. Ello se consigue difundiendo, conectando y consensuando sus propias definiciones con otras personas que comparten o simpatizan con sus intereses. En este sentido, las redes alternativas están constituyéndose como una herramienta fundamental en manos de los grupos sociales para fijar nuevos temas en la agenda de los medios y tomar la iniciativa del encuadramiento en todo tipo de asuntos que les conciernen.

IV. DEL DESARROLLO ECONÓMICO AL DESARROLLO HUMANO. NUEVOS INDICADORES DE EMPODERAMIENTO: AUTOESTIMA Y CAPITAL SOCIAL

Durante la época de las teorías cercanas al paradigma modernizador, uno de los grandes problemas de los programas de comunicación y desarrollo fue que el concepto de desarrollo se había identificado demasiado con crecimiento económico. Después de que los programas contribuyeran a elevar el PIB de algunas naciones resultó extremadamente desilusionante comprobar cómo ese crecimiento poco había contribuido a mejorar los niveles de vida de ciertos sectores poblacionales que seguían sumidos, aún más si cabe, en la marginación y pobreza. Fue preciso que pasaran dos décadas para que los nuevos modelos revisionistas consideraran que la inversión no sólo debía destinarse a incrementar la producción, sino a desarrollar las capacidades y poder de la gente, lo que significaba poner más énfasis en redistribuir esa riqueza generada a través de servicios sociales, educación, derechos civiles, etc.

Las últimas estrategias y metodologías en el campo de comunicación para el desarrollo son reflejo del nuevo debate en el campo del desarrollo. Tras el fracaso de muchas aproximaciones y a la vista de que en muchos casos la brecha entre las naciones ricas y pobres se ampliaba en lugar de reducirse, gobiernos y organismos internacionales intentaron encontrar otros enfoques con los que afrontar el problema. Urgía disponer de nuevas variables capaces de medir el desarrollo desde un punto de vista más humano y ético. Los objetivos finales del desarrollo deberían tener que ver, según las últimas corrientes de investigación (y que determinaron las nuevas políticas de los organismos internacionales como el Banco Mundial o la UNESCO), con la ampliación de las oportunidades reales de los seres humanos de desarrollar sus potencialidades. Así, el efectivo progreso de una sociedad sólo se alcanzaría cuando se ampliaran las oportunidades sociales de los individuos para avanzar en indicadores claves, como años de vida, calidad de su vida, y el desarrollo de su potencial. La nueva visión contemplaba que, aunque no era viable el desarrollo social sin

crecimiento económico éste, a su vez, no tendría carácter sustentable sino estaba apoyado en un intenso crecimiento social.

Estos cambios a la hora de planificar estrategias han sido, de hecho, bastante palpables en las políticas de desarrollo del Banco Mundial. Durante sus primeros cuarenta años de existencia, el Banco Mundial se ocupó principalmente de fomentar cambios a nivel macro-económico, influenciando en las políticas financieras, fiscales y políticas sectoriales de forma que animaran la economía y el crecimiento económico nacional. De ahí que la mayoría de sus programas se orientaran a estimular los diferentes sectores económicos a través de la construcción de carreteras, hospitales o sistemas de agricultura extensiva, etc. En los 80 el Banco amplió su foco a cuestiones más políticas y estructurales. Pero no fue hasta los 90 cuando el organismo empezó a prestar atención al nivel micro (micro-económico, micro-social), centrandose su actividad en las relaciones entre pequeños grupos de aldeanos e incluso entre el propio sistema unifamiliar.

1. Del desarrollo económico al desarrollo social y humano

Los Informes sobre Desarrollo Humano⁴³ creados en el seno de las Naciones Unidas son hoy día el referente en torno a los indicadores de desarrollo. Dichos informes supusieron un vuelco en el modo de medir el desarrollo, que tradicionalmente había estado centrado en el crecimiento económico y producto interior bruto, y que desde la creación de estos Informes pasó a medirse en función de las oportunidades de los individuos para alcanzar cierta calidad de vida (Fukuda-Parr, 2002).

⁴³El Informe sobre Desarrollo Humano es el resultado de un esfuerzo colectivo en el seno de las Naciones Unidas. Los miembros de la Unidad a cargo de los Informes Nacionales sobre Desarrollo Humano (NHDR) realizan el proceso de investigación y vinculan el Informe a una red mundial de investigación en los países en desarrollo.

1.1 Ampliando las capacidades humanas

Esta nueva forma de abordar el concepto de desarrollo es, en cierto modo, una aplicación de las teorías del premio Nobel de economía Amartya Sen, para quien el desarrollo consiste en la extensión de las capacidades y libertad humanas⁴⁴. Según Sen (1999), los factores que contribuyen a conseguir dicha libertad son capacidades (*human capabilities*), principalmente adquiridas como resultado de un amplio acceso a servicios sociales, como son la educación, el acceso a una atención sanitaria, derechos ciudadanos y de representatividad política. Sólo adquiriendo ciertas capacidades, los individuos verán extendidas sus oportunidades para orientar sus vidas hacia un futuro próspero. O, dicho de otro modo, sólo accediendo a ciertos derechos (el desarrollo humano comparte muchos de los principios de los derechos humanos) las personas pueden desarrollar su pleno potencial y dirigir sus vidas de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Entre las habilidades fundamentales identificadas por el PNUD están, por ejemplo, la posibilidad de vivir de forma saludable, ser conocedor de la realidad que nos rodea, tener acceso a los recursos necesarios para vivir de acuerdo a cierta calidad de vida, o poder participar activamente en las decisiones que afectan a nuestra comunidad. Sin estas capacidades no existen alternativas de elección disponibles y las oportunidades de encauzar nuestra vida hacia un futuro próspero, se reducen drásticamente. Tal y como el propio fundador de los Informes sobre desarrollo humano lo expresa:

"The basic purpose of development is to enlarge people's choices. In principle, these choices can be infinite and can change over time. People often value achievements that do not show up at all, or not immediately, in income or growth figures: greater access to knowledge, better nutrition and health services, more secure livelihoods, security against crime and physical violence, satisfying leisure hours, political and cultural freedoms and sense of participation in community activities. The objective of

⁴⁴ Véase Sen 1999.

development is to create an enabling environment for people to enjoy long, healthy and creative lives."

(Mahbub ul Haq, Founder of the Human Development Report)

Aunque no se niegue su relevancia, el crecimiento económico es sólo un medio más para ampliar las oportunidades que harán posible el desarrollo de un individuo y su comunidad. Para ilustrar cómo los ingresos no son garantía de desarrollo, el premio Nobel de economía nos remite a casos de comunidades alrededor del mundo en los que, a pesar de que sus miembros disfrutaban de cierto nivel de ingresos, los altos niveles de mortalidad y analfabetismo reflejan bajos índices de desarrollo humano⁴⁵. En palabras de Sen, "un país puede ser muy rico en los términos económicos convencionales (por ejemplo, en términos del valor de los bienes producidos *per capita*) y ser aún muy pobre en lograr cierta calidad de vida" (Sen, 1982,4). En el lado opuesto –observa– existen países como China o India, cuyo PIB *per capita* se considera relativamente bajo, pero que disfrutaban de unos ratios de longevidad significativamente superiores a los de algunos de los considerados países desarrollados. Según esta lógica, las desigualdades no deberían medirse sólo en cuanto a diferencias en el nivel de riqueza sino teniendo en cuenta, además, otros aspectos vitales para el desarrollo humano.

Las últimas propuestas desde el campo de la comunicación y desarrollo han tratado de integrar esta nueva 'visión ética' más centrada en el bienestar social de los individuos, que en sus respuestas conductuales. La propia definición de desarrollo de Jan Servaes (1996) integra el nuevo enfoque que hoy día comparte la comunidad científica sobre el término, al considerarlo un proceso multidimensional que incluye cambios en las estructuras sociales, actitudes, instituciones, crecimiento económico, mayor igualdad y erradicación de la pobreza. Su visión de desarrollo como "un completo cambio por una vida mejor" es muy similar al expresado por el propio Sen.

⁴⁵ Sen habla del caso de los ghettos en Estados Unidos (Sen, 1999)

1.2. Desarrollo como libertad

Con esta perspectiva, Sen introduce una “dimensión ética” en el campo de la economía y sienta las bases del desarrollo humano que consistirá en habilitar libertades individuales que permitirían a los miembros de una comunidad dirigir su futuro hacia una vida más estable, saludable, próspera, disfrutable y justa. Significa la superación del modelo de los *utilitarians* norteamericanos centrado simplemente en las “necesidades básicas” (los alimentos, la ropa y el refugio) y la incorporación de los fundamentos de la economía del bienestar, en las que se incluyen las variables enumeradas por John Rawls (1971) entre las que se encuentran las “libertades básicas” y las “bases sociales del respeto mutuo”. “Los elementos incluidos varían entre funcionalidades tan elementales como escapar a la enfermedad y la mortalidad, estar adecuadamente alimentado, llevar a cabo movimientos cotidianos, etc. a las funcionalidades más complejas como lograr respeto por uno mismo, participar en la vida de la comunidad y aparecer en público sin sentirse avergonzado” (Sen, 5, 1989). No obstante, Sen concibe la noción de libertad de forma distinta a Rawls. Mientras que para Rawls la libertad es un mero instrumento para alcanzar ciertos estadios de desarrollo, para el economista indio la libertad tiene una importancia intrínseca. A diferencia de la teoría Rawlsiana donde la libertad de las personas es sólo un medio para perseguir unos fines, Amartya Sen pone la atención en la libertad misma, identificando los fines del desarrollo con las propias oportunidades alcanzadas.

Sen distingue entre dos tipos de libertades que contribuyen a fomentar el desarrollo. Por un lado, identifica libertades constituyentes (constituyentes del desarrollo) que se refieren a libertades básicas del individuo, como ser libres de una mortalidad prematura, y todas las libertades incluidas en los derechos civiles básicos. Por otro lado reconoce 5 tipos de libertades instrumentales: (1) libertades políticas (2) servicios económicos, (3) oportunidades sociales (4) garantías de transparencia y (5) seguridad protectora. Estas libertades instrumentales, se complementan y refuerzan entre sí y contribuyen a la

capacidad de una persona para lograr cierta calidad de vida. Se consideran instrumentales porque uno puede hacer uso de ellas para alcanzar otras formas de realización social, política o económica. Pueden ser la puerta de entrada hacia otras capacidades y la llave para lograr lo que uno persigue en la vida.

1.3 Desarrollo endógeno sostenible

Esta nueva perspectiva, más preocupada por lo local, el desarrollo a escala humana y el bienestar social, es la contemplada por la aproximación endógena de desarrollo. La fórmula de desarrollo endógena aboga por la autogestión y la autosuficiencia fomentando comunidades capaces de contener en sí mismos los modos y medios de producción necesarios para cubrir sus necesidades. A diferencia del desarrollo neoliberal (centrado en la privatización y la inversión de capitales) o el desarrollo exógeno (dependiente de los movimientos políticos internacionales), el desarrollo endógeno se genera dentro de la comunidad y en función de sus necesidades internas de empleo y crecimiento. Aunque su meta es el desarrollo a nivel local, de la comunidad, se espera que este desarrollo trascienda hacia arriba, hacia la economía del país y hacia el exterior, de modo que sea sostenible en el tiempo. Además, a diferencia de los otros modelos, este modelo de desarrollo busca algo más que el mero beneficio monetario: anhela el bienestar individual y colectivo con especial atención a los derechos humanos. En este sentido, el desarrollo endógeno rechaza un desarrollo únicamente basado en la acumulación de la riqueza, cuyos efectos son un aumento de las desigualdades sociales, marginación, exterminio de culturas, contaminación, e ingobernabilidad, etc.

El desarrollo endógeno pone un especial énfasis en la sostenibilidad del cambio, tanto en términos sociales como medioambientales. Este aspecto de la sostenibilidad es de hecho, cada vez más valorado en todo el ámbito de la cooperación para el desarrollo. Ningún planteamiento de desarrollo hoy en día tendrá validez sin unas buenas perspectivas

a largo plazo. Dicho de otro modo, un proyecto de desarrollo deberá seguir dando buenos resultados tras la marcha de la organización promotora del mismo. Ello implica que, tanto la propia comunidad pueda asumir su continuación, como que el proyecto no ponga en peligro otras estructuras sociales, medioambientales o económicas que lo conviertan en inviable en el futuro.

El Hart Environmental Data (1999) define el desarrollo sostenible como “(...) los sistemas económicos, sociales y medio-ambientales que hacen a la comunidad capaz de llevar una vida saludable, productiva y valiosa para todos sus miembros, en el presente y en el futuro”. De acuerdo con esta definición de sostenibilidad, el desarrollo de la comunidad debe ser promovido por sus propios miembros, cuyos logros resultarán en mejoras en el ámbito social, económico y medioambiental. En este sentido, la sostenibilidad es un proceso de desarrollo expansivo a todos los niveles que asegura la perpetuación del cambio a través de la capacidad de los propios miembros de la comunidad, quienes se espera que sean responsables de su propio bienestar en el futuro.

El término sostenibilidad implica, además, múltiples interconexiones entre varios aspectos que tienen que ver con el desarrollo. Soubbotina and Sheram (2000), por ejemplo, encuentran que desarrollo engloba tanto cambios sociales como económicos, incluyendo crecimiento económico de la comunidad, mejoras en la educación, mayores oportunidades de empleo, representación institucional, igualdad social, etc. Las interconexiones entre estos diferentes aspectos de desarrollo sugiere, por ejemplo, que la alfabetización digital producirá trabajadores más altamente cualificados, quienes podrán obtener mejores trabajos y, por lo tanto, generar mejores condiciones para el crecimiento económico y mayor democracia en todos los ámbitos de la sociedad (Soubbotina and Sheram 2000). De este modo, las implicaciones obvias de una mejor educación son la adquisición de estatus social y mejoras económicas de desarrollo.

Este nuevo énfasis en lo sostenible y en el desarrollo a escala humana provoca que las políticas de comunicación y desarrollo integren factores que no sólo tienen que ver con el capital, la tecnología y la conducta, sino además, con cuestiones como la desigualdad, la pobreza, el desempleo, la falta de educación, y la ausencia de participación cívica y política.

1.4 La educación en la base de las nuevas estrategias de desarrollo humano

El papel de la educación en este proceso de desarrollo humano, endógeno y sostenible resulta crucial. Para darnos cuenta, sólo debemos reparar en la importancia que la educación representa tanto para la diseminación de valores cívicos y de convivencia, como para aumentar nuestras posibilidades de autorrealización. De hecho, la educación no es un tema meramente recurrente en la ciencia social. La mayoría de los padres reconocen la relación entre la educación que reciben sus hijos y su bienestar económico y satisfacción futura. Igualmente, la mayoría de las empresas evalúan a su capital humano en función de su educación y experiencia previa. También en el campo de la ciencia económica la educación ha resurgido como un elemento clave para la creación de riqueza, dada su importancia crucial en la diseminación de conocimiento y en el incremento de la productividad. Diversos estudios econométricos demuestran, de hecho, que una mayor educación crea trabajadores más cualificados y productivos. La educación es por ello una cuestión central en las estrategias de las agencias de desarrollo como el Banco Mundial.

Muchos de los aspectos o indicadores que, según la ciencia económica clásica son determinantes para el aumento de riqueza, no serían posibles, de hecho, sin la ayuda de la educación. Cuesta creer por ejemplo, que la innovación, un aspecto siempre ensalzado por los economistas, pudiera darse de forma espontánea sin la presencia de ciertas capacidades cognitivas. Más aún, la difusión de estas innovaciones sobre diseños y procesos, tan importante para la generación de riqueza, no sería posible sin unos sujetos lo suficientemente preparados para favorecer esa transmisión de conocimientos. De forma

similar, aunque la teoría económica señala frecuentemente la importancia de las exportaciones, no hay que perder de vista el papel que en las mismas exportaciones juega la educación. Según afirma Mc Mahon (1999), si reparamos en quién tiene más éxito a la hora de incrementar las exportaciones, resulta claro que tal éxito depende de una fuerza de trabajo cualificada a través de la educación, además del aprendizaje del propio puesto de trabajo, lo cual también se correlaciona con la educación primaria.

Pero existen otros efectos indirectos o estructurales de la educación sobre el crecimiento económico. Parece demostrado, por ejemplo, que una mano de obra más cualificada anima la inversión en capital físico y fortalece la competitividad de las exportaciones, lo que al mismo revierte en un mayor crecimiento. Por su parte, los efectos de la educación sobre la reducción de la pobreza favorecen la protección medioambiental, mientras que la reducción de la violencia y la mayor democratización revierten en la estabilidad política necesaria para favorecer el desarrollo del país. “Todos juntos, estos efectos indirectos de tipo externo, constituyen alrededor del 30 o 40 por ciento de los efectos totales de la educación sobre el crecimiento económico (...)” Mc Mahon (1999: 6).

La educación también contribuye con otros aspectos de desarrollo no directamente monetarios, aunque no por ello menos cruciales para favorecer el desarrollo y el bienestar humano. Entre ellos está la relación indirecta entre unos elevados niveles de educación y un mayor respeto por los derechos humanos dentro de la comunidad, disminución de la violencia, mayor calidad medioambiental, democratización etc. Pero si hay un aspecto que se mencione con más frecuencia cuando se habla de los beneficios sociales de la educación, éste es sin duda el impacto en las posibilidades de movilidad social, entendida como la capacidad de un individuo para situarse en una posición socioeconómica superior a la que han disfrutado sus padres. Según expone, por ejemplo, el científico británico Richard

Wilkinson utilizando datos del Banco Mundial⁴⁶, los países ricos que gozan con mayores tasas de movilidad social son Finlandia, Noruega o Suecia. En el otro extremo, se encuentran países como Reino Unido y Estados Unidos, con unas tasas de movilidad mucho menores. Ello es debido presumiblemente a la calidad y amplia cobertura del sistema de enseñanza pública de los países a la cabeza en movilidad social, en contraste de un sistema de enseñanza de carácter elitista y privado característico de países como Estados Unidos.

3. El impacto de factores afectivos o emocionales para el desarrollo humano: La autoestima

Pero estos elementos obvios sin los que el desarrollo sería un concepto pobre y desheredado, como la educación, la sostenibilidad y la necesidad de ir más allá de los aspectos económicos, no son los únicos a los que deben dirigirse todos los esfuerzos. Existen asimismo otros factores que favorecen el desarrollo desde un punto de vista humano y que al mismo tiempo pueden ser el punto de partida para el cambio: entre ellos, los factores emocionales.

Existe una amplia línea de investigaciones sobre los efectos de la autoautoestima que han arrojado nuevas evidencias sobre su peso en el desarrollo. La autoestima es importante porque condiciona el aprendizaje. Las investigaciones demuestran que alumnos que tienen una imagen positiva de sí mismos, se hallan en mejor disposición para aprender. La autoestima es también importante porque facilita la superación de las dificultades personales. Así, una persona con autoestima alta, se siente con mayor capacidad para enfrentar los fracasos y los problemas que se le presentan. Finalmente, la autoestima es también generadora de una mayor seguridad en uno mismo y en nuestras capacidades, mejorando así la creatividad, la capacidad para tomar nuestras propias decisiones (autonomía personal) y las relaciones personales. Sin embargo, existen algunos

⁴⁶ Conferencia grabada para la plataforma TED (http://www.ted.com/talks/richard_wilkinson.html)

condicionantes basados en la identidad social que afectan negativamente a la autoestima, dificultando el desarrollo y avance social de determinados grupos.

3.1 Percepción de uno mismo: autoestima y autoconcepto

Autoconcepto es un elemento cognitivo que refleja el conjunto de ideas e informaciones que tenemos sobre nosotros mismos. Estas ideas e informaciones influyen en la autoestima, que es la valoración positiva o negativa que hacemos de ese conjunto de ideas que tenemos sobre nosotros mismos. Se trata, por tanto, de un concepto afectivo o emocional. Ambos conceptos -que no son otra cosa que construcciones sociales- se van formando a medida que la persona se desarrolla y socializa con otras personas, es decir, a medida que se integra en el medio social. El autoconcepto va tomando una forma más definitiva a partir del final de la adolescencia, cuando se establece la identidad social. Con el tiempo, la identidad social también irá disminuyendo a favor de las características individuales propias.

El autoconcepto se construye a base de los pensamientos y sentimientos internos y, a falta de una claridad en los mismos, de los pensamientos y sentimientos que otros tienen sobre nosotros. Según la teoría de la autopercepción propuesta por Daryl Bem (1972) el concepto que tenemos de nosotros mismos también es el resultado de la observación de nuestras propias conductas. Deducimos nuestros sentimientos de lo que hacemos y decimos. A la hora de evaluar nuestras acciones que darán lugar al autoconcepto, influyen así mismo las motivaciones que nos empujaron a realizar dichas acciones (de esta manera, aunque el resultado de la acción haya sido negativo, si la intención era buena, la evaluación de la acción será también positiva). En ocasiones, si existe disonancia entre lo que hacemos y lo que pensamos sobre nosotros mismos, recurrimos a sesgos de atribución externa o

cambiamos las ideas sobre nosotros mismos para mejorar el autoconcepto y así, la autoestima⁴⁷.

Finalmente, el autoconcepto depende de las relaciones con otros, es decir de la identidad social. Según la *teoría de la autocategorización*, el concepto sobre nosotros mismos variará en función del grupo social en el que nos categorizamos. De esta manera, si el grupo social al que nos sentimos pertenecientes goza de mejor reconocimiento social o consigue una serie de éxitos, ello impactará positivamente en nuestra autoestima.

3.2 La influencia de la autoestima en el desarrollo de capacidades

Aunque la simple autoestima no implica necesariamente unos resultados académicos mayores o mejor desempeño laboral –depende de otro conjunto de variables - la autoestima mejora la seguridad en uno mismo y el llamado concepto de autoeficacia, es decir, la seguridad en las propias capacidades, condicionantes del éxito. Varios teóricos han identificado la autoestima como un importante determinante de los logros académicos. Por ejemplo Purky (1970) encontró que el rendimiento escolar y la autoestima están estrechamente relacionados. Por su parte, Covington (1989) documentó que a medida que el nivel de autoestima crece, lo hacen también los resultados académicos y viceversa. De hecho, aunque también han surgido informes controvertidos que ponen en cuestión dicha relación (Bumesiter, Capbell y Vohs, 2003), existe un acuerdo general entre los investigadores en que autoestima y rendimiento académico son conceptos estrechamente relacionados, aunque no se llegue a una conclusión unánime sobre la naturaleza de dicha relación.

⁴⁷ Por ejemplo, si herimos a alguien a quien estimamos, podemos buscar la causa en las acciones de otros o en las circunstancias para no sentirnos culpables. Igualmente, si hacemos algo que no nos gusta hacer, en lugar de pensar que somos tontos o tenemos una personalidad débil, pensamos que en realidad si nos gusta hacerlo.

Una autoestima positiva amplía, además, las posibilidades para ser feliz. Primero, porque la persona se concibe así misma como merecedora de felicidad, con lo que emprende acciones para lograr dicha felicidad, y segundo, porque las personas con alta autoestima tienen mejores capacidades para tratar a los demás con respeto, benevolencia y buena voluntad, con lo que se ven favorecidas sus relaciones interpersonales. Por el contrario, la depresión se identifica con una extraordinaria disminución de respeto por uno mismo. La autoestima fomenta, asimismo, la creatividad en el lugar de trabajo y se considera una competencia necesaria para la innovación en las prácticas pedagógicas (Miranda, 2005).

La autoestima mejora también la seguridad en uno mismo y el llamado concepto de autoeficacia, es decir la seguridad en las propias capacidades, condicionantes del éxito. La percepción de sentirse capaz para desempeñar el trabajo propuesto e integrado en el grupo, son factores no-cognitivos, pero que sin embargo afectan profundamente en lo que finalmente se logra y aprende. De hecho, creer que se tiene el poder mental y las habilidades sociales para tener éxito en la escuela, es determinante a la hora de efectivamente tener éxito en el ámbito escolar. Este aspecto está estrechamente relacionado con el concepto de autoeficacia, propuesto por Albert Bandura (1977) y que designa al conjunto de juicios que cada persona tiene sobre sus capacidades, a base de las cuales adopta estrategias y acciones para alcanzar el rendimiento deseado.

Contar con un sentido de autoeficacia positivo, es decir, creer que tenemos posibilidades personales para alcanzar determinados resultados, es determinante a la hora de lograrlos. En primer lugar, porque ello implica que se perciba el triunfo como posible (el sujeto realizará el intento), pero además, porque al creer en las propias posibilidades, el sujeto abordará la tarea con más confianza, resolución, esfuerzo y perseverancia, actitudes que pueden llevar a la consecución del objetivo, o al menos, al aumento de habilidades. Un sujeto aumenta sus capacidades al perseverar en los intentos, al aprender de los errores, al informarse y volver a intentarlo hasta lograr el objetivo.

3.3. Problemas de autoestima originados por la desventaja

Aunque la *teoría de la identidad social* desarrollada por Henri Tajfel y John Turner durante los años 70 y 80, presupone que las personas nos sentimos motivadas a encontrar conceptos positivos sobre nosotros mismos para mejorar nuestra autoestima – para lo que a veces recurrimos a una serie de sesgos-, las personas pertenecientes a minorías étnicas suelen manifestar una excesiva tendencia a valorar negativamente su propio grupo social, con lo que su autoestima se ve también afectada negativamente.

Una larga lista de investigaciones demuestran que miembros de minorías en desventaja presentan generalmente más bajos niveles de autoestima y autoeficacia. Ello se debe a que tienen la tendencia de considerar únicamente aspectos positivos del grupo mayoritario y negativos del suyo propio (Clark & Clark, 1952; Muir & Muir, 1988; Phinney et al., 2001). Como se refleja en las investigaciones, el hecho de ser discriminado afecta en la construcción de la identidad social subjetiva.

“La identidad social subjetiva varía en función de la posición social objetiva. Por ejemplo, las mujeres mencionan su categoría de pertenencia sexual más a menudo que los hombres, los negros mencionan su pertenencia étnica más frecuentemente que los blancos, y los judíos su pertenencia religiosa más a menudo que los cristianos. Es decir, en situación de minoría, una posición dominada aviva en los individuos la conciencia de la o las categorías sociales que les hacen ser minoritarios” (Doise, Deschamps y Mugny, 59:1980)

Estos problemas de identificación étnica quedaron por primera vez documentados en la influyente investigación de Clark & Clark (1952) en la que se presentó a un grupo de niños blancos y negros dos muñecas (una blanca y otra negra) y se les preguntaba cuál de las dos les parecía más bonita y con cuál les apetecía jugar más. Tanto los niños blancos como los negros escogieron la muñeca blanca. Pero cuando se les preguntaba cuál de las muñecas era mala, todos los niños elegían la muñeca negra. Estos resultados, como los de

investigaciones posteriores, “Reflejan la estrecha relación existente entre la identificación étnica con el propio grupo que se detecta en las minorías y la posición que dicho grupo ocupa en la estratificación de la sociedad en la que se encuentran (Díaz-Aguado, 87: 2005)”. Según Díaz-Aguado, estos problemas de identificación étnica reflejan la superior vulnerabilidad de los miembros de minorías (sobre todo entre los niños pequeños) al hecho de pertenecer a una minoría que se percibe con menos poder.

3.4. Las dificultades de interactuar, aprender y desenvolverse en una segunda lengua

A parte de los problemas de autoestima surgidos por la posición de desventaja del endogrupo en el entramado social, el idioma es otros de los problemas a los que se enfrentan la minorías y que impiden una identificación armoniosa entre la cultura de origen y la cultura de acogida.

Aunque podría considerarse que las minorías lingüísticas parten de una situación de ventaja al poseer una competencias lingüísticas en una lengua materna diferente a la hablada por la sociedad dominante -sobre todo en cuanto a la posible adquisición de un bilingüismo que podría repercutir en mayores oportunidades profesionales y académicas- lo cierto es que en muchos casos, el aprendizaje de una segunda lengua implica muchos desafíos. Primero, este aprendizaje depende de que existan oportunidades de practicar esta segunda lengua, para lo que es necesario establecer relaciones con sus hablantes. Sin embargo, la marginación, las diferencias interculturales y los patrones de dominación de un grupo sobre otro, complican estas relaciones sociales. En segundo lugar, los sujetos deben estar motivados para aprender. Sin embargo, la misma distancia psico-social dificulta esta motivación apareciendo en su lugar “el miedo al ridículo” lingüístico, la ansiedad generada por estar inmerso en otra cultura y, por tanto, la falta de desinhibición (Díaz-Aguado, 2005). Ello provoca actitudes como el rechazo a la cultura de la segunda lengua o, en algunos casos, la ausencia de identificación con ninguna de las lenguas.

También en el ámbito escolar el aprendizaje de la lengua mayoritaria por parte de estas minorías étnicas suele realizarse desde una perspectiva asimilacionista, en la que adaptación lingüística exige la renuncia de la cultura de origen. Los estudios sobre la integración escolar de los niños cuya primera lengua es diferente a la que se habla en la escuela, demuestran que los programas de submersión concluyen en un dominio inadecuado de ambas lenguas, así como en un resultado académico pobre. Ello se debe a varias situaciones que afectan negativamente a la percepción que los niños tienen de su lengua materna. Entre ellas cabe destacar que los profesores no conocen la cultura y lengua de origen de los alumnos de grupos minoritarios, ni por lo tanto reconocen su importancia como materia de enseñanza-aprendizaje, con lo que tienden a establecer una interacción discriminatoria. Asimismo, “las dificultades que experimentan los alumnos de los grupos minoritarios en los programas de submersión suelen hacer que tanto sus profesores como ellos mismos infravaloren su competencia académica. Ello les lleva, incluso, a atribuir a la lengua materna sus dificultades de adaptación escolar, con el consiguiente rechazo que de ello puede derivarse hacia dicha lengua”. (Díaz-Aguado, 2005). Para evitar que el aprendizaje vaya en perjuicio de su lengua materna e identidad familiar, es preciso que en los contextos educativos donde se produzca dicha submersión se reconozca implícitamente el valor de su cultura de origen. En este sentido, se han probado exitosas estrategias de aprendizaje cooperativo en las que el aprendizaje se realiza en contextos de igualdad de status entre niños inmigrantes y niños del grupo mayoritario y donde están presentes contenidos de ambas culturas (Díaz-Aguado, 2005). Otra variable que se ha demostrado exitosa a la hora de reducir la distancia psicológica y que ayudaría a corregir los problemas que se desprenden de la submersión es que los profesores estimulen el mantenimiento de la primera lengua en la comunicación familiar. Ramírez y Politzer (1976) observaron cómo los niños hispanos que aumentaban el uso del español en sus casas mejoraban sus competencias en la primera lengua sin sufrir ninguna pérdida en el inglés (a pesar de que su tiempo de práctica disminuía significativamente). Estudios posteriores indican incluso una mejora significativa en la adquisición de la segunda lengua cuando la comunicación familiar se

mantiene (Chesearek, 1981). Ello se debe al desarrollo de la competencia lingüística que se deriva de la comunicación familiar (y que influye en la adquisición de una segunda lengua) y en las consecuencias positivas de la propia identidad cultural. Por otro lado, la pérdida de la primera lengua genera conflictos de identidad cultural que desencadenan procesos socio-emocionales negativos. “La pérdida de la primera lengua y de la identidad cultural a la que representa puede tener efectos negativos en el niños a distintos niveles (desarrollo cognitivo, competencia lingüística y adaptación escolar en general), probablemente debido a la dificultad de los niños para soportar la inseguridad que dichos conflictos implican” (Díaz-Aguado, 96: 2005).

4. Un nuevo indicador de desarrollo basado en las relaciones sociales: El capital social

En los últimos años el desarrollo ha dejado de ser visto como una mera consecuencia de mejora de las oportunidades individuales. Cada vez se relaciona más el grado de desarrollo con la posición en la estratificación social y las relaciones con el resto de actores y grupos sociales. Paradójicamente, aunque las relaciones sociales (la materia de la realidad social) están en gran medida determinadas por la posición social, las mismas relaciones representan grandes oportunidades para el cambio y la movilidad. Ello implica que sea necesario buscar oportunidades para establecer relaciones sociales al margen de las naturalmente determinadas por la estructura social.

4.1 Concepto y orígenes del término

Uno de los pensadores que más se han ocupado del desarrollo de una teoría alrededor del capital social es Pierre Bourdieu (1983). Su teoría, que se inscribe dentro de la corriente marxista, trata de desentrañar los procesos sociales que resultan en un desigual acceso a los recursos y el poder y que contribuyen a la formación de las clases sociales. Según Bourdieu las elites se sirven de tres clases de capital para perpetuar su poder: el

capital económico, el cultural y el social. Por este último entiende “el agregado de los recursos presentes o potenciales conectados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo” (Bourdieu 1983:240). La existencia de conexiones, no son dadas, según Bourdieu, de forma natural, sino que es el producto de un esfuerzo interminable para reproducir relaciones duraderas y valiosas a través de estrategias y ritos, capaces de asegurar beneficio capital y simbólico.

Pocos años después de la aportación de Bourdieu, James Coleman (1988) desarrolló la noción de capital social más allá del uso que de él hacían las elites para perpetuar su poder. De hecho, según argumenta, las comunidades marginadas o las clases obreras podían también beneficiarse de su posesión. Para Coleman, la definición de capital social venía dada por su propia funcionalidad. Se trata, en definitiva, “de una variedad de entidades diferentes con dos características en común: todas consisten en algún aspecto de la estructura social y todas facilitan ciertas acciones a los individuos que se encuentran dentro de esa estructura” (Coleman 1994: 302). Es decir, el capital social es cualquier cosa que facilite una acción individual o colectiva generada por las relaciones sociales, las normas sociales, la confianza, la reciprocidad, etc. Así, para Coleman, la simple relación de un individuo con otras personas, le ofrece a dicho individuo un amplio acceso a recursos. En este sentido, su concepción es mucho más optimista que la de Bourdieu: mientras que para este último, el capital social encerraba un lado negativo para los oprimidos (era usado por las elites para perpetuar su poder y prevenir el ascenso de otras clases sociales), para Coleman las funciones del capital social son enteramente positivas, dado que la cooperación y normas compartidas otorgan ventajas mutuas.

Coleman se centra en tres formas específicas de capital social: (1) obligaciones y expectativas, (2) canales de información y (3) normas sociales. La primera alude a las obligaciones y expectativas generadas de la relación entre dos individuos. Por ejemplo, si uno presta dinero a un amigo, uno espera poder pedirle dinero a dicho amigo si algún día lo

necesita. La segunda forma de capital social se concreta en los beneficios de las relaciones sociales a la hora de servir como fuente de información y contactos. En este sentido, si queremos por ejemplo iniciar una carrera profesional en un sector determinado nos resultará de gran ayuda tener amigos que nos informen de los procedimientos, las fórmulas de acceso y la cultura interna de ese sector. En tercer lugar, las normas sociales son para Coleman otra fuente de capital social, en tanto que refuerzan aquellos comportamientos que benefician a la sociedad.

El concepto de capital social ha calado con gran fuerza en las estrategias y políticas de los organismos competentes de desarrollo como el Banco Mundial. Para este organismo, el capital social se refiere al conjunto de normas y redes que posibilitan la acción colectiva. Dicha acción colectiva es la que puede originar el cambio institucional que guíe la inclusión social de un determinado grupo social. El Banco Mundial considera que el capital social es crítico a la hora de permitir que las sociedades prosperen económicamente y para el desarrollo sea sostenible. Cuando se crea de forma conveniente –asegura el organismo- el capital social puede mejorar la efectividad de los proyectos, así como la sostenibilidad de los mismos, desarrollando la capacidad de los miembros de la comunidad de trabajar juntos para satisfacer necesidades comunes, lo que a su vez fomenta en una mayor inclusión y cohesión social.

A la hora de aplicar el concepto de capital social a nivel práctico y operacional, el Banco Mundial diferencia entre cinco dimensiones clave del capital social: (1) Grupos y redes; (2) Confianza y Solidaridad; (3) Acción Colectiva y Cooperación; (4) Cohesión Social e Inclusión; (5) Información y Comunicación. Con respecto a este último aspecto de Información y Comunicación, el Banco considera que contribuye a eliminar el capital social negativo al mismo tiempo que genera capital social positivo a través del acceso a la información.

Hay además que diferenciar entre varios tipos de capital social. Michael Woolcock, científico social del Banco Mundial distingue, de hecho, entre (1) capital social vinculante (*bonding social capital*), (2) capital social puente de unión (*bridging social capital*) y (3) capital social enlazante (*linking social capital*). El primero denota lazos entre personas en situaciones similares como la familia, amigos cercanos o vecinos; el segundo alude a relaciones más distantes, como las existentes entre parientes lejanos y conocidos; el tercero se refiere a relaciones entre personas diferentes que viven en situaciones distintas, como las que se encuentran totalmente fuera de la comunidad y que por lo tanto, proporcionan a los miembros la oportunidad de aprovecharse de una gama mucho más amplia de recursos de los que se encuentran en la propia comunidad (Woolcock, 2001: 13-4).

4.2 Beneficios del capital social

Las relaciones sociales se han convertido en un activo tan importante para el desarrollo y el avance social, que se consideran un nuevo tipo de capital: el Capital Social. Aunque se trata de un término difuso, abierto a diferentes interpretaciones y bastante abstracto en su planteamiento, podemos sobre todo resaltar un aspecto indiscutible de este término: el capital social considera las relaciones sociales como un activo valioso. El beneficio de pertenecer a estas redes sociales proviene de la confianza, la tolerancia, los valores compartidos y el sentimiento de pertenencia mutua que esta relación genera. Existe, de hecho, una amplia evidencia de que las comunidades ricas en capital social tienen más probabilidades de experimentar menos violencia, mejor salud, unos niveles educativos más elevados e, incluso, un mayor crecimiento económico (Halpern 2009a)⁴⁸.

⁴⁸ Según David Halpern, una vecindad más unida en la persecución de los crímenes dentro de la comunidad contribuye a reducir los índices de criminalidad; contar con el apoyo de otras personas cuando atravesamos una enfermedad, nos da una fuerza psicológica fundamental para fortalecer nuestro sistema inmunológico; estar rodeado de personas que otorgan gran importancia a la educación, puede inspirarnos para preocuparnos más por la educación de nuestros hijos.

También se relaciona el capital social con buenos índices de gobernabilidad. De las micro fórmulas de gobierno (como una asociación de vecinos) al gobierno nacional, la existencia de una mayor confianza mutua otorga más eficiencia a cualquiera de estas organizaciones sociales. Parece razonable suponer, de hecho, que los ciudadanos que se sienten unidos y interconectados tienden a estar más dispuestos a pagar sus impuestos y seguir las normas y leyes que rigen la comunidad. Knack y Keefer (1996), quienes midieron econométricamente las correlaciones entre confianza y normas de cooperación cívica y crecimiento económico en un amplio grupo de países, encontraron que los primeros presentan un fuerte impacto sobre el segundo.

Existen, sin embargo dos cuestiones clave en el estudio del capital social. Por un lado, el capital social no está disponible de manera general para todos, igual que no lo están otros tipos de capitales. El aislamiento geográfico y la marginación social limitan el acceso al mismo. Por otro lado, el capital social no se crea de forma equitativa. Lo que quiere decir que hay personas más capaces de crearlo y beneficiarse de él, por ejemplo aquellas personas con una posición socioeconómica elevada (Foley y Edwards, 1999). Estas diferencias demuestran que el capital social contiene consecuencias negativas para quienes no pueden beneficiarse de él, como las personas marginadas geográfica y socialmente. Además, dado que se genera y reproduce con más rapidez en ciertos estratos sociales, puede contribuir a acrecentar las desigualdades.

4.3 Capital social, participación democrática y acción colectiva

El capital social se relaciona también a menudo con el éxito de la democracia y la participación política. Recurriendo a Toqueville - quien en su día enarbolara el asociacionismo estadounidense como la principal virtud del buen funcionamiento de la

democracia americana-, Robert D. Putman (1995), relaciona el reciente declive del capital social en Estados Unidos –fruto de una reducción de la vida cívica- con los bajos índices de participación política en la actualidad. Para Putman, el capital social podría resumirse en la confianza mutua, la acción colectiva y la reciprocidad generada por cualquier conexión entre individuos. En este sentido, su visión del capital social es, como para Coleman, fundamentalmente positiva.

Desde esta perspectiva teórica las relaciones sociales pueden generar mayores niveles de participación democrática, aspecto también relacionado con unas oportunidades de integración social y desarrollo más elevadas. De hecho, los diversos análisis científicos que relacionan el grado de democracia y desarrollo social han dado resultados muy positivos. La característica clave de la democracia participativa es la directa participación de los ciudadanos en la regulación de las instituciones clave de la sociedad. Según Fuchs, (2011,260)

“La idea central de la democracia participativa es que los individuos deberían ser capaces de participar en el proceso de toma decisiones colectivas y en el control y gestión de las estructuras de los sistemas económicos, políticos y culturales que les conciernen y afectan. La democracia participativa tiene que ver con las decisiones locales, la comunicación de abajo arriba, la autogestión, la autodeterminación, autorrealización y la autoorganización de las personas”.

Amyarta Sen analizó (1982) cómo las realidades políticas son determinantes en las hambrunas masivas que han sufrido parte de la población mundial en el presente siglo. Según sus investigaciones, aquellas no tienen que ver necesariamente con la escasez de recursos alimenticios. De hecho, observa que las hambrunas de mayores proporciones habían tenido lugar en territorios colonizados, dictaduras militares o regímenes de partido único. Asimismo, algunas investigaciones (Wickrama y Mulford, 1996), indican que,

independientemente del nivel de desarrollo económico del país, cuando aumentaba la participación democrática - es decir, el poder político estaba mejor repartido entre el conjunto de la población- mejoran los índices de desarrollo social.

Las deficiencias de participación democrática, sobre todo entre comunidades infra-representadas, pueden ser corregidas mediante la colaboración y acción conjunta a través de organizaciones colectivas. Entre este tipo de organizaciones se encuentran desde las vecinales a los sindicatos, pasando por cualquier otro tipo de asociación de índole civil, político, cultural o religioso. La decisión de organizarse de forma colectiva viene dada, según Pliego (2000), por el contexto vital de los individuos. En este sentido, los miembros que deciden emprender acciones colectivas conjuntas comparten, entre otros aspectos, carencias materiales y unos sentimientos de indignación ante las propias condiciones de vida. No obstante, la decisión de conformar una organización colectiva no nace de forma individual y aislada, sino que para ello es necesario que exista un espacio de identidad colectiva. Las acciones de movilización social nacen por tanto de contextos de interacción social en los que aquellos individuos que se encuentran en la misma posición pueden reconocerse mutuamente, compartir su malestar e intercambiar opiniones sobre acciones de movilización social. La participación comunitaria depende, por tanto, de que existan espacios en los que miembros de una misma comunidad puedan conformar una identidad grupal.

Las formación de organizaciones colectivas de base permitiría la canalización de las demandas hacia los representantes políticos, con lo que se garantiza un manejo más eficiente de los recursos públicos. En ocasiones, estas organizaciones colectivas pueden general acciones de movilización social que contribuyan directamente al cambio social. Ello puede alcanzarse a través de estrategias de intervención en la esfera pública que den voz a las necesidades de este colectivo, logrando sensibilizar al resto de la sociedad y con ello generar cambios en las estructuras políticas, culturales y económicas. Muchas de estas

organizaciones en ámbitos locales, han logrado de hecho, no sólo satisfacer demandas específicas e inmediatas, sino en ocasiones transformar completamente el sistema político hacia un régimen democrático.

4. Resumen del capítulo

A partir de los años 80 los investigadores en el campo del desarrollo se empezaron a mostrar poco satisfechos con el tradicional modo de medir la pobreza sobre la base de unos bajos ingresos. Esta aproximación -se argumentó- era demasiado unidimensional, estática y no permitía descubrir los factores que contribuyen a que los colectivos desfavorecidos continúen marginados económicamente y no sean capaces de participar en las actividades clave de la sociedad. Igualmente, se adujo que un aumento de los ingresos *per cápita* no explicaban un incremento de los niveles de desarrollo generales ni la capacidad de todos los individuos de vivir una vida disfrutable y justa. Esa es precisamente la visión que comparten hoy día académicos en la materia y organismos internacionales de desarrollo: que el desarrollo se fundamenta en el mecanismo para ampliar las oportunidades de la gente para llevar la vida que desean llevar. Se trata de una aplicación de las teorías del premio Nobel de economía Amartya Sen, para quien el desarrollo está estrechamente relacionado con el concepto de libertad.

Las nuevas teorías de desarrollo, más centradas en lo humano, las libertades y bienestar individuales y colectivas, han impactado enormemente en las prácticas y líneas de actuación de las organizaciones y agencias. Destaca, por ejemplo el nuevo enfoque de desarrollo endógeno, que busca potenciar las capacidades internas de una región o comunidad local otorgando poder a las comunidades organizadas para que desarrollen los potenciales de sus regiones. Esta influencia es palpable, no sólo en las estrategias, sino también en los indicadores elegidos para medir los índices de desarrollo, ahora más próximos a cuestiones que tienen que ver con el crecimiento social y los derechos humanos,

que con índices meramente económicos. Factores cognitivos como la educación, y también algunos afectivos como la autoestima, son algunos de estos nuevos indicadores capaces de medir el desarrollo social desde un punto de vista más humano y ético. Tener acceso a una buena educación es la mejor garantía para el bienestar económico y la satisfacción futura así como el mayor condicionante para la movilidad social, la competitividad y la integración social, según demuestran las distintas investigaciones. Una autoestima positiva contribuye a mejorar los niveles de satisfacción y felicidad personales, así como a estimular la confianza en la capacidad de uno mismo para emprender proyectos y/o acciones que mejoren su vida.

Otro aspecto cada vez más valorado por los profesionales es la cohesión social, un aspecto fundamental a la hora de fomentar el desarrollo económico, garantizar la sostenibilidad de los proyectos y contribuir a la inclusión social. Dicha cohesión social es alcanzada a través del llamado capital social. Aquí entran en juego por primera vez las relaciones personales como motores de desarrollo humano. Dicho capital social hace referencia al activo valioso que representan la tolerancia, la confianza mutua, la solidaridad y los valores compartidos por una sociedad. Así, el capital social se genera, por ejemplo, cuando de la relación entre individuos surgen vínculos de confianza que garantizan un entramado de obligaciones y expectativas recíprocas, o cuando unos individuos sirven a otros como canales de información que amplían su poder de acción y decisión. Se ha observado que el capital social permite resolver más fácilmente los problemas colectivos a través de la cooperación; convierte a la gente en más confiada, lo que beneficia los negocios; mejora el conocimiento e información de cuanto nos rodea, lo que genera oportunidades, etc.

El capital social se mide, por tanto, en los beneficios sociales que aportan las relaciones con otros. Uno de estos beneficios provenientes de interactuar con otras personas es la posibilidad de que nazca un sentimiento de identidad compartida que permita a esas personas emprender acciones conjuntas de participación ciudadana. La participación de la

población en la vida pública y política -es decir, la participación democrática- es fundamental para el desarrollo social, porque permite presionar en la demanda de medidas y acciones que mejoren las propias condiciones de vida.

V. OPORTUNIDADES PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS: ESPACIOS DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA DESPERTANDO LA CONCIENCIA CRÍTICA Y EL APOYO SOCIAL

El problema del subdesarrollo no se reduce a las comunidades en regiones pobres del mundo. Los desfavorecidos, en términos económicos y sociales, se encuentran también en las sociedades más desarrolladas y ricas del planeta. Se trata, sobre todo, de minorías de diferente origen cultural y étnico que viven en situación de exclusión y marginalidad en sociedades avanzadas. Este cuarto mundo de la exclusión social más allá del subdesarrollo existe en todos lados, desde el South Bronx de Nueva York, al Saint Denis de Paris, desde el distrito de Watts en Los Ángeles al barrio de Orcasitas en Madrid; y desde las favelas de Río a los *slumg* de la India (Castells 1998). Atendiendo a la amplia mayoría de los indicadores de desarrollo (por ejemplo renta *per cápita*, esperanza de vida, niveles educativos, seguridad alimentaria, etc.) las minorías étnicas en cualquier país o región están en clara desventaja con respecto a la comunidad dominante o mayoritaria. Además, aunque durante las últimas décadas algunos países han mejorado sus ratios de igualdad social (como India o España) existen países en los que la brecha ha ido, incluso, en aumento (Estados Unidos, Reino Unido o México) (Castells, 1998). Los bajos niveles de desarrollo que padecen quienes se encuentran en la base de la pirámide de distribución de la riqueza, son una consecuencia directa de la marginalización social y cultural que han venido padeciendo estos grupos (en muchos casos minorías) durante años y que impiden el cambio adaptativo que demanda un contexto global y rápidamente cambiante. En sociedades desarrolladas, subdesarrollo es el equivalente a exclusión social. La falta de representatividad institucional que sufren estos colectivos provoca que sus derechos apenas sean oídos y que sus intereses estén escasamente representados. La clave para la inclusión social se encuentra, por tanto, en el cambio institucional. Un cambio hacia la existencia de instituciones representativas y defensoras de los derechos de todos y que en última instancia, contribuyan a transformar los códigos de conducta y las normas sociales capaces de producir una sociedad más igualitaria.

1. Fundamentos de la inclusión social

1.1 La inclusión institucional como punto de partida para la inclusión social

Siendo un elemento crítico para la inclusión social y el desarrollo de comunidades desfavorecidas, uno de los objetivos de desarrollo hoy día es que los pobres y socialmente excluidos aumenten su voz y control sobre las instituciones de su país. Las instituciones son de hecho elementos críticos para la reducción de la pobreza porque establecen las reglas del juego y con ello, el acceso a los recursos, las capacidades y oportunidades de la gente para avanzar socialmente hacia sus aspiraciones. Atendiendo a la propia definición de North (1990), las instituciones son fuerzas humanamente impuestas sobre interacciones humanas, fuerzas que establecen campos de acción y oportunidades dentro de unos límites. Entre este tipo de instituciones están las formales, es decir, las reguladas legalmente por la Administración y el Estado, así como las instituciones sociales y civiles (asociaciones culturales y educativas, organizaciones políticas y cívicas, etc.) e incluso una serie de instituciones no formales que operan fuera del sistema formal. Según North (1990) las instituciones tienen el poder de modelar la interacción humana y de redistribuir los derechos y deberes entre los diferentes sectores sociales y económicos. Las instituciones, son por tanto aparatos que dirigen y organizan la vida social y definen “reglas de juego” dentro de una sociedad. Ya sean de índole política (partidos políticos, sindicatos), religiosa (parroquias, comunidades religiosas) o civil (asociaciones feministas, de defensa de los homosexuales, asociaciones culturales o de vecinos), cada institución prescribe unas reglas y códigos de conducta que contienen unos derechos y unas obligaciones que a su vez amplían las libertades de unos y constriñen las de otros un complejo sistema de relaciones de poder.

En la mayoría de los países (especialmente en aquellos en desarrollo) ocurre que una pequeña elite controla la mayoría de los activos y recursos del país a través de su fuerte influencia sobre el conjunto de instituciones gubernamentales, con políticas altamente

excluyentes hacia el resto de ciudadanos. En las sociedades democráticas más avanzadas, la distribución en el reparto de recursos y demás reglas que definen el acceso a los mismos varían de unos grupos a otros en base a su identidad social. Ello significa que la raza, cultura de origen, idioma, género, orientación sexual, ideología política, es decir, los elementos que constituyen una identidad social (objetiva y subjetiva) determinan en última instancia el acceso a los recursos vitales, normalmente en detrimento de las identidades minoritarias, con los efectos negativos sobre la pobreza que ello conlleva. Por desalentador que esto parezca, existen sin embargo alternativas para el cambio. Aunque cada persona nace con una identidad que condiciona su pertenencia a un grupo, también es cierto que las identidades sociales, especialmente en sociedades avanzadas, se componen de muchas capas superpuestas. Así, una persona puede nacer mujer en el seno de una familia latina, pero al mismo tiempo adquirir con el tiempo otras identidades sociales que tienen que ver con su profesión (p. ej. maestra), aficiones (p. ej. bailes tradicionales), ideología política (p. ej. de derechas), creencias religiosas (p. ej. iglesia presbiteriana) etc. identidades representadas en un amplio tipo de instituciones: asociaciones civiles y políticas, comunidades religiosas, etc. que compiten entre ellas por legitimar su poder. Precisamente en esa lucha, en esos puntos de fricción y negociación entre las normas que cada institución defiende, se abre las vías para el cambio estructural. Según el *Sector Strategy for the Social Development group (2002)*⁴⁹

“Las personas que se encuentran en situación de desventaja bajo las reglas de una determinada institución utilizarán las instituciones competentes para renegociar formas que respondan a sus intereses. Aunque puede ocurrir que la mayoría de las instituciones ensalcen una reglas que normalmente perjudican a un grupo, el hecho de que estas reglas

⁴⁹ “Using Empowerment and Social Inclusion, For Pro-poor Growth: A Theory of Social Change”. Lynn Bennett, abril 2002, artículo preliminar para la Social Development group. Social Development es uno de los tres grupos (junto con el Desarrollo Medioambiental y Rural que componen la Network Vice Presidency for Environmentally and Socially Sustainable Development (ESSD) en el Banco Mundial.

puedan ser renegociadas, es decir, que sean *construidas socialmente*, significa que son dinámicas y sujetas a cambios”.

1.2 El cambio institucional redefine y es redefinido por las relaciones dinámicas de poder

Las sociedades no están formadas, por tanto, por comunidades uniformes que comparten valores e intereses comunes. Muy al contrario, cada grupo social alberga unos intereses en constante conflicto con el resto de actores sociales que luchan por ver representados sus intereses en las instituciones sociales. Para Castells, “el empoderamiento de los actores sociales no puede separarse de su empoderamiento contra otros actores sociales, a menos que aceptemos la ingenua imagen de una comunidad humana reconciliada, una utopía normativa que la observación histórica desmiente” (Castells, 2009: 37). El proceso de negociación y lucha por acumular poder es por tanto constante. “Los conflictos nunca acaban, simplemente se detienen gracias acuerdos temporales y contratos inestables que son transformados en instituciones de dominación por los actores sociales que lograron una posición ventajosa en la lucha por el poder, si bien cediendo un cierto grado de representación institucional para la pluralidad de intereses y valores que permanecen subordinados” (Castells, 2009: 38).

Podemos concebir, por tanto, el poder como un proceso que nace de la alianza y negociación entre los actores sociales y que se expresa en la representación institucional. Aquellos grupos con más representación en dichas instituciones tendrán más oportunidades para conseguir cristalizar en la sociedad aquellas normas sociales, leyes, ideas (discursos en términos de Foucault) favorables a sus intereses, aumentando así su poder en la sociedad. Poder es, en este sentido, la red de alianzas presentes en un terreno cambiante de discursos y prácticas sociales que evolucionan conforme a unos intereses. Esta es precisamente la interpretación foucaultiana de poder, un proceso en constante movimiento, multidireccional y de comportamiento sistémico.

Pero dado que poder es una relación dinámica -un proceso de negociación perpetuo podría decirse- existen ciertas oportunidades para los oprimidos de alterar las relaciones de poder a su favor. Dada la capacidad última de los individuos y grupos para aceptar, oponerse y combinar creativamente estas normas, los miembros de una sociedad tienen algunas oportunidades para redefinir las reglas del juego. Para ello, deben aprovechar los puntos de resistencia o espacios de oportunidad que se abren en el flujo de poder para romper alianzas, reagrupar las relaciones y reposicionar estrategias. Cuando esto ocurre, decimos que se ha producido el ansiado cambio social.

Este enfoque teórico se basa en las teorías sociológicas que durante las últimas décadas del siglo XX han desafiado la clásica dialéctica entre estructura y agencia⁵⁰ (*structure vs agency*); entre ellas, la teoría de la construcción social de Giddens (1984) y la teoría de la producción de la sociedad de Alain Touraine (1970). Según Giddens (1984), aunque la acción humana está parcialmente determinada por el conjunto de normas y leyes que gobiernan su estructura social, éstas son al mismo tiempo modificadas por la misma acción humana. Así, dado que la estructura no es externa ni ajena a las propias acciones de los individuos, la socialización sufrida por el sujeto ya no elimina su autonomía, sino más bien al contrario: las estructuras pasan a ser determinadas por los procesos de acción y de cambio social. Igualmente para Touraine (1970), los actores sociales (lo que llama el Sujeto) construyen y conciben proyectos de vida que dan lugar a las formas de organización social, cultural y política, cuyas bases pueden ser a su vez alteradas por la fuerza transformadora de la propia acción humana: los movimientos sociales. El estudio de Touraine de los movimientos sociales en la era post-industrial, desde el ecologismo, al feminismo, pasando por la afirmación de los derechos humanos, demuestran el poder transformador de la acción humana para cambiar los discursos dominantes y transformar la forma de pensar de los

⁵⁰ Agencia (traducción del vocablo inglés *agency*) se refiere a la capacidad de los individuos para actuar de forma independiente y tomar libremente sus propias decisiones.

miembros de la sociedad hasta el punto de modificar la práctica cotidiana y la realidad política.

1.3. Empoderamiento e inclusión social, dos conceptos estrechamente relacionados

Si, según Foucault, las relaciones de poder se cristalizan en discursos que determinan las instituciones de Estado –así como el conjunto de leyes y normas que dichas instituciones prescriben-, sólo una alteración de esas relaciones de poder podrá hacer variar las bases ideológicas sobre las que se levantan esas instituciones o conseguir que surjan instituciones más inclusivas.

El concepto de inclusión social al que se hace referencia en este trabajo se relaciona estrechamente con la definición vigente en organismos internacionales como la UE, para quien inclusión social es el “proceso que garantiza que aquellos que están en riesgo de exclusión social obtengan las oportunidades y los recursos necesarios para participar de manera plena en la vida económica, social y cultural y que puedan gozar de un estilo de vida que se considera normal en la sociedad en la que viven. Eso garantiza que tengan más participación en las decisiones que afectan a su comunidad”. Según esta definición, la propia sostenibilidad social depende de la presencia de instituciones inclusivas (que respondan a los intereses de los ciudadanos pertenecientes a diferentes grupos socio-económicos).

La inclusión social puede ser visualizada como el efecto directo del llamado empoderamiento de una comunidad, entendido éste último como el poder de acción y la capacidad que uno tiene de hacer escuchar su voz. Inclusión y empoderamiento son en este sentido dos fuerzas que se complementan y refuerzan mutuamente para inducir el cambio social. Primero, una comunidad marginada se empodera cuando consigue ganar poder de acción y voz suficiente para conseguir un cambio institucional. Una vez que en la sociedad

en la que vive dicha comunidad nacen instituciones que prescriben unas normas sociales favorables a sus intereses, se puede decir que ha habido *inclusión social*.

2. Condiciones para el empoderamiento y la inclusión social: Capacidades críticas y apoyos externos

Esta tesis propone la hipótesis de que las oportunidades que tiene una comunidad o grupo para empoderarse dependen de (1) disponer de ciertos recursos materiales (capital económico), así como de (2) ciertas capacidades cognitivas (capital cultural) y (3) emocionales (autoestima); pero también de (4) capacidades críticas que le permitan a uno tomar conciencia de la relación de desigualdad en la que se encuentra, así como (5) de contar con los apoyos necesarios tanto internos como externos (capital social), para lo cual serán necesarios esfuerzos de coordinación y coalición con otros actores sociales capaces de simpatizar con sus intereses.

El capital cultural y económico son tradicionalmente los dos aspectos que se han considerado más determinantes para la movilidad social. En las sociedades democráticas ambos están fuertemente entrelazados y pueden fomentarse induciendo mejoras en la educación de las personas. La autoestima es igualmente un aspecto importante para que los individuos se perciban así mismos en posición de emprender los cambios y las mejoras necesarias en su vida, lo que es en cierto modo consecuencia de la adquisición de los capitales anteriormente mencionados, pero también de una identidad social positiva favorecida por contextos en los que sus rasgos de pertenencia a un grupo no se encuentren relegados a un status de inferioridad.

No obstante, aún existen dos elementos determinantes que influyen enormemente a la hora de que un grupo logre alcanzar un grado más elevado de inclusión social. El primero hace alusión a las capacidades, no ya cognitivas ni emocionales, sino críticas: la propia toma de conciencia sobre la relación de desigualdad social en la que el sujeto vive y la injusticia

que de ello se deriva, así como sobre la necesidad de emprender acciones colectivas que transformen dicha situación. La segunda se refiere a la posibilidad de atraer ayudas desde fuera de la propia comunidad para que el proceso de cambio resulte una empresa más fácilmente alcanzable. De hecho, el éxito de ese cambio dependerá en gran medida de esos apoyos externos.

2.1 Capacidades críticas para la acción colectiva

Resulta obvio que cualquier intento de movilización y acción colectiva resulta imposible si el colectivo desfavorecido no se percibe víctima de una situación injusta. Darse cuenta de que las propias condiciones de vida son el resultado de una injusticia ha sido, a lo largo de todos los tiempos, el motivo principal que ha llevado a la sublevación (en algunos casos a las armas) y el principio de muchas conquistas sociales. Tal y como recuerda Zygmunt Bauman (2008) –quien para ello se basa en las teorías del filósofo Martin Heidegger y el historiador Barrington Moore Jr.- todas las movilizaciones sociales a lo largo de la historia han ido dirigidas no tanto a hacer justicia, como a luchar contra una injusticia.

2.1.1 Mecanismos psicológicos de control social

Mantener a la población sumida en una falsa creencia de ausencia de desigualdad es de hecho uno de los mecanismos más importantes de control social. Ello explica muchas de las razones de por qué hoy en día gran parte de la población marginada en el mundo ni siquiera sienta indignación frente a su propia situación de marginalidad y de exclusión, ni por tanto la urgencia de protestar ante gobiernos dictatoriales y políticas discriminatorias. Un ejemplo lo encontramos en China, donde la propaganda gubernamental y el exhaustivo control de la información mantiene a la mayoría de la población pasiva ante un Gobierno dictatorial, cuyas políticas económicas y sociales han contribuido durante los últimos años a elevar exponencialmente la brecha social y a dañar de forma irreversible el medio ambiente. El Gobierno chino, exaltando la superioridad nacional, enalteciendo el progreso y

rescatando las heridas colonialistas y las humillaciones extranjeras del pasado consigue mantener presente un fuerte sentimiento nacionalista que tiene la capacidad de enturbiar la conciencia crítica.

La puesta en marcha de mecanismos de deformación psicológica que tratan de ocultar la injusticia no son sólo atribuibles a países como China, sino que en menor medida son utilizados por la clase política de todo el mundo⁵¹. Por ejemplo en Estados Unidos, la falacia del sueño americano, que también se encarga de mantener viva la clase política, hace aparecer la sociedad americana como una especie de meritocracia en la que el esfuerzo es la madre de todos los éxitos. Aquello no sólo niega a los colectivos desfavorecidos el derecho a protestar, sino que además los culpabiliza y estigmatiza por no haber empleado el esfuerzo suficiente para salir de su situación de pobreza. Bauman recuerda el uso de la ética del trabajo en la sociedad de consumidores para imponer el control y la subordinación. Se trata, a su juicio, de una batalla para obligar a los trabajadores a aceptar, en homenaje a la ética y a la nobleza del trabajo, una vida que ni era noble ni se ajustaba a sus propios principios de moral. (Bauman, 2000).

Uno de los mecanismos de control social más utilizados por gobiernos autocráticos como el chino y el norcoreano – dos de las sociedades más herméticas del planeta- es el de mantener a su población aislada de las corrientes culturales y de pensamiento que circulan en el resto del mundo. El control informativo, la férrea censura, el bloqueo de los medios digitales extranjeros y los impedimentos para que los ciudadanos puedan salir del país, dificultan enormemente que la población adquiera otros puntos de vista que le permitan poner en duda la legitimidad de las políticas de su gobierno y las “ventajas” de su propia

⁵¹ Este aspecto ha sido tema recurrente de la teoría social. La teoría de la hegemonía de Gramsci, explica de hecho, cómo las elites consiguen perpetuar el status quo, utilizando discursos ideológicos que hacen pensar las actuales estructuras de poder como normales y necesarias.

situación. En este sentido, el Gobierno es consciente de los peligros de la globalización y del alto riesgo de contagio del que son susceptibles corrientes, ideas y formas de pensar.

En realidad, lo que a toda costa tratan de evitar estos gobiernos, es el acontecimiento perturbador que pueda hacer evidente el propio estado de privación material o simbólica (prestigio, respeto, protección frente a la humillación). Lo que estos regímenes sortean de mil maneras posibles, es aquel episodio que, ponga en evidencia el agravio de una vida que hasta el momento se creía justa. Porque, según Bauman (2008), por inmerecidas que sean las condiciones en las que uno vive, éstas sólo se percibirán como *injustas* si algún acontecimiento perturba el estado natural de las cosas poniendo de manifiesto el estado de privación. Esto es así porque la privación es siempre relativa: para sentirse privado hace falta un patrón de referencia con el que comparar nuestra propia condición.

“Los siervos feudales, por ejemplo, difícilmente podían considerarse felices trabajando seis días a la semana para su señor, pero el añadido de una hora a las demandas habituales del señor les hacía “constatar” lo felices que eran cuando sus deberes de siervo ocupaban seis días a la semana y ni una hora más. El agravio de la felicidad negada los podía llevar a la rebelión. En épocas más recientes, se ha podido constatar que incluso en las desigualdades más agudas en los salarios, “debidas” habitualmente a las diferentes categorías de trabajadores, eran plácidamente aceptadas por aquellos que estaban en los peldaños más bajos de la escala; sólo cuando alguien percibía que quedaba por debajo de otros que hasta entonces habían sido sus iguales se sentía “privado” – que le negaban sus derechos, incluido al derecho a la felicidad-, y sentía el impulso de rebelarse e ir a la huelga” (Bauman, 2008: 58)

En ocasiones, para revelar el estado de privación hará falta cierta degradación de las condiciones de vida actuales o de las esperadas. En otras, solo hará falta adquirir un nuevo conocimiento que desate un conflicto cognitivo de tal envergadura que acabe inutilizando los sesgos que permitían diferenciar de forma favorable al endogrupo. El estado de

privación se hará de esta forma evidente cuando los sesgos propuestos por la clase dominante -y que se apoyan en los sesgos de identificación subjetiva- no sean en modo alguno sostenibles.

La psicología social ha puesto en evidencia la inclinación que sentimos las personas a establecer comparaciones con otros grupos. Esta *pulsión evaluativa* fue ya planteada en la Teoría de la Comparación Social desarrollada originalmente por Festinger (1954). Según dicha teoría, la evaluación resultante de esa comparación suele ser a nuestro favor. En otras palabras, los humanos necesitamos extraer de esa comparación una identidad social positiva con la que los sujetos incrementamos nuestra autoestima (Oakes y Turner, 1980). Esta necesidad de extraer un concepto positivo de uno mismo explica la relativa facilidad con la que las clases dirigentes mantienen los sesgos de superioridad nacionalista. Un ejemplo lo encontramos según Castells (2009:374)

“cuando las críticas occidentales a la represión de las manifestaciones en el Tíbet, desencadenó una tormenta política en el Internet chino, especialmente intensa entre los estudiantes chinos en el extranjero que denunciaban a los medios de comunicación occidentales por manipular las imágenes y defendían a China y al gobierno contra lo que consideraban ataques colonialistas. Aunque es probable que el gobierno chino alimentara la llama de la indignación estudiantil, hay indicios de que fue un movimiento genuino” (Castells, 2009: 374).

La ciencia psicológica ha demostrado sin embargo, que en determinadas circunstancias, los sesgos pueden ser inservibles, obligando al sujeto a reconocer su situación real, lo que puede empujarle a emprender acciones de cambio. Cuando los sesgos ya no funcionan y el resultado de la comparación es negativa, los grupos pueden intentar acciones colectivas que mejoren su posición. Como se ha señalado anteriormente, ello dependerá de si se perciben alternativas a la situación existente y de si ésta se considera ilegítima (la situación se considera injusta y cambiante) . “Estos intentos colectivos por

conseguir el cambio en ciertas instituciones o la creación de un orden social completamente nuevo (...) representan el esfuerzo de un grupo amplio de sujetos por resolver colectivamente un problema que lo sienten como común” (Tajfel, 1981: 244).

2.2.2. *La interacción comunicativa despertadora de conciencia crítica*

Además de las estrategias de movilización y concienciación desde la base de la propia comunidad, un diálogo igualitario con el grupo dominante es también una estrategia que permite a las comunidades cuestionarse su propia realidad. Las teorías educativas-comunicativas de Paolo Freire están en estrecha relación con esta visión. Para Freire, la interacción y comunicación humanas se encuentran en el centro mismo del proceso liberalizador el cuál implica una comprensión crítica de la realidad en la que vive el grupo oprimido. En este sentido, la verdadera comunicación o educación problematizadora es de carácter auténticamente reflexivo y práctico e implica, por tanto, un acto permanente de desvelamiento de la realidad. El proceso de concientización liberadora, se realiza además en comunión: “Esta búsqueda del ser no puede realizarse en el aislamiento en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos” (Freire, 1970: 92).

La interacción debe ir encaminada, no obstante, a despertar el componente de injusticia y a canalizar respuestas de superación de dicha situación desde la autoafirmación. Según se ha mencionado anteriormente, los miembros de minorías suelen albergar una identidad subjetiva negativa que es fruto de su posición social objetiva y que deviene en respuestas emocionales también negativas como una falta de autoestima y un pobre sentido de auto-eficacia. El propio Freire ya había identificado esta auto-desvalorización como otra característica de los dominados:

“De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. (...) En tanto se mantiene nítida su ambigüedad, los oprimidos difícilmente luchan y ni si quiera confían en sí mismos”. (Freire 1970, 60)

Paradójicamente, Freire advierte que un diálogo igualitario con miembros de la comunidad dominante no avivaría la conciencia de pertenecer a una categoría inferior, ni por lo tanto contribuiría a resaltar los aspectos negativos del endogrupo, sino que, por el contrario, ayudaría a desvelar y conocer críticamente la realidad de manera que fomentaría el compromiso de los oprimidos de luchar por su propia liberación.

2.3 La fuerza transformadora de la influencia social

Siguiendo las propuestas de la pedagogía crítica, el diálogo igualitario entre educadores (opresores) y educandos (oprimidos) implica un pensar crítico en ambos que da lugar *actos límites*, aquellos que se dirigen a la negación y superación de las desigualdades, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva. En palabras de Freire (1970, 113): “En el momento que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las *situaciones límites*⁵²”.

Así, si la liberación ocurre, Freire afirma que los opresores deben también estar dispuestos a repensar su forma de vida y examinar su propio rol opresivo: “aquellos que constantemente se comprometen a las personas deben re-examinarse así mismos

⁵² El concepto de *situaciones límites*, lo toma prestado Freire del profesor Álvaro Viera Pinto. Se trata de situaciones de opresión que no son tomadas, sin embargo, como barreras infranqueables, sino como situaciones superables.

constatemente” (Freire, 1970, 60). Desde esta perspectiva, la concientización permite al oprimido, no sólo encontrar herramientas de liberación a su situación, sino también al opresor adquirir conciencia sobre su actividad y sobre el mundo en que vive de manera que pueda ser capaz de cambiar el mundo con su propia presencia creadora. A través de la interacción social y la comunicación humana puede así obtenerse la última condición para el empoderamiento: el apoyo social. La interacción social es por tanto una influencia social transformadora.

2.3.1 De la interacción a la búsqueda conjunta de la justicia social

Muchas de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología de los grupos ha demostrado que las interacciones regularizadas constituyen la base de muchos cambios en las sociedades. Ello es debido a que provocan una influencia social capaz de transformar las conductas sociales. “La influencia social es, de hecho, un proceso clave en las relaciones tanto interpersonales como grupales, siendo considerado un tema central en el estudio de la Psicología Social y de los Grupos” (García Sáiz y Gil, 1999:251). Hace referencia a la influencia que las personas ejercen sobre los pensamientos, sentimientos y en última instancia, conductas. Se trata de una influencia muchas veces no consciente que, en líneas generales puede traducirse en tres tipos de procesos (Moscovici, 1985): (1) Normalización (procesos de convergencia y patrones de respuesta colectivos sobre un asunto sobre el que no existe un juicio previo) (2) Conformidad (cambio de conducta u opinión de las personas que discrepan de la normas del grupo como resultado de la presión social) e (3) Innovación (creación de nuevas normas que sustituyen a las preexistentes). Este último proceso reivindica la posibilidad de que la influencia social no se trate sólo de un proceso de control, uniformación y adaptación a las pautas dominantes, sino que sirva como instrumento de cambio social o innovación. “En consecuencia, podría definirse la innovación como un proceso de influencia social que generalmente tiene por fuente una minoría cuyo objetivo es intentar introducir o desarrollar nuevas ideas, modos de pensamiento o comportamiento o

bien modificar ideas ya establecidas, actitudes tradicionales, antiguos modos de pensamiento o comportamiento” (García Sáiz y Gil, 1999:264).

En aquellas relaciones intragrupalas en las que los grupos muestran importantes desigualdades (ocupan posiciones claramente diferenciadas en el entramado de la estructura social) la influencia social se traduce en conductas dirigidas a corregir esas diferencias en el reparto de recursos derivadas de las desigualdades en poder y status. Esta es precisamente la base de la Teoría de la Equidad que durante décadas se ha venido aplicando al estudio de los movimientos sociales. Según dicha teoría, estos movimientos nacen de la percepción de que existe una violación del principio de igualdad⁵³. Ello ocurre porque las personas necesitan sentirse en una relación justa en el reparto de recursos frente a otros grupos, en caso contrario (cuando perciben que se encuentran en una situación de injusticia) los sujetos experimentan reacciones de malestar o descontento.

Lo que diferencia esta Teoría de la Justicia Social de una teoría de la atribución, es que hipotéticamente a las personas tampoco les gusta sentirse en una posición aventajada ni percibir que se benefician de un trato, posibilidades y oportunidades desproporcionadamente favorables frente al resto. Las respuestas emocionales de aquellos que se sienten con menos oportunidades o beneficios que el resto suelen ser más aversivas, porque aparte de violar la justicia social, perciben que se atenta contra su propio interés. Así, los que se sienten víctimas de una situación injusta suelen expresar emociones de enfado y resentimiento, mientras que aquellos que se benefician de esa situación de desigualdad tienden a sentirse culpables. En ambos, sin embargo, se produce el deseo de

⁵³ De todos los principios de justicia, el de igualdad es el que, con diferencia, ha recibido una mayor atención filosófica. Las demandas de igualdad de derechos e igual tratamiento ante la Ley han sido causas fundamentales de las revoluciones políticas en Europa y América desde tiempos de la Ilustración. El principio de igualdad está además, en el centro de la tradición liberal-socialista y las ideologías de izquierdas.

reestablecer el nivel de equidad, ya sea a través de protestas (el enfado lleva más en este sentido que el sentimiento de culpabilidad) o acciones hacia la redistribución de los recursos.

La interacción con un grupo mejor posicionado socialmente permitiría al grupo desfavorecido emprender reacciones de protesta y rebelión. Según la Teoría de la Privación Relativa, empleada precisamente para explicar movimientos subversivos “es más probable que estos actos se produzcan cuando los miembros de los grupos desfavorecidos perciban contradicción entre sus estado actual (capacidades) y aquel al que realmente tienen derecho (expectativas)” (Gil, 1999:376). Esta percepción surgirá cuando no funcionen los mecanismos psicológicos de deformación cognitiva propuestos por las clases dominantes,- es decir, cuando fracasen las esfuerzos para reconstruir subjetivamente las relaciones en el reparto de recursos de forma que parezcan más igualitarias de lo que realmente son.

Pero dado que las personas no sólo evalúan el grado de equidad presente en sus propias relaciones con otros, sino también el grado de equidad existente en toda la sociedad, las personas son susceptibles de simpatizar con los grupos de desfavorecidos y adoptar conductas que traten de reestablecer una mayor equidad para ese grupo. En situaciones de desigualdad o exclusión, los actores en situaciones óptimas son susceptibles de adoptar una conducta social más proclive a encontrar los mecanismos que puedan restablecer la deseada igualdad social.

2.3.2. Redes sociales y apoyo social

En general, de las redes sociales y los contextos de interacción social pueden surgir dos tipos de apoyo: emocionales o prácticos (o instrumentales). Entre los apoyos instrumentales se incluyen el apoyo “informativo”, donde las fuentes proporcionan información que puede ayudar a la hora de resolver un problema. El apoyo práctico se manifiesta de otras muchas formas, entre las que se incluye el apoyo financiero y cualquier

otro tipo de ayuda práctica. Desde el punto de vista emocional, el apoyo también se relaciona con un aumento de la autoestima que estimula una visión positiva de uno mismo (Stanfeld, 2006).

En el terreno de los movimientos sociales y de la acción colectiva, el apoyo social se concretaría en acciones que benefician directamente a la causa que reivindica una comunidad. Entre ellas cabe señalar el apoyo organizativo, (recursos que fomenten la acción coordinada) apoyo político (acciones de activismo, protestas, asociacionismo en organizaciones que trabajan por la causa), apoyo institucional (el apoyo que pueda ejercer una persona pública en una institución formal de índole política, académica, empresarial o social). De esta manera, la aprobación de una ley o decreto que defienda la discriminación positiva hacia un colectivo o minoría sería un ejemplo de apoyo político institucionalizado, mientras que la investigación y publicación de trabajos académicos sobre la discriminación o injusticia social que sufre un determinado colectivo sería un ejemplo de apoyo académico institucionalizado.

Dichos apoyos son de máxima importancia para que un grupo que se encuentra en una situación de desventaja comparativa con respecto al resto de la sociedad consiga avanzar socialmente. Aunque esta tesis no se inscribe completamente dentro de los límites de la Teoría de Movilización de Recursos⁵⁴, sí otorga una crucial importancia al hecho de contar con los recursos y apoyos externos, especialmente aquellos institucionalizados, para

⁵⁴ Los teóricos de la movilización de recursos conciben a los movimientos sociales como extensiones de acciones institucionalizadas. Esta teoría defiende que los movimientos sociales se sitúan dentro del juego político y son meramente acciones para ganar poder en las estructuras sociales dominantes. Sin embargo, mi postura es más próxima a la de la Escuela Francesa (Touraine y Castells) cuyos representantes niegan que los movimientos sociales se encuentren limitados estrictamente a las reglas institucionalizadas de las normas dominantes. De hecho, si algo identifica a esta escuela, es su concepción de los movimientos sociales como procesos innovadores y muchas veces transgresores de las normas dominantes.

que el descontento colectivo adquiriera el peso social suficiente como para conseguir cambiar la realidad social y política. Aunque la postura de este trabajo es algo menos determinista, (la sola movilización de recursos no condiciona el éxito de un movimiento social), se consideran que los movimientos sociales se desarrollan dentro de los límites de las oportunidades estructurales para el cambio y que dicho cambio dependerá de las capacidades para renegociar la posición en la estructura social. Algo para lo que resulta de vital importancia la cooperación y alianza con otros grupos de poder.

Esta dependencia externa, aunque menos enfatizada que por los teóricos de la movilización de recursos, es también señalada como factor de éxito por los académicos de la Escuela Francesa de los movimientos sociales. Del análisis de John A. Hannigan (1985: 443) sobre la Escuela Francesa, se extrae que el mismo Castells insiste en que, para que un movimiento urbano tenga éxito debe estar conectado con la sociedad a través de una serie de “operadores” organizacionales: los medios, los profesionales y los partidos políticos de izquierdas. Los medios permiten comunicar a diferentes sectores de la opinión pública; los profesionales proporcionan la legitimidad para las demandas del movimiento y los partidos políticos de izquierdas otorgan la fortaleza necesaria para desafiar la estructura urbana existente y, por lo tanto, ayudar a transformar la movilización de una vecindad en un movimiento social. Por su parte Touraine –continúa explicando Hannigan-, aunque menos explícito en distinguir la naturaleza de esa dependencia externa, subraya también la necesidad de una alianza entre el movimiento incipientes y los elementos institucionalizados (sindicatos y partidos políticos). Un ejemplo reconocido por Touraine fue la voluntad de los ecologistas franceses de formular una declaración conjunta con el sindicato francés CFDT para forzar una moratoria contra la rápida proliferación del programa nuclear en Francia. Como Castells, Touraine reconoce el rol de los científicos disidentes del *establishment* francés a la hora de proporcionar el conocimiento, la competencia y la legitimidad para desafiar al sistema tecnocrático.

Recibir apoyo organizativo, político o institucional supone para las minorías en situación de exclusión, una oportunidad extremadamente importante para avanzar socialmente. Dicho de otro modo, las oportunidades de integrarse que tiene una minoría marginada vendrán, entre otros aspectos, de las posibilidades de interacción y colaboración con la sociedad dominante. Aunque dada la propia definición del propio término de *exclusión*, este objetivo es difícilmente alcanzable si no se encuentran los canales específicos para permitir esta colaboración e interacción.

3. Resumen del capítulo

En las últimas décadas la nueva revisión de desarrollo ha incluido el concepto de empoderamiento como elemento necesario para el desarrollo de una comunidad. El empoderamiento se consigue a partir de (1) la apropiación de los recursos materiales y cognitivos necesarios (capital económico y cultural adquirido principalmente a través del aumento de las capacidades que proporciona una buena educación), (2) de la presencia de ciertos factores emocionales (autoestima) (3) de la concientización sobre la propia situación de inferioridad y desventaja, y (4) del apoyo de otros actores sociales ayuden a hacer variar las relaciones de poder a favor de la comunidad desfavorecida. Esta variación en las relaciones de poder da opciones a dicha comunidad para reposicionarse socialmente y conseguir, por tanto, mayor inclusión social. En este sentido, inclusión social sería el resultado a nivel político- institucional de las acciones de empoderamiento, es decir, el cambio necesario para que las políticas se orienten hacia la eliminación de las desigualdades sociales, o lo que es lo mismo, se garantice el acceso a los mismos recursos y oportunidades a todos los ciudadanos sin importar su identidad social. Así, una sociedad inclusiva sería aquella con instituciones que representan y defienden los intereses de todos los grupos (especialmente de los excluidos).

Puesto que las acciones de desarrollo deben tener como objetivo prioritario el empoderamiento de una comunidad, aquellas tendrán por fuerza que contemplar mejoras sustanciales en la educación, salud, ingresos (índices de desarrollo humanos) en la comunidad, capaces de proporcionar el capital cultural y económico necesarios para el avance social. Pero además, será necesario acciones de sensibilización en cuestiones de justicia social, así como ayudar a estas comunidades a darse cuenta del poder que ganan con la acción colectiva. Se trata en definitiva de acciones que desde abajo, desde lo local, generen demanda de cambio en las comunidades excluidas.

Una de las oportunidades para que las comunidades con un acceso más limitado a los recursos sociales se movilicen para solicitar un reparto más equitativo, es que perciban contradicción entre sus capacidades actuales y aquellas a las que tienen derecho. Para ello, será necesario que sean conscientes de la realidad social que les rodea, a lo que puede contribuir un diálogo igualitario con su opresor. Igualmente, las personas pertenecientes a posiciones elevadas pueden manifestar una tendencia a colaborar con las más desfavorecidas, una vez conscientes de la desigualdad. Según ha demostrado la teoría psico-social los miembros de la comunidad dominante pueden querer emprender acciones correctivas si perciben la situación como injusta. Puesto que a pocas personas –dependerá en todo caso de los valores de la persona en cuestión- les gusta sentir que se benefician de un trato, posibilidades y oportunidades desproporcionadamente favorables frente al resto, aquellas que perciban esta desproporcionalidad de forma próxima y cercana, será más probable que emprendan algún tipo de acción correctiva. Una de las posibilidades de actuación en este sentido, es por tanto, diseñar espacios colaborativos en los que ambas comunidades puedan interactuar y reconocer sus condiciones reales de existencia.

Se parte de la premisa de que dichas interacciones pueden contener cierta funcionalidad positiva y traducirse en actuaciones de apoyo social. Entre ellas cabe señalar el apoyo organizativo obtenido mediante recursos que fomenten la acción coordinada; el

apoyo político, como tomar parte en acciones de activismo, protestas u organizaciones que trabajan por mejorar las condiciones de vida de la comunidad desfavorecida; y apoyo institucional, entendido como el apoyo que pueda ejercer una persona pública en una institución formal de índole política, académica, empresarial o social.

Creando espacios de interacción social nacerían por tanto oportunidades para la formación de *coaliciones de cambio* entre los excluidos y otros miembros de la sociedad que de alguna manera simpatizan o comparten sus intereses. Por su parte, las comunidades empoderadas y unidas con otros grupos en coaliciones de cambio, provocarían el cambio institucional necesario para que las políticas se dirigieran a la eliminación de las desigualdades sociales. La aparición de estas coaliciones de cambio dependerá en gran medida de las posibilidades que tenga una comunidad en riesgo de exclusión de interactuar y comunicarse con otros grupos con representación social. De hecho, cuanto mayor sea el peso social (dominancia) del grupo con el que consiga entablar comunicación y finalmente aliarse en coalición, mayores serán sus oportunidades de renegociar su propia posición en la sociedad.

VI. RELACIONES INTERCULTURALES, TOLERANCIA Y REDUCCIÓN DEL PREJUCIO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONTACTO

Una de las grandes causas de la marginación social se encuentra en las políticas excluyentes de las instituciones gubernamentales, (en algunos países dominadas por una pequeña elite, y en la mayoría de países democráticos, por la vasta variedad de actores sociales *mainstream*). Dichas políticas son legitimadas por normas y códigos de conducta, que a su vez están basados en la identidad social. La identidad social, es decir, la forma en que nos asociamos a ciertos grupos sociales y nos distinguimos de otros condiciona nuestro propio acceso a recursos. Lo que esto significa no es otra cosa que la raza, etnia, idioma y género de una persona determina su acceso a un buen empleo y a una buena educación, determina su influencia política, su atención sanitaria y su acceso general a los recursos de la sociedad. Así, por ejemplo, es posible distinguir diferencias en compensación laboral basadas simplemente en identidades sociales, siendo estas claramente desfavorables de manera generalizada para las mujeres, los inmigrantes y las minorías. Y esa discriminación de la que son víctimas, contribuye todavía más a truncar sus esperanzas de cambio.

1. Discriminación, fuente de marginación social

Desde hace algunos años las agencias y organismos de desarrollo están mirando hacia los sistemas de valores y significados presentes en una sociedad como elementos clave en el proceso de cambio y movilidad social. Los profesionales del desarrollo se han dado cuenta de que, para que una determinada comunidad pueda avanzar socialmente, es necesario modificar algunos de los patrones ideológicos dominantes. Evidentemente, no se trata de modificar las costumbres, creencias y tradiciones de una cultura, sino transformar aquellas normas, que aunque generalmente aceptadas, resulten discriminatorias para ciertos grupos. Para ello, se usan estrategias de sensibilización, concienciación, compromiso y movilización dirigidas a alterar los patrones culturales-ideológicos que rigen las normas

sociales de una comunidad (actitudes y comportamientos que la gente asume como normales dentro de una comunidad). Dichos sistemas de códigos definen las diferentes identidades sociales y están fuertemente influidos por las normas culturales y los sistemas de organización social, como son los sistemas de género (sociedades patriarcales) o de casta.

1.1 Las raíces del prejuicio: actitudes y estereotipos negativos

Gran parte de las normas y códigos de conducta en las sociedades modernas responden a valoraciones sobre las diferentes identidades sociales. Es decir, la forma en que interactuamos con otros grupos depende de la percepción que se tenga de ese grupo, percepción que en general se basa en estereotipos. Los estereotipos son, en este sentido, los aspectos cognitivos de una actitud negativa (rechazo) hacia un grupo, es decir, el conjunto de creencias o atributos sobre personas pertenecientes a una categoría. Este conjunto de creencias se encuentra en la base del prejuicio (evaluación negativa de un grupo) y de la discriminación (conducta parcial en el tratamiento de las personas en virtud de su pertenencia a un grupo o categoría). Estos tres aspectos: estereotipos, prejuicios y discriminación, se corresponden respectivamente con los tres aspectos de una actitud negativa: aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos conductuales (Moral e Iagartua, 2005). Así, los estereotipos son el principal componente de los prejuicios, los cuales, a su vez, suelen venir acompañados de conductas discriminatorias.

Tanto los estereotipos como los prejuicios -los cuales se manifiestan especialmente en el contexto intergrupar- tienen, según Moral e Iagartua (2005), una función defensiva. En primer lugar, los estereotipos sirven para legitimar el sentimiento de hostilidad de la persona prejuiciosa hacia ciertos exogrupos. Por su parte, "mediante los prejuicios, los individuos defienden su posición social sobre otros: generan sentimientos de superioridad y autoafirmación, señalan socialmente a un "chivo expiatorio" (exogrupo socialmente

débiles) sobre el que descargan frustraciones y obtienen ventajas económicas y sociales al negarles oportunidades a los sectores discriminados” (2005: 76).

En una sociedad dada, los estereotipos, prejuicios, y en general actitudes negativas de los miembros de la comunidad dominante hacia los otros grupos minoritarios, depende de varios factores. Entre ellos se encuentra la (1) *competencia objetiva* entre diferentes comunidades que conforman una misma sociedad. Por ejemplo, si tenemos la percepción de que un grupo perjudica nuestras oportunidades y condiciones de vida propias, será más probable que generemos actitudes negativas con respecto a ese grupo⁵⁵. Existen también (2) *aspectos de la personalidad* en la formación de prejuicios, como una personalidad autoritaria, o una elevada sensibilidad a la frustración que podría derivar en ira hacia determinados blancos sociales (chivos expiatorios). También se ha estudiado la influencia de diferentes (3) *factores socioculturales* que contribuyen a la formación de estereotipos. Existen por ejemplo causas que tienen que ver con la identidad personal y social. Pero también hay una amplia variedad de (4) *factores cognitivos*, es decir, los procesos de categorización que nos permiten ordenar el mundo que nos rodea. Es conocida, por ejemplo, la tendencia a percibir más diferencias entre los miembros del grupo al que pertenecemos (endogrupo), que entre los miembros de grupos al que no pertenecemos (exogrupos). Además, dado que las personas nos sentimos continuamente motivadas para conseguir una evaluación positiva de nosotros mismos, los juicios que cada uno realizamos sobre el grupo al que pertenecemos contienen ese sesgo positivo. Sesgo también presente en las comparaciones entre nuestro grupo y el resto de grupos.

⁵⁵ También se cumple el efecto reverso: es decir, si la percepción es de que un grupo beneficia nuestras oportunidades y condiciones de vida, generaremos más fácilmente actitudes positivas hacia él.

1.2 Fundamentos psicológicos de la discriminación

Los factores cognitivos de la discriminación han sido de hecho ampliamente expuestos por la Teoría de la Identidad Social (Tajfel et al., 1971). Esta teoría defiende que el conflicto surgido entre las diferentes identidades sociales se entierra en lo más profundo de la psicología social, siendo una respuesta natural de los grupos, incluso en aquellos casos en los que no haya ninguna razón para tal identificación y se dé en total ausencia de competición.

La Teoría de la Identidad Social defiende que la mera percepción de pertenencia a un grupo genera juicios negativos hacia el resto de los grupos. Los experimentos de Tajfel y Turner (1971) demostraban de hecho, que incluso eliminando todas las variables que pueden inducir a la discriminación -como algún conflicto de intereses o vínculos basados en raza, idioma, etc.-, “La mera percepción de pertenencia a dos grupos distintos (categorización *nosotros/ellos*) constituye una condición necesaria y suficiente para producir discriminación, de forma que se produce sesgo endogrupal” (Tajfel y Turner, 1986:13). Tal sesgo lleva a la adopción de conductas discriminatorias también en la apropiación de recursos. De hecho, en los experimentos que Tajfel y Turner en los que a través de su *paradigma de grupo mínimo* eliminaban cualquier variable susceptible de inducir a la discriminación que no fuera la mera categorización *ellos/nosotros*, los sujetos tendían a distribuir unas cantidades de dinero de manera no equitativa⁵⁶. “Los sujetos, sin razón aparente alguna, atribuyen mayores cantidades de dinero a su endogrupo. Pero además, prefieren que los sujetos del endogrupo consigan un beneficio absoluto inferior si con ello éstos ganan más que los miembros del exogrupo; es decir, sacrifican el beneficio endogrupal absoluto con el objetivo de maximizar la diferencia a favor del endogrupo” (Gil, 1999: 369).

⁵⁶ Estos experimentos se han venido replicando en diferentes contextos y con comunidades diferentes, con resultados similares, lo que confirma que la discriminación entre las diferentes identidades sociales es un fenómeno sólido y consistente.

2. Actitudes y estereotipos en torno a la interculturalidad y las migraciones.

En el estudio de la formación de estereotipos en torno a los grupos de inmigrantes, se presta mucha atención al aspecto de la *competencia objetiva* o el *conflicto entre intereses*. En este sentido, los factores influyentes en la formación de opiniones en torno a la inmigración estarían relacionados con el impacto de 1) la insatisfacción individual y situación social (la hipótesis de la insatisfacción/privación) y 2) el propio interés (hipótesis de beneficio/prejuicio).

Por ejemplo, pertenecer a un estatus socioeconómico bajo puede ser causante de algunas actitudes negativas hacia las minorías de inmigrantes. Para estas clases sociales, la inmigración puede ser vista como una competencia en base, tanto al mercado de trabajo⁵⁷, como al uso de servicios públicos. Por otro lado, las clases más elevadas también pueden percibir que los inmigrantes perjudican sus intereses dado que su presencia puede significar mayor gasto en servicios sociales y, por tanto, mayor carga impositiva.

2.1 Actitudes en torno a la inmigración en Estados Unidos.

Los supuestos “efectos económicos nocivos de la inmigración” son de hecho comunes en la discursiva conservadora en Estados Unidos. Este tipo de discursos sostienen que los inmigrantes, debido a que tienden a ser una mano de obra poco cualificada, pagan pocos impuestos, mientras, que por otro lado se benefician de la asistencia sanitaria, la educación y otros servicios públicos. Igualmente, parece que la

⁵⁷ Los efectos del mercado de trabajo en los trabajadores americanos menos cualificados queda demostrado en las encuestas sobre política de inmigración. Los resultados de estas encuestas demuestran, por ejemplo, que la oposición a la inmigración es de hecho mayor entre los menos educados.

competencia laboral se corresponde con un mayor prejuicio. Espenshade y Hempstead (1996) estudiaron la relación entre el desempleo y las actitudes de los de los americanos hacia la inmigración y encontraron que un mayor índice de desempleo anual, se correlacionaba con una oposición más fuerte a la inmigración. En cambio, aquellos quienes creían en el poder de la economía estadounidense, eran más tendentes a apoyar más altos niveles de inmigración.

Las finanzas públicas y la economía doméstica no son, sin embargo, las únicas fuentes de oposición a la inmigración. Algunos investigadores han subrayado el papel de las motivaciones culturales, entendidas como la preocupación sobre la influencia negativa que la presencia de diferentes culturas puede significar para la integridad de la cultura dominante. En este sentido, las “amenazas culturales” pueden explicar algunas de las actitudes negativas hacia la inmigración (Sniderman & Carmines 2004). Algunos estudios sugieren que en Estados Unidos, la diferencia en cultura, valores morales e idioma con respecto a algunas minorías, son vistas como una amenaza para la supervivencia de la cultura americana, además de considerarse la razón principal por la cual las comunidades de inmigrantes no consiguen integrarse en la sociedad. Gran parte de la investigación reciente se ha enfocado, de hecho, en estudiar las diferencias en cultura y valores entre los inmigrantes latinos y aquellos inmigrantes predominantemente europeos que llegaron a Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX. Uno de los argumentos más controvertidos es el de Samuel Huntington (2004), quien asegura que esas diferencias son precisamente las que impiden la asimilación de los latinos en la sociedad americana. Esta afirmación, que ha suscitado mucha polémica al considerar implícitamente que la cultura latina es de una “calidad inferior” a las de otros grupos, ha servido para legitimar una amplia variedad de posiciones y actitudes anti-inmigración. Aunque es cierto que el índice de integración de los latinos en la sociedad americana es inferior al de otros grupos de inmigrantes europeos, ello no es debido –como sugiere Huntington- a deficiencias culturales que

impiden su asimilación, sino, por un lado, a la discriminación racial del que son víctimas, y por otro a diferencias significativas entre los niveles de formación de ambos.

2.2 La influencia de los medios de comunicación

En el mundo mediado de hoy, un factor determinante en la formación de actitudes y opiniones en torno a los grupos de inmigrantes es, además, la imagen que los medios ofrecen de ellos. Zucker (1978) encontró en sus investigaciones que cuanto menor es la experiencia directa que una persona tiene sobre un asunto, mayor es la influencia de los medios sobre la opinión pública en referencia a ese asunto. Presumiblemente, individuos que carecen de una experiencia personal sobre un tema, confían más en los medios de comunicación para formar sus opiniones. De esta manera, el encuadre, o las imágenes que los medios ofrezcan sobre una minoría en particular, o sobre los inmigrantes en general, afectará las opiniones y actitudes de aquellas personas que carezcan de una opinión o experiencia previa al respecto. En este sentido, existe una extensa literatura que se ha ocupado de poner en evidencia cómo los medios contribuyen a crear representaciones mentales en torno a las minorías y colectivos sociales⁵⁸. Según la mayoría de los estudios, los medios participan activamente en la construcción, diseminación y legitimación de estereotipos y por ende, en el fomento de prejuicios y las actitudes negativas hacia las minorías. Un ejemplo de ello lo encontramos en la representación del fenómeno de la inmigración en Estados Unidos tras el 11 de septiembre de 2001. Según revelaron diversas investigaciones, especialmente tras los meses siguientes a los atentados, la inmigración fue presentada en los medios americanos como una amenaza para la seguridad nacional del país. La

⁵⁸ Existe una multitud de investigaciones basadas en la técnica de análisis de contenido que han analizado la representación mediática de las minorías étnicas, discapacitados, mujeres e inmigrantes (Bryant y Thompson, 2002; Greenberg y Brand, 1996; Greenberg, Mastro y Brand, 2002)

respuesta de la nación a esos ataques transformó la manera en la inmigración ilegal era percibida y tratada en el debate público y por ende en los medios.

Por otro lado, diversas organizaciones de investigación social y de medios han observado que las minorías son de forma muy habitual representadas como criminales o indocumentados en los medios norteamericanos (Network Brownout Report, 2006). De hecho, en ciudades fronterizas como San Diego, la televisión local de noticias concede una extensa cobertura a la inmigración ilegal, de forma que es habitual ver a los inmigrantes latinos cruzando la frontera de forma ilegal o siendo arrestados por la guardia fronteriza. Este tipo de cobertura contribuye a que las personas piensen en los inmigrantes como criminales, lo que a su vez provoca un mayor apoyo público sobre leyes más duras en materia de inmigración, restricción de los servicios sociales a sólo los ciudadanos americanos, un control más arduo de la frontera, etc. (Giliam & Iyengar, 2000). No sólo explícitamente transmitiendo imágenes negativas sobre los inmigrantes, simplemente centrandó el debate sobre un único aspecto del fenómeno de la inmigración (la inmigración ilegal) los medios contribuyen a fijar una única visión sobre estos grupos humanos⁵⁹.

2.3 Actitudes contemporáneas hacia la inmigración: racismo moderno y ambivalencia

No obstante se puede decir que, en general, las formas tradicionales de racismo han decrecido en los últimos años en todos los estados occidentales. Así, en esencia, las encuestas revelan unos índices relativamente inferiores de actitudes discriminatorias hacia las minorías. Sin embargo ¿cómo se explica el hecho de que todavía existan unos altos niveles de desigualdad entre grupos⁶⁰? Este fenómeno tiene que ver con la

⁵⁹ En muy contadas ocasiones los medios hablan de los latinos documentados que dirigen negocios en el país.

⁶⁰ La segregación racial en las universidades se mantiene alta y la brecha en ingresos sigue sin reducirse.

necesidad de aceptación pública, para lo cual, la mayoría de la gente adopta actitudes políticamente correctas, entre ellas, negar que uno mismo albergue estereotipos negativos sobre las minorías. Este fenómeno se da con más frecuencia, por tanto, en situaciones fuertemente controladas por la presión social.

Las raíces de esta nueva forma de racismo han sido objeto de varias teorías modernas⁶¹. No obstante, la negación generalizada de cualquier forma de discriminación encierra un peligro en sí misma: la tendencia a creer que la estructura social es abierta, justa y equitativa.

Otro aspecto reciente de las actitudes hacia las minorías tiene que ver con el concepto de “ambivalencia” (Espenshade & Hampstead, 1996) La ambivalencia de opiniones está de hecho incrementándose especialmente entre las encuestas a estudiantes. Éstos parecen creer, por ejemplo, que la inmigración puede ofrecer una variedad de potenciales beneficios para el país, pero al mismo tiempo parecen preocupados por los costes económicos asociados a admitir un gran número de extranjeros. Esta ambivalencia procede normalmente de las luchas internas entre los estereotipos aprendidos y el deseo de ajustarse a las normas sociales, lo que les empuja a evitar declaraciones políticamente incorrectas o poco aceptadas dentro de ciertos ámbitos. Además, la falta de un conocimiento preciso sobre ciertos asuntos políticos o económicos, puede contribuir a albergar actitudes ambivalentes. Por ejemplo, muchos ciudadanos piensan que la inmigración ilegal contribuye económicamente con el país y como mano de obra barata, aunque al mismo tiempo parecen convencidos del perjuicio que inmigrantes indocumentados suponen para la hacienda pública y los servicios sociales.

⁶¹ Entre las teorías resultantes del racismo modernos están: la ideología del grupo dominante; *racismo laissez-faire*, *racismo simbólico*, etc.

A pesar de todo, durante los últimos quince años los americanos han empezado a albergar actitudes en general más restrictivas frente a la inmigración que en décadas precedentes. Aunque generalmente hablando, ven la inmigración como positiva⁶², las últimas encuestas de opinión reflejan una opinión pública americana preocupada por los actuales niveles de inmigración. De hecho, una mayoría substancial está a favor de muchos de los esfuerzos para recortar la afluencia de inmigrantes que llegan a ese país y muy pocos son partidarios de las iniciativas para conceder la ciudadanía a aquellos que cumplan ciertos requisitos.

3. Estrategias comunicativas para la sensibilización y la reducción del prejuicio

Dado que están imbuidos en la ideología y esquemas mentales de los individuos, se trata de actitudes arraigadas difícilmente modificables. Algunas oportunidades para ser modificadas vienen de circunstancias algo excepcionales como por ejemplo, la adquisición de un nuevo conocimiento sobre el grupo en cuestión lo suficientemente desestabilizador para hacernos replantearnos nuestras creencias previas, la fuerte influencia que ejerciera sobre nosotros alguien cuyas opiniones valoremos profundamente, o una penetrante experiencia personal con este grupo en cuestión del que surjan variables afectivas.

Gran parte de los esfuerzos de las agencias de desarrollo y ONG internacionales durante las últimas décadas se han dirigido, de hecho, a educar en valores y sensibilizar al resto de la sociedad sobre la situación de injusticia en la que viven determinados colectivos. Su tarea se ha basado en sensibilizar a otros grupos sobre la situación desfavorable que sufren algunas identidades sociales. Se trata de concienciar al resto de grupos sobre la discriminación sufrida por determinados colectivos, discriminación que,

⁶² En las encuestas llevadas a cabo durante los últimos años, los americanos generalmente reconocen las contribuciones de los inmigrantes para la sociedad americana como positivas.

en algunos casos, está tan imbuida en el sistema de creencias y códigos de conducta, que a menudo no se revela consciente, pero que sin embargo está en la raíz del reparto injusto de recursos. Dichas acciones de sensibilización tienen como objetivo que los grupos más favorecidos se sientan inclinados a tomar iniciativas que reestablezcan la equidad social. Entre las disciplinas que se han ocupado de ello se encuentra la educación para el desarrollo y el diálogo intercultural.

También, en situaciones de conflicto, se han ensayado estrategias para la reducción del prejuicio basadas en el contacto intergrupar. Los experimentos han tratado de reproducir las condiciones favorables en las que el grupo dominante consigue recategorizar al grupo estigmatizado y reducir el favoritismo endogrupal (importantes antecedentes del prejuicio).

3.1 Educación para el desarrollo

Las primeras iniciativas de educación para el desarrollo se relacionan con aquellas metodologías y técnicas dirigidas a la difusión de conocimiento en torno a las necesidades y prácticas de desarrollo. Así, las primeras actividades en este campo fueron de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo llevadas a cabo por las distintas ONG internacionales. Sin embargo, con la llegada de los movimientos de renovación pedagógica (Freire), y los nuevos enfoques de dependencia durante los años setenta, la disciplina de educación para el desarrollo sufrió una renovada transformación. Su enfoque, fue desde entonces más crítico, más centrado en la toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte y sus objetivos se traducen en la promoción de conocimientos, actitudes y capacidades relacionadas con la solidaridad, la paz y la justicia social. Así, este tipo de educación se dirige especialmente a la población de los países desarrollados con el fin de que tomen conciencia de las desigualdades y adquieran las competencias precisas

para que contribuyan a favorecer el reparto equitativo de recursos y apoyen políticas más justas. Ello se consigue a través de la adquisición de nuevos conocimientos sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de pobreza y desigualdades mundiales (dimensión cognitiva), el desarrollo de valores y actitudes favorables a la cooperación internacional y a la búsqueda de la justicia social (dimensión de valores o actitudes) y la promoción de una capacidad crítica que permita desarticular prejuicios, tópicos y estereotipos (dimensión crítica). Una de las iniciativas que más contribuyeron con el nuevo enfoque fue la recomendación promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974 que instaba a los Estados Miembros a promover la educación en cuestiones mundiales. Se trata de la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Entre los contenidos y objetivos de la educación para el desarrollo resumidos por Grasa (1990:103), se encuentran:

1. El “el aprendizaje de la interdependencia”: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones de desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación de y el papel internacional de los países industrializados.
2. El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales
3. Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
4. La valoración del cambio social.

5. El vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socio-afectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
6. La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas. La importancia de la evaluación del proceso educativo.

Aunque los temas centrales de la educación para el desarrollo durante los años 70 giraron en torno a la dimensión socioeconómica y a las relaciones Norte-Sur, los problemas ambientales, la xenofobia ligada a los flujos migratorios, los conflictos armados y la violencia de género que dominaron la agenda de los años 80 ampliaron el alcance de la disciplina. Así, se fueron incorporando contenidos sobre nuevos problemas globales y de los movimientos sociales surgidos durante aquella década (pacifismo, ecologismo, antirracismo, defensa de los derechos humanos...). Ello provocó la ramificación y división de la disciplina en función de los diferentes contenidos: “educación ambiental”, “educación para los derechos humanos”, “educación multicultural”, “educación para la paz”, “educación para la ciudadanía global”.

3.2 Diálogo intercultural

El campo de estudio de la comunicación intercultural se ha preocupado, por su parte, de identificar las condiciones favorables para que la comunicación entre personas procedentes de diferentes culturas se traduzca en respeto y entendimiento mutuos. La comunicación intercultural parte de la base de que un mismo mensaje será interpretado según los diferentes códigos culturales, por lo que es necesario un esfuerzo para favorecer ese entendimiento. El propio concepto de interculturalidad se refiere, de hecho, a la interacción comunicativa entre grupos culturalmente diferentes. Se trata de

un proceso comunicativo en igualdad de condiciones (en el que ningún grupo cultural se coloque por encima a otro) de manera que se fomente la convivencia y la integración pacífica.

Comunicación intercultural es así un proceso de intercambio entre individuos o grupos de diferente etnia, culturales, religiosos y lingüísticos, etc. Se trata, además, de una relación que premia y reconoce la diversidad y el enriquecimiento mutuo, no sólo presente entre sujetos con culturas fuertemente contrapuestas (como la de un chino y un bolivariano) sino entre los diferentes códigos sociales presentes entre los géneros y las distintas edades y clases sociales. Dado que se trata de un proceso comunicativo, requiere tanto de la libertad y habilidad para comunicar, como de la voluntad y capacidad para escuchar. Ello incluye el desarrollo de actitudes como la apertura de mente, la habilidad para entablar un diálogo constructivo con otros, la tolerancia y el respeto por otros puntos de vista, así como el desarrollo de derechos relacionados con la libertad de expresión, igualdad y libertad de elección. Como parte de esta disciplina, el diálogo intercultural ha sido tema de estudio frecuente, tanto en la investigación sobre los problemas comunicativos entre personas de diferentes culturas, como en la discriminación de etnias. El diálogo intercultural se considera un potente instrumento de mediación y reconciliación que contribuye a la cohesión e integración de diferentes comunidades así como a la cooperación y la participación. Es, por tanto, una característica esencial de las *sociedades inclusivas* entendidas como aquellas sociedades en las que ningún grupo es marginado.

El *European Institute for Comparative Cultural Research* (ERICarts-Institute) define el diálogo intercultural⁶³ como un “proceso que engloba un intercambio abierto y respetuoso o una interacción entre individuos, grupos y organizaciones con orígenes culturales o visiones del mundo diferentes. Entre sus objetivos están: la de desarrollar un

⁶³ <http://www.interculturaldialogue.eu/web/intercultural-dialogue.php>.

entendimiento más profundo de las diversas perspectivas y prácticas; la de incrementar la participación, la libertad y la habilidad para elegir; la de fomentar igualdad; y la de permitir procesos creativos". Esta acción es parte del marco de trabajo de la Alianza de Civilizaciones impulsada por las Naciones Unidas. Se trata de una iniciativa de diálogo intercultural, que también engloba el diálogo interreligioso, fomenta una serie de buenas prácticas que promueven el pluralismo a escala local, regional y nacional, así como una serie de iniciativas regionales dirigidas a reducir cualquier expresión de extremismo y fanatismo y que ensalzan valores y principios de unidad, respeto y entendimiento.

4. Contextos para favorecer la integración y tolerancia en ambientes étnicamente heterogéneos

4.1 Teorías de contacto

Algunos ensayos en el terreno de la psicología social y de los grupos han probado que las actitudes pueden ser, además, modificables a través de la interacción personal. La teoría de contacto de Allport (1954) propone, de hecho, que los prejuicios que condicionan actitudes negativas hacia un grupo pueden ser reducidos a través del contacto con ese grupo. Este contacto debe, sin embargo, producirse en unas condiciones favorables. Así, según Allport, mientras un *true acquaintance* a menudo reduce el prejuicio, un "contacto más casual" puede contribuir a incluso exacerbar la hostilidad. Ejemplos de "contactos casuales" referidos por Allport, son aquellos contactos producidos en el metro, en la calle o viendo las noticias en la televisión. Tales contactos pueden incluso aumentar el prejuicio porque atraen a la mente los estereotipos bajo los cuales el grupo es generalmente conocido. Por el contrario, el *verdadero conocimiento* ocurre cuando el contacto es producido bajo circunstancias óptimas específicas, entre ellas (1) la cooperación entre ambos grupos, (2) objetivos comunes (3) estatus igualitario, y (4) apoyo de una autoridad (Allport, 1954).

Los estudios más recientes sobre las relaciones intergrupales demuestran que las condiciones de contacto son especialmente importantes. El contacto puede, por ejemplo, reducir el recelo entre dos grupos étnicos si éste está basado en actividades de cooperación, lo que a su vez puede mejorar la forma en que se ve al exogrupo. Contrariamente, el contacto basado en actividades competitivas puede tener un impacto negativo sobre las relaciones entre grupos.

De lo que no cabe duda -y en lo que la mayoría de académicos serios coinciden- es que el simple y llano contacto no es siempre capaz de diluir conflictos. Estudios realizados con posterioridad sobre el contacto entre grupos han defendido la importancia de otros aspectos del contexto en los que se da el contacto, como si éste es voluntario o involuntario, intergrupalo interpersonal, extensivo o intensivo. Asimismo, en la literatura reciente sobre el tema, Pettigrew (1998) señala que el contacto puede tener diferentes efectos en el terreno cognitivo afectando a diferentes componentes de las actitudes personales. Es más, estos componentes dictarían el éxito o fracaso de una interacción a la hora de reducir el prejuicio. Pettigrew propone cuatro mecanismos necesarios para que el contacto produzca sus efectos: (a) aprender acerca del grupo minoritario (b) cambio de comportamiento (c) generación de lazos afectivos, y (d) *in-group reappraisal* o reevaluación del endogrupo. De esta forma, identifica como factores claves a la hora de provocar un cambio de actitudes, tanto al proceso de aprendizaje, como la amistad entre los grupos⁶⁴. El mecanismo *de in-group reappraisal* incluye una revisión de las creencias del propio individuo sobre el grupo de exclusión, parte de este proceso podría incluir un cuestionamiento de las prácticas sociales que benefician a un grupo sobre otro (McClelland & Linnander, 2006).

⁶⁴ Sobre la importancia de las amistades entre grupos, Pettigrew es el primero en sugerir que los sentimientos pueden ser más susceptibles al contacto que las propias creencias.

Aunque este tipo de teorías han sido puestas en práctica sobre todo en estrategias de resolución de conflicto, entre pueblos históricamente enfrentados como el israelí y palestino, la hipótesis de contacto es también aplicable a otros contextos. Por ejemplo, en estrategias de reducción de la discriminación entre los diferentes identidades sociales, como las centradas en lo modificación de actitudes acerca de la inmigración. Siguiendo la hipótesis del contacto, el contacto con estas minorías en las condiciones favorables permitiría a la comunidad dominante re-examinar sus propias imágenes sobre los inmigrantes, así como revisar el *frame* dominante en el debate público. En la mayoría de los casos, la divergencia entre ambos *frames* implicaría una confrontación que se dirigiría a la puesta en cuestión de la justicia con la que los inmigrantes son tratados en el discurso general.

En síntesis, un mejor entendimiento de la comunidad, componentes afectivos como la simpatía y la admiración y la revisión de la ideología del grupo dominante, serían los tres factores principales en el cambio de actitudes sobre inmigración. Asimismo, el contacto producido en los términos precisos descritos por Pettigrew, podría también afectar a las opiniones sobre las políticas que afectarían al grupo de exclusión. Tal y como McClelland & Linnander (2006) señalan, tales relaciones generan simpatía por el grupo minoritario, esta empatía motiva a los individuos a reexaminar sus propias creencias de forma más cuidadosa, revisar estereotipos, y finalmente a generar más empatía con aquellos programas y políticas que benefician al grupo minoritario.

4.2 Propuestas desde la psicología cultural

De lo dicho hasta ahora se deduce que la integración física es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la tolerancia y la inclusión social. Sus efectos dependen de determinadas condiciones: como que exista una relación de igualad

de poder y estatus entre los distintos grupos étnicos; cooperación hacia la consecución de objetivos compartidos, así como oportunidades para establecer relaciones de amistad profundas. Los diferentes estudios al respecto demuestran que si no se producen activamente las oportunidades para una auténtica colaboración en un status de igualdad, el prejuicio existente impide que se desarrollen relaciones interétnicas estrechas que pueden a su vez derivar en más conductas prejuiciosas. Destaca en este sentido la investigación de Schofield (2001), quien observó que los adolescentes de una escuela interpretaban sesgadamente la conducta de los alumnos del otro grupo étnico dificultando el establecimiento de relaciones de amistad, lo que a su vez incrementaba el recelo de ambos grupos.

La psicología cultural proporciona un excelente marco conceptual para entender de qué manera la acción mediada en un contexto afecta al desarrollo individual, social y cultural. Desde esta perspectiva, la cultura no sólo se recibe, sino que también se construye a través de la actividad mediada conjunta. Michael Cole (1999), uno de los autores más reconocidos en esta campo, señala que las acciones concretas de cada ser humano se enmarcan en un contexto sociocultural que a su vez es parte integral del funcionamiento mental. “Actividad” resulta en este sentido crucial y tiene su propio sentido: no alude a cualquier tipo de acción, sino a “actividad social” y práctica compartida que ocurre en un contexto integrado por herramientas culturales para la mediación y que a su vez provocan un intercambio simbólico. A dichas herramientas Cole las denomina artefactos, los cuales están organizados en tres niveles concretos: (1) objetos materiales de la cultura, (2) esquemas y normas sociales; y (3) *scripts* o secuencias de actividades que tienden a ser realizadas por los miembros de un grupo cultural. La actividad social haciendo uso de estos artefactos embebidos en determinados contextos culturales produciría la creación de sentido a todos los niveles: prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos, con la consecuente reconstrucción cultural. De esta forma, proporcionando contextos de interacción social adecuados dotados de las *herramientas*

simbólico-culturales necesarias, sería posible construir una cultura de tolerancia y aceptación intergrupal que supere los actuales retos sociales. Tal y como señala Bruner (128: 1988):

"La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. (...) Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función activa".

Para activar críticamente esa cultura de tolerancia, entendimiento y respeto en contextos educativos, la psicología cultural (Bruner, 1999) propone incrementar desde ese concepto tres principios básicos: 1) la agencia, 2) la reflexión y 3) la colaboración. Así, es posible construir desde "es forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho) terminamos llamando realidad para reconfortarnos" (Bruner, 105: 1999)

5. Resumen del capítulo

Si muchas de las oportunidades para el cambio provienen de que el propio grupo social que se encuentra en una posición desfavorecida adquiera conciencia de su situación de marginalidad y se apropie de las capacidades para avanzar socialmente, otras tantas vendrán de la toma de conciencia del resto de grupos sociales sobre la discriminación que entrañan ciertas normas y conductas basadas en la identidad social.

La aceptación o rechazo hacia un grupo social viene determinado por varios factores que tienen que ver con el origen y la condición social, con la educación, los valores, las creencias, el conocimiento que se tenga de ese grupo en cuestión, etc. Todos

estos factores condicionan nuestras actitudes hacia un grupo social determinado. Si dichas actitudes son negativas el resultado es la discriminación. Y la discriminación es una de las causas más profundas de la marginación social y uno de los obstáculos más importantes para la inclusión social y el desarrollo de comunidades desfavorecidas.

Es por ello, que los esfuerzos de información y sensibilización en torno a los derechos humanos y la justicia social son determinantes para encontrar los apoyos necesarios que ayuden a ciertas comunidades a salir de la situación de marginación y pobreza. En este sentido destacan las estrategias de “educación para el desarrollo” y el “diálogo intercultural”, técnicas que se empezaron a prestar especial atención desde los años 70, y a la que la organizaciones como la UNESCO o la Comisión Europea dedican gran parte de sus recursos.

También, se han ensayado estrategias para la reducción del prejuicio basadas en el contacto intergrupar reproduciendo las condiciones favorables en las que el grupo dominante consigue recategorizar al grupo estigmatizado y reducir el favoritismo endogrupal (importantes antecedentes del prejuicio). Entre las condiciones estructurales positivas para la superación de prejuicios se encuentra el apoyo institucional hacia la igualdad de estatus y poder entre ambos grupos, porcentaje similar de los alumnos de cada grupo y oportunidades de colaboración interétnica en torno a objetivos compartidos, y desde un status de igualdad. Estas condiciones aumentan la tolerancia del grupo mayoritario, al mismo tiempo que corrigen problemas de identificación social subjetiva surgida por la desventaja del grupo minoritario.

De esta manera, es posible crear contextos de interacción social y práctica conjunta que favorezcan la integración y tolerancia en ambientes étnicamente heterogéneos. Dichos contextos deben respetar el bagaje cultural y lingüístico de los miembros de la cultura minoritaria y estimular a los participantes del grupo minoritario

a participar activamente en actividades con miembros de la sociedad minoritaria utilizando sus propios esquemas culturales, que deben ser utilizados de punto de partida para el aprendizaje. Un contexto de estas características con minorías de inmigrantes ayudaría a reducir la distancia psicológica entre las personas de origen inmigrante y las del grupo mayoritario, incrementando la comunicación entre ambos grupos (y con ello las oportunidades de aprendizaje de la lengua mayoritaria a aquellos que no la tienen como primera lengua) y proporcionar experiencias de igualdad de estatus que ayuden a corregir los problemas de autoestima y auto-eficacia que se derivan de la distancia psico-social.

Este supuesto parte de las teorías del campo de la psicología cultural, según las cuales los significados y reglas de interacción social (la cultura) están en continua transformación al ser renegociadas activamente por sus integrantes en diferentes contextos de mediación sociocultural. La actividad social, la práctica compartida provoca un intercambio simbólico que modifica la psicología del individuo a nivel cognitivo, emocional y de comportamiento. Así, por un lado, la socialización altera el funcionamiento mental del individuo y esta alteración revierte en cambios en el entorno social. Ello significa que bajo un contexto de interacción social adecuado, es posible que los individuos se influyan mutuamente hasta alterar sus esquemas mentales previos, de forma que todos juntos elaboren nuevos significados y pautas de comportamiento y construyan, así, una nueva sociedad basada en la tolerancia y aceptación mutua.

MARCO TEÓRICO Y VARIABLES DEL MODELO DE COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE MINORÍAS

Durante la revisión teórica se han extraído los aspectos fundamentales de las teorías de comunicación y desarrollo para acomodarlas a la realidad específica de las minorías en sociedades desarrolladas. La investigación realizada en los capítulos anteriores permiten teorizar sobre los fundamentos del cambio social en sociedades avanzadas y delimitar las variables de un modelo de comunicación y desarrollo válido para la inclusión social de minorías.

1. Una teoría para el cambio social

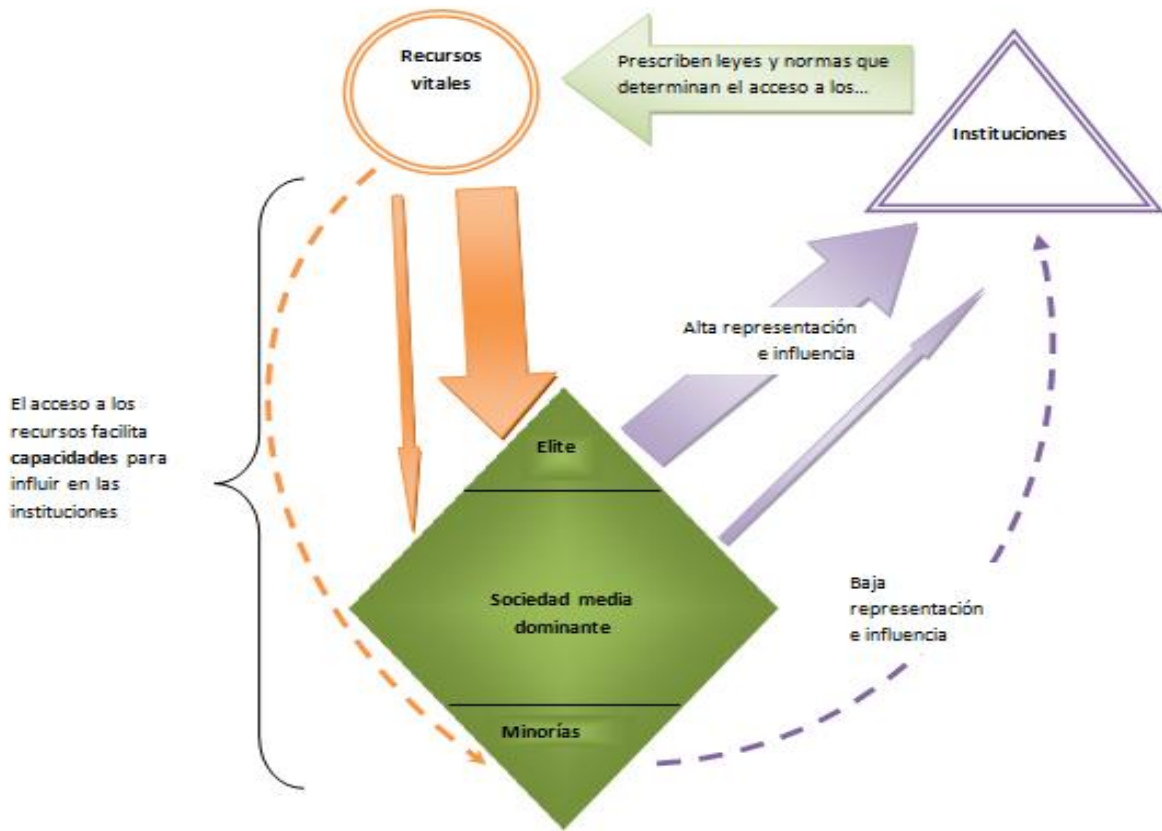
Las bases teóricas para el cambio social se inscriben en las relaciones de poder construidas sobre la base de la identidad social y el estatus económico y que a su vez están mediadas por las instituciones sociales. Éstas prescriben las normas y leyes que determinan el acceso a los recursos vitales para cada una de las identidades sociales en una sociedad, siendo las minorías las más perjudicadas en dicho reparto por su -a su vez- limitada influencia en dichas instituciones. El modelo de intervención propuesto se dirige a activar el proceso de empoderamiento que permita a las minorías aumentar su influencia y, de esta manera, promover y negociar normas y leyes más favorables a sus necesidades e intereses. La inclusión social sería fruto de esta influencia, la cual siempre conlleva una transformación social.

1.1 Condiciones iniciales de desigualdad y exclusión

La Figura 2 muestra un hipotético país desarrollado cuyas condiciones iniciales son altos índices de desigualdad y pobreza para las minorías que se encuentran en la base del rombo de distribución de población. A la cabeza de dicho rombo se encuentra

un pequeño grupo de elites que controla la mayoría de los recursos a través de su fuerte influencia en las instituciones sociales, que a su vez son relativamente exclusivas. Las minorías tienen muy poca voz y un control muy pequeño sobre las instituciones, lo que a su vez repercute en el flujo de recursos y capacidades que recibe.

Ilustración 2. País desarrollado X. SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN

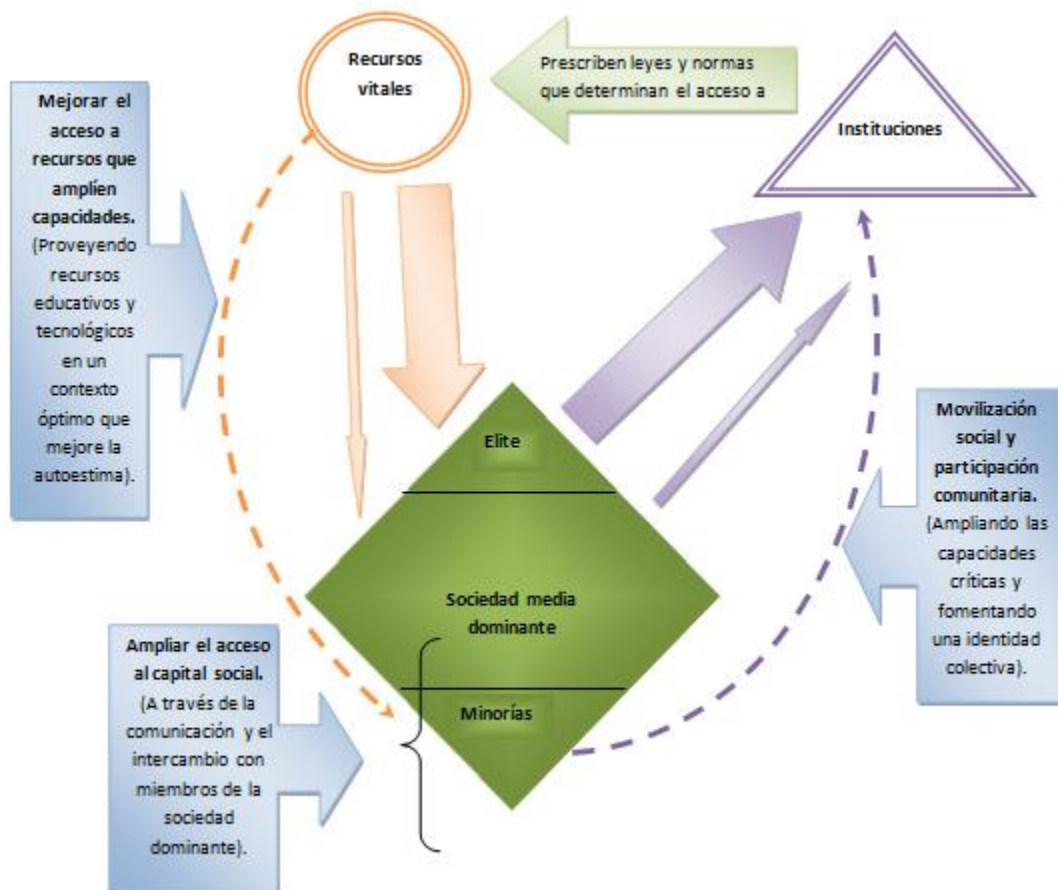


1.2 Intervención para el empoderamiento

Las oportunidades de acción en este contexto (Figura 3) se basan en promover el proceso de empoderamiento interviniendo en varios frentes: 1) mejorando el acceso a los recursos vitales y las capacidades que de ese acceso se derivan 2) de manera que estos

grupos desfavorecidos puedan movilizarse e influir de forma efectiva en las instituciones que afectan su vida. Estos aspectos son la base de todo cambio posterior: la movilización social, la concientización y la organización colectiva raramente puede sostenerse sin la provisión de ciertos recursos o el establecimiento de relaciones personales. Al mismo tiempo, al menos que los pobres y excluidos se movilicen y tomen responsabilidad por mejorar su propia situación, incluso las mejores intervenciones están condenadas a fracasar. Además, se propone que 3) a través de la comunicación con miembros de la sociedad dominante se favorezca la adquisición de capital social capaz de ampliar capacidades y mejorar el poder de movilización de los grupos minoritarios.

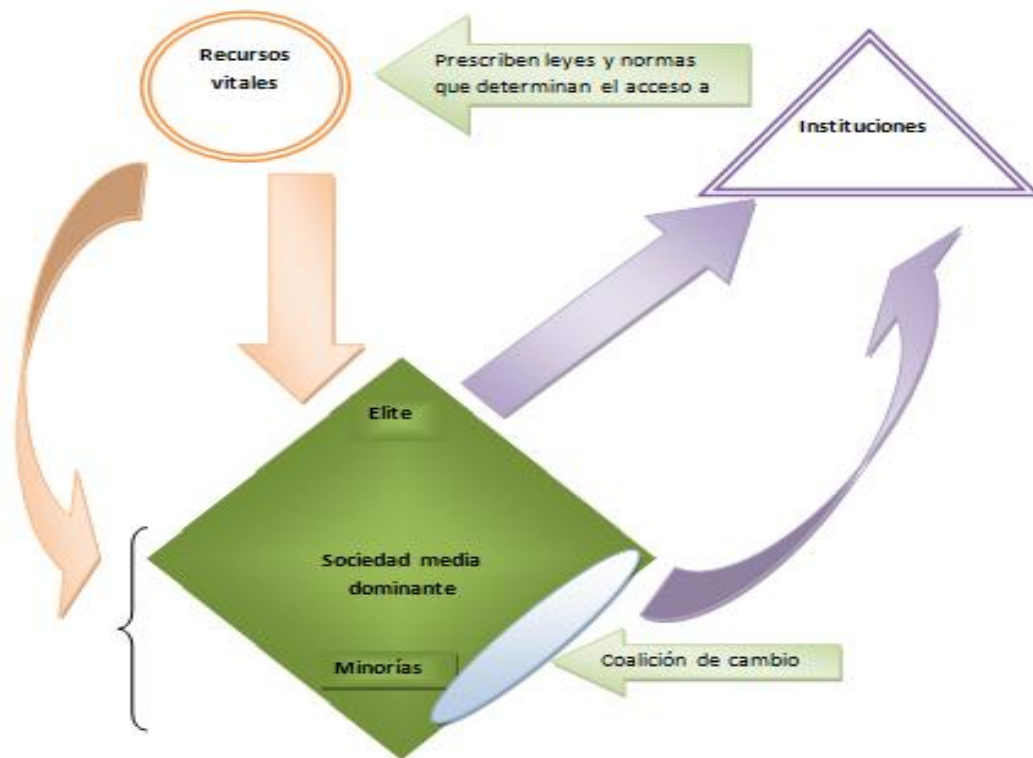
Ilustración 3. INTERVENCIÓN. Comienza la transformación



1.3 Inclusión social

El resultado (Figura 4) es la formación de una coalición de cambio orientada a satisfacer las necesidades estratégicas de los pobres y excluidos. El apoyo tácito que recibirían las minorías por parte de miembros de la sociedad dominante, junto a su empoderamiento, devendría en inclusión social. A diferencia del empoderamiento, que procede de acciones surgidas desde abajo, las acciones para la inclusión social se inician desde una posición de poder (cuando individuos utilizan sus recursos y capacidades - incluyendo capital social-) para negociar mejores condiciones de acceso a los recursos dispensados por las instituciones. El objetivo de la inclusión social es cambiar el sistema completo y el flujo de recursos que satisface las necesidades de los más pobres.

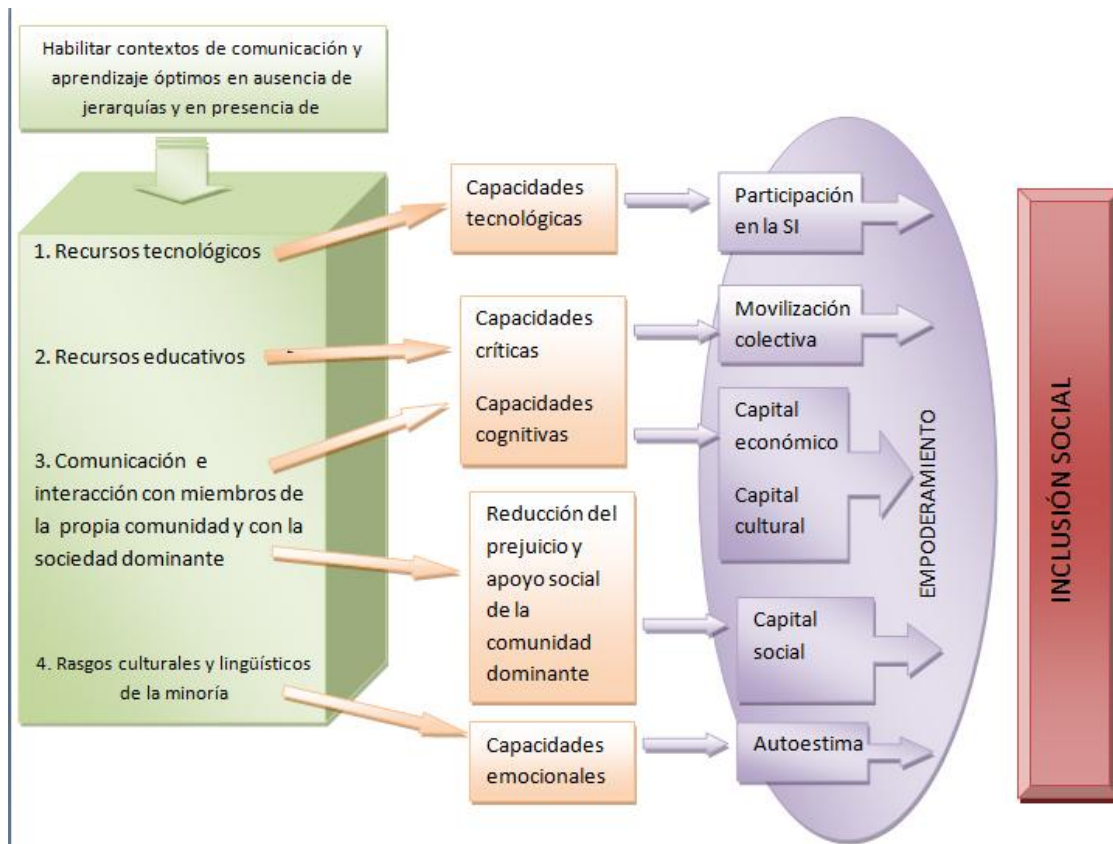
Ilustración 4. Resultado de la Intervención. INCLUSIÓN SOCIAL



1.5. Modelo de Intervención

El modelo de intervención basado en las teorías de la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico se fundamentaría en la creación de contextos óptimos de aprendizaje en los que el grupo minoritario tenga acceso a recursos educativos, se prepare para participar en la sociedad de la información y se comunique en igualdad de condiciones con miembros de la sociedad dominante. De dicho contexto se esperaría la adquisición de ciertas capacidades clave (materiales, cognitivas, emocionales y críticas) que favorecen su empoderamiento, así como el apoyo tácito de miembros del grupo dominante, para la inclusión social.

Ilustración 5. Modelo de intervención para la inclusión social de minorías en países desarrollados



2. Modelo de intervención para la inclusión social de minorías

Siguiendo las conclusiones establecidas hasta ahora, el modelo propuesto es un modelo de comunicación participativo, orientado al desarrollo humano, que tiene en cuenta la libertad y el bienestar global de las personas, pero que al mismo tiempo busca una transformación de las estructuras sociales como principio esencial para la inclusión social.

Los aspectos concretos de desarrollo a los que se orienta el modelo pueden resumirse en varios indicadores clave de empoderamiento e inclusión social (indicadores que permitirán al mismo tiempo evaluar el éxito de las intervenciones) entre los que se encuentran los niveles educativos, niveles económicos, la autoestima, la participación en la sociedad de la información, y el capital social. Este último aspecto - relegado con frecuencia en mucho tipo de intervenciones- ofrece una serie de importantes beneficios a los grupos minoritarios, al mismo tiempo que favorece la aparición de una conciencia crítica que induce a la participación comunitaria y la acción colectiva, tanto desde el seno de la propia comunidad, como desde actores externos a ella pero que sin embargo simpatizan con sus intereses. Inspirado en los fundamentos de la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico, el modelo coloca en el centro mismo de la intervención al proceso comunicativo (comunicación humana) por ser el origen de los significados que dan forma a la estructura social. El modelo propone, así, un diálogo horizontal y sin jerarquías entre la comunidad minoritaria y la dominante en un contexto óptimo en el que la reconstrucción de sentido se oriente a la solidaridad y cohesión intergrupales.

2.1 Comunicación participativa orientada al desarrollo humano y a la transformación de las estructuras sociales

De las últimas teorías de comunicación y desarrollo - sobre todo en lo que atañe a los últimos modelos participativos- se asume que las estrategias comunicativas deben contemplar procesos horizontales de comunicación; que el diálogo, debate y negociación desde el seno de la comunidad resulta más efectivo y justo que las estrategias de persuasión o la transmisión de información y conocimientos desde afuera o; que la sostenibilidad de los cambios es más segura si las comunidades son agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación. Igualmente, según las últimas propuestas del campo del desarrollo, es necesario prestar atención a aspectos que contribuyen con el desarrollo de una comunidad desde una perspectiva social, humana, endógena y sostenible, para lo que es necesario tomar en cuenta la cultura y el contexto social. Los resultados del proceso deben ir asimismo más allá de los aspectos puramente económicos y centrarse sobre todo en estimular cambios que modifiquen las estructuras sociales y políticas. En vistas de la inclusión social, los cambios deben ir orientados tanto a las normas sociales, como a las políticas vigentes, de tal manera que surjan nuevas normas más basadas en la tolerancia y la cohesión social, así como políticas más inclusivas. Para ello el énfasis de las intervenciones debe dirigirse al fortalecimiento comunitario: lo cual se consigue capacitando a las comunidades en la adquisición del capital cultural y económico, pero además, fortaleciendo la identidad cultural, la confianza y autoestima, el compromiso y la apropiación de la palabra. La propuesta se aleja así de los modelos enfocados en el mero crecimiento económico y pone su objetivo en cuestiones que tienen que ver con la libertad, los derechos humanos y los cambios en la misma estructura social.

Los principios distintivos del modelo aplicable en sociedades avanzadas parten de suponer que los cambios en la estructura social no sólo dependen de capacitar a la comunidad minoritaria, sino de inducir una serie de cambios en la comunidad

dominante comenzando por la simple reducción del prejuicio, pero aspirando también a producir actitudes de apoyo tácito a la comunidad minoritaria. Se parte de que la tolerancia es un aspecto esencial para la inclusión social, y por tanto para el desarrollo comunitario, mientras que la discriminación (tratamiento parcial de las personas en virtud de su pertenencia a un grupo y que nace de un conjunto de creencias negativas sobre ese grupo) es una de las causas más importantes de la marginación. La tolerancia y sobre todo el apoyo social son fuerzas de cambio social o innovación de las pautas dominantes y los cimientos de muchos cambios estructurales.

Esta postura nace de, por un lado considerar que los cambios en la estructura social son posibles (el modelo rechaza el determinismo estructural y confía en la agencia humana para transformar las leyes y normas que gobiernan la estructura social Giddens, 1984) y, de por otro, entender que la inclusión social es una consecuencia directa de esa transformación social y sin la cuál aquella resultaría inviable. Una transformación que de lugar a la inclusión social consiste esencialmente en conseguir una mayor representación de los pobres y excluidos en el conjunto de instituciones sociales, las mismas que delimitan las normas y políticas que convierten a las sociedades en más o menos igualitarias. Una sociedad inclusiva es, de hecho, aquella en la que existen instituciones que representan y defienden los intereses de todos, incluidas aquellas identidades sociales minoritarias.

Siguiendo la teoría social surgida alrededor del concepto de poder, se entiende asimismo que los cambios en la estructura social pueden producirse aprovechando los espacios de oportunidad para establecer acuerdos o alianzas temporales con otros actores sociales. Dichas alianzas permitirán a grupos infrarepresentados reagrupar estrategias y renegociar posiciones ampliando sus oportunidades de modificar el conjunto de normas y leyes que gobiernan la estructura social y que determinan la representación institucional y, por tanto, el acceso a los recursos vitales. Se trata de una

postura teórica próxima a la Teoría de Movilización de Recursos de los movimientos sociales, en tanto que estima la importancia de contar con los recursos y apoyos externos -especialmente aquellos institucionalizados- para que el descontento colectivo se traduzca en cambios en la realidad social y política. No obstante, el modelo teórico propuesto niega que dichas acciones de movilización se encuentren limitadas estrictamente a las reglas institucionalizadas, sino que se trata muchas veces de procesos innovadores, en la mayoría de los casos transgresores de las normas dominantes.

El papel de la comunicación en este proceso resulta crucial, ya que es la interacción humana, el diálogo y la comunicación entre los diferentes grupos sociales el elemento clave para la movilidad social de las comunidades de excluidos. Dicha comunicación estaría encaminada a elevar el nivel de concienciación sobre un problema (el de la exclusión social) lo que se espera contribuya a aumentar el compromiso de las partes implicadas en la resolución de dicho problema. Tomando conciencia de las desigualdades, así como de los problemas de marginación y pobreza presentes en el conjunto de la sociedad, y en último término de la injusticia que ello representa, se espera que ambas comunidades inicien actitudes y actuaciones correctivas a esa situación formando así una *coalición de cambio*.

2.2 Modelo inspirado en los fundamentos del aprendizaje dialógico

El modelo parte, así, de los fundamentos de la pedagogía crítica y las teorías del aprendizaje dialógico. A diferencia de la concepción constructivista del aprendizaje (aprendizaje significativo) según la cual la realidad es una construcción social que depende de los significados que establecen las personas, el aprendizaje dialógico se apoya en la comunicación por ser el origen de todos los significados. De esta manera, los significados no son una imposición social (que procede de afuera) sino más bien el fruto de los acuerdos entre los diferentes actores sociales, un acuerdo que se establece

dialogando y comunicando, es decir, intersubjetivamente. Si la realidad es una construcción humana, una realidad hecha de significados que a su vez dependen de las interacciones humanas, las interacciones comunicativas son al mismo tiempo la forma de alterar los significados que transformen la realidad social. Mientras que una aproximación constructivista consideraría *a priori* la desigualdad presente en el contexto como condición necesaria para reducir las diferencias sociales, el aprendizaje dialógico estaría encaminado a transformar el contexto de interacción y comunicación para reducir esas diferencias. Para alterar los significados que resulten en una sociedad más igualitaria, el diálogo entre los actores sociales no puede sustentarse -tal y como defendía Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa- en relaciones de poder, sino debe ser un diálogo igualitario asentado en la validez de los argumentos que aporte cada interlocutor.

El modelo parte de los supuestos de la psicología cultural (Vigotsky, Cole) y, especialmente, de las teorías sobre el interaccionismo simbólico (Blumer, 1938) de acuerdo con las cuales, los significados que hacen al individuo y que producen el sentido que da lugar a las estructuras sociales, tienen mucho que ver -no sólo con la comunicación entre los sujetos- sino con el conjunto de artefactos y símbolos presentes en el contexto en el que se produce la interacción. De ahí que el contexto deba prestar atención a los objetos y rasgos culturales de ambos grupos, así como a las normas bajo las que se produce dicha mediación, las cuales debieran responder a principios de solidaridad, igualdad y colaboración. De esta forma, la autoridad externa que aplica el modelo debe dejar clara su intención de acción social, así como subrayar su filosofía de lucha por la igualdad, educando y concienciando a los participantes en cuestiones de justicia social e imponiendo unas normas de convivencia, colaboración y respeto mutuos.

El modelo se inspira así en las comunidades de aprendizaje, proyectos educativos, con clara vocación social y orientados a mejorar las condiciones de vida de comunidades desfavorecidas. Igual que las comunidades de aprendizaje, el presente modelo de comunicación para la inclusión social reconoce que el conocimiento es co-construido mutuamente por educador y educando cuando ambos negocian y ejecutan actividades educativas conjuntas. La propuesta particular del modelo defendido en esta tesis, es que dicho diálogo no enriquece sólo el conocimiento, sino que además es capaz transforma las normas y códigos de conducta pudiendo dar lugar a nuevas estructuras sociales más inclusivas.

2.3. Indicadores clave de empoderamiento para la inclusión social: Educación, autoestima, participación en la sociedad de la información y capital social

Teniendo en cuenta los citados aspectos, la presente investigación propone la creación de un espacio educativo en el que la comunidad minoritaria sea la protagonista y en el que se favorezca la adquisición de capacidades para la inclusión social, entre las que se encuentran algunas cognitivas como el desarrollo de competencias académicas, lingüísticas, etc. pero también emocionales. Se pone así el énfasis en la educación por su importancia para el avance social y el desarrollo humano, pero se presta además atención a aspectos afectivos como la autoestima, un elemento relevante para que las personas se hallen en mejor disposición para aprender, se enfrenten mejor a los fracasos, y mejoren la confianza en sí mismas o simplemente sean más felices (objetivo último de desarrollo humano).

Se plantea un espacio dotado de recursos educativos en el que primen los rasgos de la cultura e idioma de origen de la comunidad desfavorecida, aspectos normalmente relegados en centros educativos nacionales afectando negativamente en la construcción

de la identidad social subjetiva y por tanto afectando negativamente a la autoestima⁶⁵. Contrariamente a las perspectivas asimilacionistas en las que las adaptaciones lingüísticas exigen una renuncia de la cultura de origen, la presente investigación visualiza un espacio de aprendizaje en el que los rasgos culturales y lingüísticos de las minorías étnicas están igual de presentes que los de la cultura mayoritaria.

Aunque el modelo no propone materiales didácticos específicos (dependerán de las necesidades concretas de la comunidad beneficiaria), se hace un especial hincapié en el desarrollo global del aprendiz y el desarrollo de capacidades tecnológicas que le permitan participar activamente en la sociedad de la información global. Según se ha argumentado en los capítulos precedentes, disponer de acceso a las TIC -llegar a dominar el uso de las herramientas de comunicación en el siglo XXI- no es sólo un requisito para participar en la sociedad y economía actuales (garantes de la inclusión social), sino que además se torna muy importante para que los ciudadanos, unidos en torno a diferentes intereses, puedan ejercer su influencia para el cambio y la transformación de las estructuras sociales. Tal y como se argumenta en el capítulo tercero, durante la última década, Internet se ha convertido en una herramienta de empoderamiento político y ciudadano al hacer de los sujetos los propios emisores y productores de la información. Tal y como demuestra la historia reciente, gracias a las redes virtuales de comunicación, grupos locales de presión (también las minorías) pueden poner en circulación ideas y mensajes y cohesionar así movimientos sociales capaces de derivar en un proceso de construcción social de significados distintos. Participar en la esfera virtual permite a las comunidades desfavorecidas apropiarse de la

⁶⁵ En muchas ocasiones, el hecho de que se prohíba el uso de idiomas minoritarios en las escuelas, dificulta la motivación para aprender y provocan ansiedad y falta de desinhibición entre los aprendices. Estos aspectos, como el miedo al ridículo lingüístico, pueden provocar el rechazo a la cultura de origen o la ausencia de identificación con ninguna de las culturas, lo que desencadena procesos emocionales negativos.

palabra y tener voz en la esfera pública. Una capacitación en el uso de las TIC y en las formas de interacción en el espacio virtual, permite a los colectivos desfavorecidos dar voz a sus necesidades, logrando sensibilizar al resto de la sociedad y generando con ello cambios en las estructuras políticas, culturales y económicas⁶⁶.

De hecho, un aspecto distintivo de las redes alternativas de comunicación analizado con relativa frecuencia en la literatura académica reciente son sus capacidades contra-hegemónicas. Incluso aunque estas redes construidas alrededor de Internet no se caracterizan por el carácter crítico de sus mensajes hacia las estructuras de dominación y poder, se trata de medios de expresión de la ciudadanía, un espacio similar a la esfera pública imaginada por Habermas (1989), en la que los ciudadanos intercambian libremente opiniones, ideas y demás formas de expresión. Se trata de la vía mediante la cual las minorías pueden competir en mejores condiciones con la elite y el resto de sectores sociales para dar voz a sus propias visiones de la realidad y compartir puntos de vista conforme a sus propios intereses. La importancia de este aspecto puede llegar a ser vital porque dichas interpretaciones pueden llegar a impactar en el clima de opinión, derivando en movilizaciones en el espacio físico o llegando a iniciar verdaderos movimientos sociales.

Finalmente, el modelo aboga por favorecer la comunicación, la colaboración y el diálogo entre la comunidad dominante y la minoritaria, unas relaciones normalmente difíciles debido a la distancia psico-social que provoca la marginación, la falta de similitud intercultural y los patrones de dominación de un grupo sobre otro. El modelo de intervención estimula esas relaciones normalmente poco comunes entre “mayorías” y

⁶⁶ A través de las tecnologías comunidades locales han logrado, de hecho, no sólo satisfacer demandas específicas, sino en ocasiones transformar completamente el sistema político hacia un régimen democrático.

“minorías”, aportando diversos beneficios potenciales a los miembros de la subcultura; beneficios que se engloban en el concepto de capital social. Entre los diferentes tipos de capital social que generan las relaciones sociales, el capital social creado por personas que viven en situaciones sociales distintas (*linking social capital*) es uno de los más beneficiosos porque permite a la comunidad más desfavorecida aprovecharse de una gama mucho más amplia de recursos a los que, debido a su aislamiento social y geográfico, normalmente tiene acceso. Además de favorecerse del apoyo que suelen generar las relaciones con otras personas -como el apoyo financiero, logístico o emocional- la comunidad minoritaria puede servirse de su relación con los miembros de la sociedad mayoritaria para beneficiarse indirectamente de los recursos, información y privilegios que ésta posee. El grupo mayoritario puede convertirse en canal de información sobre procedimientos, reglas o normas con las que no están familiarizados ampliando así, su poder de acción y decisión. En otros casos, los miembros de la cultura dominante pueden actuar como guías o mentores, asesorándoles estratégicamente en su toma de decisiones y generando, así, mayores oportunidades sociales para ellos.

2.4. Conciencia crítica impulsando a la participación comunitaria y la acción colectiva

Además de contribuir al desarrollo de sus capacidades cognitivas (capital cultural) y a ampliar (directa o indirectamente) su acceso a recursos materiales (capital económico), el modelo también contribuye al desarrollo de capacidades críticas de la comunidad desfavorecida. Un aspecto importante para estimular el cambio social reside en que la intervención incentive el compromiso de la comunidad por colaborar y participar activamente en la resolución de sus problemas. Para ello, sus miembros deben ser conscientes de la situación de desigualdad en la que viven y reconocer el poder que ganan con la acción colectiva, lo que en último término depende de las oportunidades de colaboración, interacción, comunicación y contacto con miembros de su propia comunidad. Según se extrae de la revisión teórica, la decisión de emprender acciones

colectivas, no nace de forma individual y aislada, sino que para ello es necesario que exista un espacio de identidad colectiva favorecida por un contexto de interacción social adecuado que permita a aquellos individuos que se encuentran en la misma posición reconocerse mutuamente y conformar una identidad grupal. Este es otro de los beneficios de las relaciones sociales, u otra de las facetas del capital social (en este caso, *bridging social capital*, producido entre personas cercanas y de orígenes geográficos próximos): confianza mutua, reciprocidad y acción colectiva. A través de un espacio de interacción endogrupal, el modelo de intervención estaría encaminado a despertar este tipo de respuestas entre los miembros de la comunidad minoritaria.

La identificación con personas del mismo origen y condición social es un aspecto necesario pero no suficiente para llevar a la acción intencionada. Otro elemento imprescindible es percibir que la situación es cambiante (que existen alternativas a dicha situación), pero sobre todo, que es ilegítima o injusta. Tal y como recuerda Bauman (2008), darse cuenta de que las propias condiciones de vida son el resultado de una *injusticia* ha sido, a lo largo de todos los tiempos, el motor que ha incitado a los grupos desfavorecidos a emprender movilizaciones⁶⁷. No obstante, el hecho de que, según Bauman, la misma lucha por la *justicia* sólo pueda ser visualizada desde el prisma de la reparación, el reequilibrio o la eliminación de la *injusticia*, hace pensar que para que dicha lucha tenga lugar, es necesario que exista algún episodio perturbador que coloque a uno de manera súbita en un estado de privación que hasta el momento (por muy difíciles que fueran las condiciones de vida actuales) no se sentía. Esto es así porque la privación es siempre relativa: se siente sólo en comparación a un estado pasado, una expectativa futura, frente a otros que se encontraban por debajo pero que ahora se

⁶⁷ Según Bauman, La percepción de ser víctima de una situación injusta fue el motivo principal que llevó a la sublevación de los campesinos contra los señores feudales en la Edad Media y la causante de las protestas obreras en plena revolución industrial. Es también el origen de las huelgas y protestas de la sociedad líquida de consumidores de hoy.

encuentran en una posición superior, o –como se trata de sugerir en este trabajo- de un despertar crítico que elimine los sesgos propuestos por las clases dominantes para hacer parecer las relaciones en el reparto de recursos, como más igualitarias de lo que realmente son.

Un despertar crítico y revelador de la privación injusta sería por ejemplo conocer de cerca las condiciones de vida del grupo dominante y entender las oportunidades sociales que se derivan de dicha condición, que comparadas con las propias, resultan claramente ventajosas. “A la diferencia en recursos, (..) habría que añadir la degradación y la humillación de verse uno mismo como receptor de la privación, un duro golpe a la autoestima y una amenaza para el reconocimiento social” (Bauman, 2008:). Sólo cuando los sesgos ya no funcionan y el resultado de la comparación es negativa, los grupos pueden intentar acciones colectivas que mejoren su posición.

El modelo propone de esta manera una verdadera *educación problematizadora* o liberalizadora, que en la terminología de Freire, permite la *conciencia* del educando sobre la situación real de su existencia en la que la forma en que se estructura de la sociedad le impide auto-realizarse. Tal y como Freire propone, el educando entonces *problematizaría* esa situación e intentaría encontrar una salida a través de *herramientas culturales de liberalización* como la participación política, movilización social o cooperativismo.

2.5. Apoyo social del grupo dominante: el punto de partida para la formación de una coalición de cambio

Si la comunicación es la herramienta que permite a las comunidades pobres formar una identidad colectiva comprometida con la causa de su liberación, también es el instrumento que puede convertir al resto de la sociedad en cómplice de esa causa. Uno de los aspectos más interesantes desde el punto de vista de las oportunidades de

inclusión social reside en que la comunicación y la interacción entre ambas comunidades se traduzca en apoyo social, político o institucional desde la propia comunidad dominante. Es decir, que la comunicación dé como resultado que personas fuera de la comunidad participen activamente en la defensa de las libertades y derechos sociales de la minoría, ya sea a través de acciones de voluntariado, activismo político, protestas, o contribuyendo activamente con la causa de la minoría desde su influencia en instituciones sociales, políticas o académicas. Así, se considerarían apoyos la lucha activa desde asociaciones y organizaciones de base por parte de ciudadanos no pertenecientes a la propia minoría étnica, pero también la actividad de aquellos maestros que han dedicado su vida profesional a favorecer colegios de bajos recursos a los que asisten estas minorías; las publicaciones de aquellos investigadores dedicadas a poner en evidencia las desigualdades sociales (y las alternativas posibles para erradicar dichas desigualdades); o simplemente el voto democrático de aquellas personas que prefieren políticas sociales más integradoras.

El modelo propone que bajo unas condiciones de contacto óptimas, pueden surgir entre los propios individuos de la sociedad dominante esta clase de respuestas socialmente deseables. Parte de este argumento se sostiene en las teorías de contacto de Allport (1954) e investigaciones subsiguientes en el mismo campo (Pettigrew, 1998) de cuyos resultados se concluye que las relaciones intergrupales basadas en la colaboración pueden provocar vínculos de amistad y confianza que desencadenen respuestas como una mayor empatía, reducción del prejuicio, y como consecuencia, la disminución de las conductas discriminatorias.

Entre las condiciones óptimas de contacto, según fueron originalmente definidas por Allport (1954), y que el presente modelo de comunicación trata de reproducir, se encuentran (1) la cooperación entre ambos grupos, (2) objetivos comunes (3) estatus igualitario, y (4) apoyo de una autoridad externa. Las citadas condiciones darían lugar a

varios mecanismos considerados necesarios para que el contacto produzca sus efectos como (a) aprender acerca del grupo minoritario (b) un cambio de comportamiento (c) la generación de lazos afectivos, y (d) *in-group reappraisal* o reevaluación del endogrupo (Pettigrew, 1998). Juntos, estos efectos pueden forzar a realizar una revisión de las creencias y estereotipos que el propio individuo alberga sobre el grupo de exclusión, en algunos casos dando lugar a un cuestionamiento de las normas y prácticas sociales discriminatorias. Según algunas investigaciones (McClelland & Linnander, 2006) este tipo de relaciones basadas en la cooperación y las relaciones de amistad generarían simpatía por el grupo en cuestión y, como resultado, una mayor inclinación a apoyar las políticas que benefician al grupo minoritario.

Igualmente, la Teoría de la Equidad o de Justicia Social (teoría de gran relevancia en el estudio de los movimientos sociales) defiende que si las personas se perciben ellas mismas en una situación de ventaja comparativa experimentarán respuestas emocionales de malestar o descontento, produciéndose en ellas un deseo de restablecer el nivel de equidad. Esta teoría se basa en la presunción de que las personas no se sienten cómodas percibiendo que se benefician de un trato u oportunidades desproporcionadamente favorables. Dicha percepción produce emociones negativas que las personas tratarán de resolver implicándose activamente en actuaciones encaminadas a restituir la justicia social.

Para que ese deseo se produzca, se propone un espacio de aprendizaje en el que ambos grupos se comunican de forma horizontal y sin jerarquías, basado en la colaboración (nunca en la competitividad) y orientado a objetivos comunes. Se trata de un aprendizaje mutuo en el que tanto educadores (miembros de la sociedad dominante) como educandos (miembros de la subcultura), dialogan, cooperan y aprenden los unos de los otros. Es así un aprendizaje propio de la concientización liberadora (Freire, 1970), el cuál se realiza en comunión entre opresores y oprimidos permitiendo, no sólo a lo

segundos, sino también a los primeros adquirir conciencia sobre su actividad y sobre el mundo en el que viven de manera que puedan ser capaces de cambiar ese mundo con sus propias actitudes y comportamientos.

2.6. La aplicación del modelo en La Clase Mágica

Este es precisamente el modelo de intervención observado en el programa socioeducativo La Clase Mágica. Se trata de una comunidad de aprendizaje cuya actividad se concentra en diseñar contextos de actividad educativa conjunta entre universidad y comunidad, donde la utilización creativa de las TIC se orienta al desarrollo de competencias necesarias para la inclusión educativa de los niños en riesgos de exclusión. Esa es, de hecho, la principal labor social del proyecto: la inclusión educativa de las minorías de mexicanos en Estados Unidos, que según todas las estadísticas, cuentan con la más baja representación en instituciones educativas americanas, a pesar de ser la minoría más numerosa del país. La actividad en los centros de La Clase Mágica consiste en básicamente la colaboración entre un grupo de niños de origen mexicano con un grupo de estudiantes universitarios en la resolución de tareas mediante la utilización de software diverso.

Siguiendo los principios de la teoría sociocultural, el contexto aporta un conjunto de herramientas (artefactos, en la terminología de Cole, 1999) consistentes en los propios ordenadores, un laberinto virtual, elementos lúdico-mágicos, el idioma español, elementos de la cultura mexicana, así como una serie de normas que responden a una reglas de interacción y una metas comunes y que dan lugar a una *ideocultura* compartida. No obstante, según los resultados del estudio experimental que más adelante se exponen, la creación de esa nueva *ideocultura* surgida de las interacciones mediadas por ciertas normas, metas y herramientas en el propio contexto de interacción, surge sin querer una identidad colectiva, así como vínculos de interdependencia, amistad,

tolerancia y significados compartidos, que dan lugar a una serie de beneficios para la comunidad latina que van más allá del mero desarrollo cognitivo y de la resultante inclusión educativa. De esta interacción y comunicación entre ambas comunidades nace además, autoestima, inclusión en la sociedad de la información, capital social, y se siembran las semillas para un apoyo social y una acción colectiva capaz de transformar las estructuras sociales.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EXPERIMENTAL DEL PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO LA CLASE MÁGICA

El estudio experimental en la segunda parte de esta tesis nos permitirá realizar un primer acercamiento empírico a la validez de los supuestos recogidos en el marco teórico. En concreto, se llevará a cabo un estudio del programa socioeducativo La Clase Mágica, por considerarse éste un modelo que se ajusta a la amplia generalidad de variables previamente definidas. Se trata de un programa auspiciado por instituciones afines a la Universidad de California, San Diego (UCSD) que sigue los principios de la Quinta Dimensión (5D) (la comunidad de aprendizaje desarrollada por el teórico del campo de la psicología cultural Michael Cole), pero adaptada a la realidad de las minorías mexicanas en el Sur de California. Consiste en el diseño de espacios educativos innovadores dentro de la comunidad (en ocasiones, dentro de escuelas locales) mediante la participación de los dos grandes agentes sociales que conforman la comunidad de aprendizaje: la propia comunidad (niños y padres latinos) y la comunidad universitaria de la Universidad de California, San Diego (universitarios e investigadores).

1. Antecedentes e historia del programa

La Clase Mágica es fruto de un largo recorrido académico en el campo de la educación para dar respuesta a la problemática social de las minorías de bajos recursos. Sus orígenes se remontan a los años 60, en plena ebullición del movimiento de los derechos civiles, cuando el Dr. Cole inauguró en la Universidad de California, San Diego, el *Laboratory of Comparative Human Cognition*.

1.1 El nacimiento del *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC)

Las primeras investigaciones sobre educación intercultural en los años 60 reflejaban el interés de los científicos sociales por concretar fórmulas para mejorar el

rendimiento educativo de los niños, tanto en los países africanos recientemente descolonizados, como los de las minorías étnicas en países ricos en vistas de su desarrollo y mejora de calidad de vida futura. *El Laboratory of Comparative Human Cognition* es fruto de esta época y problemática social. Su nacimiento es consecuencia de los descubrimientos del psicólogo Michael Cole tras sus investigaciones con las poblaciones locales en Liberia durante los años 60. Dichos descubrimientos son los pilares sobre las que se asientan muchos de los principios de la psicología cultural en nuestros días.

En líneas generales, lo que Cole observó de sus *test* para medir la habilidad cognitiva de los niños en Estados Unidos, es que los nativos de Liberia no podían resolver las tareas más simples, siendo incapaces de realizar categorizaciones en torno a las más básicas dimensiones de forma, color, número etc. Sin embargo, Cole observó que estas serias dificultades experimentadas por niños y adultos se esfumaban e incluso revertían en ventaja cuando se trataba de tareas que tenían que ver con *test* numéricos que versaban sobre las actividades diarias de la comunidad como el cultivo y comercialización del arroz. En ese caso, Cole (2010) comenta que no sólo manifestaban una habilidad para reflexionar de forma efectiva sobre las condiciones del trabajo cooperativo, sino que hablaban de un sistema perfectamente lógico de medidas matemáticas y presentaban una tremenda habilidad para estimar cantidades de arroz que excedían a la de los universitarios de Yale cuando se les administró estos nuevos *test*.

Éstos y otros descubrimientos derivaron a la conclusión de que: la familiaridad con el contenido de la tarea y los usos ordinarios en los cuales los contenidos se insertan, determinan las habilidades cognitivas registradas. Dicho de otro modo: el proceso de razonamiento y deducción está asociado a la experiencia práctica y social. Es más,

incluso en aquellos casos en los que el contenido es familiar, un marco discursivo ajeno (vocabulario no familiar), dificulta en lugar de aclarar las tareas cognitivas propuestas.

Los *test* estandarizados que hasta el momento habían servido para medir las habilidades intelectuales de los niños estadounidenses se convertían un medio dudoso de trabajo en otros contextos interculturales. En plena ebullición de la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos estas conclusiones supusieron un revuelo porque desafiaban muchos de los argumentos vigentes sobre el bajo rendimiento académico de las minorías en Estados Unidos. Ya fueran las posturas más acordes con los movimientos de lucha por los derechos civiles (los argumentos consistían en que el retraso era consecuencia de años de privación y marginación social), ya fueran posiciones radicalmente discriminatorias (se trataba de predisposiciones genéticas), ambas posturas se basaban en los resultados de unos *test* que parecían no ser válidos para medir el rendimiento académico de estos niños.

Los descubrimientos en Liberia llevaron a Cole a interesarse por investigar metodologías educativas culturalmente más sensitivas, capaces de aislar los ítems que podían asociarse a causas culturales y averiguar recursos intelectuales de los educandos pertenecientes a culturas minoritarias no encontrados en los *test*. Con este objetivo, se inauguró en la Universidad de California en los años 60 el *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC).

1.2 La comunidad de aprendizaje nacida de LCHC: La Quinta Dimensión

La rápida proliferación de los ordenadores y su penetración en todos los ámbitos sociales, hicieron volver la vista a los académicos del LCHC. La tecnología se estaba convirtiendo en un nuevo artefacto de mediación social, con claras implicaciones culturales y sin duda capaces de promover ciertas habilidades socio-afectivas,

cognoscitivas y psocolingüísticas todavía por indagar. La Quinta Dimensión (*Fifth Dimension*) nace como consecuencia de estas inquietudes. Iniciado por Michael Cole desde el LCHC en los años 80, el proyecto comenzó como un programa extraescolar orientado a fomentar el desarrollo intelectual y social de niños pertenecientes a grupos sociales en riesgo de exclusión a través de su participación activa en comunidades de práctica y tutelaje mediadas por ordenadores y otros artefactos culturales. Allí, los educandos realizaban diversas actividades enmarcadas en un ambiente lúdico y funcional. Estas actividades estaban guiadas por universitarios de UCSD, para quienes la experiencia servía asimismo de laboratorio de aprendizaje sobre educación, desarrollo evolutivo y acción comunitaria.

Los principios de funcionamiento de La Quinta Dimensión se basan en una línea de teorías próximas entre sí, como la teoría histórico-cultural, y la psicología sociocultural. De acuerdo con estas perspectivas, la Quinta Dimensión incentivaba la participación de los niños situando su aprendizaje en la actividades culturales diarias, especialmente en el juego. La colaboración intergeneracional entre los educandos de la comunidad y los universitarios de la UCSD (quienes acompañaban a los niños en la actividades lúdicas diarias) era una característica esencial del programa. Además, existía una gran flexibilidad de intercambio de roles entre educando y educador, siendo los niños a veces los verdaderos expertos en la tarea, ya que por su experiencia, eran mejores conocedores de los principios culturales y normas de funcionamiento de *Fifth Dimension*.

Básicamente los principios de funcionamiento consistían en una fórmula que conjugaba juego y aprendizaje a través de distinto software educativo, así como tareas de comunicación virtual e investigación en Internet que requerían habilidades de lectura, escritura, matemáticas y resolución de problemas lógicos. Todo ello se conjugaba en un sistema supervisado por el *Wizard* (el Mago), un personaje ficticio

virtual de quien se decía era el fundador y patrón de la Quinta Dimension. El *Wizard* se comunicaba regularmente con los niños de forma electrónica para arbitrar las actividades, ofrecer pistas, pero también para animarles en sus tareas y halagar sus progresos diarios.

Entre las estrategias de intervención utilizadas se encuentra la (1) motivación para el aprendizaje a través del mundo mágico y los diversos artefactos y procedimientos; (2) tutelaje, que funciona en la interacción entre universitarios (expertos) y alumnos (novatos) para la creación de zonas de desarrollo próximo⁶⁸; (3) aprendizaje cooperativo, basado en el enfoque socioinstruccional de colaboración en equipos para realizar actividades de aprendizaje; y (4) construcción social del conocimiento: a través del diálogo y que promueven discursos socio-construidos; y (5) reflexión metacognoscitiva: por medio de la reflexión oral y escrita sobre su progreso y actividades. Esta reflexión se realizaba de manera periódica en una bitácora en el que el niño describía sus experiencia en el juego y explicaba sus progresos y dificultades. Los universitarios también reflexionaban sobre el progreso educativo observado en los niños tomando notas de campo que reflejaban también sus observaciones en torno a su comportamiento, actitudes y diálogo con ellos. Esta experiencia les ayudaba a desarrollar habilidades de investigación y obtener una formación práctica en el campo profesional.

⁶⁸ El *Zone of Proximal Development* es un concepto básico de la teoría psico-social de Vigotsky que localiza el aprendizaje no sólo en el niño, sino en su contexto social y material. El principio subyacente de este concepto consiste en que las personas pueden llegar a realizar por ellos mismos en el futuro las actividades que hoy realizan con compañeros más experimentados. Es decir, el desarrollo cognitivo de un niño no está predeterminado, sino que depende del apoyo que reciben y del tipo de interacciones con compañeros más capaces que abran la puerta a esa zona de desarrollo potencial.

Las actividades estaban organizadas en torno a un laberinto virtual: El 5DLAByrinth. Se trata de un entorno lúdico accesible a través de Internet organizado por entre 3 a 6 habitaciones en las que un grupo de alumnos trabajaba en equipo para realizar una *misión*, compuesta por un conjunto de tareas. Se trataba, normalmente de juegos educativos pero también existían propuestas para el uso creativo de diversas herramientas como software para edición de foto o vídeo digital, programas para realizar presentaciones, wikis, webquest, cuentos virtuales y otros recursos multimedia de uso educativo. Los niños aprendían y se divertían investigando, creando, comunicándose y cooperando para poder completar su misión. Igualmente colaboraban con los universitarios para decidir juntos el camino que seguirían a través del laberinto.

Los entornos 5D se apoyan en artefactos (el propio laberinto, las tareas propuestas, el mago, la bitácora, etc.) que facilitan diversas formas de comunicación y actividades de aprendizaje. La comunicación oral y escrita era, de hecho, un elemento fundamental, pues constituía la base para el diálogo entre diversos grupos de participantes, como por ejemplo niños y estudiantes universitarios.


Desde sus inicios, el modelo de la Quinta Dimensión ha sido replicado por instituciones educativas en el resto de California, Estados Unidos y otros países del mundo, entre ellos Suecia, Dinamarca, Australia, Rusia, España y México. Uno de los cuales: La Clase Mágica, también llevado a cabo desde el LCHC en la Universidad de California, representa el esfuerzo de Olga Vasquez (una chicana recién llegada de a LCHC procedente de la Universidad de Standford) por potenciar el desarrollo académico y social de los niños residentes en una comunidad mexicana de bajos recursos en el Condado de San Diego.











1.3 La Clase Mágica: una adaptación de la Quinta Dimensión a las necesidades de las comunidades mexicanas

La Clase Mágica nació en 1989 cuando Olga Vásquez consiguió plasmar su proyecto en una antigua Misión católica llamada San Leo localizada en el de Solana Beach, un área costera al norte de la ciudad de San Diego. La Clase Mágica inició su andadura como una adaptación de la Quinta Dimensión especialmente diseñada para responder a las necesidades específicas de los niños residentes en este barrio inmigrante. Igual que el resto de contextos creados por la Quinta Dimensión, los niños de origen mexicano desarrollaban actividades educativas utilizando las nuevas tecnologías en colaboración con estudiantes universitarios de la UCSD. Su actividad también se orientaba a cumplir determinadas tareas a través de un laberinto virtual (Figura 5) guiado por un personaje virtual que se conocía como *El Maga*. A cada habitación en el laberinto se le había asignado un nombre en español próximo a la cultura mexicana (México, Chapulín Colorado, Moctezuma, Xochimilco, La Rumorosa, etc.). El objetivo era igualmente que los educandos desarrollaran sus capacidades de lectura, escritura, pensamiento abstracto, matemáticas, etc. a través de sus actividades realizadas en el laberinto virtual y los juegos educativos correspondientes a cada misión. Los estudiantes universitarios cedidos por la UCSD se desplazaban a los centros dos veces por semana. Se trataba de estudiantes de educación que se desplazaban a los centros como parte de los requisitos de un *practicum*. Las prácticas consistían en escribir notas de campo sobre el aprendizaje de los niños aplicando conceptos del ámbito educativo como las teorías del desarrollo próximo de Vigotsky.

Ilustración 6. Ejemplo de Laberinto en La Clase Mágica.

La Clase Mágica Maze
3rd-7th Grade



| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>Inspector Enlget a. Clue Finders Math Adventures b. Activity: Hands on Banking</p> <p style="text-align: right;">5</p> | <p>Refresco a. Math Munchers Deluxe b. Carmen San Diego Math c. Activity: Stunning Statistics</p> <p style="text-align: right;">6</p> | <p>Mateocho Activity: Article Search</p>  <p style="text-align: right;">14</p> | <p>Mucha Lucha a. Spellbound b. Garfield's Typing Pal c. Activity: email and internet</p>  <p style="text-align: right;">17</p> | <p>Animation Factory Activity: SCRATCH</p>  <p style="text-align: right;">18</p> |
| <p>Aventuras en Numberland a. Math Blaster: In Search of Spot b. Gold Medal Math c. Activity: Planets, Estrellas and the Sun</p> <p style="text-align: right;">4</p> |  <p>Operation Health Savvy a. The Magic School Bus: Human Body OR Pipo El Cuerpo Humano (Spanish only) b. Food for Thought Activity: Diabetes Scavenger Hunt</p> <p style="text-align: right;">7</p> | <p>El Cocinito a. Oregon Trail 2 b. Runscape (internet game) c. Activity: Hands On Banking</p>  <p style="text-align: right;">11</p> | <p>College Workshop—UCM University</p>  <p style="text-align: right;">15</p> | <p>Toothwacdn a. Jumpstart 6th Grade Fundamentals (5,6,7) b. Zoog Genius (3rd & 4th grade)</p> <p style="text-align: right;">13</p> |
| <p>Historias—Cuento del Mundo a. Age of Mythology b. Carmen San Diego's Great Chase Through Time c. Activity: Kumeyaay Nation</p> <p style="text-align: right;">3</p> |  <p style="text-align: right;">7</p> | <p>La Fondise a. Sea World Tycoon b. Moneyopolis (6th & 7th grd) (internet game) c. Sense and Dollars (6th & 7th grd) (internet game)</p> <p style="text-align: right;">12</p> | <p style="text-align: right;">16</p> <p>Sugoteria a. Clue Finders 6th Grade: Empire of the Plant People b. Jumpstart 5th Grade Fundamentals c. Jumpstart 6th Grade Code Head</p> <p style="text-align: right;">13</p> | <p>Estrella Bilingüe a. Word Munchers b. Carmen San Diego: Word Detective</p> <p style="text-align: right;">2</p> |
| <p>De Dónde Soy a. Where in the USA is Carmen San Diego? b. Activity: LCM Constitution</p> <p style="text-align: right;">8</p> |  <p style="text-align: right;">9</p> | <p>Cricketén Fez a. Magic School Bus: Costa Rica b. NASA Activity: My Own Sample Box</p>  <p style="text-align: right;">9</p> | <p>Bo Green!—La Cruzada a. Activity: (do this first!) Website Visit b. Safari c. Sim Park d. Global Warming</p>  <p style="text-align: right;">10</p> | <p>Lo Global—Ciudadano/a del Mundo a. Clue Finders Reading Adventure b. Storybook Weaver c. Activity: Culturas Del Mundo</p> <p style="text-align: right;">1</p> |

Para coordinar los centros se acordó contratar a personal de la propia comunidad, algunos de los cuales serían los propios padres y madres de los niños participando en el programa. Se trataba en su mayoría de mujeres latinas, primera generación de inmigrantes con poco dominio del idioma inglés y bajo nivel socioeducativo. Sus tareas consistían en coordinar las actividades diarias en los centros (recibir a los estudiantes provenientes de la universidad, asignarles los niños con los que trabajar, asegurarse del suministro de material) y, en definitiva, supervisar que el programa marchaba según las directrices de la UCSD. Notificaban de cualquier novedad, cambio o necesidad del centro a los investigadores (en su mayoría estudiantes de doctorado) que de forma regular visitaban los centros.

Con vistas a preservar la identidad de los participantes, el programa se desenvolvía en un entorno bilingüe y bicultural donde el idioma español y símbolos de la cultura mexicanas estaban siempre presentes y en constante interrelación e igualdad de jerarquía que la cultura americana.

Desde entonces, y con la ayuda de la organización no gubernamental CASA (*Center for the Academia & Social Advancement*) el proyecto ha recogido fondos de diversas fuentes locales y gubernamentales que han permitido abrir varios centros repartidos por el condado de San Diego. Concretamente, en el momento del estudio, existían seis centros donde se desarrollaba La Clase Mágica en instituciones de la comunidad: dos colegios, dos centros comunitarios, una reserva indígena, además de la pequeña misión en Solana Beach. En el momento de la investigación, todos estos centros estaban dirigidos por 10 coordinadores reclutados en la propia comunidad que trabajan en estrecha colaboración con el personal investigador de la UCSD, la cual proveía a su vez de 70-90 universitarios matriculados en el *practicum* sobre desarrollo educativo durante el curso académico.

1.4 Elementos distintivos de La Clase Mágica: Un enfoque que va más allá del rendimiento académico

Las mismas motivaciones que empujaron a Cole a formar LCHC, llevaron a Olga Vásquez a crear La Clase Mágica. El proyecto nació con la misma aspiración de trabajar en aras de la justicia social, estando sus objetivos claramente orientados a mejorar la calidad de vida de la comunidad de origen mexicano y favorecer sus oportunidades de inclusión social en la sociedad americana. Pero si algo diferencia a este programa de las demás comunidades de aprendizaje desarrolladas a partir de La Quinta Dimensión, fue su visión de que los beneficios derivados de la interacción comunicativa y el aprendizaje mutuo entre comunidad y universidad irían más allá de favorecer un mejor rendimiento académico de los primeros y una mejor preparación profesional de los segundos.

Aunque un mejor rendimiento académico sería el punto de partida para muchos de los cambios en la comunidad latina (la comunidad obtendría una mayor representación en instituciones educativas de alto nivel, lo que mejoraría sus oportunidades profesionales y su situación socioeconómica futura) las interacciones regularizadas entre los participantes provenientes de la cultura minoritaria (niños y adultos de origen mexicano) y la cultura mayoritaria (universitarios e investigadores de la UCSD) podían dar lugar a muchas más oportunidades de inclusión social. Por ejemplo, entre los principios de La Clase Mágica se encontraba el propósito de que los niños latinos, a través de estas relaciones con los universitarios se familiarizaban con el sistema universitario americano y recibieran una influencia que iba a resultar decisiva para su avance académico. Se esperaba que los estudiantes de la UCSD actuaran como modelos, instruyendo sobre los beneficios de ingresar en la Universidad y cultivando en los niños un interés por alcanzar estudios superiores. El objetivo era inspirar a los jóvenes latinos sobre las ventajas de cursar estudios universitarios y orientarles sobre el camino a seguir para entrar en la universidad.

Además, la interacción con los estudiantes e investigadores de la UCSD permitiría a los miembros de la comunidad latina desarrollar habilidades críticas para una mejor socialización, además de aumentar su autoestima y confianza para desenvolverse en entornos ajenos a su cultura de origen. Los principios organizacionales de La Clase Mágica (el tratarse de un entorno bilingüe y intercultural en ausencia de estructuras jerárquicas), ayudaba a preservar la identidad del participante y fomentaba que éste se sintiera cómodo en un entorno familiar en el que utilizar su idioma y cultura, no implicaba una situación de desventaja o discriminación. Vásquez no perdía de vista que muchos jóvenes latinos acceden a las universidades americanas cuando están empezando a aprender inglés, lo que supone un desafío a la hora de desarrollar sus estudios. Además de estas dificultades idiomáticas los jóvenes de esta comunidad tienen la dificultad añadida de adaptarse a la cultura americana. La colaboración entre la

universidad y un programa extraescolar comunitario podía ayudar a los estudiantes en su transición hacia el sistema escolar americano proporcionando un entorno educativo en el que el capital cultural y lingüístico de origen pudiera ser utilizado como recursos intelectuales. La seguridad y autoestima adquirida en este contexto permitiría a los participantes latinos reafirmar su identidad latina y reforzar su compromiso por trabajar en beneficio de la propia comunidad.

El programa servía además para que los niños participantes exploraran las tecnologías digitales emergentes, lo que contribuía a su alfabetización digital desarrollando una habilidades propias del siglo XXI⁶⁹. Su experiencia con las tecnologías en La Clase Mágica les ayudaba a navegar de forma más efectiva por la Red, a saber desarrollar proyectos multimedia, así como explotar el poder comunicativo, informativo y participativo de las tecnologías digitales. Estas oportunidades eran especialmente importantes para los jóvenes latinos, muchos de los cuales tenían relativamente poco o ningún acceso a las nuevas tecnologías fuera o dentro de su escuela. Un mayor dominio de las nuevas tecnologías crearía a trabajadores más cualificados con mayores oportunidades de empleo y acceso a capital. El crecimiento económico sentaría las bases para permitir a la comunidad disfrutar de una mayor representación institucional y democrática, lo que al mismo tiempo se traduciría en mayores niveles de integración en la sociedad americana. Igualmente, una mayor capacitación en el uso de los canales de comunicación y las redes de información digitales otorgaría más poder de participación a la comunidad, quién estaría en una posición más ventajosa para hacer escuchar su voz.

⁶⁹ Recientemente La Clase Mágica ha integrado entre sus objetivos varias habilidades que considera propias de ciudadanos del siglo XXI. El programa funciona así como un “hub of innivation” centrado en desarrollar cinco competencias clave entre las que se incluyen:

Digital Literacy, Financial Literacy, Health and Nutrition, Environmental Stewardship, and Language and Culture

El programa buscaba, además, que las mujeres latinas contratadas como coordinadoras se beneficiaran también del intercambio con los estudiantes e investigadores de la UCSD, un intercambio que les permitiera entrar en contacto con la realidad de la sociedad americana a la que, debido a su situación de marginalidad, permanecen social y espacialmente alejadas. Trabajar en La Clase Mágica significaba para muchas de estas mujeres una primera oportunidad de acceder al mercado laboral, o al menos, a un salario superior al sueldo base de los empleos de baja remuneración a los que, debido a su perfil demográfico, estas mexicanas tenían principalmente acceso en Estados Unidos. Igual que se pretendía con los niños participantes, el objetivo era que los adultos aprendieran el uso básico de las nuevas tecnologías (alfabetización informática), pero que, además, mejoraran su inglés y adquirieran capacidades básicas de organización y coordinación. En definitiva, el objetivo era ofrecerles la oportunidad de desarrollar un empleo que les formara y abriera las puertas hacia un mejor futuro personal y profesional.

Finalmente, se esperaba que los efectos del programa se extendieran también a los estudiantes y al propio personal investigador de la UCSD (miembros de la sociedad dominante), y que la interacción con la comunidad latina les permitiera conocer la realidad y los duros desafíos a los que ciertas comunidades de inmigrantes se enfrentan en Estados Unidos. La comunicación regularizada con la comunidad latina les permitiría adquirir una mejor conciencia social y entendimiento sobre la comunidad, sus problemas y necesidades. Con suerte, esta experiencia directa serviría para reducir posibles prejuicios e ideas preconcebidas basadas en estereotipos sobre los latinos. En el mejor de los casos, el contacto podría derivar en acciones de compromiso ciudadano, animando a los investigadores, muchos de ellos elegidos por su sensibilidad con la problemática social latina y sus afinidades al programa (un gran número de los investigadores son de origen mexicano) a involucrarse en actividades de promoción y

lucha por los derechos de los inmigrantes latinos, una minoría étnica en clara desventaja social según todas las estadísticas.

1.5 La comunidad latina en Estados Unidos: perfil demográfico

Una de las minorías más extensas en los Estados Unidos son los latinos. En 2008, este grupo representaba el 15,4% de toda la población y cerca del 50% del crecimiento demográfico en ese país, según los datos del Pew Hispanic Center. Ese año, el porcentaje de latinos nacidos en suelo americano se elevaba al 9,5 por ciento, mientras que los latinos inmigrantes representaban el 5,9 de la población americana. La gran mayoría de los latinos son de origen mexicano. De hecho, el 65,7% de los latinos provienen de México, un porcentaje muy por encima del que representan el segundo y tercer grupo en origen que corresponden respectivamente a puertorriqueños (8,9%) y cubanos (3,5%).

Según el mismo informe, esta comunidad crece en todos los estados del país, aunque lo hace más rápidamente en el sur y este de Estados Unidos. El primer estado con más porcentaje de latinos en Estados Unidos es Nuevo México, donde el 45% de la población es hispana, seguido de California (36,6%), Texas (36,2%) y Arizona (30%). En aquellas áreas donde la comunidad latina crece más rápidamente, aproximadamente el 30% son niños y el 60% de los hogares tienen como cabeza de familia una persona latina.

Alrededor del 17% de los latinos menores de 18 años admiten tener dificultades con el idioma inglés, porcentaje que se eleva hasta el 44,4% en los mayores de esa edad. En cuanto al nivel de estudios, según el Pew Hispanic Center en 2008 el 23,5% de los latinos no había llegado a noveno grado, frente al 3,2% de la población blanca y el 5,6% de la población afroamericana. Paralelamente, sólo el 12,9% de latinos habían completado estudios universitarios, frente al 50% de los asiáticos y el 30% de los blancos.

La mayoría de los latinos ganan menos de 20.000 dólares la año (44,3%) y sólo el 14,5% supera los 50.000 dólares anuales, un porcentaje muy escaso en comparación al 35,8% de los asiáticos y el 30,6 de los blancos. Además, la probabilidad de vivir bajo el umbral de la pobreza es dos veces más elevada entre el colectivo latino. También es significativa la brecha entre el porcentaje de latinos sin seguro médico (31,7%) y los blancos que carecen de seguro sanitario (10,7%). La diferencia en recursos también puede ser apreciada en el tasa de latinos que tienen una casa en propiedad: el 46,3% frente al 72,9% de los blancos.

Hoy en día, el 41% de todos los niños de infantil a último año de primaria (hasta los doce años) son minorías étnicas y un porcentaje considerablemente alto de las minorías étnicas (68%) se encuentra en las ciudades. Para el 2023 se prevé que el 50% del total de los estudiantes de primaria en Estados Unidos pertenecerán a una minoría según los datos del censo de Estados Unidos de 2009.

2. La Clase Mágica: la comunidad de aprendizaje para el *empowerment* e inclusión social de las minorías de inmigrantes

La Clase Mágica se adapta conveniente al modelo teórico propuesto para la inclusión social de minorías por varias razones que se exponen a continuación. En primer lugar se trata de un contexto educativo en el que se fomenta la adquisición de capital cultural de la comunidad inmigrante, pero donde también se forja una identidad colectiva, se favorece la autoestima y se trabaja en dotar a la comunidad de las habilidades para participar en la sociedad de la información. Además, La Clase Mágica proporciona un contexto de colaboración e interacción óptimo entre la cultura minoritaria y mayoritaria, que fomenta la adquisición de capital social por parte del la comunidad minoritaria, así como actitudes de acción colectiva. Finalmente, se reproducen la condiciones óptimas para la reducción del prejuicio al mismo tiempo que

se fomenta la creación de relaciones intergrupales basadas en la colaboración provocando vínculos de amistad y confianza que desencadenan respuestas de apoyo social.

2.1 Educación en un contexto de interacción óptimo que fomenta la autoestima y la adquisición de competencias digitales

La Clase Mágica propone dos líneas de intervención como fuentes principales de ampliación de oportunidades sociales y desarrollo comunitario: (1) recursos educativos y tecnológicos, (2) interacción, diálogo y colaboración intergrupales habilitado en un entorno bilingüe, intercultural y sin jerarquías. Estas líneas están dirigidas a generar competencias en los individuos participantes que contribuyan a ampliar sus oportunidades de mejorar su realidad social presente. El desarrollo y avance social de la comunidad latina descansa, tanto en esa comunicación y diálogo con miembros de la sociedad mayoritaria, como en el desarrollo de sus capacidades a través de la educación y el acceso a las tecnologías de la información y comunicaciones. El proyecto pone un énfasis sustancial en la educación como medio para el aumento de capacidades. Los niños aprenden a sumar, restar, dividir, leer en inglés y realizar análisis sintácticos haciendo uso de las tecnologías de la información. Esa preparación educativa aumenta sus oportunidades sociales futuras y amplía sus posibilidades de ascenso social. Igualmente, un dominio de las tecnologías, -dominio que no sólo adquieren los niños, sino también los coordinadores de los centros- revierte en unas mayores oportunidades de participación democrática y de cualificación profesional. El entorno bicultural y bilingüe en el que se desarrolla el programa fomenta, además, la autoestima de los latinos, otro elemento clave para su desarrollo futuro.

Resulta esencial también el papel decisivo que se otorga a la propia comunidad para la coordinación y dirección de los centros. Son los propios mexicanos quienes se encargan de las tareas diarias de las escuelas de LCM, coordinan las actividades y

deciden sobre muchos de los aspectos del programa. Esta autonomía garantiza la sostenibilidad del proyecto más allá de la dirección de la Universidad de California y más allá, incluso, de la propia fundadora, la profesora Olga Vásquez, quien siempre buscó esa autonomía de la comunidad, que garantizara la durabilidad del programa.

Por otro lado, el modelo sugiere una intervención que va más allá del concepto tradicional de “horizontal”. En este sentido, la intervención no sólo es horizontal en términos comunicativos (el proceso de comunicación es bidireccional y sin jerarquías), ni tan sólo en cuanto a la participación de la comunidad destinataria (quien de hecho colabora y decide activamente en el programa), sino también en lo referente al flujo de beneficio. El éxito del programa responde al hecho de que se haya construido sobre la base del beneficio mutuo en tanto que todos (miembros de la sociedad mayoritaria y miembros de la comunidad marginal) se benefician de él. En el caso concreto de La Clase Mágica, los agentes provenientes de la comunidad mayoritaria no tratan de “educar” ni “modernizar” a la comunidad minoritaria sino aprender de ella. Es más, la propia institución que sostiene y financia el proyecto (la UCSD) no persigue solamente unos objetivos de acción social, sino que se beneficia directamente del mismo: los centros sirven, de hecho, de espacio de prácticas e investigación para alumnos de la Universidad de California. La Clase Mágica, es en este sentido, un lugar en el que los estudiantes pueden aprender a utilizar las teorías vistas en clase. Además, los centros proporcionan un espacio social sobre el cuál poder realizar diversas investigaciones. De la Clase Mágica han surgido de hecho, multitud de artículos académicos sobre la influencia de ciertos aspectos del programa en el rendimiento académico de los niños latinos, por ejemplo. Igualmente, varias tesis doctorales de estudiantes de la UCSD versan sobre temas relacionados con La Clase Mágica.

2.2 Las redes sociales en LCM como fuente de capital social

La Clase Mágica es fuente de los tres tipos de capital social definidos por Woolcock (2001): *Bonding*, *Bridging* y *Linking social capital*. El primero, que hace referencia a las relaciones existentes entre personas cercanas (como miembros de una familia), se concreta en la presencia en La Clase Mágica de padres e hijos, los primeros trabajando como coordinadores del programa y los segundos atendiendo como estudiantes. Esta interacción refuerza las relaciones de padres e hijos y contribuye al éxito académico de los niños implicando a los padres en su educación. El *Bridging social capital* está presente en La Clase Mágica a través de las relaciones entre latinos no emparentados. Por ejemplo, entre los coordinadores de los diferentes centros o entre los propios niños latinos. Las relaciones entre los propios latinos generan capital social en forma de participación comunitaria. Su interacción en un espacio común donde se preserva su idioma y los rasgos de su cultura de origen, refuerza los sentimientos de pertenencia, el sentido de comunidad y de identidad mexicana. Asimismo, los objetivos de acción social de La Clase Mágica y los principios que rigen el programa orientados al avance social de la comunidad y su integración en la sociedad americana, inducen hacia la acción colectiva. En definitiva, la comunidad gana en capital social tomando mayor conciencia de sí mismos, de su situación y adquiriendo una identidad colectiva que aviva su compromiso por participar en acciones que benefician a la propia comunidad latina.

Más importante aún, La Clase Mágica contribuye a generar *Linking social capital*, es decir, al capital social generado por la relaciones entre personas muy diferentes en situaciones muy desiguales, como la relación con aquellos que están completamente fuera de la comunidad (Woolcock 2001: 13-4). Este capital social es uno de los de más difícil adquisición por darse en circunstancias poco habituales (no hay que olvidar que el aislamiento geográfico y la marginación social limitan el acceso al capital social). Por otra parte, este tipo de capital social es también es fuente de grandes beneficios dado que

permite a los excluidos socialmente beneficiarse de los recursos disponibles en la comunidad. Las relaciones entre miembros de la sociedad dominante americana con la comunidad de inmigrantes latinos otorga a estos últimos el acceso a una amplia variedad de recursos del que carecen debido a su situación de exclusión.

Si, por otra parte, atendemos a los tres ejes sobre los que Coleman (1988) se centra para definir el capital social (obligaciones y expectativas; canales de información; y normas sociales), podemos distinguir varios beneficios provenientes de las relaciones generadas en La Clase Mágica. En el caso de las relaciones entre los propios inmigrantes, el intensidad de las obligaciones y la reciprocidad de las expectativas puede intensificarse dada la experiencia compartida de ser inmigrantes y el sentimiento de apego al país de origen. Igualmente, el hecho de que la comunidad inmigrante colabore y coopere en una relación igualitaria y sin jerarquías con miembros de la comunidad mayoritaria, contribuye a generar obligaciones y expectativas entre ambos. Un ejemplo de ello es que los estudiantes de la UCSD enseñan a los niños a utilizar el ordenador, mientras que los *Wizard Assitants* ayudan a los estudiantes de la UCSD a conocer el funcionamiento del programa y las tareas diarias de los centros. Esta reciprocidad contribuye a generar expectativas de cooperación y ayuda mutua.

Uno de los aspectos de empoderamiento más evidentes, resulta cuando los estudiantes de la UCSD sirven como canal de información para los adolescentes inmigrantes. En lo que respecta a sus logros educativos, la información acerca de la universidad, información sobre los profesores, información sobre cómo solicitar el ingreso en la universidad o información sobre cómo obtener ayuda financiera para sus estudios son ejemplos de informaciones muy importantes para su éxito académico y que estos niños no obtienen fácilmente dado su asilamiento social. Ésta información, así

como la propia influencia que ejerce el simple contacto con estudiantes de la UCSD⁷⁰, es de hecho, uno de los aspectos que -como más adelante veremos- más contribuye al éxito académico de los adolescentes latinos. Además, los estudiantes americanos aportan el capital social que los niños latinos (a diferencia de los nativos) no reciben de sus padres porque carecen de la educación, el dominio del idioma inglés, así como los conocimientos necesarios sobre las normas y reglas de la cultura media americana. A pesar de estas carencias, no hay que olvidar, sin embargo, la importancia que se deriva de la presencia de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Tal como argumenta el propio Coleman, los padres pueden proporcionar capital social a sus hijos, pasando más tiempo con ellos o promoviendo actividades dirigidas a mejorar su rendimiento académico. Ello ocurre con aquellos coordinadores, cuyos hijos acuden a los centros de La Clase Mágica, y ven día a día cómo aprenden en los centros. La presencia de estos padres en el proyecto les hace ser más conscientes, por ejemplo, de los beneficios de la educación universitaria o de la importancia del dominio de las tecnologías. Se estima que esta nueva toma de conciencia impactará positivamente en su comportamiento: animarán más a sus hijos a ir a la universidad y se preocuparán por que dispongan de los recursos necesarios para ello.

Finalmente, el programa fomenta unas normas sociales comunes que promueven el éxito académico de los niños latinos y avivan el entendimiento entre ambas comunidades. Así, en el plano educativo La Clase Mágica promueve unas normas que gobiernan el comportamiento de los estudiantes latinos, premiando aquellos comportamientos positivos y sancionando los negativos. Por su parte, el hecho que La Clase Mágica se desarrolle en un entorno bilingüe, con una presencia muy destacada de

⁷⁰ Uno de los aspectos que la fundadora de la Clase Mágica, la profesora Olga Vásquez, más valoró del contacto entre los niños latinos y los estudiantes de la UCSD, fue el hecho de que los segundos actuaran como modelos para los primeros, cultivando en ellos el deseo de ir también a la universidad.

los elementos de la cultura mexicana, contribuye a despertar entre los americanos un respeto y un mayor conocimiento por esta cultura.

2.3 Condiciones óptimas para la reducción del prejuicio

Los principios de interacción que rigen el programa también fomentan el aumento de la tolerancia y la cohesión intergrupales. Esto se consigue reproduciendo exactamente las condiciones óptimas de contacto descritas por Allport: 1) la cooperación entre ambos grupos, (2) objetivos comunes (3) estatus igualitario, y (4) apoyo de una autoridad externa. En primer lugar el contacto está basado en actividades cooperativas. Estudiantes de ambos grupos trabajan juntos en el uso de la tecnología, realizan tareas de una forma colaborativa, y comparten diferentes tipos de actividades. Además, los estudiantes de la Universidad de California comparten el compromiso de trabajar para encontrar nuevas formas con las que ayudar a los niños de la comunidad a adquirir habilidades en el uso de la tecnología y lograr su desarrollo académico óptimo.

En cuanto a la tercera de las condiciones, La Clase Mágica también preserva el estatus igualitario entre las partes a través del principio de no jerarquía, un principio que originariamente fue ideado para promover la auto-realización, independencia y confianza de los niños Latinos. El hecho de llamar *amigos* a los estudiantes que venían de la universidad contribuye a que los niños latinos no les perciban como una autoridad superior. Además, los niños que habían obtenido el título de *wizard assistant* ejercían prácticamente las mismas funciones que los *amigo/as*, y eran aquellos quienes disponían de una experiencia más amplia en las tareas diarias de los centros (mucho más que, por su puesto, cualquier estudiante de la UCSD que acudía por primera vez a LCM). Esta ventaja y el hecho de tener que ejercer como *guías* para los estudiantes de la UCSD recién llegados, contribuía a que se sintieran agentes capacitados, autónomos y activos en la resolución de problemas.

Por último, el programa cumple claramente el último requisito relativo a la presencia de una autoridad externa. Esta autoridad superior la ejerce en última instancia la Universidad de California, San Diego, la institución de la que dependía el desarrollo, evaluación y financiación del proyecto (institución en gran medida personificada en la figura de Olga Vásquez, la fundadora y directora del programa).

Cada regla y principio sostenido por la Clase Mágica está dirigido a crear el contexto más favorable para beneficiarse del intercambio. Consecuentemente, los estudiantes en La Clase Mágica estarían adquiriendo un *true acquaintance* tal y como fue definido por Allport, permitiendo así un mejor entendimiento del grupo minoritario y contribuyendo a cultivar actitudes positivas hacia los inmigrantes Latinos. Si aplicamos las revisiones de Pettigrew a la Clase Mágica, “el aprendizaje sobre el grupo de exclusión”, era desde el principio, uno de los principales objetivos del programa y el vehículo para contrarrestar la ignorancia acerca de la comunidad latina de inmigrantes y sus estereotipos. El programa también busca la creación de lazos afectivos y la familiaridad entre los participantes como un mecanismo para reducir el miedo y el recelo a menudo presente en las personas cuando tratan con inmigrantes y minorías.

3. Participantes

El estudio experimental examina cuatro tipos de participantes.

Los dos primeros son miembros de la comunidad de inmigrantes latinos de bajos recursos que asisten o trabajan en La Clase Mágica, pero que no tienen relación directa con la Universidad. Estrictamente el programa se dirige a mejorar la calidad de vida y oportunidades de este colectivo de inmigrantes latinos.

- Niños latinos que acuden a La Clase Mágica para aprender el manejo de las nuevas tecnologías, perfeccionar conocimientos y capacidades cognitivas (inmigrantes latinos de segunda generación)
- Latinos adultos que trabajan coordinando los centros de La Clase Mágica donde se imparte el programa (inmigrantes latinos de primera generación)

Los dos segundos son estudiantes o personal investigador de la Universidad de California, San Diego, que participan en LCM por motivos académicos (la asistencia es un requisito para una asignatura que cursan en la universidad) o laborales (están contratados por la Universidad para llevar a cabo investigaciones en los centros).

- Investigadores (en su mayoría estudiantes de doctorado) contratados por la UCSD para desempeñar diversas tareas de coordinación o investigación en La Clase Mágica (personal de la universidad norteamericano)
- Estudiantes de licenciatura de la UCSD que acuden durante un trimestre a La Clase Mágica como parte de un *practicum* en una asignatura de la titulación de educación.

A pesar de que en un alto porcentaje este colectivo descende de familias de inmigrantes (no necesariamente latinas), su alto nivel socio-económico y su presencia en instituciones públicas como la Universidad de California, hace que en este caso lo consideremos representativo de la sociedad media americana.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

1. Objetivos e hipótesis

El modelo de desarrollo e inclusión social para contextos interétnicos en el que la comunidad marginal se comunica e interrelaciona con la comunidad dominante engloba 9 sectores o indicadores de desarrollo o empoderamiento: Ingresos; Nivel Educativo (estudios alcanzados, interés por cursar estudios de postgrado y doctorado); Bilingüismo; Participación de la Fuerza de Trabajo (Participación femenina en la fuerza de trabajo, jerarquía del puesto); Dominio de las TIC; Autoestima (nivel de confianza a la hora de interactuar con miembros de la sociedad mayoritaria, autoestima a la hora de expresarse en ambientes profesionales); Participación democrática y Acción colectiva; Reducción del Prejuicio; y Apoyo Social. Cada uno de estos sectores contiene a su vez uno o varios subindicadores de beneficio, componiendo un total de 20 variables.

Uno de los objetivos del estudio que aquí se presenta es evaluar el impacto del programa la Clase Mágica en los 7 sectores indicados y subsiguientes subsectores. La elección de estos indicadores pone el énfasis en el las capacidades materiales (ingresos), cognitivas (nivel educativo, bilingüismo, dominio de las TIC), emocionales (autoestima), críticas (participación democrática y acción colectiva) y sociales (apoyo social y reducción del prejuicio) que se consideran clave para el empoderamiento y, por tanto, inclusión social de una comunidad.

El objetivo es demostrar que las capacidades lingüísticas, de uso de las nuevas tecnologías, habilidades sociales y autoestima de los participantes de la comunidad inmigrante han aumentado tras su paso por La Clase Mágica. Igualmente se espera que hayan aumentado otros índices comúnmente utilizados para medir el desarrollo humano como el nivel de estudios alcanzados, condiciones laborales e ingresos, etc.

Durante la revisión teórica hemos visto cómo el capital social se ha convertido en un elemento cada vez más tenido en cuenta en las estrategias y políticas de desarrollo. El presente experimento se centra en dos tipos de relaciones de las que se deriva capital social positivo: las relaciones sociales a nivel comunitario y las relaciones sociales de la comunidad con otros grupos sociales. La perspectiva comunitaria identifica el capital social con el grado de participación en actividades de voluntariado, asociacionismo o activismo por parte de miembros de la propia comunidad latina. Se identifica, por tanto, con el indicador de Participación Comunitaria y Acción Colectiva que vendrá dado por las respuestas de los miembros de la comunidad inmigrante sobre su implicación en actividades de acción social a favor de su propia comunidad y su afiliación a asociaciones y organizaciones relacionadas con la lucha por mejorar sus condiciones de vida.

Por su parte, la segunda perspectiva, señala la importancia de las relaciones con miembros ajenos a la comunidad. Este capital social está expresado en las variables de Reducción del Prejuicio (actitudes más positivas frente la comunidad de inmigrantes) y Apoyo Social (grado de participación en actividades de voluntariado o activismo político a favor de la comunidad de inmigrantes por parte de miembros de la sociedad dominante). Así, se evaluará la influencia del programa en fomentar el interés entre los miembros participantes de la sociedad dominante por colaborar en actividades para mejorar la realidad social de la población de inmigrantes y/o por tomar parte en actividades de promoción y lucha por los derechos de este colectivo. Igualmente, se evaluará si su experiencia en La Clase Mágica ha contribuido a fomentar en ellos unas actitudes más positivas hacia esta minoría.

2. Indicadores de cambio e inclusión social de la comunidad minoritaria

Los indicadores para el Desarrollo e Inclusión social de la comunidad de inmigrantes latinos participantes en LCM utilizados son los siguientes:

COMUNIDAD MINORITARIA

1. ADOLESCENTES LATINOS

A. Nivel educativo (capacidades cognitivas/capital cultural)

Interés en cursar estudios avanzados

Nivel de estudios alcanzados

Número de matriculados en universidades

B. Bilingüismo (capacidades cognitivas/capital cultural)

Mantenimiento del idioma español

Fluidez en el idioma inglés

C. Acceso y destreza en el uso de las TIC (capacidades tecnológicas/inclusión en la SI)

Uso de Internet

Uso de ordenadores y de dispositivos digitales

D. Autoestima y Autoconcepto (capacidades emocionales)

Nivel de confianza a la hora de interactuar con miembros de la sociedad mayoritaria.

Autoestima a la hora de expresarse en ambientes profesionales

E. Ingresos (capital económico)

Renta anual

F. Participación comunitaria (capacidades críticas/movilización colectiva)

Compromiso por tomar parte en acciones que beneficien la comunidad

Afiliación a asociaciones o actividades de voluntariado relacionadas con la propia comunidad

2. ADULTOS LATINOS

A. Uso de la tecnología (capacidades tecnológicas/inclusión en la SI)

Uso de Internet

Uso de ordenadores y de dispositivos digitales

B. Nivel de ingresos (capital económico)

Jerarquía del puesto de trabajo

Número de horas trabajadas

Renta anual

C. Bilingüismo (capacidades cognitivas/capital cultural)

Fluidez en inglés

D. Participación Comunitaria (capacidades críticas/movilización social)

Compromiso por tomar parte en acciones que beneficien la comunidad

Afiliación a asociaciones o actividades de voluntariado relacionadas con la propia comunidad

COMUNIDAD DOMINANTE

3. INVESTIGADORES DE LA UCSD

A. Apoyo social (capital social)

Interés por trabajar con comunidades de bajos recursos

Interés por investigar en cuestiones relacionadas con minorías socialmente marginadas

Número de tesis doctorales o de master sobre temas de acción social

Participación en actividades voluntarias o activismo político a favor de las minorías de inmigrantes latinos

4. ESTUDIANTES DE LA UCSD

A. Reducción del prejuicio (capital social)

Actitudes más positivas hacia la comunidad de inmigrantes latinos tras su paso por la LCM

3. Análisis y regida de datos

Para la investigación se entrevistó a los cuatro participantes ya definidos: Dos provenientes de la comunidad marginada: (1) adolescentes latinos y (2) adultos latinos; y otros dos miembros de la sociedad dominante: (3) investigadores empleados por la UCSD y (4) estudiantes de licenciatura de la UCSD.

En el caso de los tres primeros participantes, la investigación se centró en aquellas personas que habían participado en La Clase Mágica de modo continuado durante al menos dos años, sin importar el momento de su participación. Así, puesto La Clase Mágica llevaba en funcionamiento alrededor de quince años, algunos de los niños que habían participado en el programa durante sus inicios serían adultos de entre 20 y 25 años en el momento de la investigación. Esto, lejos de ser un inconveniente, ayudaría a reflejar el impacto a largo plazo del programa en los logros académicos y sociales de los individuos participantes. Se administró un único cuestionario vía telefónica a 16 adolescentes de la comunidad, 10 adultos de la comunidad y 20 investigadores de la universidad, lo que representa la aproximación más cercana a al universo total de la muestra (todos los participantes que habían participado en La Clase Mágica durante períodos superiores a dos años).

En el caso especial del cuarto participante (éste sólo participaba en el programa durante períodos no superiores a dos meses) se seleccionó una muestra de 41 alumnos que participaron en La Clase Mágica durante el período académico 2006/2007. Para ellos (los estudiantes del al UCSD) se administró de forma presencial un mismo cuestionario antes y después de su participación en el programa, con el fin de observar variaciones en sus percepciones y actitudes frente a los inmigrantes latinos. Asimismo, al final de sus prácticas, se les pidió que comentaran brevemente si su experiencia en La Clase Mágica

les había influido para tener un mejor conocimiento de la comunidad latina o si dicha influencia había servido para erradicar algunos estereotipos previos sobre los latinos.

4. Descripción de la población de la muestra: Perfil sociodemográfico y objetivos de aprendizaje

Población de la Muestra

| | | |
|--|---|---|
| 16 Adolescentes de la comunidad latina | | Habían participado en LCM durante al menos 2 años |
| 10 Adultos de la comunidad latina | | |
| 20 Investigadores de la Universidad | | |
| 41 Universitarios de la Universidad | → | Sólo participaban en LCM durante períodos no superiores a 3 meses |

4.1. Niños latinos

Se seleccionó sólo a aquellos niños que participaron en el programa por un período igual o superior a dos años. La totalidad de la muestra de este grupo de participantes pertenece, por tanto, a una categoría especial dentro de LCM: el *Wizar Assistant Club*⁷¹. Está compuesto por niños de origen mexicano de más edad que los que habitualmente ingresan por primera vez en LCM (suelen tener entre 12 a 14 años), quienes colaboran con los estudiantes de la UCSD (de 18 a 23 años) para supervisar el progreso de sus compañeros más pequeños.

⁷¹ En español, “Los asistentes del mago”, llamados así por ser los ayudantes de la entidad electrónica, “El Maga”, creada en LCM y cuya función era animar a los niños a proseguir con sus actividades y felicitarles por sus progresos a través de un programa de mensajería.

El Club de Los *Wizard Assistant* fue creado algunos semestres después de la fundación de LCM precisamente para que estos niños siguieran participando en el programa. En su nuevo rol se acordó asignarles una misión diferente: instruir a los niños principiantes en el uso del software educativo y ayudar a los estudiantes de la UCSD recién llegados a conocer el funcionamiento del centro. Este nuevo status les confería cierta autoridad frente a los niños más pequeños -a quienes debían instruir supervisar- y les posicionaba en el mismo nivel de autoridad que a los estudiantes de la UCSD. La distancia en edad y formación entre los *wizard assistant* y los universitarios se compensó gracias al dominio de los primeros en el idioma español y la cultura latina, así como a su experiencia más extensa en los centros de LCM. A acercar distancias también ayudó la decisión de llamar a los universitarios “Amigos/as”. Este nuevo *status* como “ayudantes del mago”, así como el trato sin jerarquías y en igualdad de condiciones con los estudiantes de la UCSD, fomentaba su autonomía, independencia y autoestima.

El perfil de este participante corresponde a jóvenes, segunda generación de inmigrantes (sus padres nacieron en México y ellos en Estados Unidos), con una edad comprendida entre 13 y 25 años, la mitad de ellos varones y la otra mitad mujeres.

Entre los objetivos de aprendizaje específicos para este tipo de participante a priori definidos por LCM se encontraban:

- Incrementar tanto el conocimiento sobre la universidad, como el interés en cursar estudios avanzados gracias a las relaciones bidireccionales de intercambio con los estudiantes de la UCSD
- Desarrollar habilidades avanzadas en informática utilizando metodologías cooperativas entre los niños latinos y los estudiantes de la UCSD con software educativo

- Fomentar la construcción de una identidad positiva en la que se integren tanto los valores y rasgos culturales procedentes del origen familiar, como los valores y rasgos culturales de la sociedad en la que han nacido.
- Favorecer la utilización de la lengua materna para mantener su bilingüismo

Por encima de todo, el objetivo de la LCM era ampliar la presencia de estos estudiantes hispanos en centros universitarios, reduciendo su baja representación. La propia Olga Vásquez subraya la necesidad de trabajar en aras de una mayor integración educativa de los latinos, cuya falta presencia en la Universidad de California, San Diego (UCSD) delataba las limitaciones de esta minoría étnica:

“En la UCSD, la presencia de estudiantes de origen mexicano se ha ido reduciendo lentamente década a década desde los años 70 (de 4%, al 5%, al 10,2%, respectivamente). Incluso a aquellos que consiguieron matricularse, no les fue tan bien como a sus homólogos asiáticos y blancos, llevándoles más años completar su ciclo formativo. Esta desproporción se refleja también entre el profesorado (...). Localizado a menos de 25 millas al norte de la frontera mexicana, en un condado donde aproximadamente el 20% de la población es chicana/Latina resulta acuciante una inmediata e incisiva acción para reducir la baja representación de ese colectivo” (Chicano Latino Concilio, 1995; Vasquez, 2003:72)

En realidad, las condiciones de pobreza en las que vive un gran porcentaje de los niños latinos en Estados Unidos, les sitúa en una posición de desventaja frente al resto de niños estadounidenses a la hora de recibir una educación de calidad. En primer lugar, asisten a colegios de bajos recursos con profesorado que muchas veces carece de una titulación adecuada. Precisamente por estas razones, se trata de colegios con los peores

niveles de rendimiento académico registrados en el país, para cuyos estudiantes, llegar a ingresar en una institución educativa como la Universidad de California, es casi un sueño irrealizable. De hecho, aquellos alumnos que no asisten a alguno de los institutos situados entre el 17% mejores que ofrecen un elevado rango de cursos preparatorios para la universidad, están virtualmente excluidos de las licenciaturas que ofrecen las universidades estatales (Vásquez, 2008). Además, según documenta Vásquez, la educación de un amplio número de latinos en todo el país es segregada, de bajos recursos, de baja calidad y con el porcentaje más alto de maestros sin preparar. A las condiciones de pobreza y el capital cultural de sus familia de origen, se une además, las dificultades que estos niños experimentan con el idioma inglés (obligatorio en los colegios americanos) y el acceso limitado a Internet y otras tecnologías educativas en sus hogares, lo que les impide adquirir las destrezas adecuadas para prepararse para la universidad (Vásquez, 2008).

A través del acceso a los ordenadores, las tecnologías de la información y la oportunidad de interactuar con estudiantes de la Universidad de California, el programa perseguía tanto incrementar el éxito académico de *los wizard assistants*, como cultivar en ellos un interés por cursar a estudios avanzados. Además, el programa también pretendía estrechar la brecha digital que separaba a esta comunidad, sin apenas recursos tecnológicos, de la sociedad media americana. Los centros daban a los *wizard assistants* acceso a una amplia gama de recursos tecnológicos, un contexto colaborativo que no sólo facilitaría la adquisición de habilidades informáticas, sino que también animaría a los participantes a conseguir su potencial óptimo en este campo. El desarrollo de las habilidades tecnológicas estaba orientado a otorgar a los estudiantes una educación integral y cualificarles para en el futuro colocarse en mejores condiciones de conseguir mejores trabajos. El carácter bilingüe en el que se desarrollaban las sesiones de La Clase Mágica tenía como objetivo contribuir a que los participantes usaran su herencia lingüística y cultural como herramientas intelectuales. Los niños hispanohablantes

usaban su idioma y cultura maternos para adquirir habilidades en lengua inglesa, matemáticas y nuevas tecnologías para así reforzar sus capacidades en inglés sin perder su idioma materno.

4.2 Adultos latinos

El segundo grupo de participantes corresponde a los miembros adultos de la comunidad latina, quienes trabajaban como coordinadores en los centros de LCM repartidos por el condado de San Diego. Aunque en principio se unieron al proyecto como voluntarios, pronto empezaron a percibir un salario por su trabajo en LCM. Su principal labor era crear nuevos materiales curriculares y gestionar las actividades diarias en los centros.

El perfil demográfico típico de estos participantes corresponde a mujeres jóvenes de clase trabajadora con poca fluidez en inglés y sin apenas conocimiento en las nuevas tecnologías de la información. Tal y como subraya Vásquez (2006), este perfil, que corresponde a una minoría de bajos recursos, ha sido causa de una continua exclusión e aislamiento de los contextos educativos y laborales en California. De hecho, la comunidad Mexicana había tenido poco poder y recursos a lo largo de la historia en San Diego. Sus escasos recursos económicos, su limitada fluidez en inglés y su bajo nivel educativo disminuían su representación y poder en instituciones fuertemente jerárquicas como la Universidad de California (Vásquez, 2003).

Para convertirse en coordinadores y participar activamente en las actividades de LCM, esas personas tenían que superar desafíos importantes. Por ejemplo, tenían que aprender a utilizar los ordenadores y desarrollar habilidades para interactuar con el resto de coordinadores y personal institucional que, desde la universidad, gestionaba el proyecto. Para unas mujeres hispanas de bajos recursos que en su mayoría no habían

terminado ni siquiera los estudios secundarios, llegar a desarrollar esas habilidades suponía un paso muy importante para su avance social.

Además, el hecho de que la mayoría de los coordinadores adultos fueran también padres de algunos de los niños que participaban en LCM, contribuía positivamente al desarrollo de los niños. Esto es así, según Vásquez (2006), porque los padres poseen capital material y simbólico que puede impactar positivamente en el éxito académico de sus hijos. Los padres también ayudaron a incorporar los valores, normas y expresiones de la cultura Latina en el programa educativo, preservando así el carácter bicultural y bilingüe de LCM.

Los objetivos a priori definidos por LCM para los empleados de la comunidad latina eran los siguientes:

- Adquirir habilidades básicas en informática trabajando estrechamente con los estudiantes de la UCSD en diferente *software* educativo e Internet.
- Iniciarse en el uso de los actuales dispositivos tecnológicos (ordenadores, PDAs, cámaras digitales, editores de video, etc.)
- Convertirse en modelos de referencia dentro de sus familias, demostrando los beneficios de seguir educándose y aprender sobre tecnología.
- Mejorar sus oportunidades de empleo.
- Demostrar el valor de participar en favor de la propia comunidad o en cuestiones sociales relacionadas con los grupos minoritarios

- Aumentar su nivel de ingresos

El programa tenía cómo uno de los objetivos primordiales que los adultos latinos participantes se familiarizaran con las nuevas tecnologías y consiguieran desarrollar habilidades en torno a su uso. Estamos hablando de principalmente mujeres nacidas en México que habían llegado ya de adultas a Estados Unidos, un perfil sociodemográfico entre el cual el uso de las tecnologías es especialmente bajo.

Igualmente, la Clase Mágica tenía entre sus objetivos que la comunidad de adultos latinos consiguieran mejorar su situación económica, bien gracias al propio trabajo que desempeñaban en el programa, bien por medio de la formación y aprendizaje logrado durante su experiencia en LCM. Además, se perseguía que la comunidad percibiera y asumiera el valor de trabajar por la igualdad de oportunidades de todos los latinos. El programa pretendía, así, promover la acción colectiva de los participantes como medio para alcanzar poder social.

4.3 Investigadores de la UCSD

El tercer grupo de participantes estudiados fue el personal contratado por la Universidad, normalmente estudiantes de licenciatura o de doctorado para llevar acabo labores de investigación y coordinación en los centros. Estos jóvenes eran normalmente seleccionados por su interés en cuestiones relacionadas con la educación de minorías y su afinidad con los objetivos de LCM en cuanto a iniciativa de acción social.

Estos participantes realizaban *tests* de evaluación, planificaban el currículo académico y coordinaban con los empleados mexicanos, las tareas de los centros. En su trabajo aprendían a desarrollar entornos educativos óptimos y técnicas y metodologías de evaluación. Así, interiorizaron conceptos abstractos como la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky o el “*comprehensible input*” de Krashen, a la vez que ganaban

dominio sobre metodologías para la investigación de campo etnográfica, metodologías cualitativas, así como sobre otras herramientas de investigación como la técnicas de gestión y análisis de datos, cuestionarios, encuestas, protocolos de observación e instrumentos de recogida de datos. Durante el desempeño de su trabajo estos investigadores aprendieron también a redactar proyectos de investigación, informes de evaluación y artículos académicos.

El perfil sociodemográfico de este grupo de participantes se concreta en individuos de mediana edad (la media de edad es 30 años), la mayoría mujeres (60%) y latinas (55,5%), aunque otros grupos étnicos también participaron: blancos (30%) afro-americanos (10%) y población procedente de Asia-Pacífico (5%). Si observamos las diferentes etnias de aquellos estudiantes que realizaron investigación de campo en los centros educativos de La Clase Mágica en el momento del estudio, la mayoría eran mujeres (75%) y latinas (58,3%).

Todos los estudiantes de la UCSD entrevistados trabajaron en La Clase Mágica durante al menos dos años, aunque la mayoría pasó más tiempo colaborando de alguna forma con LCM (hasta seis años). En el momento de la investigación, este grupo de participantes (la mayoría de lo cuales están trabajando en educación) representa una proporción de la elite académica en Estados Unidos. El 95%, o ya cuenta con un título de segundo ciclo (master o doctorado) o está en proceso de conseguirlo. De hecho, siete del total (20) están entre el profesorado de varias universidades de Estados Unidos.

Entre los objetivos a priori definidos para este grupo de participantes se encontraban los siguientes:

- Aumentar su interés y conocimiento por los métodos etnográficos de investigación de campo

- Prepararles para su futuro trabajo investigador mediante la experiencia de campo y el uso de las herramientas de investigación
- Otorgarles una experiencia práctica para su futuro profesional en el campo de la educación
- Demostrar el valor de involucrarse activamente en actividades de acción social y ciudadanía social

Además, de prepararles para su futuro profesional y académico, la principal influencia que el programa pretendía ejercer sobre esta clase de participantes venía del contacto con la propia comunidad. Se esperaba que su participación en una iniciativa de acción social de esta índole les ofreciera una oportunidad única para conocer de cerca la comunidad de inmigrantes mexicanos y los desafíos a los que se enfrenta dicha comunidad en Estados Unidos. De hecho, se esperaba que al tomar conciencia de esta realidad, estos investigadores se sintieran inclinados a involucrarse a favor de los derechos de esta comunidad, en otras palabras, desarrollaran habilidades de ciudadanía social⁷² que les permitieran promover las condiciones básicas para el bienestar equitativo de la comunidad. Esta nueva conciencia y habilidades serían cruciales para mitigar las desigualdades sociales a las que se enfrentan los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. En último término se albergaba la esperanza de que el contacto y relación con estas comunidades socio-económicamente desfavorecidas no sólo les sensibilizaran

⁷² El primero en plantear la distinción entre ciudadanía civil, política y social fue TH. Marshall. La ciudadanía social refiere, de acuerdo con Marshall, a que cada ciudadano pueda “gozar de lleno de la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado de acuerdo con los niveles que prevalecen en la comunidad” (Marshall 1998). La ciudadanía social trata de generar condiciones mínimas de equidad y de protección de personas que compensen la brecha existente entre la igualdad jurídica y desigualdad social.

sobre las necesidades de la comunidad, sino que también les animara a trabajar para satisfacer esas necesidades. En otras palabras, el objetivo era que la influencia social adquirida durante su interacción con la comunidad latina se tradujera en apoyo tácito a su causa.

4.4 Estudiantes universitarios de la UCSD

El último tipo de participantes estudiados, son los estudiantes que cursaban una titulación universitaria (*Bachelor*) en la Universidad de California, San Diego. La UCSD provee a los centros de LCM con un total de 70-90 estudiantes de licenciatura cada año. Durante estas visitas semanales a La Clase Mágica, los estudiantes –que cursan una titulación en educación y asisten a LCM como parte de un *practicum* - aplican su conocimiento sobre el desarrollo educativo infantil trabajando de cerca con niños latinos en un entorno bilingüe y bicultural. Los estudiantes enseñan a los niños mexicanos a manejar los ordenadores y el *software* educativo y les ayudan con las tareas escolares. Al mismo tiempo, los estudiantes de la UCSD interactúan con los coordinadores del programa (los mexicanos adultos que dirigen las actividades diarias en los centros).

Dado que estos estudiantes provienen en su amplia mayoría de familias de un nivel socioeconómico alto, este contacto con la comunidad de bajos recursos era una circunstancia excepcional en sus vidas. La participación en el programa representaba para estos estudiantes de una oportunidad única de tener acceso a las comunidades de inmigrantes que viven en barrios marginales de la ciudad. Los universitarios entrevistados habían pasado alrededor de un mes y medio desplazándose dos veces por semana a los centros de La Clase Mágica como parte de sus prácticas universitarias. Se trataba de universitarios matriculados en estudios de educación y sus prácticas consistían en asistir a los niños en su aprendizaje y tomar notas de campo sobre su desarrollo cognitivo. A pesar de que los objetivos de aprendizaje para este participante

son los propios del *practicum* que cursaban sobre desarrollo educativo se esperaba, además, que esta experiencia y contacto con los niños y coordinadores repercutiera positivamente en sus actitudes hacia la inmigración.

Las encuestas llevadas a cabo entre los estudiantes de la universidad tratan de demostrar la influencia del contacto intergrupal originado en LCM entre estos estudiantes y la comunidad Latina en San Diego. Administrando la misma encuesta antes y después de su participación en el programa, el objetivo era conocer cómo esa interacción semanal con la comunidad hispana de inmigrantes pudo modificar las percepciones de los estudiantes de la UCSD acerca de la comunidad latina y como esas nuevas percepciones pudieron modificar actitudes y opiniones sobre la política de inmigración.

Mientras que el estudio llevado a cabo entre los investigadores de la UCSD trataba de conocer el impacto de LCM en un aspecto clave: el apoyo social -es decir, se pretendía conocer de qué manera su experiencia en LCM les impulsó a implicarse y luchar políticamente por los derechos de los extranjeros (identificando a aquellos cuya experiencia en la LCM les motivó para emprender formas de activismo político a favor de los inmigrantes, por ejemplo)-, la investigación entre los estudiantes de licenciatura se centró simplemente en observar si esta experiencia de interacción, comunicación e intercambio con la comunidad marginada contribuyó con la erradicación de prejuicios, anulación de estereotipos y supresión de comportamientos discriminatorios⁷³.

⁷³ No hay que olvidar que los investigadores eran en su mayoría latinos (un requisito para trabajar en LCM era hablar español) y elegidos por su interés con el programa en cuanto objetivo de acción social. Por su parte, a los licenciados, no sólo no se les exigía esa afinidad, sino que en su mayoría no existía en ellos un interés destacable por las comunidades de inmigrantes en general ni por la latina en particular. Su participación en LCM era meramente circunstancial, un requisito obligatorio para aprobar la asignatura que cursaban sobre desarrollo educativo.

5. Técnicas/instrumentos de recogida de datos

Para la investigación se diseñaron cuatro tipos diferentes de cuestionarios dirigidos a cada uno de los participantes. La investigación dirigida a los tres primeros participantes consistía en un único cuestionario administrado por vía telefónica, mientras que la investigación dirigida al último tipo de participante consistía en dos cuestionarios idénticos que se administraron antes y después de su participación en el programa y que ellos mismos cumplimentaron.

Para el estudio de los tres primeros participantes se seleccionó una muestra de todos aquellos que habían participado en La Clase Mágica durante al menos dos años desde que el programa comenzó en 1989. Ello obligó a realizar arduas labores de búsqueda, pues muchos de los participantes (especialmente los niños latinos y los investigadores) llevaban desvinculados de La Clase Mágica desde hacía más de 10 años. Otros sin embargo, habían empezado a participar en LCM con posterioridad y aún permanecían allí trabajando (el caso de muchos latinos adultos). Para el estudio sobre la reducción del prejuicio del cuarto participante (universitarios americanos) se realizó una muestra de dos grupos que participaron en LCM en el segundo semestre de 2007. El primer grupo participó desde el 9 de enero de 2007 al 8 de marzo de 2007; y el segundo, del 17 de abril del 2007 al 31 de mayo del 2007.

Los cuestionarios dirigidos a la comunidad latina constaban de una primera parte donde se preguntaba sobre la influencia percibida del programa en sus logros académicos, sociales y económicos, etc. y una segunda donde se indagaba en los

Además -a diferencia de los investigadores, quienes podían permanecer ligados a La Clase Mágica durante varios años- su participación apenas duraba dos meses, un tiempo que se estima demasiado limitado para generar respuestas de apoyo social.

indicadores objetivos de empoderamiento e inclusión social. En esta segunda parte se preguntaba sobre niveles de educación alcanzados en el caso de los niños, nivel de ingresos en el caso de los adultos y participación en actividades de voluntariado en el caso de ambos. Las respuestas se organizaron en una escala Likert del 1 al 5 con la posibilidad de añadir comentarios que aportaron datos cualitativos sobre los que realizar más interpretaciones.

El cuestionario dirigido al tercer participante se centraba en las aportaciones del programa para formarles en su carrera de investigadores, así como en su impacto para ser más conscientes de la realidad social de estas comunidades, organizadas en preguntas y respuestas en una escala Likert del 1 al 5 y con posibilidad de añadir comentarios como base de un análisis cualitativo.

El último cuestionario que se administró antes y después de la intervención del cuarto participante de la muestra en el programa, contenía alrededor de 60 preguntas sobre distintas percepciones en torno a los inmigrantes latinos, estaban organizadas en una escala Likert del 1 al 5. Además, a este tipo de participante se le pidió que escribiera un comentario en el que indicara si la experiencia en los centros de La Clase Mágica había contribuido a aprender sobre la comunidad latina y/o erradicar prejuicios preexistentes sobre los inmigrantes latinos.

6. Análisis de datos

Se trata, por tanto, de un análisis cuantitativo basado en los resultados estadísticos de las preguntas en la escala Likert del cuestionario y cualitativo sustentado en las preguntas descriptivas también incluidas en el cuestionario.

En primer lugar, se exploró la influencia del programa en las capacidades lingüísticas, académicas, así como personales de tanto niños como adultos participantes

(capacidad para desenvolverse mejor en entornos multiculturales, autoestima, etc.) que obtendríamos -a falta de un instrumento superior de medición - a partir de un autoinforme. Además, se preguntó sobre los otros indicadores ya mencionados como ingresos, nivel de estudios alcanzados, participación comunitaria, etc. Para establecer un análisis comparativo, estos datos han sido luego extrapolados y comparados con los niveles socioeconómicos medios registrados por esta comunidad de inmigrantes en Estados Unidos (cifras oficiales sobre los niveles de educación y renta de este colectivo, disponible en el censo de Estados Unidos).

En cuanto al tercer participante, los investigadores contratados por la UCSD, el objetivo era observar el cambio en sus actitudes hacia este colectivo, su interés por trabajar en temas educativos relacionados o su compromiso por participar en actividades de activismo político o voluntariado a favor de los inmigrantes. Para ello investigamos hacia donde habían evolucionado sus carreras profesionales (si habían permanecido vinculados al ámbito de la educación en entornos sociales de bajos recursos) o si colaboraban con alguna asociación o actividad de voluntariado para ayudar a este colectivo. El objetivo sería comparar cuántos de los que no participaban en este tipo de actividades antes de colaborar con La Clase Mágica, habían terminado tomando parte en este tipo de acciones después de su experiencia en el programa.

RESULTADOS

1. Adolescentes Latinos

1.2 Tasa de matriculación en estudios superiores

1.2.1 Presencia de estudiantes hispanos en universidades de Estados Unidos

De acuerdo con el Censo oficial (*Census Information Center*), en otoño de 2001, sólo el 27,4% de los estudiantes de primer año universitario que se graduaron en un instituto público de California eran hispanos. Los estudiantes blancos representaban la mayoría de los alumnos de primer año (38,6%), mientras que los asiáticos constituían el 15,3% de todos los estudiantes universitarios nuevos en el año académico 2001 y los afro-americanos componían el 6,2”.

Las cifras presentadas por el Censo de Estados Unidos (*US Census Bureau*) revelan una situación desfavorable para los mexicanos. De acuerdo con los datos recogidos, sólo el 7,6% de los mexicanos de 25 años y más mayores poseían un *bachelor*⁷⁴, o estudios más avanzados en 2002. Es más, los datos muestran que el 32% de los mexicanos mayores de 24 años en Estados Unidos no había llegado al noveno grado en el mismo año.

De acuerdo con la misma fuente, el nivel académico de los mexicanos está por detrás de los alcanzados por otras poblaciones de hispanos de otros orígenes que viven en Estados Unidos como los puertorriqueños o cubanos. “entre los hispanos, los mexicanos de más de 24 años representan la menor proporción de individuos con un diploma de estudios secundarios (instituto) o más. Los mexicanos de más de 24 años

⁷⁴ Estudios universitarios de primer ciclo.

también representan el menor porcentaje de hispanos con un diploma universitario”⁷⁵ (Censo Americano de Estados Unidos, 2002).

Estadísticas posteriores dan cuenta de los altos porcentajes de alumnos hispanos que a día de hoy no llegan a terminar sus estudios universitarios en Estados Unidos. Según el Departamento de Educación de Estados Unidos en 2006 no completaron sus estudios universitarios un 22,1% de los estudiantes hispanos, frente a un 10,7% de estudiantes negros y un 5,8% de estudiantes blancos. Las razones asociadas a este alto índice de abandono tienen que ver con los indicadores de riesgo⁷⁶ identificados por el Departamento de Educación americano como son un edad tardía al entrar en la universidad, estudiar en una universidad comunitaria⁷⁷ no estar matriculado de todas las materias, trabajar jornada completa, tener a cargo personas dependientes, etc.

Si consultamos los datos oficiales, también podemos observar cómo los latinos están claramente por detrás en las cifras de matriculados en estudios de postgrado y tercer ciclo en Estados Unidos. Según un informe del PewHispanic Center⁷⁸, casi el 3,8%

⁷⁵ US Census Bureau (Current Population Survey, March 2002, PGP)

⁷⁶ Según los datos del PewHispanic Center (*Fact Sheet: Hispanic college enrollment: less intensive and less heavily subsidizes*, 2002). Los latinos tienen más probabilidades de ser estudiantes a tiempo parcial. Casi el 85% de los estudiantes universitarios blancos de 18 a 24 años están matriculados de todas la materias, comparado con el 75% de los latinos de la misma edad. De igual modo, es mucho más probable que los estudiantes hispanos estudien en *community colleges* y tengan más edad que sus homólogos blancos.

⁷⁷ Las universidades comunitarias o *community colleges* son instituciones educativas en las que se imparte enseñanzas universitarias de bajo nivel educativo a las que normalmente acceden poblaciones sin recursos que no pueden pagar universidades de alto nivel como la UCSD (universidad que a pesar de formar parte de un sistema de universidades públicas, sus tasas de ingresos son sustancialmente elevadas)

⁷⁸ *Latinos in higher education: Many enroll, too few graduate*. PewHispanic Center. 5 September 2002.

de los estudiantes blancos de 25 a 34 años está cursando estudios de postgrado, frente al 1,9% de los latinos de la misma edad.

1.2.2. *Interés de los participantes por cursar estudios universitarios y tasa de matriculación en estudios superiores*

Los resultados muestran que LCM tuvo una fuerte influencia en fomentar el interés de los *wizard assistants* por cursar estudios universitarios. El 78% afirmó que su participación les animó a ir a la Universidad entre “bastante” y “mucho”, mientras que el 12,5% reconocía que les había animado “de alguna forma”. Sólo el 2% dijo que LCM tuvo “muy poco” impacto en su decisión de cursar estudios universitarios.

Entre aquellos que admitieron el impacto de La Clase Mágica en su éxito académico, la mayoría señaló la importancia de trabajar uno a uno con investigadores y estudiantes de las Universidades. Tal y como podemos observar de sus explicaciones en las entrevistas, el contacto y continua interacción con los estudiantes de la UCSD influyó positivamente en cultivar una visión favorable sobre la educación universitaria. En este contexto, los estudiantes actuaron como modelos para animar a los niños latinos a perseguir un futuro similar. Este sentimiento general puede ser observado en algunos de sus comentarios: Juan Gómez, 25 años, quien participó como *wizard assistant* en LCM cuando tenía 10 años de edad declaró que “los estudiantes universitarios me inspiraron mucho. Sabía que quería ser como ellos. Sobre todo Olga Vasquez, una Latina de la UCSD. Caray! Ella me sirvió de modelo y me hizo pensar que un día podría lograr lo mismo”.

La relación sin jerarquías con los estudiantes tuvo una influencia positiva en estos niños. De hecho, ser *Wizard Assistant* implicaba realizar la mayoría de las tareas y responsabilidades asumidas por los estudiantes universitarios, lo que incrementaba su sentido de auto-eficacia. El impacto positivo de esta relación de iguales puede observarse en las afirmaciones de los entrevistados. Como declaró Nancy Chavarrin, una antigua *Wizard Assistant* de 23 años: “los estudiantes nos trataban como amigos, no sólo

como niños. Nos hicieron sentir importantes y queríamos estar a su nivel. Además, ellos venían de una cultura diferente y aprendimos mucho del contacto con ellos”.

Tabla 1. Impacto de LCM en el interés de los adolescentes latinos por cursar estudios universitarios

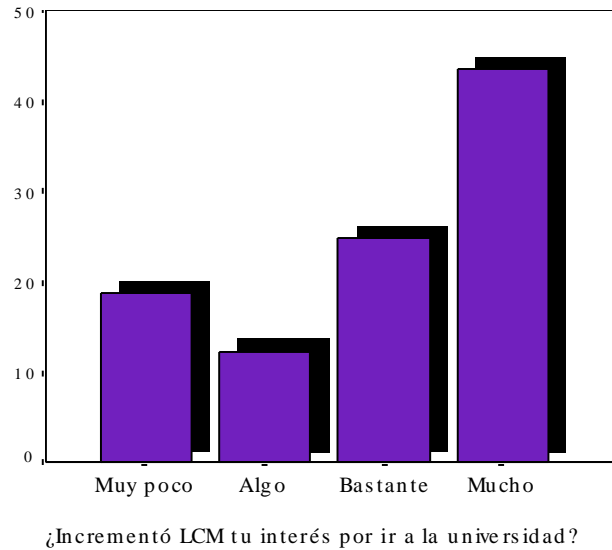
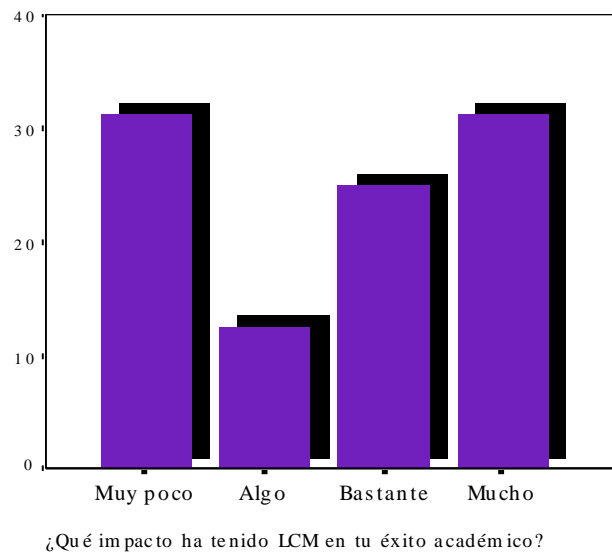


Tabla 2. Impacto de LCM en el éxito académico de los adolescentes latinos



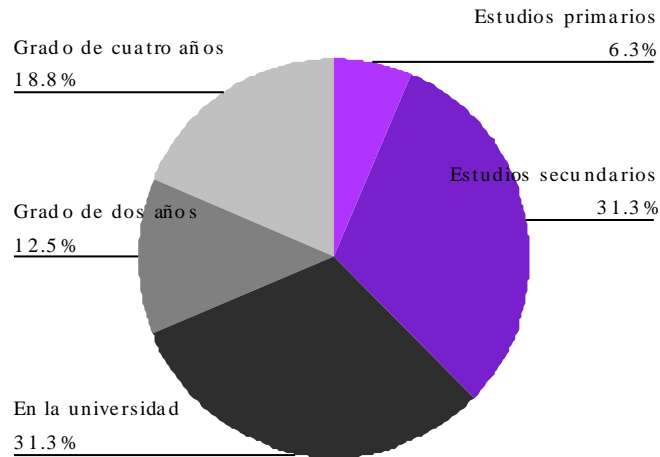
El estudio verificó cuántos niños que habían estado activamente involucrados en la gestión del proyecto, llegaron a matricularse en la universidad. Los resultados

revelaron que el 90% de aquellos adolescentes con edad de asistir a la universidad estaban, de hecho, cursando estudios universitarios o ya habían completado sus diplomas. Contabilidad, empresariales, arquitectura paisajística, derecho criminal, informática e historia son ejemplos del amplio rango de especialidades entre estos participantes. Este porcentaje representa una progresión muy positiva si tenemos en cuenta las estadísticas de las fuentes oficiales que demuestran una clara ausencia porcentual de hispanos en las universidades públicas de Estados Unidos.

Selene Duran, quien en el momento de la entrevista cursaba un título universitario en *liberal studies*, reconocía la influencia de La Clase Mágica en su determinación de ir a la Universidad: *“recuerdo que los estudiantes que venían de la UCSD me decían que debería ir a la Universidad porque iba a ser algo muy importante para mí. Olga también nos aconsejaba sobre qué materias deberíamos escoger para conseguir llegar a la Universidad. Mi experiencia en LCM fue una de las cosas que más me influyó para cursar estudios universitarios”*.

Entre los participantes de LCM, casi el 66% había completado un título universitario o estaba en ese momento matriculado en un programa universitario, mientras que el resto de los entrevistados -a excepción de uno sólo- todavía no se encontraban en edad de ir a la universidad (tenían menos de 17 años) (Ver tabla 3).

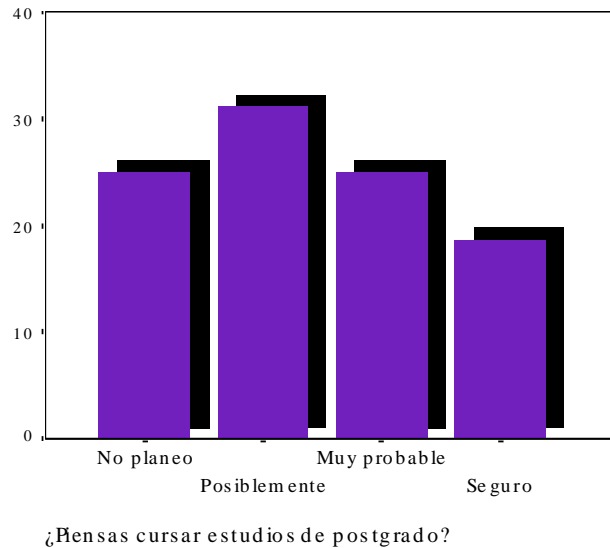
Tabla 3. Nivel de estudios completados de los adolescentes latinos



De las entrevistas también observamos a algunos de ellos interesados en realizar estudios de postgrado. De hecho, encontramos que más del 32% planeaban firmemente realizar estudios de master o doctorado. Ángel Chavarín, que en el momento de la entrevista tenía 21 años y poseía una diplomatura afirmó que pensaba matricularse en un programa de licenciatura el año siguiente. Chavarín subrayó la influencia de las habilidades tecnologías aprendidas en LCM a la hora de multiplicar sus opciones de llegar a la universidad: *“Si no hubiera tenido la oportunidad de aprender a utilizar las computadoras en La Clase Mágica, no estaría donde estoy hoy”*.

Javier Linares, de 25 años en el momento de la entrevista, contaba ahora con un título universitario en administración de empresas y planeaba firmemente matricularse en estudios de postgrado. *“Creo que es muy importante para mi carrera profesional contar con un master”*, dijo.

Tabla 4. Interés de los adolescentes latinos por cursar estudios de postgrado



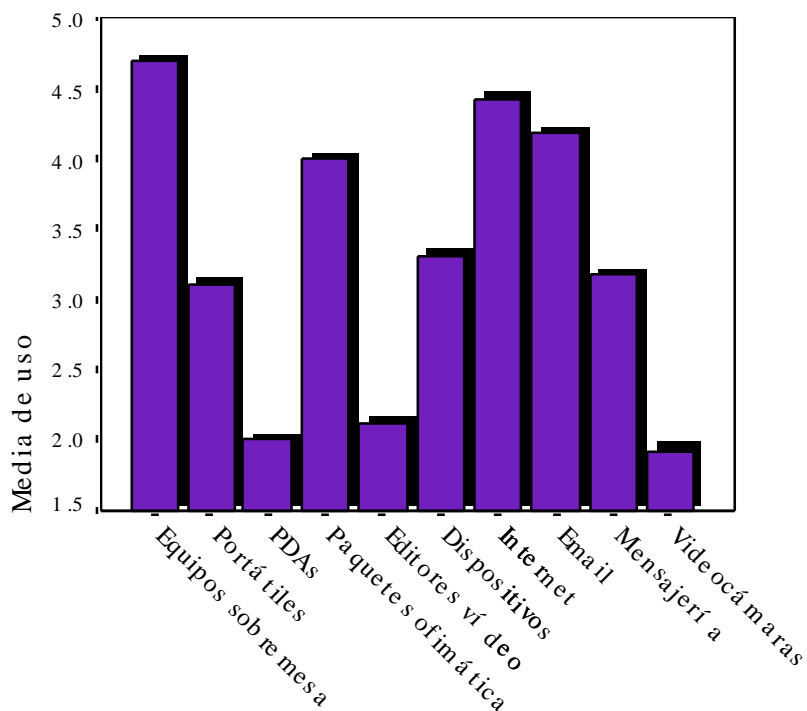
1.3 Uso de la tecnología

1.3.1 Uso de Internet entre la población latina de Estados Unidos

Los altos índices en el uso de ordenadores e Internet entre los participantes de LCM, contrastan con las estadísticas nacionales sobre el uso de herramientas digitales entre la población hispana en Estados Unidos. Según las últimas cifras oficiales⁷⁹, sólo el 56% de los latinos se conectan a Internet en Estados Unidos, frente a un 71% de la población blanca y un 60% de la afroamericana. Existen algunas variables socio-económicas que explican esta brecha entre los hispanos y el resto de población norteamericana como son el bajo nivel educativo y las limitadas habilidades en el inglés. Además, de entre la población latina, los mexicanos son el grupo que menos navega en Internet (sólo el 52%).

⁷⁹ *Latinos online*. Pew Hispanic Center. Marzo, 2007.

Tabla 5. Media de uso actual de herramientas informáticas



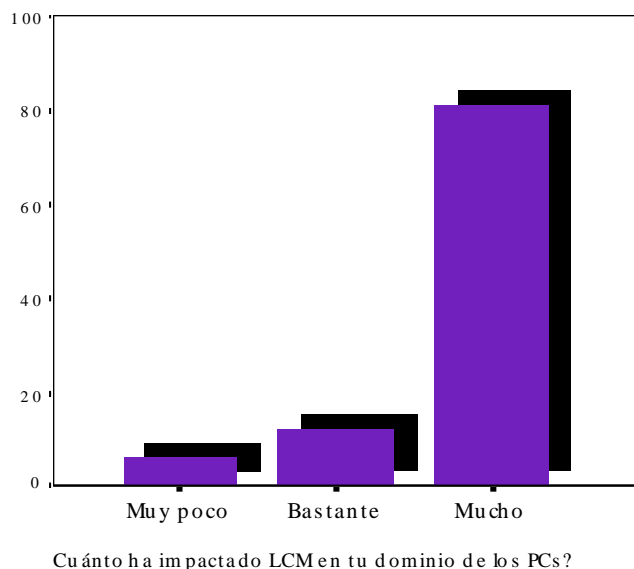
1.3.2. Habilidades informáticas e interés por la tecnología entre los adolescentes latinos participantes

Si observamos los resultados de las encuestas, encontramos casi un acuerdo unánime (92%) sobre el impacto de LCM en su actual dominio de los ordenadores. Trece de los 16 entrevistados afirmaron que su participación en el programa les ayudó a aprender “mucho” sobre los ordenadores. De hecho, la mayoría admitió ser usuario de tecnología digital en el momento de la entrevista, siendo los ordenadores los dispositivos más utilizados seguidos de Internet, el *email* y el *software* de ofimática. En la tabla de abajo (tabla 6) aparecen los porcentajes de uso de la tecnología digital más utilizada entre la muestra:

Tabla 6. Porcentajes de uso de herramientas informáticas entre los adolescentes latinos

| | Uso actual de ordenadores de sobremesa | Uso actual de software de ofimática | Uso actual de Internet |
|-----------------|--|-------------------------------------|------------------------|
| Mucho | 81,3% | 50,0 | 68,8% |
| Bastante | 6,3% | 25,0 | 18,8% |
| Algo | 12,5% | 6,3% | 12,5% |
| Muy poco | 0% | 12,5% | 0% |
| Nada | 0% | 6,3% | 0% |

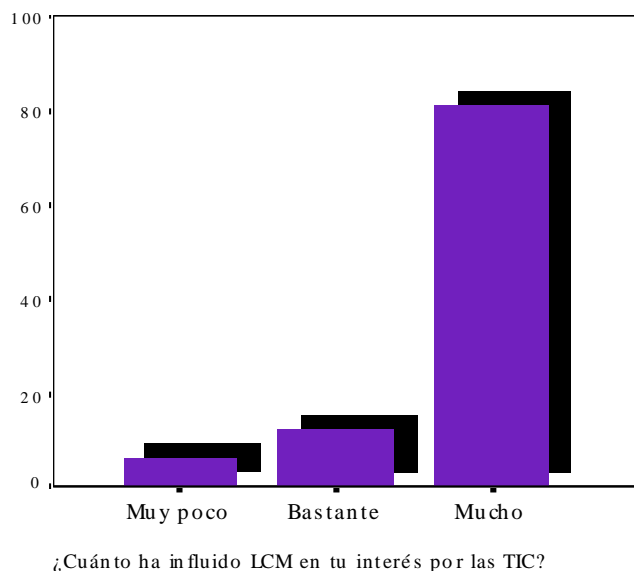
Tabla 7. Impacto de LCM en el uso de los ordenadores de los adolescentes latinos



Podemos observar cómo LCM no sólo fomentó su dominio de la tecnología, sino que también influyó a la hora de aumentar su interés por las nuevas tecnologías de la información. Por ejemplo, Juan Gómez, que en el momento de la entrevista tenía 25 años y había participado en LCM cuando a penas tenía 9 y 10 años, dijo que el programa influyó en su decisión de estudiar informática en la universidad: *“La Clase Mágica me ayudó a aprender todo sobre los ordenadores. Los utilizaba para enseñar a adultos de mi comunidad, que también aprendieron a utilizarlos, lo que creo que fue muy útil para ellos y para mí. Aquello me animó a estudiar la licenciatura de informática en la universidad. Al final, cambié de idea y terminé estudiando empresariales pero el hecho de que empezara en informática tuvo definitivamente mucho que ver con mi experiencia en LCM”*, dijo Gómez.

Nancy Chavarrín comparte una experiencia similar durante sus seis años como wizard assistant. LCM le dotó de habilidades informáticas, lo que acabó encaminando su carrera. *“Ahora trabajo arreglando ordenadores y dispositivos tecnológicos. Tengo cinco PCs, dos portátiles y dos PDAs, y todo lo que hago tiene que ver con la tecnología”*, dijo.

Tabla 8. Influencia de LCM en el interés de los adolescentes latinos por la tecnología



1.4 Bilingüismo

1.4.1 Bilingüismo entre niños hispanos en Estados Unidos

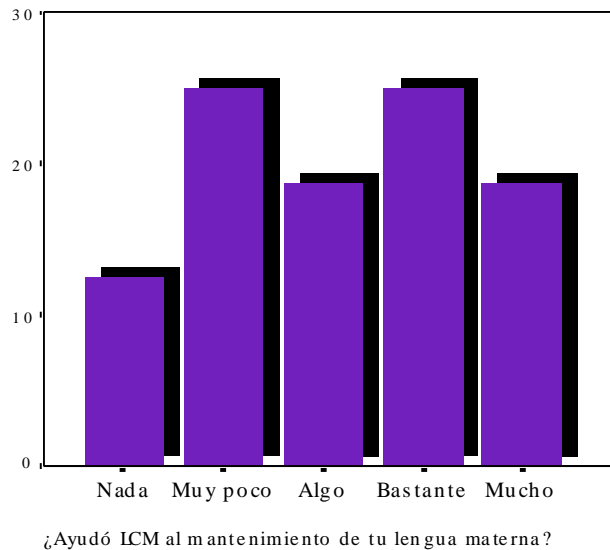
Según los datos de fuentes oficiales⁸⁰, la amplia mayoría de los niños hispanos hablan inglés “bien” o “muy bien”, en comparación con el 53% de los adultos del mismo origen. Se trata de un dato positivo si tenemos en cuenta que el dominio del inglés resulta esencial para el éxito profesional y académico en EEUU, ya que es el idioma dominante, tanto en la escuela, como en el lugar de trabajo. Sin embargo, en muchos casos, este hecho contribuye a la pérdida del idioma materno. De hecho, a pesar de que el 59% de los niños hispanos hablan español en casa, el hecho de que el inglés sea el idioma exclusivo y obligatorio en su escuela repercute en la pérdida paulatina del español. A ello contribuyen también los complejos asociados a hablar un idioma no permitido en la escuela, lo que además deriva en sentimientos de inseguridad y baja autoestima.

⁸⁰ *Bilingüismo*. Pew Hispanic Center. March 2004.

1.4.2. Bilingüismo entre los adolescentes participantes

Casi la mitad de los participantes estaban de acuerdo entre “bastante” y “mucho” sobre el impacto del programa en su dominio del idioma inglés y en el mantenimiento y desarrollo de su lengua materna. Un signo de que los *wizard assistants* seguían siendo bilingües -y que se pudo observar durante las entrevistas- fue su proclamada indiferencia por llevar a cabo la entrevista en inglés o en español. Cuando se les preguntaba de qué manera el uso del español les ayudó durante el programa, la ventaja que más señalaron fue el hecho de que LCM les facilitaba el aprendizaje de diferentes habilidades educativas como la lectura y la escritura, al mismo tiempo que utilizaban su idioma materno.

Tabla 9. Impacto de LCM en el mantenimiento del idioma materno de los adolescentes latinos



1.5 Autoestima y confianza en uno mismo

Poder hablar español y experimentar la cultura mexicana en el programa extraescolar ayudó a los participantes a aceptar su identidad familiar y mejorar su autoestima. Más del 55% declaró que LCM tuvo un impacto significativo en su

autoestima y su habilidad para expresarse en ambientes académicos o profesionales, de los cuales más del 65% declaró que LCM les había impactado “mucho”: Claudia Leal, que participó en LCM cuando tenía 9 años de edad (en el momento de la entrevista tenía 17 años) todavía reconocía el valor del programa en desarrollar su autoestima y su habilidad para comunicarse en cualquier situación profesional: *“Lo mejor del programa era la confianza que te da para expresarte en público”*, afirmó. También la amplia mayoría mostraba tener buena capacidad para comunicarse con la comunidad anglo-americana, un indicador que demuestra altos niveles de integración social.

Tabla 10. Facilidad de los adolescentes latinos para participar en contextos multiculturales

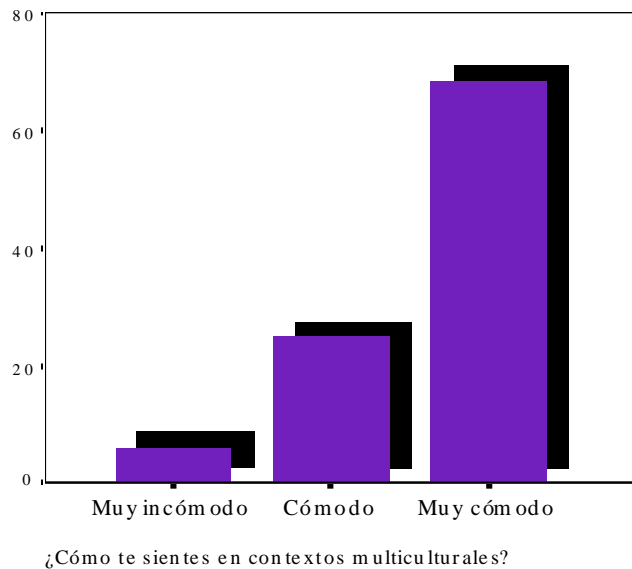


Tabla 11. Habilidad de los adolescentes latinos para comunicarse con la comunidad anglófona

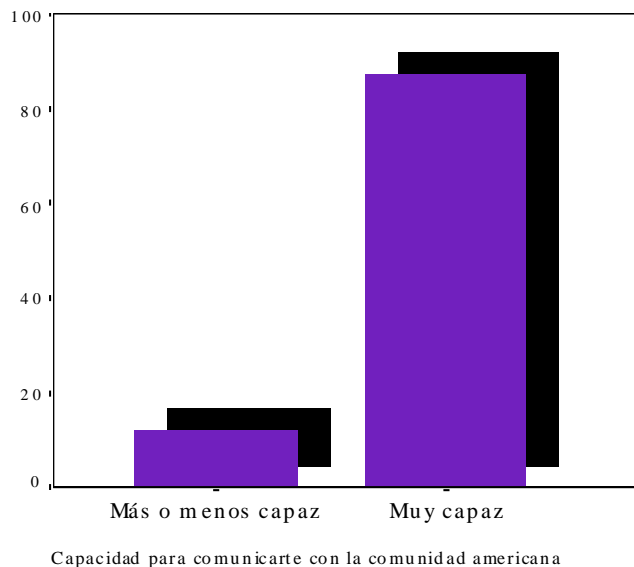
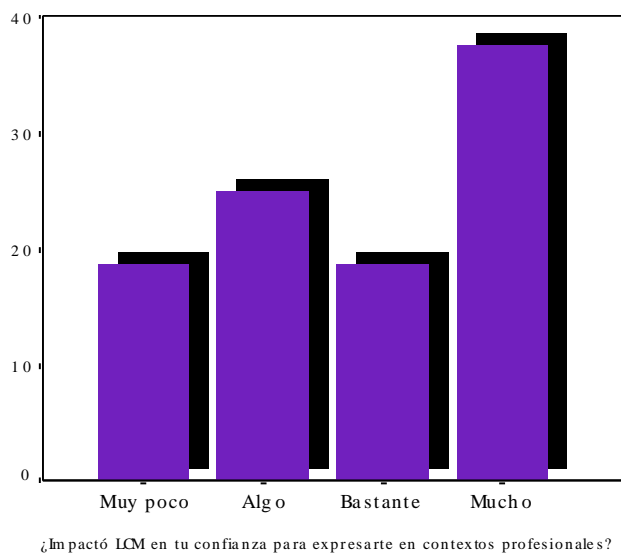


Tabla 12. Impacto de LCM en la autoestima de los adolescentes Latinos para expresarse en ambientes profesionales



1.6 Participación comunitaria

Aunque sólo alrededor de un 20 por ciento participaba en actividades voluntarias, otro 20 por ciento formaba parte de asociaciones y menos de un 10% estaba

involucrado en alguna acción de activismo político, el 100% de los entrevistados estaba entre de acuerdo y muy de acuerdo en que participar en un programa que mejorara las condiciones de vida de la comunidad era importante. La Clase Mágica les había enseñado el valor de colaborar por el beneficio de la comunidad y que programas como éste, mejoraban el acceso a los recursos sociales de ámbito local, federal y estatal. De hecho, casi 70% contestó que LCM había contribuido “bastante” a que su comunidad fuera capaz de acceder a dichos recursos.

De igual modo, una amplia mayoría opinaba que las personas debían involucrarse para contribuir con su comunidad y que, se involucraban de forma activa, podían contribuir a solucionar muchos problemas locales.

Tabla 13. Conciencia crítica de los adolescentes latinos sobre la necesidad de participación comunitaria

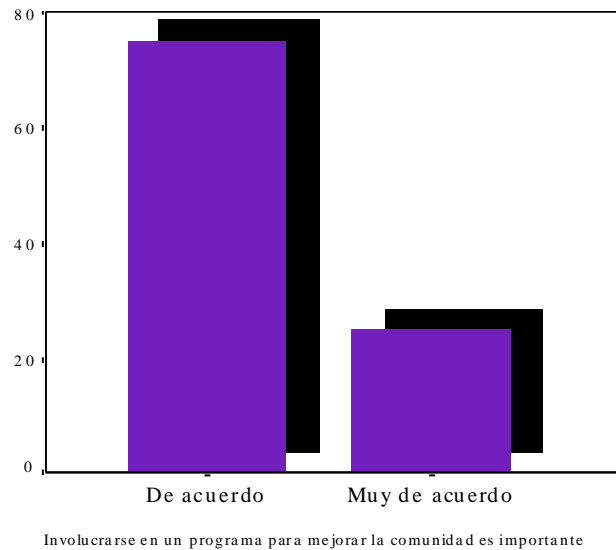


Tabla 14. Conciencia crítica de los adolescentes latinos sobre la necesidad de participación comunitaria

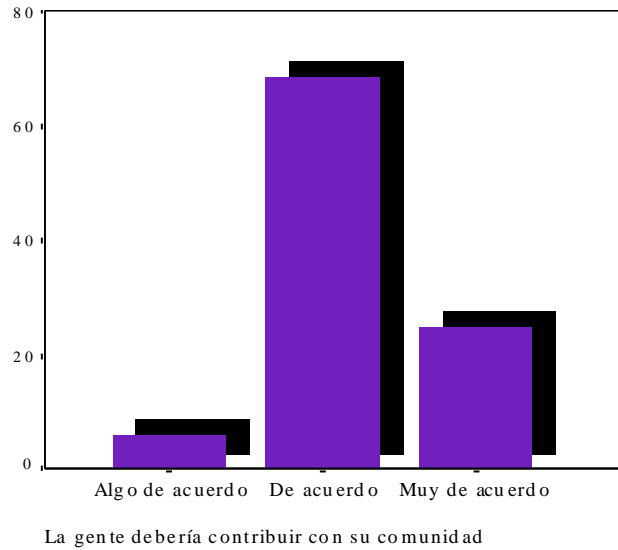
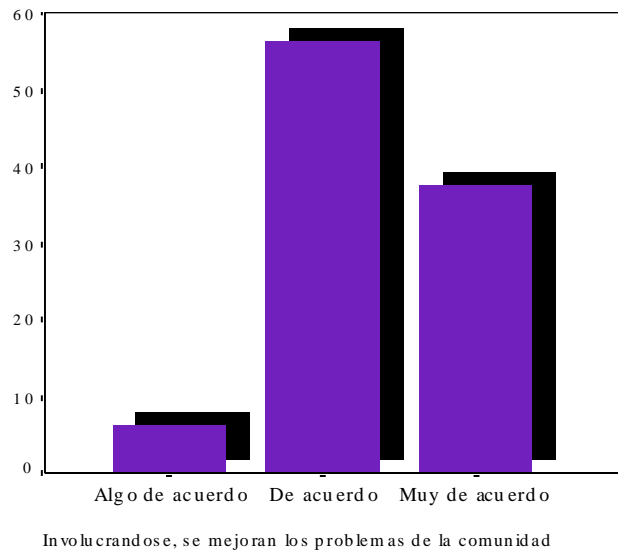


Tabla 15. Conciencia crítica de los adolescentes latinos sobre la necesidad de participación comunitaria



1.7 Ingresos

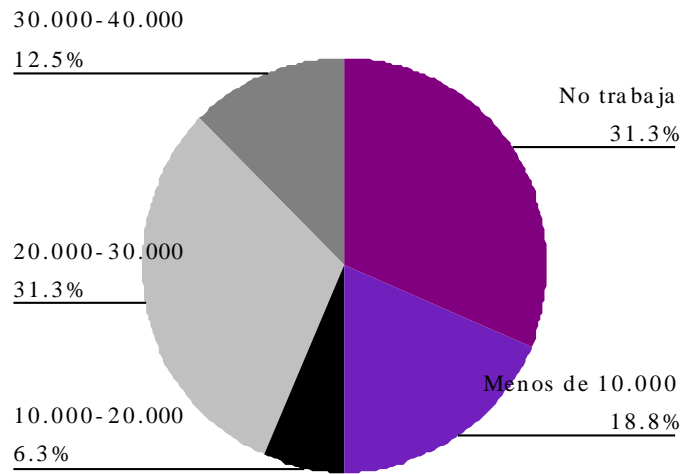
1.7.1 Ingresos familiares de los latinos en EE.UU

Según el retrato estadístico de los hispanos en Estados Unidos realizado por el centro de investigación PewHispanic Reserach, la media de ingresos familiares de los hispanos en 2006 fue de 38.235 dólares al año.

1.7.2 Ingresos medios de los Wizard Assistants

Casi el 70% de todos los entrevistados disponía de un empleo estable en el momento de la entrevista. Aunque había entre los participantes quienes cobraban sueldos de menos de 10.000 euros al año (19%) La mayoría (31%) de los jóvenes entrevistados se encontraban en la horquilla entre los 20.000 y los 30.000 dólares al año. Dos de los entrevistados ingresaban entre 30.000 y 40.000 euros al año. Aunque se trata de cifras inferiores a las registradas por el Centro de investigación PewHispanic Research, hay que tener en cuenta que nuestros participantes tienen entre 13 y 25 años de edad, (muchos de ellos son menores de edad) con lo que el dato no es en sí mismo equiparable con unos ingresos familiares.

Tabla 16. Ingresos percibidos al año por los adolescentes latinos
(en dólares americanos)



2. Latinos Adultos

2.1 Uso de la tecnología

2.1.1 *Uso de la tecnología entre inmigrantes de primera generación en Estados Unidos*

Según los índices de disponibilidad de tecnología en los hogares hispanos en Estados Unidos, sólo el 29% de los hogares latinos cuenta con una conexión de banda ancha, comparado con el 43% de los hogares de familias blancas⁸¹.

El uso de la tecnología entre los Latinos nacidos fuera de Estados Unidos es significativamente menor que el uso que hacen de la tecnología aquellos nacidos en el país, de acuerdo con una encuesta del Pew Hispanic Center llevada a cabo en 2010⁸². Las diferencias entre los nacidos fuera y dentro de Estados Unidos en lo que al uso de la tecnología se refiere, es especialmente pronunciado en el uso de Internet⁸³. Mientras que el 85% de los latinos de segunda o más generación (nacidos en suelo americano) se conectan a Internet, sólo alrededor de la mitad (51%) de los latinos de primera generación lo hacen.

2.1.2. *Acceso y destreza en el uso de las TIC por parte de los participantes adultos*

De acuerdo con los datos recogidos, el 80% de los coordinadores entrevistados reconocieron que LCM impactó “mucho” en su dominio de los ordenadores. De hecho,

⁸¹ *Latinos online*. Pew Hispanic Center. Marzo, 2007.

⁸² *The Latino Divide: The native born versus the foreign born*. PewHispanic Center. July 28, 2010.

⁸³ Los latinos componen la minoría más grande en Estados Unidos y el grupo de inmigrantes más elevado. Representan el 15,4% del total de población en Estados Unidos. Entre los latinos de más de 15 años, el 56% nació fuera y el 44% dentro de estados Unidos.

el 50% reconocía que utilizaban PCs “casi todos los días”, mientras que el 30% los utilizaba “bastante”. Estos datos son significativos si tenemos en cuenta que la mayoría de los participantes insistían en que no utilizaban los ordenadores antes de su participación en LCM.

Tabla 17. Media de uso de actual de herramientas informáticas de los latinos adultos

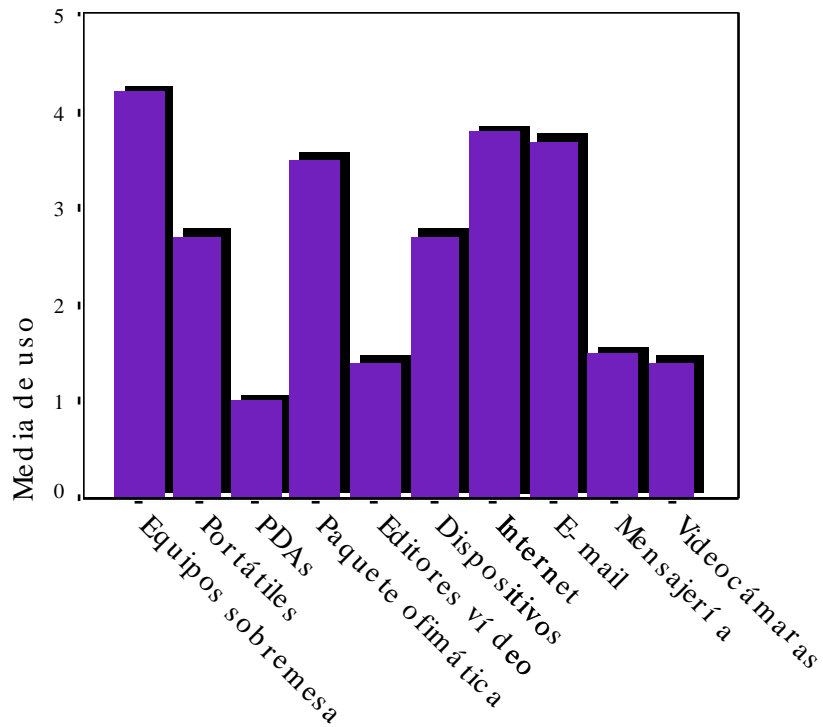
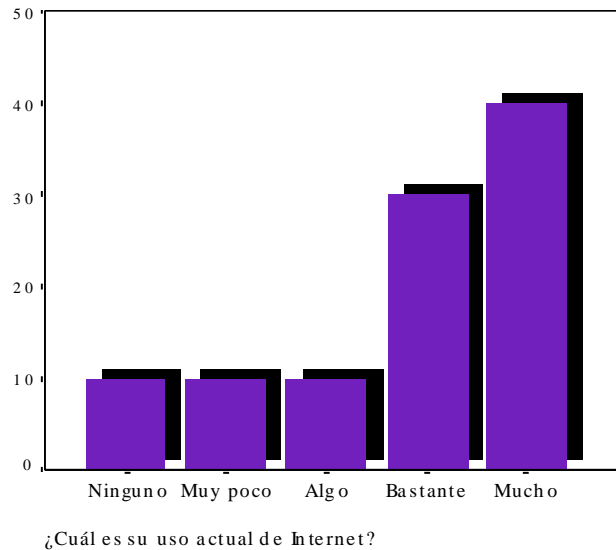


Tabla 18. Uso actual Internet entre los latinos adultos



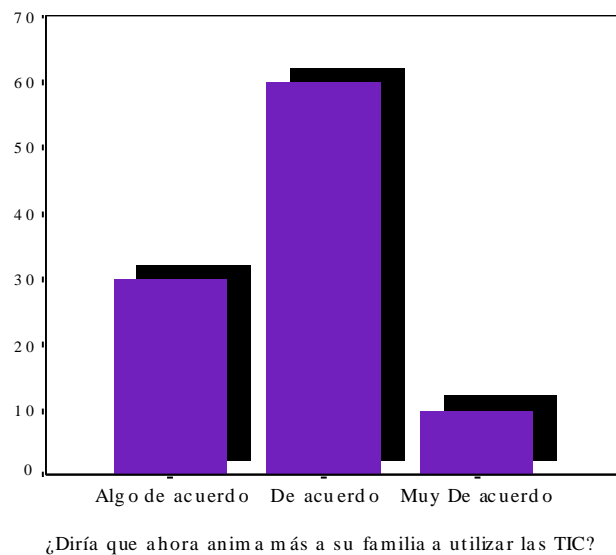
Hay que tener en cuenta que las personas de este perfil representan el porcentaje más bajo en el uso de tecnología, no sólo en Estados Unidos, sino en cualquier país. No hay que olvidar que hablamos fundamentalmente de mujeres con una edad media de 30 años (el porcentaje de usuarios más alto corresponde a hombres en edades más tempranas), a lo que hay que sumarle su condición de inmigrantes de primera generación. Marisol Acosta, de 33 años, quien se convirtió en coordinadora en 2003 después de haber estado algunos meses trabajando de voluntaria en uno de los centros, a los que además acudían dos de sus hijos, afirmó: *“Antes, ni siquiera sabía como encender un ordenador. LCM me animó a apuntarme a un curso de informática. Ahora utilizo el ordenador casi todos los días y busco en Internet casi cualquier información que necesito”*.

Introducir a los participantes adultos en el mundo digital también les animó a querer dotar a sus hijos con dispositivos informáticos que pensaban, serían positivos para su futuro profesional. Esta nueva preocupación por proveer a sus hijos con recursos que influirían positivamente en su éxito académico refleja uno de los principios de LCM:

que los padres asumieran nuevos roles dentro de su familia, demostrando los beneficios de aprender sobre la tecnología disponible.

El 70 por ciento estuvo “de acuerdo” (de entre el cual un 10% estaba “muy de acuerdo”), en que animaban más a su familia a que utilizara herramientas y dispositivos tecnológicos después de su participación en LCM. De hecho, el 100% calificó entre “bastante” y “mucho” la importancia que dieron a la tecnología e Internet para el desarrollo personal. El mismo 100% reconoció la importancia de la tecnología e Internet para el éxito profesional y académico.

Tabla 19. Latinos adultos transmiten el valor de utilizar las TIC entre miembros de su familia



2.3 Fluidez en inglés

2.3.1 Dominio del inglés entre la comunidad de hispanos en Estados Unidos

Los datos del Censo de Estados Unidos indican que el número de hispanos hablando español en sus hogares se ha elevado de 10,2 millones en 1980 a 24,7 millones en 2000. Según una encuesta nacional del 2000 a la población latina en EE.UU, sólo el

46% de los hispanos adultos hablan tanto inglés como español, lo que significa que presentan habilidades para llevar a cabo una conversación tanto en inglés como en español al menos “bastante bien”. Por su parte, cerca del 40% habla español frecuentemente mientras que sólo el 14% habla inglés con asiduidad. De hecho, sólo el 53% de los latinos adultos admite hablar el inglés “bien” o “muy bien”, lo que dificulta su obtención de puestos cualificados.

2.3.2 Dominio del inglés entre los participantes al programa

La mayoría de los adultos participantes presentaban algunas dificultades para expresarse en inglés antes y durante su participación en La Clase Mágica . Aunque LCM no impactaba de forma directa sobre las competencias lingüísticas de los participantes adultos (se enfocaba más en los adolescentes y niños), el contacto regular que en su papel de coordinadores, debían mantener con los universitarios y demás personal investigador americano impactó, según aseguraron muchos de ellos, a mejorar ligeramente su dominio del inglés.

2.4 Nivel de ingresos y jerarquía del puesto de trabajo

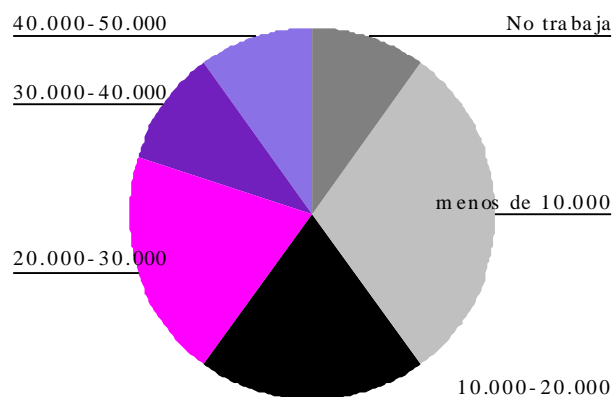
2.4.1 Ingresos medios de la comunidad latina en Estados Unidos

Tal y como más se arriba se ha señalado, el centro de investigación PewHispanic Reserach, situó la media de ingresos familiares de los hispanos en 2006 en los 38.235 dólares.

2.4.2 Ingresos medios de los participantes de LCM

Si atendemos a los datos recogidos de nuestros latinos adultos, el nivel medio de ingresos de estos participantes se situaba en torno a los 20.000 dólares al año (tabla 20).

Tabla 20. Ingresos anuales de los latinos adultos en dólares americanos



No obstante, el 70 por ciento de los empleados de la comunidad latina entrevistados dijeron que su situación económica había mejorado como resultado de su participación en LCM. Hay que tener en cuenta varios aspectos a la hora de comparar los ingresos medios de la comunidad latina en Estados Unidos y los ingresos generales de los miembros adultos que participaban en LCM.

En primer lugar, los datos del instituto PewHispanic hacen referencia a los ingresos percibidos en el seno familiar, es decir, los ingresos aportados por los diferentes miembros familiares⁸⁴, mientras que nuestro estudio sólo haría referencia a los ingresos de un sólo miembro familiar⁸⁵. En segundo lugar, hay que tener en cuenta que nuestros entrevistados son en su mayoría mujeres, quienes estadísticamente perciben unos

⁸⁴ En el caso de no tratarse de una familia monoparental cuyos hijos no aportan ingresos.

⁸⁵ Igualmente, en el caso de no tratarse de una familia monoparental sin ingresos por parte de ningún hijo.

salarios menores a la media⁸⁶. En tercer lugar, gran parte de nuestros entrevistados no trabajan jornada completa y lo hacen sólo a media jornada.

Teniendo en cuenta los citados aspectos, no sería aventurado concluir que el nivel de ingresos de este grupo de participantes sería proporcionalmente mayor si lo comparáramos con los ingresos percibidos por mujeres mexicanas trabajando a tiempo parcial en Estados Unidos, un dato del cual, desgraciadamente, carecemos.

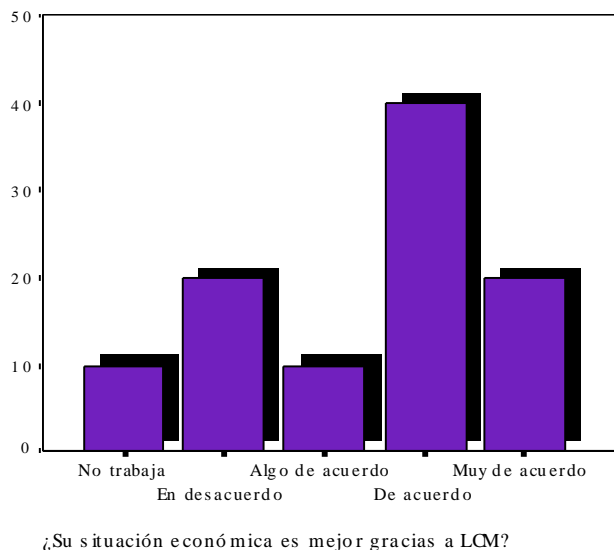
2.4.3 Nuevas oportunidades laborales para los participantes latinos

LCM también contribuyó a ampliar las oportunidades de trabajo de los miembros de la comunidad. La posibilidad de ser contratados como coordinadores de los centros suponía un primer paso a la hora de mejorar la situación profesional de los participantes. El 90% de las personas entrevistadas tenía un empleo fijo. Este alto porcentaje tiene implicaciones importantes, especialmente si tenemos en cuenta que el 90% del personal de la comunidad latina contratado por LCM eran mujeres.

Vicky García, de 48 años de edad en el momento del estudio, admitió que su experiencia como voluntaria en LCM y el apoyo de su hija, que también participaba en el programa como estudiante de la UCSD, le animó mucho a convertirse en maestra. *“Antes trabajaba limpiando casas. Ahora soy increíblemente más feliz de ser capaz de trabajar con niños; Los adoro. Siempre fue mi sueño y La Clase Mágica me ha ayudado a cumplirlo”.*

⁸⁶ Según un estudio de PewHispanic (*Hispanic women in the United States 2007*, PewHispanic Center, 8 de mayo 2008) realizado en 2007, la media semanal de ingresos de mujeres hispanas trabajando a jornada completa en Estados Unidos era de 460 dólares, un 34% por debajo de los ingresos de las mujeres no hispanas. Según el mismo estudio, las mujeres mexicanas representan la media más baja de ingresos semanales de todas las mujeres hispanas (un 9% menos de las mujeres inmigrantes procedentes de Centroamérica, un 15% menos que aquellas procedentes del Caribe, y un 31% menos que las Sudamericanas).

Tabla 21. Impacto de LCM en la mejora de condiciones laborales de los latinos adultos



Cada persona entrevistada (todos aquellos que asumían alguna tarea de gestión en el proyecto) reconocían los beneficios que aportaba contar con estudios universitarios en términos de abrir nuevas oportunidades de trabajo, es decir, como puerta para alcanzar mejores puestos laborales. Más de un tercio de quienes fueron entrevistados afirmaron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que LCM les ayudó de alguna manera a conseguir su puesto actual de trabajo. Mientras que el 40% estaba todavía trabajando como coordinadores en el programa, el resto que ya había roto lazos con LCM reconocía la importancia de su experiencia, los conocimientos y habilidades adquiridas en nuevas tecnologías de la información y el enriquecimiento de haber participado en un centro educativo de tales características.

Lourdes Durán, que en el momento del estudio tenía 42 años y quien llevaba más de una década siendo coordinadora en La Clase Mágica, reconocía cómo el programa había contribuido a ayudarla a conseguir su actual empleo: *“En el puesto que desempeño ahora, necesitaban a gente con buen dominio de los ordenadores. Todo lo que sé de tecnología lo aprendí en LCM”*.

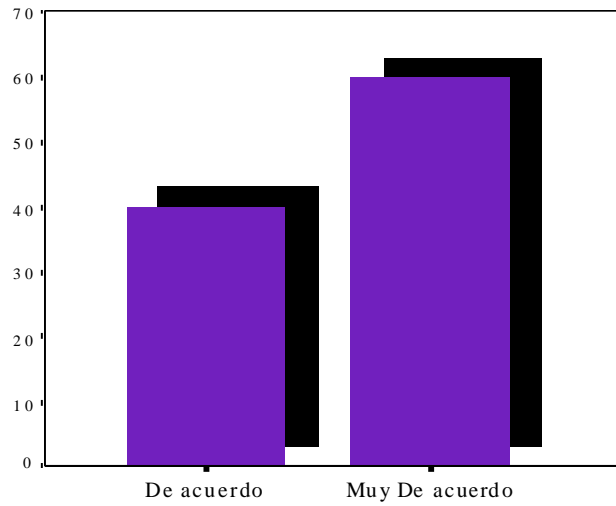
2.5 Participación comunitaria

Aunque sólo el 30% y el 10%, respectivamente, reconocía que participaba en algún tipo de organización o alguna forma de activismo social o político, más del 50% estaba involucrado en actividades de voluntariado dentro de su comunidad. Esta participación tenía lugar fundamentalmente dentro de la parroquia. Estas actividades reflejan la voluntad y determinación de participar en actividades que mejoraran el futuro de la comunidad y la calidad de vida de todos sus miembros.

Resulta también indicativo que todos los participantes (100%) que trabajan para conseguir una igualdad de oportunidades, fueran los mismos que admitían sentirse capaces de influir positivamente en los problemas locales de la comunidad. Especialmente, en el caso concreto del papel que LCM había jugado en su comunidad, todos expresaron su satisfacción a cerca de cómo el programa había mejorado los logros económicos, sociales e incluso políticos (especialmente en términos de representación) de toda la comunidad. Todos estuvieron “de acuerdo” en que LCM incrementaba la atención que recibían de las instituciones gubernamentales al mismo tiempo que proporcionaba más acceso a los recursos sociales de ámbito local, federal y estatal.

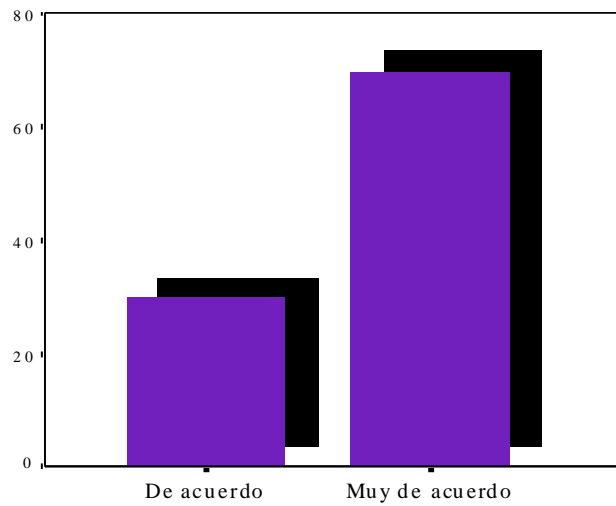
Finalmente, LCM animaba a los miembros de la comunidad a involucrarse más en actividades que creaban un mejor futuro para la comunidad. En este sentido, todos los entrevistados estuvieron “de acuerdo” (aunque en diferentes proporciones) acerca del papel positivo de LCM en proporcionar un mejor entendimiento de los recursos comunitarios. Todos ellos también percibían el programa como un estímulo muy positivo a la hora de animar a los latinos a participar en las actividades de la comunidad.

Tabla 22. Conciencia crítica sobre la necesidad de participación comunitaria



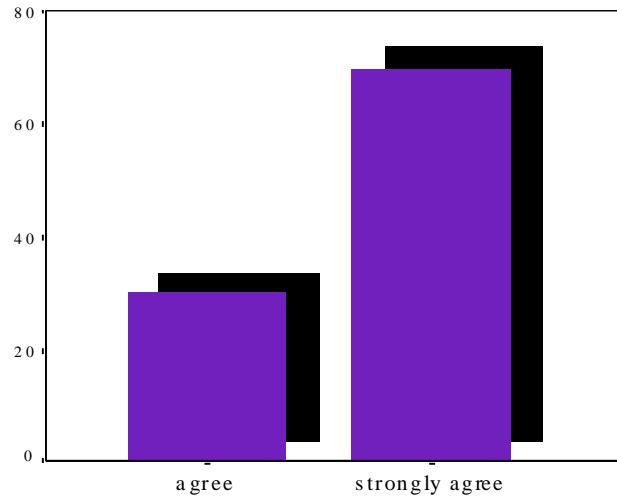
Involucrarse para mejorar la comunidad es importante

Tabla 23. Conciencia crítica sobre la necesidad de participación comunitaria



Es importante trabajar por la igualdad de oportunidades

Tabla 24. Conciencia crítica sobre la necesidad de participación comunitaria



Siento que puedo mejorar mi comunidad

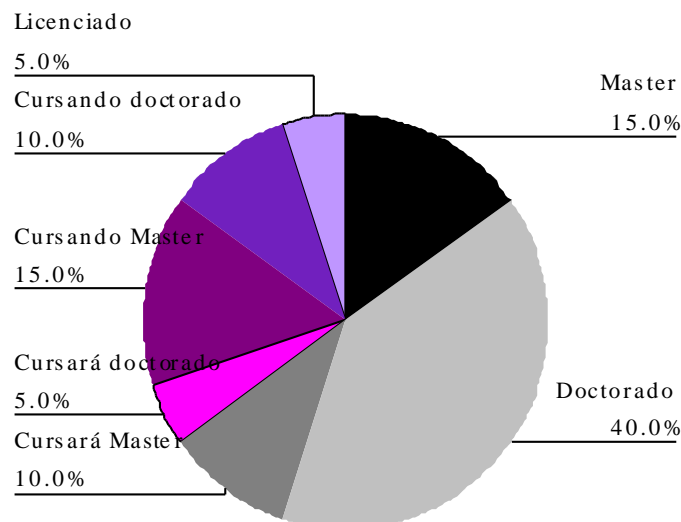
3. Investigadores de la UCSD

3.1 Apoyo social a la comunidad de inmigrantes latinos

3.1 Interés por investigar en cuestiones relacionadas con las minorías socialmente marginadas y número de tesis doctorales en este campo

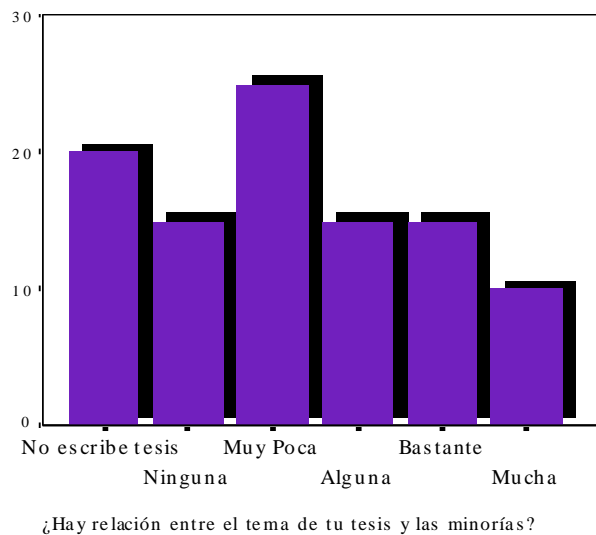
El 75% de la plantilla de estudiantes de la UCSD que participó activamente en el programa durante varios años continuó su trabajo investigador después de que trabajaron en LCM. De los 20 entrevistados, ocho poseía un título de doctorado y tres un título de master en el momento de la entrevista, mientras que dos estaban en esos momentos cursando un programa de doctorado y tres cursando un programa de master. De los cuatro restantes, que no se encontraban cursando estudios de postgrado, dos de ellos estaban todavía terminando sus estudios de bachillerato. Todos excepto uno planeaban solicitar su ingreso en un programa de tercer ciclo en el futuro (tabla 25).

Tabla 25. Nivel de estudios alcanzados, cursando o con vistas a alcanzar de los investigadores de la UCSD



Los resultados indican que el campo de investigación de la vasta mayoría de los estudiantes empleados por la universidad estaba íntimamente relacionado con La Clase Mágica. Angélica, por ejemplo, una estudiante italiana que en el momento del estudio acababa de completar su doctorado en la UCSD, centró su tesis en la conexión entre el apego al programa y los logros académicos de los niños que participaron en uno de los centros de LCM. Su caso es un ejemplo de cómo la experiencia en LCM puede influenciar los intereses investigadores de los estudiantes universitarios⁸⁷.

Tabla 26. Tesis de los investigadores de la UCSD relacionadas con la problemática de las minorías étnicas



De hecho, el campo de investigación del 65% de los estudiantes de doctorado y master que participaron en el programa, estaba de alguna manera relacionado con LCM. Educación, *ethnic studies*, idiomas y cultura eran los campos estrechamente relacionados con el programa. Precisamente, las áreas en las que desarrollaban su carrera profesional o académica gran parte de los entrevistados. Yolanda Venegas, de 40 años, fue durante cinco años parte del personal contratado por la universidad para realizar labores de investigación en los centros. En el momento de la entrevista era profesora de *ethnic studies* en una

⁸⁷ La presente tesis es otro ejemplo.

universidad localizada en una comunidad de bajos recursos. *“La Clase Mágica me metió de lleno en el trabajo de investigadora. El trabajo en LCM me dio la oportunidad de realizar trabajo de campo, presentaciones y trabajar en publicar artículos académicos, cosas que otros compañeros no tienen la oportunidad de hacer”*, afirmó Venegas.

La mayoría (85%) de los entrevistados señalaron que LCM había jugado un papel muy importante, tanto en los métodos etnográficos como cualitativos que utilizaban en sus investigaciones presentes. El setenta y cinco por ciento de los entrevistados también subrayó que su actual conocimiento y dominio de muchas teorías socio-históricas se debía en buena parte a La Clase Mágica.

Los universitarios contratados para trabajar en LCM, que todavía no habían completado sus licenciaturas o diplomaturas reconocieron que su trabajo les había servido como una experiencia única que les prepararía para sus futuros estudios de doctorado. Eva Palomares, de 21 años en el momento de la entrevista, quien había estado participando en el programa como ayudante de investigación durante dos años y quien todavía era una de las personas principales a cargo de la coordinación de los centros, admitió: *“A través de mi investigación en La Clase Mágica he aprendido estadística, a redactar notas de campo, metodología cuantitativa de análisis y recogida de datos y otras varias habilidades que serán de ayuda para cuando sea estudiante de postgrado”*.

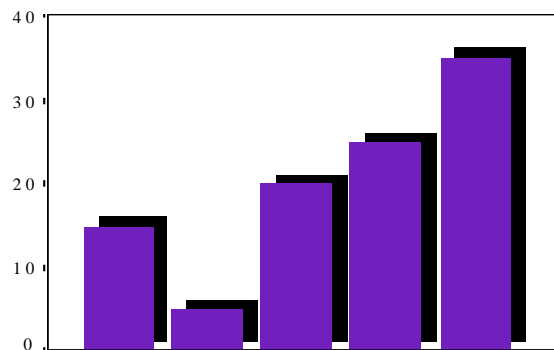
3.2 Orientación profesional: Interés por trabajar en el campo educativo en un colegio o universidad de bajos recursos

Una señal de que el contacto entre investigadores de la UCSD y la comunidad latina se transformaba en capital social positivo se concretaba en que los primeros fueran más conscientes de los desafíos a los que las minorías se enfrentaban en Estados Unidos, así como de la necesidad de una mayor investigación en este campo. Más de la mitad del personal universitario entrevistado ganó interés por el ámbito de la educación y decidió poner en práctica su conocimiento trabajando para satisfacer las necesidades de las

comunidades minoritarias en Estados Unidos y/o trabajar por el cambio social desde una perspectiva educativa.

Los datos demuestran que 7 de los 20 entrevistados estaban en esos momentos trabajando para colegios o universidades en comunidades de bajos recursos. De los que todavía no eran maestros, sólo el 16,7% no estaban interesados en desarrollar su carrera en el ámbito de la educación.

Tabla 27. Interés de los investigadores de la UCSD por trabajar en el campo educativo



¿Cuá es tu interés por trabajar en el campo educativo?

Participar en LCM supuso una importante y enriquecedora experiencia para los investigadores de la universidad. El hecho de que LCM estuviera situado en un contexto marginal y de bajos recursos, y que el personal trabajador tuviera la oportunidad de trabajar con niños procedentes de diversos orígenes y realidades, les ayudó a adquirir nuevas visiones sobre su propio papel a la hora de promover una sociedad justa y democrática. El 85% reconoció que su carrera profesional se había visto enriquecida por haber trabajado con niños de esa forma tan especial y significativa. Este mismo porcentaje de investigadores admitía que la oportunidad de trabajar en una comunidad desfavorecida y en un entorno de

aprendizaje multicultural, había supuesto un impacto relevante en su vida profesional y personal.

Cathy Shepard, de 32 años, quien empezó a colaborar en LCM ayudante de investigación, estaba en el momento de la entrevista realizando su doctorado en sociología de la educación. Shepard aseguró que *“la Clase Mágica me ha enseñado lo creativos que pueden ser las materias impartidas, especialmente si se incorporan las diferentes cuestiones culturales sobre cada comunidad”*.

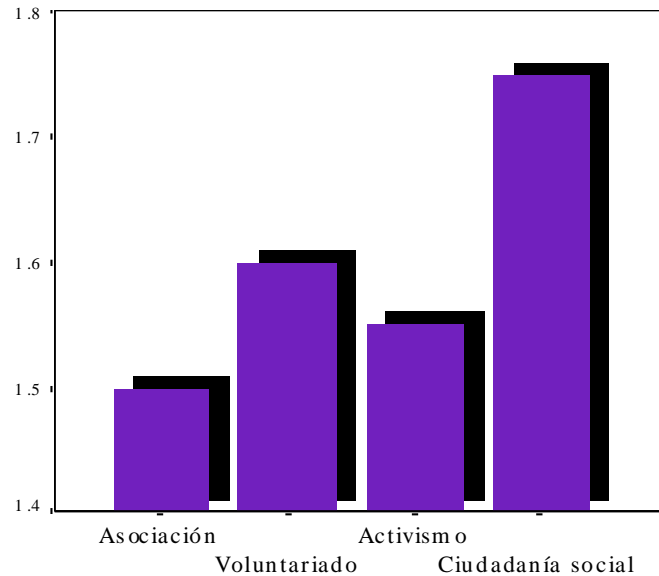
Por su parte, Yolanda Venegas, una mujer latina que participó en La Clase Mágica investigando el impacto del programa en el desarrollo evolutivo de los niños y hoy miembro de la Nacional Woman Hispano Studies, Ethnic Studies Association y la California Historical Society, reconoce la importancia de haber podido involucrarse en un programa para mejorar las condiciones de vida de su comunidad: *“Más que todo, esa es la razón por la cual trabajo como maestra. Una de las cosas más importantes que transmite La Clase Mágica es la ética, los valores y las cosas que puedes cambiar como maestra”*.

David Franke (blanco, 37 años) cuyo campo de investigación ha sido la lengua y las minorías y que hoy día trabaja como maestro en una escuela infantil en Los Angeles declaró: *“La Clase Mágica me enseñó mucho acerca de el entendimiento intercultural. Fue una de las experiencias más enriquecedoras de mi vida”*.

3.3 Apoyo social hacia los inmigrantes: asociacionismo o activismo político a favor de los latinos en Estados Unidos

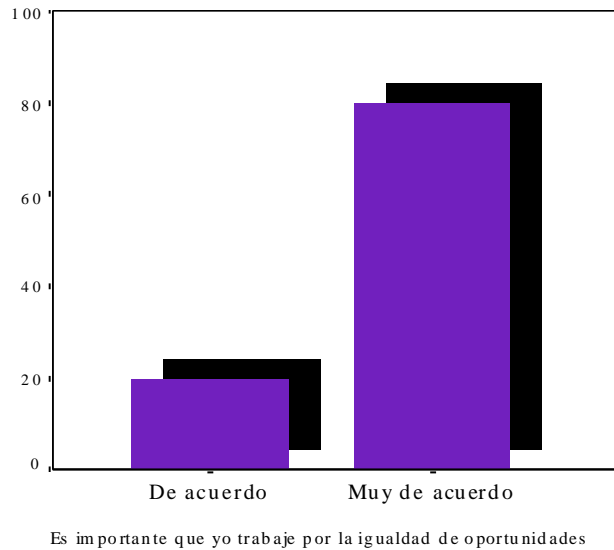
Los datos indican que el 65% de los antiguos empleados universitarios estaban en el momento del estudio participando como voluntarios en algún tipo de organización, involucrados en alguna clase de activismo político o en otras actividades de ciudadanía social, que trabajaban por mejorar el bienestar de los latinos en Estados Unidos.

Tabla 28. Participación de los investigadores de la UCSD en asociaciones, actividades de voluntariado, activismo político, etc.



José Pérez, de 33 años, es uno de los antiguos investigadores de la universidad que más compromiso demostró por la igualdad social. En el momento de la entrevista participaba activamente en el “Centro Legal de La Raza” una agencia de servicios legales y de desarrollo comunitario cuya misión es dar apoyo a los latinos de bajos ingresos mediante un representación legal bilingüe. Pérez trabajaba para proporcionar apoyo legal sobre temas de empleo, derechos de estudiantes, inmigración, asistencia social, y protección al consumidor. *“Muchos inmigrantes no hablan inglés o no conocen el sistema legal americano. Nosotros les proporcionamos una asistencia específica en cualquier cuestión legal y les ayudamos a conocer sus derechos”, dijo Pérez.*

Tabla 29. Acuerdo entre los investigadores de la UCSD sobre la importancia de trabajar ellos mismos por la igualdad de oportunidades



Dado que para trabajar en las tareas de coordinación e investigación de LCM, se prefería contratar personal capaz de entender el idioma español, muchos de los investigadores eran de origen Latino (55%). De estos porcentajes, uno podría esperar una mayor sensibilidad por parte de aquellos hispanos hacia los problemas de la comunidad Latina y por lo tanto, mayores niveles de participación en organizaciones y programas que buscan mejorar las condiciones de vida de esta comunidad. Sin embargo, si observamos la tabla 30, los niveles de participación en cualquier clase de organización, actividad de voluntariado, o activismo político conectado a la causa Latina son constantes entre todos los participantes sin importar su etnia (1 de los 2 investigadores negros participantes y 5 de los 6 investigadores blancos participantes, formaban parte de alguna asociación o trabajaban a favor de los derechos de los latinos).

Tabla 30 . Origen étnico * Personas participando en algún tipo de asociación, actividad de voluntariado o activismo político (*Crosstabulation*)

| Origen Étnico | | Personas participando en algún tipo de asociación, actividad de voluntariado o activismo político | | Total |
|---------------|-----------|---|----|-------|
| | | SÍ | NO | |
| Hispanos | | 7 | 4 | 11 |
| | Negros | 1 | 1 | 2 |
| | Asiáticos | | 1 | 1 |
| | Blancos | 5 | 1 | 6 |
| Total | | 13 | 7 | 20 |

4. Estudiantes de la UCSD

4.1 Reducción del prejuicio

4.2.1 Cambio de actitudes en torno a la inmigración en general (*Variación cuantitativa*)

De los resultados de la comparación entre el pre-cuestionario administrado antes de su participación en La Clase Mágica y el post-cuestionario administrado inmediatamente después de dicha participación (entre los cuales existe un intervalo de alrededor un mes y medio), puede observarse una variación significativa en 5 pares de ítems (tabla 31)

El par número 13 demuestra que hay una disminución significativa sobre la visión de que los inmigrantes quitan trabajo a los americanos. Igualmente se observa que disminuye significativamente el número de estudiantes universitarios que pensaban que el

Gobierno americano debía gastar más para prevenir que los inmigrante ilegales entraran al país (*Pair 28*) después de participar en LCM. El resto de variables que experimentan un cambio significativo tienen que ver con la extendida creencia entre los americanos de que la mayoría de los inmigrantes prefieren quedarse en Estados Unidos y convertirse en ciudadanos americanos y que por lo tanto no tienen interés de volver a sus países de origen. Parece que la experiencia en LCM influye a la hora de erradicar este estereotipo.

Tabla 31. Pares significativos en el cambios de actitudes

| | | Paired Differences | t | Sig. (2-tailed) |
|---------|--|--------------------|--------|-----------------|
| | | Mean | | |
| Pair 13 | Los inmigrantes quitan trabajo a loa americanos | -0.2439 | -2.682 | 0.011 |
| Pair 28 | El gobierno debería gastar más para evitar que los inmigrantes ilegales entraran al país | -0.225 | 1.854 | 0.071 |
| Pair 34 | La mayoría de los inmigrantes en Estados Unidos quieren quedare en el país para el resto de sus vidas | -0.45 | -2.683 | 0.011 |
| Pair 35 | A la mayoría de los inmigrantes en Estados Unidos les gustaría volver algún día a sus países de origen | 0.3 | 1.82 | 0.076 |
| Pair 42 | Los inmigrante en Estados Unidos debería mantener su lengua materna | 0.2927 | 2.499 | 0.017 |
| Pair 51 | La mayoría de los inmigrantes les gustaría llegar a ser ciudadanos americanos | -0.4 | -3.399 | 0.002 |

4.2.2 Impacto de LCM en sus percepciones y conocimiento sobre la comunidad latina (Datos cualitativos)

Como complemento al estudio cuantitativo, se pidió a los alumnos que comentaran brevemente (de forma anónima si lo preferían) si pensaban que su experiencia en la comunidad latina les había hecho aprender algo sobre la comunidad o contribuido a erradicar algunos de los estereotipos que albergaban sobre los latinos.

Casi el 70% de los entrevistados admite en sus comentarios que el contacto con la comunidad amplió su conocimiento sobre la comunidad latina e influyó a la hora de erradicar ideas previas basadas en estereotipos.

Algunos de los comentarios subrayan un marcado cambio de actitudes. Es el caso de Nore Burn, quien reconoce que antes de su experiencia en La Clase Mágica solía criminalizar inconscientemente a los latinos: *“Antes de ir (a los centros de LCM) tenía estereotipos que no había contrastado o ni siquiera sabía que tenía. Ahora, al haber sido expuesta a Orange Place, me cambió profundamente la manera en la que veo a la gente. Tenía incluso prejuicios contra los niños y los coordinadores. Un ejemplo lo menciono en mis notas de campo. Se trata del significado que tenían para mí las cejas tatuadas y mis estereotipos sobre la gente que tenía así las cejas. Mi coordinadora tenía la cejas tatuadas y por eso pensaba que pertenecía a una banda⁸⁸. Ahora cuando miro atrás, me siento muy ridícula de haber pensado algo tanto tonto. Sin embargo, estoy muy contenta de haberme dado cuenta de eso. A pesar de que no se trate de una bonita forma de presentarme a mí misma como persona. Estoy contenta de haber estado expuesta a esta comunidad porque he aprendido mucho sobre mí misma y pienso que he cambiado de una manera positiva. También en lo que ser refiere a los niños solía ver a los grupos de niñas latinas como algo malo. Pensaba que quizás terminarían convirtiéndose una banda. Sin embargo, cuando me senté y hablé con una de las niñas me di cuenta de que ella es sólo una niña como todas las demás y de que tenía un carácter muy bueno y buenas intenciones. Estoy muy contenta de lo que he averiguado y aprendido”*.

Katherine Roschkowsky, quien también partía de miedos y estereotipos similares sobre los latinos, irradia un cambio de actitud similar: *“Ante mi primer acercamiento al centro estaba llena de nerviosismo porque me sentía incómoda de entrar en un aula de la comunidad latina. De mi conocimiento previo y experiencias en el instituto notaba cómo los latinos se juntaban entre sí y me daban una mala impresión pues había rumores por ahí de que muchos pertenecían a bandas.*

⁸⁸ El original en inglés: *gang*. Se refiere a las bandas de jóvenes de tendencia violenta, normalmente envueltas en actos delictivos.

Entré en la clase por primera vez un miércoles por la mañana y todos los miedos se disiparon. Estos niños de 3 a 5 años no tenían una vida predestinada y eran sólo niños con ganas de aprender. (..)”.

Otros estudiantes reconocían que el contacto les había ayudado a modificar estereotipos comunes sobre la comunidad latina, como aquellos que les describen como personas perezosas y poco interesadas por aprender inglés, educarse o integrarse en la sociedad americana. Abajo se recogen algunos ejemplos:

Mis experiencias en Pauma han afectado mi conocimiento sobre los latinos de una manera positiva. Los estereotipos previos que tenía sobre esta comunidad era que eran vagos y estaban poco educados, pero este no es el caso de estos niños. Todos los estudiantes son listos, están comprometidos y motivados (Arleen).

Creo que trabajar en LCM y ver lo mucho que lo intentan los niños, lo obedientes y lo buenos que son ha favorecido a cambiar el estereotipo que tenía sobre los latinos de que valoraban poco la educación. (...) Me he dado cuenta de que la implicación de los padres (en la educación de los niños) no es necesariamente menor en el caso de los latinos (Anónimo).

“(..)Ya sabía que la idea de los inmigrantes mexicanos siendo tozudos para adaptarse a la sociedad americana era irreal. Trabajar en San Isidro me ha ayudado constatar que ese no es el caso. (...) Los adultos que vi en el centro hablaban sobre todo español pero estaban dándoles a sus hijos la oportunidad de ser bilingües, llevándoles a La Clase Mágica. Una madre con la que trabajé no sólo metió a Yamile (su hija) en La Clase Mágica, pero además está dando muchos pasos para adaptarse a la sociedad americana tomando clases de inglés y así poder promover e involucrarse en el aprendizaje de su hija” (Amanda Brudstock).

En algunas ocasiones, los estudiantes de la Universidad de California reconocían que su contacto directo con los mexicanos les había hecho aprender sobre la comunidad y corregir algunas ideas equivocadas. Es el caso de Neil Sanghaicee quien relata *“(..) Siempre*

pensé que los habitantes de San Isidro iban a México todos los días para trabajar y cruzaban la frontera una y otra vez para salir y volver a Estados Unidos. Sin embargo, este estereotipo que tenía de que los mexicanos apenas hablaban inglés y que trabajaban al otro lado de la frontera es bastante falso. (...) Sorprendentemente, muchos de los individuos a los que me encontré eran bilingües y deseaban fervientemente aprender el idioma inglés.

Kristin Wong afirma que la experiencia le permitió ser consciente de algunos atributos hasta el momento desconocidos sobre la comunidad latina: *"(...) Este contacto con los niños latinos en Solana Beac, me ha dado una mayor perspectiva de cuánto esta comunidad valora su familia. Los inmigrantes en general no tienen normalmente los trabajos mejores y mejor pagados y sin embargo me deslumbra ver cómo estos padres que trabajan tan duro atraviesan por tantas dificultades y hacen todo lo que pueden para dar a sus hijos la educación que ellos pueden no haber tenido nunca y una vida mejor para cuando crezcan y sean adultos (...).*

Por su parte, los comentarios de Amanda M. reflejan la adquisición de una conciencia nueva: *"Nunca presté verdadera atención a los aspectos sociales pero ahora veo que los individuos en esta comunidad quieren ver cambios y progresar en aspectos de desarrollo social y mejorar en educación. Después de haber sido expuesta a esta cultura de una forma regular veo la importancia de mantener intacto el bilingüismo, una parte integral de la comunidad latina".*

De los comentarios es posible también apreciar que las relaciones con niños y adultos mexicanos en La Clase Mágica habían desencadenado reacciones de empatía y amistad que habían transformado muchas de las actitudes (y posiblemente a partir de ahora conductas) hacia los inmigrantes. He aquí tres comentarios representativos:

(..) Sobre todo ir a una comunidad de inmigrantes me ha permitido poner cara a población de inmigrantes. Ya no son números de inmigrantes, sino niños, compañeros y amigos. (...). Los inmigrantes son personas y merecen las mismas oportunidades que todos los demás (Anónimo).

Creo que mis experiencia en los centros me ha dado un mejor entendimiento y más tolerancia hacia los inmigrantes de México. Solía estar completamente en contra de que los mexicanos inmigraran a los Estados Unidos y de que no fueran legales. (...) No se cual es la mejor política para ayudarles, pero ahora siento más tolerancia por ellos (Esther).

“Tener la valiosa oportunidad de trabajar con estos niños latinos, ha modificado mi visión sobre la inmigración. Creo que todas las razas y grupos étnicos deberían sentirse seguros y libres en América. Sin embargo, entiendo lógicamente las dificultades que ponen a la economía de Estados Unidos, así como la necesidad de hacer las cosas de manera legal. (...) Sin embargo mi corazón está con esas familias que tienen que inventarse la manera de esconderse porque son ilegales. Todo lo que desean es vivir normalmente. Deberían tomarse un conjunto de medidas para hacer que la inmigración fuera buena para las dos partes” (Catherine Kunisch).

6 de los entrevistados afirman que su experiencia en La Clase Mágica no les influyó en sus actitudes hacia los inmigrantes latinos porque ya partían de una actitud muy positiva, bien, por su educación, bien por experiencias propias o por ser su familia inmigrante o incluso ser ellos mismos de origen latino. En el caso de los de origen latino, cabe destacar que la experiencia les influyó en ser más conscientes todavía de la necesidad de trabajar para ayudar a su propia comunidad.

“Mi contacto con la comunidad no me ha afectado en mi conocimiento de los inmigrantes latinos en Estados Unidos porque al venir de una familia de inmigrantes latinos, he estado expuesta a las circunstancias y estereotipos que sufre esta comunidad durante toda mi vida. Si de algo soy mas consciente ahora es de cuanto esta comunidad necesita llegar a sus compañeros latinos para que les ayuden en el camino siempre empedrado hacia el éxito y la riqueza” (Helena).

“(...) Siendo miembro de una familia de inmigrantes, ya sabía lo que es ser un inmigrante. A pesar de todo, trabajar con estos niños me ha permitido darme cuenta de que muchas familias de inmigrantes todavía no tienen los mismos beneficios que los americanos, no importa lo mucho que

anhelen. Las familias de inmigrantes que no hablan bien el inglés se encuentran también en una gran desventaja. No tienen todos los recursos, por ejemplo ordenadores en casa, lo que afecta mucho a estos niños” (Cynthia)

También hubo universitarios que ya partían de una actitud muy tolerante. Es el caso de Danielle Berger y especialmente Brittany A., cuyos comentarios reflejan una elevada sensibilidad por las condiciones de vida de los inmigrantes en Estados Unidos.

(...) Creo que siempre he tenido una visión muy realista y de aceptación hacia los inmigrantes y la inmigración. Creo que los inmigrantes son un elemento importante para nuestra economía y que ayudan más que perjudican a la prosperidad de Estados Unidos. Muchos de los latinos que he conocido en mis 22 años de edad son personas muy trabajadoras, responsables y compasivas” (Danielle Berger).

“A lo largo de mi vida viviendo en el sur de California he tenido diferentes experiencias de contacto con la comunidad latina. A la edad de seis años, viviendo en un área rural, tomaba el autobús con los niños latinos que iban a la misma escuela pública. Yo era una de las pocas niñas caucásicas en el autobús y recuerdo que se metían conmigo los niños más mayores. Vivía en un pequeño rancho en el que se cultivaban aguacates al que los inmigrantes mexicanos venían a trabajar de forma periódica y teníamos una asistente que venía dos veces al mes para ayudarnos. Rosie se ha convertido en una amiga para toda la vida y la he conocido desde que tenía 8 años. Siempre respeté lo duro que ella había trabajado para nosotros en el rancho. Rosie y su familia tenían su permiso legal de residencia lo que me daba esperanza de que otros pudieran también venir a mejorar su situación económica. A lo largo de los años he tenido varios amigos cercanos que han compartido su herencia cultural latina conmigo. Carolina Renga y sus familia me estaban siempre mostrando diferentes comidas y bailes procedentes de su linaje azteca. El amigo que más me ha introducido en las cuestiones latinas es Gabino con el que trabajé en un restaurante. Gabino está aquí de forma ilegal, trabaja muy, muy duro es una hablante de inglés excelente y ama a sus dos hijos. Después de hablar con Gabino y su historia de tener que atravesar la frontera en un camión, no puedo realmente

imaginar a mi buen amigo ser el sujeto de una posición tan degradante. Él es una persona sabia, un gran trabajador y un padre amoroso. Somos los dos personas, sólo que él tuvo que nacer en México y yo en Estados Unidos. Cuando voy a visitar su país, yo puedo conducir libremente en mi coche e ir y venir a mi antojo. Mis sentimientos y compasión por los inmigrantes se ha intensificado desde que he trabajado con los niños en La Clase Mágica. Muchos probablemente han nacido en California, pero algunos han nacido en México. Son primera generación y a los tres años ya están hablando con fluidez en inglés. Sus padres les llevan a St Leo's para que tengan la mejor oportunidad posible de empezar una nueva vida en California. En general pienso, que lo más importante es que pensemos en ellos de forma humanística como gente con esperanza, sueños y futuro" (Brittany A.).

Cuatro de los entrevistados trabajaron en el centro de San Pascual: una reserva de indígenas americanos (nativos americanos) no de inmigrantes latinos. Aunque para ellos no cabe esperar que sus prácticas en La Clase Mágica desembocara en un mejor entendimiento de los latinos, alguno reconoció el impacto de su experiencias son estos indígenas:

(...) Honestamente, no tenía ni idea de qué esperar de estos niños procedentes de la tribu Kumeyaay y de lo que ellos pensarían de mí. Pero mis experiencias con ellos han afectado verdaderamente mi forma de pensar (...). Ellos no sólo me ayudaron a ver la vida desde una "mejor" perspectiva, sino que espero que ellos también aprendieran algo de mí. A pesar de provenir de esta área desfavorecida, sé que eran niños listos y que si se les da la oportunidad de desarrollar esas cualidades, talentos y habilidades podemos mirar más allá de su raza y ver que son igual de privilegiados que nosotros (Elaine).

Sólo 13 de 41 (31,7%) que interactuaron regularmente con la comunidad latina en los centros de LCM afirman que el contacto con la comunidad no les influyó en absoluto para tener un mejor conocimiento de la comunidad latina ni había contribuido a modificar ideas o actitudes previas sobre los inmigrantes latinos.

5. Resumen de los resultados

Los resultados obtenidos demuestran que la comunidad de aprendizaje La Clase Mágica se había convertido en una iniciativa de acción social que contribuyó a transformar las condiciones académicas y económicas de la comunidad latina. Como parte de un proceso cíclico que caracteriza el modelo de intervención de La Clase Mágica, los participantes interiorizaron exitosamente los principios del programa, tomando las riendas del mismo y transformándolo para acomodarlo a sus necesidades, al tiempo que sostenían la filosofía de aprendizaje colectivo para el cambio social.

Tres resultados concretos, referidos al desarrollo a largo plazo de cada uno de los participantes son especialmente optimistas: Todos *los Wizard Assistants* -a excepción de uno sólo- que en el momento del estudio habían alcanzado la edad de ir a la Universidad, estaban en ese momento cursando estudios universitarios o se habían graduado ya; todos los adultos latinos -a excepción de uno sólo- tenían un puesto de trabajo mejor en el momento del estudio que antes de participar en La Clase Mágica; y todos los estudiantes universitarios -a excepción de uno sólo- habían terminado sus estudios de postgrado o estaban planeando realizar estudios de postgrado en el futuro. Estos resultados reflejan la adquisición de un capital valioso para el avance y la inclusión social: el **capital cultural** adquirido principalmente a través de la educación recibida en La Clase Mágica, de los recursos educativos presentes y de la guía y apoyo de aprendices más expertos (universitarios de la UCSD)

Pero, además, en lo que se refiere al primer grupo de participantes, podemos concluir que las relaciones de intercambio con los universitarios e investigadores de la Universidad les sirvió para adquirir el *know-how* necesario para su ingreso en la vida académica. Los adolescentes latinos pertenecientes al Wizard Assistnat Club ganaron visión sobre estudios universitarios y desarrollaron un sentido de empoderamiento personal que

impactó en sus oportunidades de inclusión en el sistema universitario americano. Estos son los resultados positivos de otro valioso indicador de inclusión social: **el capital social** generado por las relaciones personales establecidas entre adolescentes latinos y universitarios de la UCSD. Precisamente de estas relaciones nace una influencia y un conocimiento decisivos que motivan y facilitan a los latinos el paso a la universidad.

Los resultados demuestran también que el carácter bilingüe y los artefactos culturales de La Clase Mágica preservaron el capital cultural y la identidad de los participantes latinos. El hecho de que en los centros se hablara también español, y de existieran muchos de los artefactos y rasgos culturales de la cultura mexicana permitió a los estudiantes de origen latino ganar en **confianza y autoestima**. Una de las conclusiones más importantes de esta investigación es que los participantes reconocieron sentirse muy cómodos expresándose en ambientes profesionales y académicos, así como en su interacción con la cultura media americana. Sin duda este impacto emocional positivo es un aspecto muy importante a la hora de aumentar sus posibilidades de inclusión social.

La Clase Mágica ha demostrado también un tremendo potencial para estrechar la brecha digital existente entre la comunidad minoritaria y la comunidad mayoritaria con el consecuente impacto que el desarrollo de estas habilidades supone tanto en el ámbito social como económico. Con pocas posibilidades para tener acceso a las nuevas tecnologías de la información, la mayoría de los adolescentes latinos -pero también los adultos que participaron en el programa-, son hoy en día, gracias a La Clase Mágica, trabajadores altamente cualificados en tecnología totalmente habituados a trabajar con Internet y los ordenadores diariamente. Dichas competencias digitales aseguran su cualificación para determinados trabajos, pero además, la **inclusión en la sociedad de la información**, lo que resulta vital para que esta minoría adquiera voz y representación en las esferas públicas que se construyen alrededor de Internet y las redes móviles.

Además de todo ello, La Clase Mágica ha servido a la importante función de promover valores de participación democrática y **acción colectiva**. De acuerdo con los datos recogidos, el programa ha servido para demostrar el valor de la participación en promover el compromiso de la comunidad, incrementado un sentido de autoeficacia de los miembros de la comunidad, así como la conciencia sobre la necesidad de tomar parte en acciones para mejorar sus situación social. Los datos recogidos demuestran que, tanto adolescentes como adultos latinos, sentían que podían influir de manera positiva en sus problemas sociales locales, lo que se refleja en los índices de participación en actividades que mejoraban la comunidad.

En lo que atañe al tercer participante, se puede observar un general acuerdo entre estos investigadores en atribuir a La Clase Mágica su dominio sobre los métodos etnográficos y cualitativos, así como sobre otras herramientas de investigación. El personal contratado por la Universidad declaraba en sus comentarios -los datos también lo testifican- que el curso y la experiencia en los centros fue una de las experiencias más satisfactorias de su carrera académica. Más importante todavía: el programa creaba interés por investigar en cuestiones sociales relacionadas con las minorías étnicas. Los investigadores se encontraron cara a cara con los grandes desafíos que las comunidades minoritarias se enfrentan en Estados Unidos y fruto de esta experiencia, la mayoría de ellos trabajaba para encontrar soluciones y fórmulas para la justicia social, la disparidad educacional y multiculturalismo. Este interés permaneció, de hecho, a lo largo de todas sus carreras profesionales. En este sentido, La Clase Mágica contribuyó a despertar una conciencia entre este grupo de participantes que desembocaría en acciones concretas de **apoyo social** hacia los inmigrantes latinos en Estados Unidos. Un apoyo de miembros de la sociedad dominante, que resultará vital para la inclusión social de la minoría. Además, dos de las investigadoras de La Clase Mágica, May Relaño (española) y Angélica (Italiana) planeaban, en el momento del estudio implementar una variante de LCM en sus respectivos países, lo que implica una nueva

forma de diseminación de los objetivos de justicia social de La Clase Mágica al ámbito internacional.

Por último, los datos también reflejan una **reducción del prejuicio** y actitudes más positivas hacia los inmigrantes por parte de los estudiantes universitarios. Existe, por ejemplo, una disminución significativa de aquellos que, después de su contacto con la comunidad latina, pensaban que los inmigrantes quitaban trabajo a los americanos. Casi el 70% de los entrevistados admitía en sus comentarios que el contacto con la comunidad amplió su conocimiento sobre los mexicanos e influyó a la hora de erradicar ideas previas basadas en estereotipos.

CONCLUSIONES GENERALES

Muchos de los supuestos expresados en esta tesis sobre el modelo de inclusión social para minorías son el resultado de la observación participativa del programa socioeducativo La Clase Mágica. Mi participación en el programa como asistente de investigación durante el 2007, -y sobre todo, el estudio de sostenibilidad de La Clase Mágica que realicé bajo la dirección de Olga Vásquez - me inspiró para vislumbrar un modelo singular de comunicación para la inclusión social que he tratado de reformular apoyándome en una extensa y rigurosa revisión teórica presentada en la primera parte de esta tesis y que culmina con la definición de un marco teórico y la descripción de dicho modelo de intervención.

El marco teórico del modelo propuesto se inscribe en las corrientes participativas de comunicación y desarrollo, pero poniendo especial énfasis en las relaciones de poder construidas sobre la base de la identidad social y el estatus económico y que a su vez están mediadas por las instituciones sociales. El modelo se enfoca particularmente en el proceso interrelacionado de empoderamiento e inclusión social como medio para la transformación de las relaciones de poder (así como las instituciones y organizaciones que las engloban) hacia una mayor igualdad. Se parte de la premisa de que las personas deben su identidad y oportunidades sociales a una compleja red de instituciones en las que nacen. Sin embargo, las instituciones son a la vez creadas y contestadas por las personas en un proceso constante de negociación comunicativa (a nivel individual y grupal), de ahí que exista esperanza para el cambio. Un cambio que dependerá de que las identidades sociales más desfavorecidas en el conjunto social obtengan más oportunidades para acceder a esta comunicación y diálogos liberadores y para colocarse en una mejor posición para negociar su representación institucional, lo que se entiende como empoderamiento. Desde esta perspectiva, el desarrollo social se concibe como un desarrollo que permite a los pobres emprender acciones para ayudarse a sí mismos.

Entre las condiciones que permiten estas acciones de auto-mejora se encuentran: aspectos materiales (capital económico), cognitivos (capital cultural), críticos (conciencia crítica), emocionales (autoestima) y sociales (capital social). Los mencionados aspectos corresponderían, por tanto, a indicadores clave para el aumento de los niveles de vida e inclusión social de minorías étnicas en países desarrollados. Una comunidad empoderada es, de esta manera, la que consciente de sus condiciones reales de existencia, cuenta con el capital económico, el capital cultural, el capital social (en forma de participación comunitaria y apoyos externos), así como la autoestima para movilizarse e influir en el comportamiento de las instituciones y organizaciones que determinan el acceso a los servicios públicos y recursos vitales, que ofrecen un amplio repertorio de capacidades.

Así, con el objetivo de empoderar a los pobres y socialmente excluidos, el modelo de desarrollo propuesto en esta tesis se dirige a cada uno de estos ejes. En primer lugar, las acciones de desarrollo contemplan mejoras sustanciales en la educación, ingresos (índices de desarrollo) en la comunidad, capaces de proporcionar el capital cultural y económico necesarios para el avance social. Pero además, el aprendizaje está orientado a la eliminación de los sesgos objetivos y subjetivos y a provocar conductas dirigidas a corregir las diferencias en el reparto de recursos derivadas de la desigualdades en poder y estatus. Estas conductas no son sólo esperables de la comunidad minoritaria, sino que el éxito de la intervención dependerá de que surjan también este tipo de comportamientos entre miembros de la sociedad mayoritaria. Es entonces cuando decimos que se ha formado una *coalición de cambio* entre ambos; una coalición que depende directamente de las oportunidades de comunicación e interacción intergrupales.

Si, según las teorías de la psicología cultural, la realidad se construye intersubjetivamente, el proceso comunicativo puede también contribuir a que la reconstrucción de sentido a nivel práctico, emocional, relacional y cognitivo (y con ello la reconstrucción cultural) se oriente hacia la solidaridad y cohesión intergrupales. La cultura

mayoritaria y la subcultura trabajarían desde ese momento como un *equipo* que trataría de ejercer una influencia social capaz de lograr un mayor grado de representación de la comunidad minoritaria en las instituciones sociales.

Desde un punto de vista teórico, el modelo recoge las últimas innovaciones de las teorías participativas de comunicación y desarrollo (incluyendo las propuestas de la pedagogía crítica, y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el *empowerment*); las teorías sociales sobre los mecanismos de empoderamiento e inclusión social; así como los mecanismos psicológicos para la reducción de la discriminación y la obtención de un apoyo social generados a través de la comunicación y el contacto. Desde un punto de vista más práctico, el modelo se orienta a proporcionar contextos de interacción social en los que se utilicen herramientas necesarias para la inclusión social y la tolerancia, incluyendo no sólo elementos tecnológicos, sino también y especialmente los sistemas simbólicos que fomenten el desarrollo a nivel individual y colectivo. Dichas herramientas deberían dirigirse a favorecer la autoestima y fortalecer la percepción de autoeficacia del grupo minoritario, al mismo tiempo que se favorece la tolerancia y empatía del grupo mayoritario.

Ello se consigue a partir de una comunicación participativa en la que la comunidad es agente de su propio desarrollo implicándose en la propia gestión del proyecto y en la toma de decisiones sobre el mismo. Muchas de las oportunidades de avance social de la comunidad minoritaria provienen, de hecho, de la comunicación y diálogo con la sociedad dominante. Esta comunicación debe ser horizontal y producirse en un entorno sin jerarquías en el que educador y educando intercambien sus papeles en un flujo de interacciones constante. Se trata, en definitiva, de un espacio en el que se pone en práctica la *educación liberadora*, tal y como fue definida por Paulo Freire. El principal aporte de la teoría comunicativa crítica al modelo de inclusión social propuesto es su concepción de que la realidad se construye intersubjetivamente a partir de los acuerdos que las personas generan

a través del diálogo. La comunicación condiciona la acción y ésta, a su vez, permite modificar la realidad social y cultural.

El modelo subraya la importancia de la participación en la sociedad de la información y el desarrollo de destrezas en el uso las TIC al vislumbrarse, no sólo como herramientas para el desarrollo profesional y académico, sino como medios para el intercambio de significados, capaces de transformar la realidad social. La exclusión en el uso de los nuevos canales de comunicación digitales dificultaría la capacidad de expresión, interacción, comunicación y diálogo capaces de transformar los significados sobre los que se construyen las normas sociales, mientras que su inclusión, fomentaría la agencia de los actores sociales para introducir nuevos significados que modifiquen la estructura social de su entorno.

La participación en la sociedad de la información global, las capacidades adquiridas y el apoyo tácito de otros grupos de poder, permitirán a una comunidad minoritaria posicionarse en mejores condiciones para influir en las instituciones sociales, adquiriendo con ello una mayor representación su identidad social. La inclusión social sería el fruto de una transformación institucional que redefiniría las normas de interacción social haciéndolas más igualitarias.

Un primer acercamiento empírico al modelo, realizado a través de la observación y el estudio de la comunidad de aprendizaje La Clase Mágica, nos permite constatar la validez de algunos de los supuestos hasta hora descritos. Durante mi participación activa en este programa socioeducativo dirigido a satisfacer las necesidades educativas de los niños de origen mexicano en el sur de California, pude observar que el modelo aportaba un punto de mira innovador a los programas de comunicación para el desarrollo, con beneficios que iban más allá de la mera inclusión educativa. Los resultados de la investigación iniciada en California, indican de hecho, que una intervención centrada en mejorar el acceso a los

recursos educativos de las minorías, en contextos óptimos de comunicación e interacción con la sociedad dominante fomentan la adquisición de una serie de capacidades (emocionales, cognitivas y críticas) y un capital social que otorga poder a la comunidad para emprender acciones que mejoren su calidad de vida.

Los tres pilares en los que se centra el programa socioeducativo La Clase Mágica: (1) recursos educativos y tecnológicos, (2) interacción, diálogo y colaboración intergrupales habilitado (3) en un entorno bilingüe, intercultural y sin jerarquías, contribuyó a elevar muchos de los índices propuestos en esta tesis para alcanzar inclusión social, así como a promover los medios para alcanzar ese incremento. Aunque el estudio no ahonda en si la comunidad latina en el condado de San Diego consiguió finalmente alcanzar una mayor influencia en las instituciones sociales clave en California (lo que sería la constatación de su inclusión social), la investigación demuestra que un gran porcentaje de participantes presentan capacidades clave superiores a la mayoría de latinos en Estados Unidos, y por lo tanto una mayor capacidad de influir en las instituciones sociales. Los más elevados niveles de estudios de los niños latinos; la relativamente mejor situación económica de los adultos; su mayor participación en la sociedad de la información, su bilingüismo; su mayor compromiso por mejorar las condiciones de vida de la comunidad; y el apoyo tácito de la mayoría de los americanos pertenecientes a la sociedad dominante; hacen pensar, al menos, que los participantes se encuentran en la senda para conseguir influir, promover y negociar un mejor acceso a los recursos que satisfacen sus necesidades.

Igualmente, está en nuestra mano poner en marcha nuevos y más numerosos contextos de comunicación y aprendizaje óptimos que desencadenen pequeñas transformaciones de tipo cognitivo, emocional y crítico, a nivel individual y colectivo, con la esperanza de poder provocar una verdadera transformación social y el cambio deseado hacia una sociedad más justa e igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, M. (2004). "Las TIC en las políticas de cooperación al desarrollo: hacia una nueva cooperación en la sociedad Red". *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. (1972) *Dialectic of Enlightenment*. Herder & Herder, New York.
- ALLPORT, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- ALTHUSSER, L. (1969). "Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation) en ALTHUSSER, L. (1971). *Lennin and philosophy and other Essays*. New York and London: Monthly, Review Press, 127.
- ANDREASEN, A.R. (1994). "Social marketing: Its definition and domain", *Journal of public policy & marketing*, N 13, Vol 1, pp 108-114.
- ATTON, C. (2002). *Alternative Media*. London: Sage.
- _____(2004). *An Alternative Internet*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- BANDURA, Albert (1977). *Teoría del aprendizaje social*, Alexandria, VA: Prentice Hall,
- _____(1989). "Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. In V.M. Mays, G.W. Albee, & S.S. Schneider (Eds.), *Primary prevention of AIDS: Psychological approaches* (pp. 128-141). Newbury Park, CA: Sage.
- BAUMAN, Z. (2000) *Trabajo consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- _____(2009) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Paidós.
- BARGHOUTI, S. M. (1974). "The Role of Communication in Jordan's Rural Development", *Journalism Quarterly*, Vol, 51, pp 418-424
- BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- BEM D. J. (1972). "Self-Perception Theory". In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press
- BERELSON B., LAZARFELD, P. & McPHEE, W. (1954). *Voting*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOOKMAN, A. (2004). *Starting in our own backyards. How working families can build community and survive the new economy*. New York: Routledge.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie au système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1983). "Forms of capital" in J. C. Richards (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.

- BOUZA, F. (2002) "Innovación tecnológica y cambio social" publicado en CIS libro-homenaje a José Luis Sequeiros *Las encrucijadas del cambio social*, pp. 85-97.
- _____(2003) "Tendencias a la igualdad en Internet: la brecha digital (digital divide) en España". Eds Tezanos, J.F., Tortosa., Alaminos *Tendencias en Desvertebración social y en políticas de solidaridad*. Madrid: Ed. Sistema, pp. 93-121.
- _____(2004) "El area de impacto de la comunicación política: la ciudadanía ante el discurso público". *International Review of Sociology – Revue Internationale de Sociologie*, Vol. 14, No. 2, pp. 245-259,
- BRACHT, N. (1990). *Health promotion at the community level*. Newbury Park: Sage.
- BRANDEN, N. (1987) *Cómo mejorar su autoestima*. 1987. Versión traducida: 1990. 1ª edición en formato electrónico: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=psvHFOqRuhkC&oi=fnd&pg=PA9#v=onepage&q&f=false> enero de 2010. Ediciones Paidós Ibérica
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos e introducción de Jesús Palacios. Madrid. Morata.
- _____(1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. Ámbito comunitario. Psicología y Ciencia Social.
- BUMESITER, R.; CAPBELL, J.; KRUEGER, J.; & VOHS, K. (2003). "Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?" *Psychological Science in the Public Interest* May, vol. 4 no. 1 pp 1-44
- CABALLERO, P. (2007) *Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid, Distribuidora Sek
- CABEZUELO, F. & RUIZ, M. (2010). "Comunicación digital y política en Aragón. Una fórmula para la bidireccionalidad en la interacción entre políticos y ciudadanos. Revista Latina de Comunicación Social". Facultad de Ciencias de la Información. Universidad de La Laguna (ULL). ISSN: 1138-5820.
- CAMPBELL, A.; CONVERSE; P. MILLER, W. & STOKES, D (1960). *The American Voter*, New York, John Wiley.
- CARRAGEE, K.; ROEFS W. (2004). "The Neglect of Power in Recent Framing Research", *International Communication Association*. 214-233.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Vol 1; *La sociedad Red*. Madrid, España: Ed Alianza,
- _____(1998). *La era de la información*, Vol 2; *El poder de la identidad*. Madrid. España: Ed Alianza,
- _____(1998). *La era de la información*, Vol 3; *Fin del milenio*. 2a ed. Madrid, España: Ed Alianza.
- _____(2004) "The Social Implications Of Information & Communication Technologies" [from www.chet.org.za/oldsite/castells/socialicts.html - no longer available]
- _____(2006) "Information Technology, Globalization and Social Development". En Alfonso

- Gumucio-Dagron and Thomas Tufte (Eds.) *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings* (pp. 950-959). South Orange: The Communication for Social Change Consortium.
- _____(2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.
- _____(2011) "A Network Theory of Power" *International Journal of Communication* N 5, pp 773-787.
- CENTER FOR ACADEMIC AND SOCIAL ADVANCEMENT (CASA). (2002) *Liberating and Empowering Communities of Learners. Business Plan*. Community Technology Foundation of California.
- CHESEAREK, S. (1981) "Cognitive consequences of home or school education in a limited second language: a case study in the Crow Indian Bilingual Community". Comunicación presentada en el Lenguaje Proficiency Assessment Symposium. Air-lie House.
- CLARK, K. B.; CLARK, M. P. (1952) "Racial identification and preference in Negro children". En T. M. Newcomb y E.El. Hartley (Eds.). *Readings in Social psychology* (Rev. Ed). New York: Holt.
- COLE, M.; y SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México, Limusa.
- COLE, M., ENGSTRÖM, Y. & VÁSQUEZ, O. A. (Eds.) (1997). *Mind, Culture, and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge University Press: Cambridge.
- COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- _____(2005) *Sustainability of the Fifth Dimension: A Mid-Course Report*. Laboratory of Comparative Human Cognition.
- _____(2009). "Designing, implementing, sustaining and evaluating ideocultures for learning and development: The case study of the Fifth Dimension". Eds Sevda, B. Aksu-koc, A. en *Perspectives on Human Development, family and culture*. Bogaziçi University, Istanbul. Cambridge.
- _____(2010) The Initial Problematic of LCHC: How to understand cultural variation in intellectual Performance. Relocating the Laboratory: 40 Years of Collaborative Research on Culture. Talk at AERA Denver, Colorado. Available online at http://lhc.ucsd.edu/AERA_Scribner_Talk/LCHC_Scribner_text.html
- COLEMAN, J. C. (1988). 'Social capital in the creation of human capital' *American Journal of Sociology* 94: S95-S120.
- COULDRY, N. and CURRAN, J. (2003). "The Paradox of Media Power" en Couldry, N. and Curran, J. (eds) *Contesting Media Power: Alternative Media in a Networked World*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 3-15.
- COUNCIL OF EUROPE (2008) "Living Together As Equals in Dignity". White paper on intercultural dialog. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session. Strasbourg.

- COVINGTON, M. V. (1989). *Self-esteem and Failure in School. The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, CA: University of Cambridge Press.
- CPEC (1999). *Skyrocketing Public College Enrollment Demand Projected for California, Press Release*. California Postsecondary Educational Commission. Sacramento, CA: External Relations@CPEC. Ca.gov. <http://www.cpec.ca.gov/PressRelease/Press092099.asp>
- DAMASIO, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando: Harcourt.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005) *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid. Santillana Educación S.L.
- DOSIE, W.; DESCHAMPS, J; MUGNY, Y. (1980) *Psicología social experimental. Autonomía, diferenciación e integración*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- DUBOIS A. (2001). "Participación y Desarrollo" (pag 104- 123) en Grau E. Ibarra P. (Eds) *Participando en la Red. Anuario de Movimientos Sociales*. Barcelona. Icaria Editorial.
- DE FLEUR, M.L. & BALL-ROCKEACH, S. J. (1989). *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós. Barcelona.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje, transformar la educación*. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Barcelona.
- ELBOJ, C. ESPANYA, M., FELCHA, R. IMBERNON, PUIGDELLIVOL, VALLS (1998). *Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas)*. Contextos Educativos, N 1, pp53-75
- ENTMAN, R. (2004). *Projections of power, framing news, public opinion and U.S. Foreign Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- ESPENSHADE, T.J & HEMPSTEAD, K (1996) "Contemporary American Attitudes Toward U.S. Immigration". *International Migration Review*, Vol. 30, No. 2 pp 535-570
- FESTINGER, L. (1954) "A theory of social comparison processes", *Human Relations* Vol. 7, pp. 117-40
- FETZER, J. (2000). *Public Attitudes Toward Immigration in the United States, France, and Germany*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000
- FIGUEROA M. E.; KINCAID D. L.; RANI M.; LEWIS G.; (2002) *Communication for Social Change: An integrated Model for Measuring the Process and Its Outcomes*. New York: The Rockefeller Foundation.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FOLEY, M. & EDWARDS, B. (1999). "Is It Time to Disinvest in Social Capital?" *Journal of Public Policy* 19:2, pp. 141-73
- FOUCAULT, M (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- _____(1976-1977) *Society must be Defended* (Il faut défendre la société) Lectures at the Collège de

- France, in Eds Bertani, M. & Fontana, A. Allen Ladem imprint of Penguin Books pp 239.
- _____ [1976] (1998). *The History of Sexuality Vol. 1: The Will to Knowledge*. London: Penguin.
- FRANLING D. & IYENGAR, S. (2000) "Prime Suspects: The Influence of Local Television News on the Viewing Public" *American Journal of Political Science*, Vol. 44, N. 3, pp. 560-573
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI
- _____ (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- _____ (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- FUCHS, C. (2010). "Alternative media as critical media". *European Journal of Social Theory*. Núm. 13, Vol. 2, 173-192.
- _____ (2011) *Foundations of Critical Media and Information Studies*. New York: Routledge.
- GAMSON, W.A. (1992). "The Social Psychology of Collective Action" *Frontiers in Social Movement Theory*, A.D. Morris and C.M. Mueller. New Haven, CT: Yale University Press, 53-76
- GARCÍA SÁIZ, M. y GIL, F. (1999). "Procesos de influencia social", en F. Gil y C. M. Alcover (coords.): *Introducción a la Psicología de los Grupos*, pp. 251-279.
- GRAMSCI, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- _____ (1981). *La alternativa pedagógica*. [The pedagogical alternative]. Barcelona: Fontamara.
- GRASA, R. (1990) "Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo", en José A. Sanahuja (coord.) *Juventud, desarrollo y cooperación*, Madrid: Cruz Roja Española, pp. 97-107.
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- GIL, F. (1999). "Relaciones intergrupales", en F. Gil y C. M. Alcover (coords.): *Introducción a la Psicología de los Grupos*, pp 357- 386
- GÓMEZ, R. & MARTÍNEZ, J. (2001) "Internet... Why? and What for?", IDRC and Fundación Acceso, 2001. <www.acceso.or.cr/PPPP/index_en.shtml>.
- GORSKI, P. (2001). "Understanding the digital divide from a multicultural education framework". Retrieved March 19, 2004, from <http://www.edchange.org/multicultural/net/digdiv.html>
- GUMUCIO, A. (2001). *Making waves: stories of participatory communication for social change*. New York, USA: Rockefeller Foundation.
- _____ (2001). "Comunicación para el cambio social: clave para el desarrollo participativo". *Signo y Pensamiento*, N 58, Vol 3.
- GUNDER-FRANK, A. (1974) *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GUNKEL, J. D. (2003). "Second thought: Toward a critique of the digital divide". *New Media & Society*, N 5, Vol 4, 499-522.
- HABERMAS, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.

- _____(1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge, MA: MIT Press.
- HALLIN, D. (1989). *The Uncensored War: The Media and Vietnam*. Berkeley: University of California Press.
- _____(1992). "Soundbite news, television coverage of elections, 1968-1988" *Journal of communication*, Vol 42, Núm 2, 5-24.
- HALLIN, D.; Mancini, P. (2004). *Comparing media systems, three models of media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALPERN, D. (2009a). "Capital gains", *RSA Journal Autumn 2009*: 10-15. [Also available: <http://www.thersa.org/fellowship/journal/features/features/capital-gains>. Accessed 12 October 2009].
- HANNIGAN, J. A. (1985) "Alain Touraine, Manuel Castells and Social Movement Theory a Critical Appraisal". *The Sociological Quarterly*, Vol. 26, No. 4, pp. 435-454 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Midwest Sociological Society Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4106097>
- HUNGTINGTON, S. (2004). "One Nation, Out of Many. Why Americanization of new comers still matters". *American Enterprise*, pp 20-25.
- HARRIS, R. (2007) "Telecentre 2.0: Beyond Piloting Telecentres." APDIP eNote 14.
- HARVEY, D. (1998) *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HOVLAND, C. et al. (1949). *Experiments in Mass Communication*. Princenton University Press.
- ISAURA, R. (2010). "TIC para el empoderamiento en países pobres, el caso de Honduras" En empodera.org (Eds) *Innovación para el empoderamiento ciudadano a través de las TIC*. Fundación Cibervoluntarios.
- JACOBSON, T. & SERVAES, J. (Eds.) (1999), *Theoretical Approaches to Participatory Communication*. Cresskill, NJ. The Hampton Press.
- JACOBSON, T., & KOLLURI, S. (2006). "Participatory communication as communicative action". En Alfonso Gumucio-Dagron and Thomas Tufte (Eds.) *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings* (pp. 806-814). South Orange: The Communication for Social Change Consortium. Reprint from Jacobson, T. & Servaes, J. (Eds.), *Theoretical approaches to participatory communication* (pp. 265-281). Cresskill, NJ: The Hampton Press.
- KUCUKAYDIN, I. & TISDELL, E. (2008) "The Discourse on the Digital Divide: Are we Being Co-opted?", *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, N 4, Vol 1, pp 1-19.
- KAPPLER, J. (1960). *The effects of mass communication*. New York: Free press.
- KASNY, L. (2006). "The cultural (re)production of digital inequality". *Information, Communication and Society*, 9, 160-181.
- KATS & LAZARFELD, P. (1955). *Personal Influence*. New York: Free Press.

- KATZ, E. (1957) "The Two-Step Flow of Communication: An Up-To-Date Report on a Hypothesis", *The Public Opinion Quarterly* 21:1 pp. 61-78. at JSTOR
- KNACK, S. & KEEFER P. (1996) "¿Does social capital have an economic payoff?". World Bank. Maryland University. *Quarterly Journal of Economics*.
- KONZETT, M.; KUNUEPPEL, F. y TOMITSCH, M. (2010) "ICT for the empowerment of citizens". En empodera.org (Eds) *Innovación para el empoderamiento ciudadano a través de las TIC*. Fundación Cibervoluntarios.
- KVASNY, L., & KEIL, M. (2006). "The challenges of redressing the digital divide: A tale of two U.S. cities". *Information Systems Journal*, 16, 23-53.
- LAKOFF, G. (2008). *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century. American Politics with an 18th-Century Brain*. New York: Viking.
- LASSWELL, H. (1927) *Propaganda Technique in the World War*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1927.
- LASSWELL, H. (1948). "The Structure and Function of Communication in Society." In Lyman Bryson (ed.), *The Communication of Ideas*. Harper and Row.
- LAZARSFELD, P.; BERELSON, B. & GAUDET, H. (1944). *The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. Columbia University Press.
- LERNER, D. (1958). *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. New York: The Free Press.
- LIVINGSTON, S.; BENNETT W.L (2003). "Gatekeeping, Indexing, and Live-Event News: Is Technology Altering the Construction of News?" *Political Communication*, Vol 20, 363-380.
- LOBERA, J. (2008). "Insostenibilidad: aproximación al conflicto socioecológico" *Revista CTS*, N. 11, Vol. 4, pp. 53-80.
- _____(2010). *Sostenibilitat, participació i educació: les concepcions del món i de la tecnociència en la transformació dels conflictes socioambientals*. Tesis doctoral sin publicar.
- LUPIA, A. & McCUBBINS (1998). *The Democratic Dilemma. Can citizens know what they need to know?* New York: Cambridge University Press.
- MAE, M.N. (2004). *Impossible Subjects: Illegal Aliens and the Making of Modern America*. Princeton: Princeton University Press.
- MANZAR, O. (2010) "India's digital moments: South Africa". En empodera.org (Eds) *Innovación para el empoderamiento ciudadano a través de las TIC*. Fundación Cibervoluntarios.
- MARTÍNEZ AVIDAD, M. (2011) "Redes Alternativas de Comunicación, framing y la construcción del poder político", *Obets, Revista de Ciencias Sociales*, Vol 6, N.2, 2011, pp 269-291.
- McLELLAND K. & LINNANDER E. (2006). "The Role of Contact and Information in Racial Attitude Change among White College Students". *Sociological Inquiry*, Vol 76, pp 81-115
- McMAHON W. (1999). *Education and development: measuring the social benefits*. Oxford The Clarendon Press.

- McQUAIL, D. (1983). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós. Barcelona.
- MARCUSE, H. (1969). *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Beacon Press, Boston.
- McCOMBS M.; SHAW D. (1972). "The agenda-setting function of mass media", *Public Opinion Quarterly*, Núm. 36, 176-187
- MELKOTE, S. (2001). "Communication for development in the Third World: Theory and practice. en SINGHAL, A. & ROGERS, E. *India's communication revolution*. London, UK: sage publications.
- MELKOTE, S. & STEEVES H. L. *Communication for development in the third world; theory and practice for empowerment*. Londres, UK: Sage Publications.
- MIRANDA, C. (2005) "La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas". Disponible en Internet en: redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130179.pdf *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volume 3, number 1. PDF format.
- MORAL F.; IGARTUA J. J. (2005). *Psicología social de la comunicación. Aspectos teóricos y prácticos*. Madrid. Ediciones Aljibe, S.L.
- MOROZOV, E. (2011). *The dark side of Internet Freedom*. New York: Public Affairs.
- MORRIS, M. (2002) *A comparative analysis of the diffusion and participatory models in development communication*. USA, Temple University.
- MOSCOVICI, S. (1985) "Social influence and conformity", in G. Lindzey and E. Aronson (eds.) *Handbook of social psychology*, Vol 2, pp. 347-412, New York: McGraw-Hill
- MUIR, D. & MUIR, L (1988) "Social distance between deep-south middle-school "whites" and "blacks"". *Sociology and Social Research* 72 (3), pp.177-180.
- NORRIS, P. (2001). *Digital divide. Civil engagement, information poverty and the Internet world*, Cambridge.
- NORTH, D (1990) *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press.
- OAKES, P. J y TURNER, J.C (1980) "Social categorization and intergroup bias: does intergroup discrimination make social identity more positive?" *European Journal of Social Psychology*, 10, 295-301.
- PETTIGREW, T. (1998). "Intergroup contact theory". *Annual Review of Psychology*, Vol 49 pp 49, 65-85.
- PIZZINATO, A. (2010). "Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin". *Universitas Psychologica*, Vol. 9, Núm. 1, enero-abril, 2010 pp. 255-261. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia
- PHINEY, J.; HORENCZYK, G.; LIEBKIND, K.; VEDDER, P. (2001) "Ethnic, identity, immigration, and well-being: An interactional perspective". *Journal of Social issues*, 57, 3, 493-510.

- PLIEGO, F. (2002) "Participación comunitaria y cambio social", UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, México, pp. 317.
- POPKIN, S. (1994). *The reasoning voter: Communication and persuasion in presidential campaigns*. 2d edition. Chicago: University Of Chicago Press.
- PORTES, A. (1998). "Social Capital: its origins and applications" in *modern sociology Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- PRIETO, O. & DUQUE, E. (2009). "El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación" *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, noviembre, 2009, pp. 7-30. Universidad de Salamanca.
- PROENZA; BASTIDAS-BUSCH & MONDERO (2001) "Telecentres for Socio-Economic and Rural Development in Latin America and the Caribbean. Investment Opportunities and Design Recommendations, with special reference to Central America". FAO - Investment Centre ITU - Telecommunications Development Sector. IADB - Social Programs Division, Operations Department 2 Rural Unit, Sustainable Development Department Information Technology for Development Unit. Washington, D.C.
- PURKEY, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- PUTNAM, R. D. (1995). "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy* 6:1, Jan, 65-78. http://muse.jhu.edu/demo/journal_of_democracy/v006/putnam.html
- RAMÍREZ, A. & POLITZER, R. (1976). "The acquisition of english and maintenance of Spanish in a bilingual communication program". En J. Alatis y K. Twaddell (eds.): *English as a second language in bilingual education*. Washington, D.C.:TESOL.
- REASONER, R. (2005). "The true meaning of self-esteem". Retrieved November 4th from International Council for self-esteem. website: <http://www.self-esteem-nase.org/>
- ROBINSON, P. (2011). "The CNN Effect Reconsidered: mapping a research agenda for the future." *Media, War and Conflict*, Vol 4, Núm. 1, 3-11.
- ROCKEFELLER FOUNDATION (1999) *Communication for social change: A position paper and conference report*. New York: Rockefeller Foundation.
- ROGERS, E. (1962) *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- _____(1983) *Diffusion of innovations*. (3rd ed.). New York: Free Press.
- _____(1976) "Communication and Development: The passing of dominance paradigm". En *Communication and Development: critical perspective*. Beverly Hills, USA: Sage.
- _____(1996) "Communication and Development: The passing of Dominant Paradigm". *The Journal of development communication*. June 1998, N 1, Vol 7, pp 10-25
- ROÍG, G.; LÓPEZ S. (2005). "Del desconcierto emocional a la movilización política: redes sociales y medios alternativos del 11-M al 13-M" en Sampetro, V. *13-M Multitudes online*. Madrid: Catarata, 183-228.
- RWALS, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press, 1971.

- SAMPEDRO, V.; ALCALDE J.; SÁBADA I. (2005). "El fin de la mentira prudente. Colapso y apertura de la esfera pública" en SAMPEDRO, V. *13-M Multitudes online*. Madrid: Catarata, 229-278.
- SCHEUFELE, D. (1999). "Framing as a Theory of Media Effects", *Journal of Communication*, Vol 49, Núm. 1, 103-122.
- SCHOFIELD, J. (2001) "Review of research on school desegregation's impact on elementary students". En: J. Banks y M. Banks (Eds.) *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHUDSON, M. (2003). *The sociology of news*. New York: W.W. Norton & Company.
- SCHRAMM, W. (1964). *Mass Media and National Development. The role of information in the developing countries*. Stanford California: Stanford University Press.
- _____(1979) "Mass Media and National Development". International Commission for the study of communication problems. UNESCO East-West Communication Institute, Honolulu, Hawaii. USA.
- _____(2006) "What mass communication can do and what it can help to do in national development" En Alfonso Gumucio-Dagron and Thomas Tufte (Eds.) *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings* (pp. 26-35). South Orange: The Communication for Social Change Consortium.
- SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- _____(1997) "Human Capital and Human Capability", *World Development*, 25 (12), 1959- 1961.
- _____(1999) *Development As Freedom*. New York, Oxford University Press.
- _____(1982) *Pobreza y hambruna: un ensayo sobre el derecho y la privación*, Oxford, Clarendon Press.
- SERVAES, J. (1999). *Communication for development: one world, multiple cultures*. New Jersey: Hampton Press.
- _____(1996) Introduction: Participatory communication and research in development settings. In Servaes, J., Jacobson, T. & White, S.A. (Eds.), *Participatory communication for social change*. Thousand Oaks: Sage.
- SINGHAL, A. & ROGERS, E. (2001) *India's communication revolution*. London, UK Sage publications.
- SINGHAL, A. & ROGERS, E. (2002) "Entertainment-Education: A Communication Strategy for Social Change" en MORRIS, N. (Ed). *A comparative analysis of the diffusion and participatory models in development communication*. USA: Temple University.
- SINGHAL, A. & STAPITANONDA, P (1996). "The role of communication in development". *The journal of development communication*, N1, Vol 7, pp. 10-25.
- SNIDERMAN, P. M. & CARMINES, E. G. (1997). "Reaching Beyond Race," *PS: Political Science and Politics*. Vol 30, N 3, pp 466-471
- SOUBBOTINA & SHERAM, (2000). *Beyond economic growth: meeting the challenges of global development*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank

Washington, D.C.

- STANSFELD, S. A. (2006) "Social support and social cohesion". In Marmot M. & Wilkinson R. G. (Eds.) *Social determinants of health* (pp. 155-178). Oxford, University Press.
- SUBERVI, F. (2004). "Network Brownout Report 2005: The Portrayal of Latinos and Latino Issues on Network Television News, 2004, with a retrospect to 1995". Produced for the National Association of Hispanic Journalist.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- TOCQUEVILLE, A. (1994). *Democracy in America*, London: Fontana Press.
- TOURAINÉ, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: UNAM-IFAL.
- THÖRN, H. (2007). "Social Movements, the Media and the Emergence of a Global Public Sphere", *Current Sociology*, Núm. 55, Vol. 6, 896-918.
- TICHENOR, P.J., DONOHUE, G.A., OLIEN, C.N. (1970). "Mass media flow and differential growth in knowledge". *Public Opinion Quarterly*, Vol 34, pp 159-170.
- VÁSQUEZ, O. PEASE ÁLVAREZ, P., & SHANON, S. (1994). [Pushing Boundaries: Language in a Mexicano Community](#). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____(1999). "Coming of Age in Post-Modern America," in *Human Development*.
- _____(2003). *"La Clase Mágica": Imagining Optimal Possibilities in a bilingual learning community*. Lawrence Erlbaum Associates.
- _____(2007). "Latinos in the Global Context: Beneficiaries or Irrelevants?" *Journal of Latinos and Education*..N. 6, V. 2 pp. 119-138.
- VALLS, R. (2000) "Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información". Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press
- _____(1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós
- WAISBORD, S. (2001) Family tree of the theories, methodologies and strategies in development communication: Convergence and differences. Rockefeller Foundation
- WEAVER, W. & SHANNON, E. (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Univ. of Illinois Press.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WICKRAMA, K. MULFORD, L. (1996) "Political democracy, economic development, disarticulation, and social well-being in developing countries". *The Sociological Quarterly*. Volume 37, Issue 3, pages 375-390, June 1996

- WOOLOCK, M. (2001). "The place of social capital in understanding social and economic outcomes", *Isuma: Canadian Journal of Policy Research* 2:1, pp 1-17.
- WOOLOCK, M.; & NARAYAN D. (2000) "Social Capital: Implications for Development Theory, Policy and Research", *The WOTU Bank Research Observer*, vol 15, no. 2, pp. 225-49. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- ZUCKER. H.G. (1978) "The variable nature of news media influence" in Ruben, B., ed., *Communication Yearbook* 2 pp 225-240.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|------------|
| <i>Ilustración 1. El papel de las redes de comunicación en la</i> | <i>120</i> |
| <i>Ilustración 2. País desarrollado X. SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN.....</i> | <i>200</i> |
| <i>Ilustración 3. INTERVENCIÓN. Comienza la transformación.....</i> | <i>201</i> |
| <i>Ilustración 4. Resultado de la Intervención. INCLUSIÓN SOCIAL</i> | <i>202</i> |
| <i>Ilustración 5. Modelo de intervención para la inclusión social</i> | <i>203</i> |
| <i>Ilustración 6. Ejemplo de Laberinto en La Clase Mágica.</i> | <i>226</i> |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| <i>Tabla 1. Impacto de LCM en el interés de los adolescentes</i> | 263 |
| <i>Tabla 2. Impacto de LCM en el éxito académico</i> | 263 |
| <i>Tabla 3. Nivel de estudios completados de los</i> | 265 |
| <i>Tabla 4. Interés de los adolescentes latinos por</i> | 266 |
| <i>Tabla 5. Media de uso actual de</i> | 267 |
| <i>Tabla 6. Porcentajes de uso de herramientas informáticas</i> | 268 |
| <i>Tabla 7. Impacto de LCM en el uso de los ordenadores</i> | 269 |
| <i>Tabla 8. Influencia de LCM en el interés de los adolescentes latinos</i> | 270 |
| <i>Tabla 9. Impacto de LCM en el mantenimiento del idioma materno</i> | 271 |
| <i>Tabla 10. Facilidad de los adolescentes latinos para</i> | 272 |
| <i>Tabla 11. Habilidad de los adolescentes latinos para comunicarse</i> | 273 |
| <i>Tabla 12. Impacto de LCM en la autoestima de los adolescentes</i> | 273 |
| <i>Tabla 13. Conciencia crítica de los adolescentes latinos</i> | 274 |
| <i>Tabla 14. Conciencia crítica de los adolescentes latinos</i> | 275 |
| <i>Tabla 15. Conciencia crítica de los adolescentes latinos</i> | 275 |
| <i>Tabla 16. Ingresos percibidos al año por los adolescentes latinos</i> | 277 |
| <i>Tabla 17. Media de uso de actual de herramientas</i> | 279 |
| <i>Tabla 18. Uso actual Internet entre</i> | 280 |
| <i>Tabla 19. Latinos adultos transmiten el valor de utilizar</i> | 281 |
| <i>Tabla 20. Ingresos anuales de los latinos adultos</i> | 283 |
| <i>Tabla 21. Impacto de LCM en la mejora de condiciones</i> | 285 |
| <i>Tabla 22. Conciencia crítica sobre la necesidad</i> | 287 |
| <i>Tabla 23. Conciencia crítica sobre la necesidad</i> | 287 |
| <i>Tabla 24. Conciencia crítica sobre la necesidad</i> | 288 |
| <i>Tabla 25. Nivel de estudios alcanzados, cursando o con vistas</i> | 289 |
| <i>Tabla 26. Tesis de los investigadores de la UCSD relacionadas</i> | 290 |
| <i>Tabla 27. Interés de los investigadores de la UCSD</i> | 292 |
| <i>Tabla 28. Participación de los investigadores de la UCSD en</i> | 294 |
| <i>Tabla 29. Acuerdo entre los investigadores de la UCSD sobre la importancia</i> | 295 |
| <i>Tabla 30. Origen étnico * Personas participando en algún tipo de asociación, actividad de voluntariado o activismo político (Crosstabulation)</i> | 296 |
| <i>Tabla 31. Pares significativos en el cambios de actitudes</i> | 297 |

ANEXOS (en CD adjunto)

Archivos SPSS de los datos recogidos de:

1. Adolescentes Latinos
2. Adultos Latinos
3. Investigadores de la UCSD
4. Estudiantes de la UCSD