

FORMACIÓN DE COMUNICADORES PARA EL DESARROLLO Y EL CAMBIO SOCIAL. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EL CENTRO-OCCIDENTE DE MÉXICO

Ana Isabel Zermeño Flores

Universidad de Colima, México
ORCID: 0000-0001-7371-8767
anaz@uacol.mx

Amaury Fernández Reyes

Universidad de Colima, México
ORCID: 0000-0003-4607-2678
amaury_fernandez@uacol.mx

TRAINING COMMUNICATORS FOR DEVELOPMENT AND SOCIAL CHANGE. ANALYSIS OF EXPERIENCES IN CENTER-WEST MEXICO

María Rebeca Padilla de la Torre

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
ORCID: 0000-0002-5881-3958
rebeca.padilla@edu.uaa.mx

Para citar este artículo:

Zermeño, A.I., Padilla de la Torre, M.R., & Fernández, A. (2020). Formación de comunicadores para el Desarrollo y el Cambio Social. Análisis de experiencias en el centro-occidente de México. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 9(1), 59-88. <http://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i1.3>

Fecha de recepción: 28/06/2019. Fecha de aceptación: 01/10/2019

Resumen

El presente artículo analiza la implementación de dos casos de formación en Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDSC) en jóvenes universitarios de instituciones públicas de educación superior del centro-occidente de México, la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a partir de la experiencia de dos proyectos de comunicación participativa y producción mediática: "Media Lab para la producción mediática activa" y "Taller de Comunicación Social". El propósito de este trabajo es compartir buenas prácticas formativas y oportunidades de aprendizaje significativo e incidir en el fortalecimiento de futuros comunicadores como actores de desarrollo e impacto social comunitario, incluso pudiéndose extrapolar a programas y planes de estudios en comunicación a nivel licenciatura y posgrado de otras universidades.

Palabras clave

Comunicación participativa, jóvenes universitarios, prácticas formativas, producción mediática, vinculación universitaria

Abstract

This article analyzes the implementation of two exercises in capacity building in Communication for Development and Social Change (CDSC), with university students in two public sector universities in Central-Western Mexico: the University of Colima and the Autonomous University of Aguascalientes. Both projects focused on participatory communication and media production: "Media Lab for Active Media Production" and a "Social Communication Workshop". The purpose of this paper is to share best practices in capacity building as well as the outcomes that emerged from the exercises. The learning approaches and outcomes that emerged may be relevant for future CDSC programs. The approach sought to strengthen of future 'communicators' as key catalysts of development and community social impact. The authors hope that these experiences can be applied to other university programs and curricula in communication, both at undergraduate and graduate levels.

Keywords

Participative Communication, university students, Training Practices, Media Production, University Linkage

1. Introducción

Durante décadas la implementación de políticas educativas neoliberales ha transformado a las universidades en América Latina —al igual que en otras partes del mundo— privilegiando una formación orientada a las demandas del mercado laboral, menores presupuestos para las universidades públicas, mayor fiscalización y rendición de cuentas, creciente burocratización e instauración de una cultura de la eficiencia. Además, ha devenido en una pérdida de autonomía universitaria debido a la colaboración con agencias de gobierno y empresas privadas, dirigiendo sus fines al reforzamiento de un modelo de mercado universitario (Camacho, 2014). Esto se enmarca en un contexto global de lógicas mercantilizadoras en la educación inducidas por instituciones internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En el caso de las universidades mexicanas ha prevalecido una orientación hacia el sector empresarial, tal como lo sugiere el documento: *Higher Education in Mexico. Labour Market Relevance and Outcomes* (OECD, 2019). En el cual, al hacer referencia a los perfiles sugeridos para estudiantes y egresados, se apunta principalmente hacia los requerimientos del campo laboral, y no a la necesidad de formar profesionales críticos y comprometidos con la transformación social.

Este escenario ha afectado a los planes de estudio y el proceso formativo de los comunicadores, tal como lo exponen Chávez, Castañeda y Rivera (2016: 285): “Actualmente predomina la orientación a formar comunicadores productores de medios y mensajes, especialistas y técnicos en razón de los requerimientos del mercado por encima de las aspiraciones anteriores de formar intelectuales humanistas y científicos sociales críticos”.

La formación de comunicadores comprometidos con el desarrollo y el cambio social propone ir más allá del enfoque tecnicista y la conformación de saberes instrumentales. El ejercicio y la práctica laboral de este profesional no debiera considerar la información como mera mercancía y la comunicación únicamente como la prestación de servicios y creación de productos dirigidos hacia el

sector terciario de la economía y el mercado. Por el contrario, se asume que el comunicador trabaja con procesos, no solamente con productos, y puede hacer uso de la información como parte de la misma práctica comunicativa. Para ello, el desafío es crear estrategias que tomen en consideración los problemas y modalidades de apoyo hacia comunidades o grupos sociales que estén o atiendan situaciones de vulnerabilidad; pero las universidades no siempre lo llevan a cabo. Estas se ven rebasadas para comprender y actuar ante la creciente y compleja problemática social, adormeciendo su capacidad de pensar y su responsabilidad social de formar profesionales y ciudadanos.

El presente texto respalda y alienta una formación en Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDCS) que rebase la educación tradicional del comunicador-informador (Martín-Barbero, 2005), que integre formas innovadoras en las experiencias de formación y vincule a los estudiantes a la realidad social con la pretensión de formarlos como agentes de cambio.

Por ello, en este artículo se analizan dos casos de formación en CDCS con el propósito de reflexionar sobre este tipo de experiencias, compartir buenas prácticas y oportunidades de aprendizaje e incidir en el fortalecimiento de futuros comunicadores como actores de desarrollo. Este texto surge de una iniciativa de colaboración entre dos instituciones mexicanas: la Facultad de Letras y Comunicación (FALCOM) de la Universidad de Colima (UdeC), con el “Media Lab para la producción mediática activa” (abril-junio, 2018), y el Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), con el “Taller de Comunicación Social” (enero-junio, 2018). Entre ambas instituciones ha existido un trabajo común en CDCS que se ha traducido en proyectos de investigación, publicaciones y, de manera más reciente, en la formación de estudiantes de pregrado y posgrado.

2. Antecedentes de prácticas formativas en CDCS

Varios proyectos inspiraron y fundamentaron las prácticas formativas que aquí se analizan. Del proyecto Enrédate, iniciativa del grupo Agorante de la UdeC que trabaja la inclusión digital y social en comunidades vulnerables (Zermeño, 2017), se retomó la figura del tutor-facilitador:

El proyecto Enrédate asumió a los jóvenes como “actores estratégicos para el desarrollo”, dado su potencial emprendedor, sus motivaciones, sus compromisos y sus inquietudes. La participación de los tutores en Enrédate ha mantenido un doble propósito. [Mejorar las] competencias comunicativas de los participantes de la comunidad y de los jóvenes tutores y, por otra parte, “formar gestores o emprendedores sociales” (Sánchez, Castillo & Zermeño, 2008: 7). Es decir, se ha buscado acercarlos a la realidad interviniendo en problemas sociales a través del trabajo comunitario. (Padilla, Cervantes & Guzmán, 2017: 226)

Del modelo Youth Radio, asociación civil que a través de proyectos de periodismo, producción mediática y plataformas digitales acoge a jóvenes de escuelas públicas y barrios marginados para formarlos como “productores activos en lugar de meros consumidores de los medios” (Soep, 2012: 94), se retomó la práctica de producción mediática activa. La cual no se dirige a las audiencias amplias, dispersas y anónimas, sino que ajusta sus contenidos a los usuarios y los integra como árbitros de la producción, da seguimiento a la vida digital del producto para obtener retroalimentación y mejorarlo y gestiona mentorías de editores experimentados para guiar a los jóvenes.

Por otro lado, están los talleres sobre ciberactivismo y ciudadanía mundial realizados en escuelas preparatorias de Colombia. Los cuales, a través de la producción audiovisual, “cuestionaron el estado de cosas apelando a contenidos críticos” (Aguilar, 2018: 24). Así mismo, el Signa-Lab del ITESO —Universidad Jesuita de Guadalajara (México)— a partir de un enfoque interdisciplinario, la acción conectiva y la experimentación para el aprendizaje, ha contribuido a la divulgación y apropiación crítica del conocimiento científico. Incorpora a jóvenes como becarios o voluntarios en proyectos para generar información y promover la participación. Ambos casos inspiraron el trabajo participativo con jóvenes.

3. Marco teórico

La enseñanza de la CDCS se enfrenta al desafío de nombrar y definir este campo, ya que integra diversas perspectivas para la práctica. Ha sido llamada comunicación dialógica, popular, alternativa, endógena, comunitaria o participativa, entre otras, denominaciones que abogan por “otra comunicación” (González, 2011) distinta a la hegemónica, en la que ha prevalecido una comunicación vertical, orientación

hacia el mercado y una concepción de desarrollo impuesta por países con mayor poder político y económico. La historia sobre las teorías y paradigmas del desarrollo y su relación con la comunicación ha sido analizada por Servaes (2012).

La riqueza de este campo se debe a sus diversas raíces ideológicas. Gumucio-Dagron y Tufte (2008) sostienen que a pesar de esta pluralidad la CDCS confluye en torno a: el diálogo como eje central de la comunicación, la práctica como inspiración para el trabajo teórico y los enfoques participativos. Además, Tufte (2015) distingue:

tres denominadores comunes para la Comunicación para el Desarrollo tal y como comúnmente la conocemos: un marco normativo de desarrollo comprometido con cuestiones de justicia social, equidad y derechos humanos; una práctica institucionalizada de la comunicación y, en consecuencia, el uso de planificadas formas de comunicación. (Tufte, 2015: 232)

Sin embargo, se ha señalado que las iniciativas para el desarrollo en general han surgido en los países y organizaciones del llamado norte y son implementadas en el sur global. El concepto de desarrollo se ha cuestionado por las epistemologías del sur porque este se ha impuesto sin reconocer el derecho de los pueblos a elegir su propio camino. En consecuencia, se ha propuesto situar el énfasis en “el cambio social” y no en “el desarrollo”.

Para este trabajo resulta clave definir el concepto de desarrollo-cambio social en la CDCS y cómo se comprende la comunicación y el perfil del profesional formado en estos principios. De la misma manera, es relevante precisar los conceptos de prácticas formativas y comunicativas porque constituyen el enfoque de abordaje y las categorías de análisis.

3.1. El desarrollo como expansión de las libertades

Las prácticas de formación de comunicadores que se analizan en este texto se basaron en la concepción de Amartya Sen (2000):

El desarrollo puede concebirse, (...) como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos. El hecho de que centremos la atención en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo, como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, con el aumento de las rentas personales, con la industrialización, con los avances tecnológicos o la modernización social. (Sen, 2000: 19)

Para garantizar la expansión de libertades se requieren capacidades. Sen (2000) aporta un enfoque basado en las capacidades, que consiste en valorar las oportunidades o posibilidades reales de los individuos para lograr las competencias necesarias para ejercer las libertades que les permitan realizar la vida que ellos valoran. Las libertades fundamentales que refiere Sen (2000) son: las libertades políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y de seguridad protectora. Es así que la CDCS esencialmente se enfoca en generar las competencias necesarias para que la población marginada y vulnerable ejerza estas libertades y lograr un cambio social.

3.2. Comunicación participativa

La comunicación se distingue, respecto a la información, en que no fluye en un solo sentido, sino que se basa en el diálogo (Cárdenas Saavedra, 2014). La comunicación que se asume en este proyecto es fundamentalmente participativa:

una aproximación basada en el diálogo, que permite compartir información, percepciones y opiniones entre diversos actores para facilitar su empoderamiento, principalmente de aquellos más vulnerables y marginados. La comunicación participativa no sólo consiste en intercambiar información y experiencias, además implica explorar y generar nuevo conocimiento dirigido a situaciones que requieren ser mejoradas. (Tufté & Mefalopulos, 2009: 17)

En la comunicación participativa se distinguen dos perspectivas: la de apoyo a movimientos sociales que pretende movilizar a las personas para eliminar jerarquías injustas en el conocimiento, el poder y la distribución de los bienes económicos; y la que tiene como propósito atender una problemática y la inclusión social mediante organizaciones y el desarrollo de proyectos. Las experiencias que aquí se analizan se fundamentan en la segunda dado que los jóvenes generan proyectos para la producción mediática activa (Soep, 2012).

Además, para la comprensión de las experiencias analizadas, resultan fundamentales los niveles de alcance de la comunicación participativa: a) individual, para lograr la comprensión, apropiación y concientización sobre un problema (“pensamiento crítico-reflexivo”); b) en las habilidades y competencias para la vida para mejorar las capacidades para resolver un problema (“pensamiento estratégico”), y c) a nivel de desarrollo institucional o comunitario con el fin de lograr cambios para su mejora (“experimentación social”). Esto se logra a través de cuatro etapas: el diagnóstico basado en una “comunicación participativa”; el diseño de una estrategia de comunicación; la implementación de actividades de comunicación, así como su seguimiento y evaluación (Tufté & Mefalopulos, 2009). Las cuatro etapas se ejecutaron en las prácticas formativas analizadas.

3.3. El comunicador-mediador

Calvelo (2001) observa la tendencia de las universidades a formar comunicadores en la producción de mensajes estéticos, atractivos y afectivos, coincidentes con los estándares publicitarios pero ajenos a la conciencia sobre el desarrollo. Por ello, sus producciones pueden ser bellas pero vacías para establecer verdaderos procesos de comunicación con los destinatarios.

En este sentido, Martín-Barbero (2005) ha argumentado que la formación de comunicadores en América Latina ha sido dispersa entre los diversos saberes y prácticas que conforman el campo de la comunicación, que no constituye una disciplina científica nítida. Señala que a pesar de que en sus inicios se enunció como humanista, actualmente prevalece una formación fundamentada en los saberes prácticos con escasa conciencia de la realidad, de los problemas sociales y del papel de servicio que los comunicadores pueden aportar para solucionarlos. “Los modelos de formación tienen un modo de existencia más práctica que teórica y operan a través de las ideologías profesionales que cada escuela legitima y de los modelos pedagógicos que guían el proceso de docencia/aprendizaje” (Martín-Barbero, 2005: 122).

Este autor propone que son al menos cuatro las mediaciones del pensamiento centrales para la formación de comunicadores capaces de vincular creativamente el análisis y la crítica con el trabajo productivo: estructuras de poder; lógicas de

producción; dinámicas culturales, y gramáticas discursivas. A tal efecto, la docencia tendrá como base la “experimentación social”, al formarlos no como meros intermediarios de la información, sino como comunicadores-mediadores que comprendan las diferencias y desigualdades para lograr el acceso y apropiación de la información, la ciencia, la cultura y la educación de los diversos sectores de la población para mejorar sus condiciones de vida:

Mediador será entonces el comunicador que se tome en serio esa palabra, pues comunicar — pese a todo lo que afirmen los manuales y los habitantes de la posmodernidad— ha sido y sigue siendo algo más difícil que informar, es hacer posible que unos hombres reconozcan a otros, y en ello en “doble sentido”: que les reconozcan el derecho a vivir y pensar diferente, y que se reconozcan como hombres en esa diferencia. (Martín-Barbero, 2005: 142)

De este marco se identifican cinco categorías que se definen y operacionalizan en la metodología: “experimentación social”, “comunicación participativa”, “pensamiento crítico-reflexivo”, “pensamiento estratégico” y “gramáticas discursivas”. Estas categorías permiten comprender el proceso participativo y creativo en las prácticas formativas estudiadas.

3.4. Práctica formativa

La preparación del comunicador-mediador se da a través de prácticas formativas, las cuales son en esencia, prácticas sociales. Según Ariztía (2017), las prácticas sociales son el constituyente principal del mundo social. Son acciones situadas que integran competencias prácticas, formas de sentido y recursos materiales, por lo que su análisis debe ser específico a su naturaleza y contexto.

La práctica formativa se entiende como los procesos de enseñanza-aprendizaje que experimentan las personas en una u otra posición para generar conocimiento; donde la posición relativa al aprendizaje puede ejercerse a través de pedagogías conductistas o constructivistas, siendo estas últimas las más aceptadas. Estas

prácticas formativas pueden ser de dos tipos: como oferta de formación en las instituciones educativas integradas al currículo de los programas de estudio o como opciones extracurriculares; por otro lado, también existen alternativas formativas externas al sistema de educación formal vinculado a la dinámica de “educación para la vida”. Este estudio se enmarca en el primer tipo.

3.5. Producción mediática como práctica comunicativa

Las experiencias formativas en CDCS se sustentaron en prácticas comunicativas de producción mediática. Se entiende que la práctica comunicativa es potencialmente transformadora al poner en diálogo los diferentes saberes y abrir la oportunidad para la reflexión y creación en colectivo y horizontal.

Desde esta perspectiva, para la generación de un producto mediático, es necesaria una interacción estrecha y bidireccional entre productor y usuario. Esto se sostiene en el supuesto de que la transformación es potencialmente posible en ambos actores durante el proceso de interacción co-creativa (Soep, 2012) y es factible al menos en dos formas. Por un lado, a nivel comprensivo de la realidad particular que se aborda en el contenido del producto mediático; por el otro, en el proceso creativo de producción en las negociaciones para representar la realidad, es decir, a las lógicas de producción y a las “gramáticas discursivas” que alude Martín-Barbero (2005).

4. Metodología

Ambas prácticas formativas se basaron en la investigación participativa (IAP) y en el aprendizaje-servicio que:

tiene el propósito de vincular los conocimientos académicos de una materia a la solución de un problema social o comunitario. Se potencian habilidades prosociales como la ciudadanía, participación social, empatía, democracia y, sobre todo, la oportunidad de retribuir socialmente a los menos favorecidos. (Pirela, 2014: 10-12)

La obtención de información se realizó a través de discusiones grupales (DG) durante las sesiones de los talleres y mediante la propuesta del mapeo de alcances (MA) de Earl, Carden y Smutylo (2002) para identificar los logros deseados en función de sus niveles de progreso.

Para este artículo, el análisis de las discusiones grupales y el registro narrativo del mapeo de alcances fueron interpretativos porque interesó identificar cómo se gestan las simientes de actores para la transformación y la justicia social. El enfoque interpretativo se distingue porque ayuda a comprender al sujeto y a los grupos desde su praxis, otorgándoles la posibilidad de explicar y valorar su experiencia; pero además, permite analizar las prácticas sociales donde están situados los actores (Torres, 2011).

El análisis implicó dos procedimientos: primero, describir técnicamente las prácticas formativas (ver tablas I y II) y, en segundo lugar, comprender los alcances de estas experiencias a través de la interpretación de las estrategias pedagógicas y los proyectos desarrollados por los estudiantes como prácticas comunicativas para la transformación social.

El trabajo interpretativo se construyó con base en las siete categorías de análisis mencionadas en el marco teórico. Las primeras dos indican las referencias generales de la práctica formativa y se cumplen con su descripción formal; las últimas cinco, refieren a la cualidad de la experiencia y se valoran en función de sus aciertos y limitaciones, lo que también se conoce como buenas prácticas y oportunidades para el aprendizaje:

1. Descripción de la institución. Nombre de la institución de educación superior que ofrece la práctica formativa que se analiza, tipo de institución (pública o privada), año de fundación, localización, población de alumnos y maestros.
2. Descripción de la práctica formativa. Denominación de la práctica, área académica (campo de estudio o disciplinar donde se inscribe la práctica), modalidad (curricular o extracurricular), programa de estudio (nombre de la licenciatura), duración (fecha de inicio y fin), participantes (estudiantes,

docentes, asociados y demás personas vinculadas directamente en la ejecución de la práctica) y propósito (finalidad formulada desde la planificación de la práctica).

3. Experimentación social. A través de esta categoría se hace referencia a la posibilidad de los estudiantes de probar los saberes y habilidades socioprofesionales en prácticas comunicativas como la producción mediática que se sustenta en la articulación con grupos y comunidades reales. Este tipo de relación lleva a los estudiantes a experimentar retos concretos, posiblemente inesperados y donde sus actos tendrán consecuencias más allá de una calificación. En palabras de Martín-Barbero (2005: 126) esto implica “las estrategias de encuentro de la escuela con la realidad comunicacional del país y la región, esto es, la articulación de la docencia y la investigación a proyectos de formulación de demandas sociales y al diseño de alternativas”.
4. Comunicación participativa. Esta categoría se refiere a que el estudiante asume, como parte de la práctica comunicativa, la realidad como espacio para la acción, no solo como un observador o un analista sino como un facilitador de procesos transformadores (Tufté & Mefalopulos, 2009). El estudiante logra establecer con el grupo o comunidad un diálogo empático, creativo y de corresponsabilidad durante el proceso de identificación de la problemática, la elección del plan estratégico a seguir y el proceso de pre, pro y posproducción. No obstante, antes que el resultado o producto tangible, lo fundamental son los procesos participativos para el desarrollo de los diferentes actores (Cárdenas Saavedra, 2014).
5. Pensamiento crítico-reflexivo. Esta categoría parte de la premisa de que no es posible establecer procesos transformadores sin conciencia sobre la realidad, sus complejidades e injusticias. Se promueve que el estudiante cuestione las prácticas comunicativas que imperan en el marco de las lógicas mercantilistas, donde la comunicación tiene un papel meramente instrumental para lograr objetivos comerciales o de propaganda política. La mayoría de productos que se realizan desde las materias de producción audiovisual son para las empresas o para las instituciones de gobierno. Son escasas las que atienden las necesidades de los ciudadanos comunes. En contraste, se busca que los

alumnos sean capaces de comprender el papel de la comunicación para lograr procesos horizontales, dialógicos y democráticos (Gumucio-Dagron, 2012). Esta categoría implica que se pregunten sobre los fenómenos y sus relaciones, que ejerciten las habilidades adquiridas para investigar, integrar información confiable, realizar diagnósticos y asumir una postura crítica ante la realidad que observa para imaginar el cambio y desarrollo social.

6. Pensamiento estratégico. Remite a la capacidad integral de los estudiantes para que, de manera colaborativa, establezcan procesos que les permitan alcanzar las metas deseadas por ellos y por los grupos o comunidades beneficiarias. En este caso, el pensamiento estratégico asume el nivel técnico (diseñar, implementar, dar seguimiento, evaluar y generar los ajustes; así como analizar la situación, condiciones y recursos que pueden favorecer u obstaculizar el logro) pero subraya la importancia del fin buscado como guía para la planificación (p.e. la participación de los beneficiarios y sus demandas). Gumucio-Dagron (2011) lo concibe como “un proceso abierto a la creatividad y construcción colectiva” que obedece a una lógica constructiva a largo plazo y que se guía por la conciencia sobre el desarrollo.
7. Gramáticas discursivas. Martín-Barbero (2005) las identifica como las estrategias que los comunicadores usan para producir sus contenidos donde se amalgaman matrices estéticas y formatos comerciales. En este punto convergen los saberes universitarios, la condición de vida y la experiencia estética para significar y representar la realidad que los comunicadores, como facilitadores de procesos creativos, construyen con la comunidad.

5. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados organizados según las categorías de análisis integrando ambas prácticas formativas, las cuales presentan similitudes en los contextos de las universidades y los estados.

5.1. Instituciones

Tanto la UdeC como la UAA son instituciones de educación pública y constituyen la principal oferta educativa en sus respectivos estados. La UdeC tiene presencia en todo el estado a través de campus en cinco de los diez municipios y bachilleratos en todos ellos, con una población estudiantil de 27.748 estudiantes y 2.305 profesores (universia.net.mx, 2018). La UAA cuenta con una matrícula de 20.124 alumnos y 2.107 profesores (Departamento de Estadística, 2018).

Ambos estados se ubican en el centro-occidente de México. La extensión territorial de Colima es apenas 5.627 km² con 711.235 habitantes, mientras que la de Aguascalientes es 5.616 km² con 1.513.544 habitantes (INEGI, 2019). Las principales actividades económicas en Colima son el comercio y los servicios y su puerto de Manzanillo es uno de los principales puntos comerciales y productivos del país en conexión con la región comercial Asia Pacífico. Aguascalientes cuenta con una intensa actividad industrial, ganadera y comercial.

5.2. Experiencias formativas

El ML es una práctica formativa que surgió como proyecto académico colaborativo: “Incubación de un Media Lab para la generación y evaluación de productos mediáticos y participación social de estudiantes universitarios”, financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), con una duración global del proyecto de marzo a septiembre de 2018 (ver tabla I).

Tabla I
Experiencia Extracurricular

Nombre: <i>Media Lab para la producción mediática activa</i>			
Institución: Universidad de Colima (UdeC)			
Programa de estudio: Licenciatura en Comunicación			
Área académica: Comunicación	Modalidad: Extracurricular	Duración: Dos meses (del 20 de abril al 19 de junio de 2018) efectivos de trabajo con los estudiantes	Participantes: 10 estudiantes (4º y 6º semestre), 2 tutores, 2 asesores temáticos, 2 asesores técnicos y 3 responsables de la coordinación, seguimiento y logística del proyecto
Propósito: Poner a prueba un laboratorio de medios (Media Lab) —en el que los estudiantes puedan desarrollar habilidades orientadas a la creación de productos mediáticos basándose en un proyecto social— como estrategia pedagógica para formar estudiantes en escenarios reales. Paralelamente se procura elevar el trabajo colaborativo del cuerpo académico CA-50 “Estudios de cultura y comunicación” en la Facultad de Letras y Comunicación.			

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes se integraron al ML de forma voluntaria y conformaron dos equipos de cinco integrantes cada uno. Tuvieron un tutor por proyecto que los guió de forma integral durante el proceso; también fueron asistidos por asesores temáticos y técnicos según los requerimientos del proyecto y del producto que realizaron. La estrategia de formación consistió en sesiones intensivas (dos semanas) para la comprensión y reflexión de temas sobre comunicación y el cambio social; ciclo del proyecto; producción mediática activa e integral; estrategias de comunicación y difusión en plataformas digitales, y evaluación de la vida activa del producto. Además, en cuatro semanas se realizaron las sesiones-taller para

desarrollar el “proyecto social” (PS) que sustentó el “producto mediático” (PM). En otras dos semanas difundieron sus productos (en Facebook, YouTube, Google Maps, WhatsApp), evaluaron la vida activa del producto y propusieron mejoras.

Uno de los equipos trabajó con un colectivo de grafiteros de la ciudad de Colima. En ese momento eran 50 integrantes entre 18 y 25 años, algunos estudiaban, otros trabajaban a tiempo completo y otros, solo a tiempo parcial. Además de realizar grafiti, también eran aficionados al *skate* y a la música trap y rap. Al menos una vez a la semana se reunían en un jardín de la ciudad para convivir. Una de las estudiantes del proyecto pertenecía a este colectivo y en una de sus reuniones habló de su participación en el ML. El colectivo lo identificó como una oportunidad para plantear su punto de vista y confrontar el estigma social del grafiti como vandalismo, así que se autopropusieron para participar: “Se entusiasmaron y decidieron colaborar con toda la disposición que se requiera” (estudiantes ML). Realizaron el vídeo *Estilo y estigma. No me llames vago, soy artista urbano*¹, además de cuatro vídeos promocionales en un canal de YouTube.

Otro de los equipos se vinculó con el Instituto para la Atención de los Adultos en Plenitud (IAAP), el cual es una dependencia descentralizada del Gobierno del Estado de Colima que trabaja en pro de las personas adultas mayores. Después de conversar con personal del IAAP, identificaron que este grupo poblacional va en aumento en Colima y que hay problemas asociados como el abandono y la falta de atención. Acordaron realizar el mapa interactivo *La Ruta del Abuelo* donde geolocalizaron centros y puntos de convivencia a los que pudieran acudir los adultos mayores para divertirse y socializar. También generaron cinco vídeos promocionales, una animación, dos mapas para imprimir y una página de Facebook.

El TCS se impartió por primera vez en 2012 en la Licenciatura de Comunicación e Información (creada en 1983). El taller tuvo como antecedente la materia de Comunicación Alternativa, con menos horas y alcance. El plan de estudios se rediseñó en el 2019 e incorporó este taller dados sus buenos resultados. En esta versión, el taller se tomó en cuenta como parte del servicio social que es un requisito de titulación para todas las licenciaturas en México. En este texto se analiza la experiencia llevada a cabo en 2018 (ver tabla II).

1. <https://www.youtube.com/watch?v=rr1yIUVtli8>

Tabla II
Experiencia curricular

Nombre: Taller de Comunicación Social			
Institución: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)			
Programa de estudio: Licenciatura en Comunicación e Información			
Área académica: Comunicación e Información Pública	Modalidad: Curricular (8 Créditos) 2 sesiones de 4 horas a la semana	Duración: Semestre enero-junio (9 semanas)	Participantes: 32 alumnos, 2 profesores y 7 organizaciones
Propósito: Lograr que el alumno adquiriera los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar una propuesta formal de comunicación social basada en el análisis, diagnóstico situacional y de acuerdo a los objetivos de la institución, empresa, dependencia u organización de la sociedad civil con la que esté trabajando. Esta propuesta implica la realización de productos comunicativos que den respuesta a problemáticas sociales.			

Fuente: elaboración propia

Este curso busca que los alumnos respondan a problemáticas sociales mediante estrategias y realización de productos mediáticos. Se promueve el sentido humanista de acuerdo a lo dispuesto en el modelo educativo institucional, el trabajo en equipo y la responsabilidad para la entrega de productos con calidad.

El TCS fue coordinado por dos profesores, uno atendió el diagnóstico y la estrategia de intervención; otro la producción mediática. Durante las sesiones los profesores expusieron teoría, métodos y técnicas; y guiaron a los estudiantes en la investigación documental y el trabajo de campo.

En el TCS participaron seis equipos de alumnos. Tres de ellos trabajaron con organizaciones orientadas a problemáticas juveniles: la Secretaría de la Juventud de Aguascalientes, la Casa del Adolescente y el Centro Social Reffo. Los otros con el Observatorio de Violencia Social y de Género, el Centro Gerontológico y el Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario que dirige su quehacer a dos comunidades rurales marginales.

Una de las problemáticas que identificaron fue la falta de capacitación para llevar a cabo proyectos de comunicación. En la Secretaría de la Juventud, los alumnos desarrollaron talleres para sus miembros en aras de mejorar el programa Poder Radio Joven que reconocieron con un importante potencial para promover el quehacer de esta instancia. Asimismo, en el Centro Comunitario se implementaron cursos para la elaboración de campañas sociales, fotografías, carteles e infografías, para habilitar en la difusión de sus programas de desarrollo a las trabajadoras sociales que lo atienden.

Otras problemáticas se refirieron a la comunicación interna y externa. En la Casa del Adolescente no existía un padrón de los jóvenes que atendía ni un sistema para comunicarse con ellos; por ello, diseñaron una aplicación para integrar este directorio y difundir sus servicios y eventos. En el caso del Centro Gerontológico se realizó una campaña basada en testimonios para atender los estereotipos que prevalecen sobre el adulto mayor. Se generaron tres narrativas digitales y *digital storytelling* para redes sociales. También se produjo un vídeo institucional para posicionar el Centro Social Reffo y promover apoyos en especie o a través de voluntariado.

Una tercera modalidad abordó las problemáticas mediante talleres dirigidos directamente a comunidades marginadas. En el Centro Social Reffo se implementó un taller para niños incorporando deportes y la realización de dibujos con el propósito de generar la reflexión sobre su proyecto de vida y desarrollar competencias ante el entorno de violencia en el cual viven. Con la asesoría del Observatorio de Violencia Social y de Género los alumnos organizaron conferencias e impartieron un taller de *fanzine* a alumnos de una secundaria municipal para promover la denuncia en una comunidad con altos índices de violencia de género.

5.3. Experimentación social

En el ML los equipos se inclinaron por un tema y población en función de sus preferencias y sensibilidades, así como por la factibilidad de lograr su proyecto en el tiempo establecido. Se movilizaron y gestionaron por sí mismos el contacto y los recursos necesarios para operar y se comprometieron con el proyecto de forma voluntaria sin esperar una calificación. En el caso del TCS los estudiantes eligieron

de un listado de organizaciones gubernamentales o de la sociedad civil, validado por los profesores por su seriedad, disposición para colaborar y seguridad para los estudiantes.

Una vez seleccionado el grupo, la experiencia en ambos casos permitió a los estudiantes desplegar conocimientos, habilidades y actitudes que venían desarrollando durante su carrera, así como otras que se forjaron a lo largo de la vida. Por ejemplo, estrategias para la negociación y la gestión de proyectos (ver categoría “pensamiento estratégico”), procesos creativos y estéticos para la producción mediática (ver categoría “gramáticas discursivas”).

Así mismo, durante los procesos de diagnóstico, documentación y diálogo, los estudiantes tomaron conciencia de las necesidades sentidas por el grupo seleccionado y de las condiciones de seguridad pública por las que atraviesa el país. Esto los llevó a prever riesgos potenciales y establecer estrategias de trabajo seguras.

Además de la experiencia formativa, los estudiantes dieron un valor significativo a la experiencia emocional: “nos puso en un escenario real de trabajo en el cual teníamos que cumplir con obligaciones, y después de lograrlo, la satisfacción fue enorme puesto que habíamos construido algo” (estudiantes ML). “Uno siempre quiere hacer bien su trabajo, pero en esta ocasión, ese sentimiento, ese compromiso fue mayúsculo, se sentía de otra forma, creo que fue por la naturaleza de la materia que te incita a preocuparte por los demás” (estudiante TCS).

Una limitante fue el poco tiempo que tuvieron los estudiantes del ML para conocer mejor a sus beneficiarios, establecer lazos de confianza y ensayar más procesos co-creativos. Al respecto un tutor afirma: “Sentimos también que fue muy poco el tiempo que tuvimos para desarrollar todas las fases del proyecto, con más semanas habiéramos podido hacer un trabajo más artístico, experimental y creativo” (tutor ML). Otro reto para los estudiantes fue comprender las lógicas de la organización: “Encontramos varias barreras que nos impidieron realizar la investigación [...] dentro de las instituciones de gobierno varias de las acciones realizadas simplemente las hacen por cumplir con lo que el gobierno federal manda...” (estudiante, TCS, DG).

No obstante, se puede afirmar que la experimentación social fomentó la autonomía y la inteligencia social en los estudiantes y amplió su comprensión sobre el desarrollo, los alcances de la comunicación y su contexto social.

5.4. Comunicación participativa

Este tipo de comunicación se presentó en diferentes niveles: a) entre los académicos de las instituciones que participaron como coordinadores, tutores, asesores y hasta directivos para fortalecer el tejido social y conformar una red de colaboración para desarrollar futuros proyectos; b) entre tutores y estudiantes al generar confianza, estimular la creatividad y acompañar durante todo el proceso; c) entre los mismos estudiantes, quienes descubrieron que podían trabajar de manera eficiente y respetuosa, usando cada uno sus fortalezas —algunos incluso percibieron posibilidades de desarrollo profesional en conjunto: “convivir con compañeros que tienen un sentido humanista y afán por el cambio ayudó a que esta labor fuera más allá de un proyecto y se convirtiera en un compromiso personal” (estudiante TCS)—; d) entre estudiantes con organizaciones y comunidades para identificar sus problemáticas y consensuar un plan para apoyar su resolución.

Se lograron establecer lazos de confianza y respeto para acordar objetivos, tipos y estéticas de los productos, además de favorecer la empatía: “En cuanto a los niños, la manera de relacionarse del equipo cambió de manera palpable, de ser unos extraños pasamos a ser abrazados por muchos niños que se alegraban al ver nuestra presencia” (estudiante TCS). Por su parte, la comunidad fue receptiva y participativa al valorar el potencial de los estudiantes y reconocer sus resultados: “La sociedad necesita jóvenes como ustedes que fomenten valores intergeneracionales que ayuden a darle el valor que nuestros adultos mayores tienen, los cuales ya han entregado todo su esfuerzo y trabajo para formar el estado en que hoy vivimos” (beneficiario ML).

Uno de los retos identificados en esta categoría fue ser consecuente con el compromiso que los mismos estudiantes asumieron con el proyecto. Así que, cuando uno de los estudiantes no lo cumplió, ellos mismos lo expulsaron y

reorganizaron las tareas: “el problema entra cuando se comprometen a hacer el proyecto pero no le dan la importancia que se merece y lo dejan de lado para realizar otras actividades que pudieron haber esperado” (estudiantes ML).

5.5. Pensamiento crítico-reflexivo

Para comprender más ampliamente las problemáticas de las comunidades con las que se trabajó, los estudiantes tuvieron que establecer una relación dialógica con la comunidad y además, conocer el problema. Por lo cual, buscaron información confiable en bases especializadas, noticias y entrevistas a expertos: “También fue un aprendizaje el tener la oportunidad de colaborar con especialistas en derecho y defensa de derechos humanos” (estudiante TCS).

Todos los equipos avanzaron en su capacidad reflexiva; sin embargo, el avance fue diferenciado entre los equipos y entre sus integrantes. Se identificaron como limitadores del proceso el poco tiempo que tenían para completar el proyecto, la complejidad específica del problema abordado, así como la propia capacidad o disposición para sumergirse en la discusión y comprensión del problema. No obstante, la mayoría logró observar su caso desde una perspectiva más integral y rica que cuando comenzaron: “En el plano de nuestra formación profesional fue un parte-aguas al comprender mejor las consecuencias del machismo y patrones de violencia al trabajar de cerca esta problemática” (testimonio TCS). Otro equipo explica:

La escena del graffiti en el estado de Colima es poco visualizada, comprendida y apoyada. Los artistas urbanos (grafiteros) se sienten estigmatizados/etiquetados injustamente y de forma despectiva a pesar de ser una época de modernidad y aceptación social a muchas propuestas y movimientos sociales. La falta de espacios ‘legales’ para llevar a cabo dicha actividad representa descontento por parte de la comunidad grafitera. Al no existir dichos espacios los artistas utilizan cualquier lugar que ven y resulte llamativo, llevándolos a cometer vandalismo en algunas ocasiones. (Estudiantes ML)

Cabe destacar que el tiempo es un factor importante en la construcción de este tipo de pensamiento pues, aunque los estudiantes del TCS tuvieron más tiempo que los del ML, lo cierto es que ninguna de ambas experiencias pudieron lograr

por sí mismas expandir la conciencia crítica en los estudiantes. En el seguimiento se identificó que esta es una tarea de articulación de saberes y reflexiones durante toda la carrera, así como de la experiencia de vida de los sujetos.

Una limitante es que no todos los profesores de las facultades comparten la perspectiva en CDCS y sitúan el énfasis en las prácticas de comunicación lucrativas. Con lo cual, prácticas formativas como las que aquí se presentan, corren el riesgo de ser experiencias individuales y fragmentadas.

5.6. Pensamiento estratégico

La entrega en tiempo y forma de proyectos, productos mediáticos y otros productos asociados para la difusión hipermedia evidencia la capacidad de gestión de los estudiantes para organizarse en concordancia con los grupos y allegarse de los recursos necesarios. Esto se constató mediante la evaluación favorable de los tutores pero principalmente por los grupos y organizaciones con los que se vincularon.

El pensamiento estratégico también se reflejó cuando los estudiantes establecieron procesos de negociación para aprovechar los recursos en sus universidades y buscar otros fuera. Esto les permitió formular peticiones por escrito a las autoridades, comprender los procesos amplios y las tareas específicas para la pre, pro y posproducción, así como para la difusión y evaluación general de la estrategia.

De la misma manera, fue evidente que comprendieron el fin buscado desde la CDCS. Por un lado, se asumieron como comunicadores al entender que la intervención en comunidad no es competencia única de la educación o la psicología y que su perfil socioprofesional contempla competencias valiosas en el trabajo comunitario y el desarrollo:

El plan a realizar no se aplicó directamente a la comunidad, sino a las trabajadoras sociales, ya que identificamos que los canales de comunicación entre el centro y la comunidad son ineficientes, por ello creímos que la estrategia de enseñarles herramientas de comunicación básicas: fotografía, elaboración de carteles, infografías, y campañas sociales podrían beneficiar a un mayor número de personas. (Estudiantes TCS)

Por el otro, fueron capaces de trazar señales de progreso —como propone el mapeo de alcances— con las comunidades para promover cambios deseados:

Se espera que... primeramente los beneficiarios acepten formar parte del proyecto, específicamente en el producto audiovisual que pretendemos realizar, ya que es necesaria su aprobación y su disposición para participar en las actividades que se requieran para el desarrollo del producto.

Sería positivo que... esta comunidad se sintiera reconocida como un grupo de personas dedicadas al arte urbano ante la sociedad en general y que, con la demostración del producto se sientan satisfechos con el resultado, de manera tal que se involucren en la difusión activa.

Sería ideal que... con la difusión del producto, esperamos que los integrantes de la sociedad comprendan el objetivo de la comunidad de artistas urbanos de realizar graffiti como una forma de expresión, visibilicen y entiendan lo que los motiva y lo que enfrentan diariamente para lograr la incorporación plena y con respeto de estas manifestaciones a la vida social comunitaria. (Estudiantes ML)

Trazar señales de progreso implicó para los estudiantes entender que el cambio social es un proceso progresivo en el que los protagonistas son los grupos u organizaciones beneficiarias y que la comunicación puede promoverlo.

5.7. Gramáticas discursivas

Los equipos utilizaron en los diferentes productos mediáticos, varios géneros y formatos comunicativos que suelen emplearse en experiencias de CDCS. Produjeron fotografías, *fanzines*, carteles, vídeos, mapas interactivos, plataformas y aplicaciones digitales. Además, pusieron en práctica la comunicación hipermedia al generar productos que implicaron la composición de texto, imagen, audio, vídeo, mapas, hipervínculos, etc., que luego distribuyeron en redes sociales, radio, internet y a mano.

Se partió de la premisa de que los estudiantes no son *tabula rasa*: por un lado, durante la carrera han recibido talleres sobre producción en medios (radio, prensa, televisión e internet) y, por el otro, forman parte de una generación que usa ampliamente las tecnologías de información y comunicación (celular,

tabletas, videojuegos, computadoras, entre otras) y que ha cultivado de manera autodidacta la capacidad de usar y producir contenidos digitales, aprovechando las posibilidades de creación y participación de la Web 2.0 que no estuvieron presentes en generaciones pasadas.

Otro aspecto que es importante resaltar fue lograr que los alumnos usaran gramáticas discursivas innovadoras, inclusivas y horizontales con los beneficiarios. Esto fue complejo dado que se requiere una conciencia sobre los estereotipos de las gramáticas tradicionales comerciales que aún prevalecen en los estudiantes. Esta deriva de una larga historia de consumo de medios y de las propias lógicas de enseñanza-aprendizaje sobre las formas de producción que se replican en las universidades.

También se debe reconocer que en algunas producciones las gramáticas discursivas resultaron estéticamente pobres. Sin embargo, lograron representaciones con mayor legitimidad y de acuerdo a los lenguajes y visiones del mundo para quienes son dirigidas y, por lo tanto, una mayor significación:

El trabajo que tenemos en el Observatorio (de Violencia Social y de Género) es abrumador, contar con el apoyo de estos jóvenes para implementar un taller de *fanzine* entre alumnas de un bachillerato técnico, en una zona en donde la violencia ha sido normalizada, fue muy valioso. (Beneficiario TCS)

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que las categorías analíticas se constituyeron en herramientas útiles para analizar este tipo de experiencias, pese a la complicación de respetar los límites conceptuales de cada categoría en el momento de la interpretación. Si bien puede ser una limitante la porosidad en esta demarcación analítica, también puede considerarse un acierto al constituirse como manifestación de la alta interrelación entre las categorías.

Las experiencias relatadas confirman el valor de las prácticas formativas vinculadas a la realidad social, especialmente con la desigualdad y la injusticia. En estas situaciones de aprendizaje los estudiantes fortalecen paralelamente competencias como profesionales de la comunicación, de ciudadanía y compromiso

con el cambio social, así como de autogestión, generatividad y generosidad. En este sentido la universidad es un espacio excelente para promover el cambio a través de prácticas formativas.

Sin embargo, entre los principales desafíos a los que este tipo de experiencias se enfrentan está el cómo promover la dialogicidad entre los saberes de los estudiantes y las comunidades desde el inicio del proceso. Contrario al diálogo entre estudiantes-profesores, profesores-profesores y estudiantes-estudiantes, el de estudiantes-comunidades es especialmente complicado por la marcada diferencia entre los contextos particulares. En las dos primeras relaciones se comparten significados en el marco universitario, mientras que en la última, tanto estudiantes como comunidad, se enfrentan a realidades y cosmovisiones distintas. Además, está la tentación de los universitarios de enfrentar los problemas asumiendo que sus saberes están más legitimados para entender y resolver problemas. A este sesgo se suman los procedimientos que se adoptaron para diseñar los proyectos, pues se les pidió que realizaran pasos similares a los que aplican para la investigación académica. Esto llevó a los estudiantes a “ver” el problema desde una óptica y a plantear soluciones predefinidas que después necesitaron reconfigurar. Este es un paso que requiere mayor comprensión y atención para lograr una comunicación participativa en el momento, así como habilidades y sensibilidades en este sentido a largo plazo.

Sin embargo, también estas experiencias volvieron evidentes situaciones de viejo cuño en las instituciones participantes que limitan el alcance de los logros. Por un lado, la introyección del modelo productivista de la comunicación en algunos profesores de la carrera de comunicación, quienes desprecian la investigación y las propuestas de CDCS porque se les considera poco eficientes y rentables para la creciente competencia en la vida profesional. Estas valoraciones se permean durante la cotidianidad de las prácticas educativas al menos por dos condiciones. Una, a través del desdén por dichas materias, por la persistente apología de la publicidad o por la continuidad a una lógica de producción mediática que

puede producir, a decir de Calvelo (2001), mensajes atractivos y técnicamente bien resueltos pero alejados de los beneficiarios. Dos, por la relevancia que las instituciones dan a los profesionales “exitosos” en el mundo comercial con lo cual promueven el fortalecimiento de este tipo de modelos aspiracionales en los estudiantes del área.

Por otro lado, las opciones de CDCS no logran consolidarse en las universidades porque no se conforma una ecología adecuada para que florezcan. Además de la situación mencionada, está la precaria estructura y masa crítica para sostener a largo plazo propuestas de CDCS. Son escasos los cuerpos académicos que desarrollen esta línea de generación y aplicación del conocimiento, así como tampoco hay suficientes posgrados que formen recursos humanos comprometidos y capacitados en las diferentes teorías y metodologías necesarias para identificar necesidades y promover acciones novedosas ante los crecientes problemas sociales.

Mientras las universidades resuelven estos problemas estructurales, en el caso afortunado de que vayan en esa dirección, una alternativa que se identifica de esta experiencia compartida es el fortalecimiento de la colaboración a través del diálogo, la producción académica y la gestión para integrar la visión de la CDCS al itinerario curricular. Así mismo, abrir espacios institucionales para promover este tipo de trabajo para que colegas, estudiantes y organismos de la sociedad civil y del gobierno, conozcan y valoren las potencialidades de la CDCS.

Agradecimientos

Se agradece especialmente a la UdeC y a la UAA por su apoyo para la realización del proyecto. Así como al Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por el financiamiento para el proyecto “Incubación de un Media Lab para la generación y evaluación de productos mediáticos y participación social de estudiantes universitarios” realizado en 2018.

Bibliografía

- AGUILAR, N. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1–31. doi: 10.5294/pacla.2019.22.2.10
- ARIZTÍA, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: Particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (59), 221–234. doi: 10.4067/S0717-554X2017000200009
- CALVELO, J. (2001). *Desarrollo: comunicación, información y capacitación* (6). Recuperado de <http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/scont/com/txts/calvelo/>
- CAMACHO, C. (2014). Efectos del Neoliberalismo en el sistema de educación superior en México. *Cuadernos Fronterizos*, 31(10), 9–12. Recuperado de <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/1738/1530>
- CÁRDENAS SAAVEDRA, C. I. [Alfonso Gumucio-Dagron]. (2014, 31 de mayo). *¡Oiga profe! Alfonso Gumucio-Dagron* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IFR2VeGVAo4>
- CHÁVEZ, M., CASTAÑEDA, A., & RIVERA, B. (2016). Mirada y voz sobre la importancia de la investigación en la enseñanza de la comunicación en la Universidad de Colima, México. En R. PADILLA & M. HERRERA-AGUILAR (Coords.), *Historia y aportes sociales de la investigación de la comunicación en México. Acuerdos y discusiones sobre el núcleo disciplinario* (pp. 279–308). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro / AMIC A.C.
- DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA - UAA. (2018). *Indicadores institucionales 4to trimestre del 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/36W60RL>
- EARL, S., CARDEN, F., & SMUTYLO, T. (2002). *Mapeo de alcances incorporando aprendizaje y reflexión en programas de desarrollo*. Recuperado de <http://www.deslibris.ca/ID/424178>

- ESCUELA DE COOPERACIÓN - CENTRO DE ALTOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LA OEI. (s.f.). *Curso sobre la Gestión del Ciclo del Proyecto de Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- GONZÁLEZ, J. (2011). Prólogo. Un poco de memoria. De lo alternativo a lo comunitario. En C. KROHLING, T. TUFTE & J. VEGA (Eds.), *Trazos de una otra comunicación en América Latina. Prácticas comunitarias, teorías y demandas sociales* (pp. ix-xiv). Colombia: Universidad del Norte/ALAIIC.
- GUMUCIO-DAGRON, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 26–39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038002.pdf>
- GUMUCIO-DAGRON, A. (2012). Comunicación y cambio social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. En M. MARTÍNEZ & F. SIERRA (Coords.), *Comunicación y Desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 25–55). Barcelona: Gedisa.
- GUMUCIO-DAGRON, A., & TUFTE, T. (2008). Raíces e importancia. Introducción a la antología de comunicación para el cambio social. En A. GUMUCIO-DAGRON & T. TUFTE (Comps.), *Antología de Comunicación para el Cambio Social. Lecturas históricas y contemporáneas* (pp. 16–45). Bolivia: Plural Editores/Consortio de Comunicación para el Cambio Social.
- INEGI. (2019). *Resumen. Colima [Gobierno]*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/col/default.aspx?tema=me&e=06>
- MARTÍN-BARBERO, J. (2005). Los oficios del comunicador. *Co-herencia*, 2(2), 115–143. Recuperado de <http://derejojo.org/omar/oficios-comunicador.pdf>
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico. Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-mexico_9789264309432-en#page1

- PADILLA, R., CERVANTES, M., & GUZMÁN, I. (2017). Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión La figura del tutor-facilitador en el modelo Enrédete. En A. ZERMEÑO (Coord.), *Inclusión digital para la inclusión social. Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 233–240). México: Universidad de Colima / Colofón.
- PIRELA, G. (2014). Metodologías didácticas centradas en el aprendizaje. *Docere*, 5(11), 9-12. Recuperado de <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/1794>
- SERVAES, J. (2012). Comunicación para el Desarrollo Sostenible y el Cambio Social. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 17–40. doi:10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39256
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Argentina: Editorial Planeta.
- SOEP, E. (2012). The Digital Afterlife of Youth-Made Media: Implications for Media Literacy Education. *Comunicar*, 19(38), 93–100. doi:10.3916/C38-2012-02-10
- TORRES, J. (2011). Individuo, estructura y práctica social: tres debates en ciencias sociales. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 18(50), 35-63.
- TUFTE, T. (2012). Hacia un renacimiento de la comunicación para el cambio social. Redefiniendo la disciplina y la práctica en la era post - “Primavera Árabe”. En M. MARTÍNEZ & F. SIERRA (Coords.), *Comunicación y Desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 85–109). Barcelona: Gedisa.
- TUFTE, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Barcelona: Icaria.
- TUFTE, T., & MEFALOPULOS, P. (2009). *Participatory communication. A practical guide. World Bank Working Paper No. 170*. Washington: The World Bank.
- UNIVERSIA.NET.MX. (2018). *Universidad de Colima*. Recuperado de <https://www.universia.net.mx/universidades/universidad-colima/in/30222>
- ZERMEÑO, A. (Ed.). (2017). *Inclusión digital para la inclusión social. Contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión*. México: Universidad de Colima / Colofón.

Biografías

Ana Isabel Zermeño Flores

Universidad de Colima, México

ORCID: 0000-0001-7371-8767

anaz@uacol.mx

Profesora-investigadora del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, México. Fundadora y coordinadora de Agorante, Grupo de Investigación en Sociedad y Tecnologías. Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Líneas de investigación: TIC para el desarrollo y el cambio social; evaluación e impacto social de las tecnologías; inclusión digital e intervención comunitaria; vulnerabilidad digital; estudios de cultura contemporánea; juventud; usabilidad web, y gestión de la información.

María Rebeca Padilla de la Torre

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

ORCID: 0000-0002-5881-3958

rebeca.padilla@edu.uaa.mx

Profesora-investigadora del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Doctora en Estudios Científico-Sociales en la especialidad de Comunicación, Cultura y Sociedad por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Líneas de investigación: análisis sociocultural y político de las prácticas mediáticas y las tecnologías de información y la comunicación para el desarrollo. Líder del Cuerpo Académico de Estudios Socioculturales y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2.

Amaury Fernández Reyes

Universidad de Colima, México

ORCID: 0000-0003-4607-2678

amaury_fernandez@ucol.mx

Profesor-investigador de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Línea de investigación: Estudios sobre las culturas contemporáneas. Líder del Cuerpo Académico de Estudios de Cultura y Comunicación y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.