

COMUNICACIÓN Y EPISTEMOLOGÍA FREIREANA.

**Micro-mundos posibles en docencia,
cooperación, activismo y medios.**

Autora

Ana Fernández-Aballí Altamirano

TESIS DOCTORAL UPF

2015

Directora de la Tesis

Matilde Obradors Barba

Departamento de Comunicación

Universitat Pompeu Fabra



**Universitat
Pompeu Fabra**
Barcelona

Esta tesis ha sido financiada por el Programa Pre-doctoral para Personal Docente e Investigador en Formación del Departament de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra.

A las que sufren

A las que luchan y resisten

A las mujeres

A las migrantes

A las que a pesar de sufrir, luchar y resistir, aún ríen, cuidan y quieren

A mi madre, Alina

A mis abuelas, Elena y Beba

Agradecimientos

Esta tesis ha sido fruto de un recorrido en el cual han participado muchísimas personas de maneras muy diversas: talleres, revisiones, conversaciones, cenas y palabras de aliento, entre muchos otros intercambios que han hecho de esta investigación una experiencia de aprendizaje que desborda a nivel personal el contenido de un trabajo académico. Todas ellas han sido imprescindibles.

Me gustaría agradecer particularmente:

A mi padre Isidro y a mi madre Alina. A mi hermano Carlos por las tan necesarias conversaciones sobre cómo sobrevivir en conflicto con un mundo en conflicto. A toda mi familia, linda, grande y diversa.

A Joaquín, Maribel y toda la familia Sánchez-Cifuentes por el cariño y el calor de hogar brindados.

A Adrian Crescini y Meritxell Martínez por TODO, así en mayúscula. A Irantzu Casajús, Eva Castillo, Ruben Toro y a todo el equipo del GTO de La Xixa Teatre por tanto afecto y tantas luchas compartidas. A Vane. A Julia y Sherine. A Maya y toda la familia Thomas-Davis. A Flor por siempre recordarme que la revolución será feminista o no será. A Elvira Antón, y a nuestras creencias compartidas. A Núria Almirón. A Francesc Salvado. A Zeny, Saimy y toda la familia del Grupo Cubiche. A Alexis y Paco. A Joel Suárez y al CMLK. Al equipo de la Fundación El Llindar y al equipo del Citalab. A Montse Tort y a UPF Solidaria. A Pedro Álvarez y Rafa Crespo. A los y las estudiantes del IES Cristòfol Colom, con quien he tenido la suerte de aprender porque me han brindado la oportunidad de enseñar. A Irene Da Rocha, coautora, colega y amiga.

A Matilde Obradors por su dedicación, por sus contribuciones a este trabajo y sobre todo, por dejarme la libertad para explorar, equivocarme y descubrir.

A Santi, por emprender conmigo el maravilloso camino del amor en la igualdad.

Resumen / Resum / Abstract

Resumen

La tesis *Comunicación y Epistemología Freireana. Micro-mundos posibles en docencia, cooperación, activismo y medios* es un compendio de cuatro artículos que aborda de manera crítica e interrelacionada la comunicación participativa para el desarrollo y la comunicación para el cambio social, la pedagogía crítica, la publicidad y las relaciones públicas, el campo de las ONGs y el tercer sector social, el Teatro del Oprimido, la utilización del video y el análisis crítico del discurso. En particular, se desarrollan cuatro modelos para la praxis en base a la epistemología freireana en el campo de la comunicación. A partir de la toma de conciencia sobre las estructuras culturales, dialógicas y de poder – en sentido freireano –, se proponen: a) un modelo para la elaboración de proyectos de comunicación participativa glocal; b) un modelo para emplear pedagogía crítica freireana en el contexto del currículo basado en competencias; c) un modelo para la elaboración del currículo de una asignatura de orientación social en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas; y d) un modelo metodológico para realizar un análisis crítico del discurso basado en la concientización en el sentido freireano. Todo ello deriva en una síntesis de la epistemología freireana planteada como ciclo cogno-afectivo del que se deriva una investigación caracterizada por ser: a) de los oprimidos y no para los oprimidos; b) basada en una ontología de la vulnerabilidad; c) conformada a partir del conocimiento colectivo; d) llevada a cabo mediante procesos circulares, dinámicos, variables y contextualizados; y d) de carácter fenomenológico.

Resum

La tesi *Comunicació i Epistemologia Freireana. Micro-mons possibles en docència, cooperació, activisme i mitjans* és un compendi de quatre articles que aborda de manera crítica i interrelacionada la comunicació participativa per al desenvolupament i la comunicació per al canvi social, la pedagogia crítica, la publicitat i les relacions públiques, el camp de les ONGs i el tercer sector social, el Teatre de l'Oprimit, la utilització del vídeo i l'anàlisi crítica del discurs. En particular, es desenvolupen quatre models per a la praxi sobre la base de l'epistemologia freireana en el camp de la comunicació. A partir de la presa de consciència sobre les estructures culturals, dialògiques i de poder – en sentit freireano – es proposen: a) un model per a l'elaboració de projectes de comunicació participativa glocal; b) un model per emprar pedagogia crítica freireana en el context del currículum basat en competències; c) un model per

a l'elaboració del currículum d'una assignatura d'orientació social en el Grau de Publicitat i Relacions Públiques; i d) un model metodològic per realitzar una anàlisi crítica del discurs basat en la concientització en el sentit freireà. Tot això deriva en una síntesi de l'epistemologia freireana plantejada com a cicle cogno-afectiu que es caracteritza per ser: a) dels oprimits i no per als oprimits; b) basada en una ontologia de la vulnerabilitat; c) conformada a partir del coneixement col·lectiu; d) duta a terme mitjançant processos circulars, dinàmics, variables i contextualitzats; i d) de caràcter fenomenològic.

Abstract

The thesis *Communication and Freirean Epistemology. Possible micro-worlds in teaching, cooperation, activism and media* is a compendium of four articles which address in a critical and interrelated manner the fields of participatory development communication, communication for social change, critical pedagogy, advertising and public relations, NGOs and the social third sector, Theatre of the Oppressed, the use of audiovisuals and critical discourse analysis. Taking as point of departure the awareness about cultural, dialogic and power structure – in the Freirean sense – , the thesis proposes a) a model for the creation of participatory glocal communication projects; b) a model for the application of Freirean critical pedagogy in the context of the competence-based curricula in the EHEA; c) a model for the development of socially-oriented courses within the Advertising and Public Relations Degree; and d) a methodological model for the undertaking of awareness-based critical discourse analysis. These proposals result in a synthesis of Freirean epistemology based on a cogno-emotional cycle which leads to research characterized by being: a) of the oppressed and not for the oppressed; b) based on vulnerability as ontology; c) conformed by collective knowledge; d) undertaken within a circular, dynamic, variable and contextualized process; and d) of phenomenological character.

Prólogo

El recorrido que ha dado como fruto la finalización de esta tesis comenzó en el año 2009 a partir del proyecto de investigación final de Master.¹ Durante el desarrollo del marco teórico y la metodología de dicho trabajo, el texto *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire y la investigación-acción participativa (IAP) fueron determinantes. El ámbito de estudio del proyecto de investigación se centraba en la *comunicación participativa para el desarrollo*² en proyectos de vivienda social sostenible. La metodología base para su articulación se realizaba desde la *investigación-acción participativa*.³ En particular, el proyecto analizaba casos de estudio en el marco de la *cooperación descentralizada al desarrollo*⁴ entre la Provincia de Barcelona y la Ciudad de la Habana.

A medida que avanzó la investigación, esta fue transformándose para abarcar un abanico más amplio de tipologías de proyectos de cooperación. Sin embargo, a la hora de aplicar la IAP como metodología, era evidente que se requeriría de una implicación activa por parte de las personas que trabajaban en las organizaciones vinculadas al proyecto.

Fue en esta etapa de la investigación en la cual ocurrieron dos sucesos. El primero fue la dificultad de acceder a información y generar grupos de trabajo⁵ dentro de las entidades. La segunda cuestión fue el hallazgo del Teatro del Oprimido⁶ como herramienta para aplicar la investigación-acción participativa. Los obstáculos para investigar junto con las entidades, y el convencimiento de que el Teatro del Oprimido se perfilaba como una potente herramienta para la praxis, implicaron

¹ Master Oficial de Diseño y Comunicación impartido por la Escuela Superior de Ingeniería y Diseño Elisava

² La *comunicación participativa para el desarrollo* es la utilización de estrategias y herramientas de comunicación para facilitar y apoyar las dinámicas de desarrollo local mediante procesos que involucran de forma activa a la comunidad – ciudadanos, autoridades, agencias externas, investigadores, equipos técnicos, entre otros (Bessette 2004).

³ La *investigación-acción participativa* es una metodología que surge desde una perspectiva dialéctica y se basa en técnicas de investigación en las cuales se establecen relaciones sujeto-sujeto entre todas las personas participantes. Esta metodología se aplica a investigaciones cuyo propósito es la transformación social a partir de los estudios de las relaciones de poder (Alberich Nistal 2008).

⁴ La *cooperación descentralizada al desarrollo* es el conjunto de acciones de cooperación internacional que realizan o promueven los gobiernos locales y regionales (Husson 2007).

⁵ En la IAP se le llaman “grupos motores”.

⁶ El Teatro del Oprimido (TO) es una metodología creada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal durante las décadas de 1960 y 1970. El TO es una propuesta para la transformación social a partir de la democratización del teatro y de su utilización para la exploración, análisis y transformación de la realidad y de las estructuras de poder que la conforman.

redirigir la investigación. Resultaba propicio aprovechar lo aprendido hasta el momento para crear un proyecto de cooperación descentralizada e investigarlo desde sus inicios y desde dentro.

Surge por tanto el proyecto *Art d Kambi: Teatro para la cre-acción colectiva Cuba-BCN⁷* en el año 2012, enmarcado en el proyecto de investigación doctoral titulado “Comunicación participativa para el desarrollo: Teatro del Oprimido en proyectos de cooperación descentralizada entre Cuba y Barcelona. Una propuesta de innovación social en educación para jóvenes.” Fueron dos años de una labor intensa que finalizó en 2014 y que influyó directamente en la conformación de la de la asignatura *Estrategias de Acción Social* impartida en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Pompeu Fabra.

Al finalizar *Art d Kambi* en 2014, el resultado de investigación trascendía el ámbito propio del proyecto y se consolidaba de manera paralela en una investigación curricular y de práctica docente. Ambos contextos, el de cooperación y el de docencia, planteaban una necesidad de reinterpretar de manera crítica al activismo como aproximación política (dentro y fuera del aula) y a la utilización que se hacía de los medios de comunicación como herramienta para la transformación social. Este conjunto de investigaciones interrelacionadas, tanto contextualmente como interdisciplinariamente, motivaron la decisión de realizar esta tesis por compendio de artículos.

Durante el desarrollo de las publicaciones, resultaba evidente que Paulo Freire era la referencia epistemológica que hilaba los trabajos. Por este motivo, se desarrolla una última fase de investigación en la cual se sintetiza la epistemología freireana como marco para la creación del conocimiento mediante la praxis. Todo ello resulta en la tesis que aquí presentamos y que titulamos “Comunicación y Epistemología Freireana. Micro-mundos posibles en docencia, cooperación, activismo y medios.”

Antes de introducir el contenido de la tesis, puede ser de utilidad para los lectores y lectoras comentar algunas cuestiones con respecto a los aspectos formales de este trabajo. En primer lugar, cada sección principal de la tesis viene introducida por un cuadro de texto que consideramos brinda un contexto al apartado. Cada cuadro de texto contiene extractos de obras diversas, mayoritariamente de Paulo Freire que, si bien no encuentran cabida dentro del apartado, sí contribuyen al tono y a la intencionalidad del mismo.

⁷ El desarrollo y resultados de *Art d Kambi* viene detallado en profundidad en el primer artículo que compone el compendio: “En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal.”

En segundo lugar, para la selección de los autores y autoras de referencia se priorizaron los siguientes criterios: que el texto fuera de acceso abierto, que el autor o autora utilizara referencias a Paulo Freire, o que el autor o autora fuera referenciado por otros autores y autoras que sí utilizan a Freire en su bibliografía. Consideramos oportuno comentar que a pesar del esfuerzo por generar una bibliografía equilibrada desde una perspectiva de género, esta tarea ha sido de gran dificultad y no se ha logrado. Hemos encontrado que en la literatura del campo de estudio que nos ocupa, existe una gran invisibilización del papel de las mujeres en cuanto a sus aportes a las disciplinas y sub-disciplinas que abordamos. Una revisión de la bibliografía de este trabajo evidencia que, salvo excepciones, las autoras que sí incluimos ocupan en las publicaciones conjuntas los segundos, terceros y cuartos puestos en el orden de autoría. Esto, sumado a la utilización del estilo *APA 6th edition* requerido por una gran mayoría de revistas, en el cual se omiten los primeros nombres de los autores y autoras, origina en una labor titánica para poder localizar a las autoras y profundizar en las obras realizadas por ellas.

De igual manera, a pesar de que esta tesis utiliza lenguaje inclusivo, muchos de los autores y autoras citadas no lo hacen. Como consecuencia algunas citas y conceptos crean inconsistencias en la redacción en cuanto al género de los sustantivos empleados a lo largo del texto.

También creemos oportuno hacer mención al empleo de la primera persona del plural y del singular a largo de la tesis. Tres de los artículos están escritos en la primera persona del plural, mientras que uno de los artículos utiliza la primera persona del singular. Esto se debe a las preferencias en el estilo de redacción de las revistas en las cuales se publicaron. Adicionalmente, a lo largo del resto del contenido de la tesis utilizamos la primera persona del plural. Consideramos que el uso de la tercera persona del plural, más que una decisión de estilo, responde a que este ha sido un trabajo elaborado en gran medida de manera colectiva. Tanto las coautoras, Matilde Obradors e Irene de Rocha, como las personas que han participado junto con nosotras a lo largo de la investigación, han formado parte imprescindible en la elaboración de conceptos, reflexiones y prácticas.

Por último, es importante resaltar que esta tesis tiene secciones en inglés, castellano y en menor medida en catalán atendiendo a los requerimientos formales y de publicación.

Índice

Agradecimientos

Resumen / Resum / Abstract

Prólogo

1. Introducción	15
2. Relación entre los artículos del compendio	21
3. Artículos	27
3.1. Artículo 1. En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal.	29
3.2. Artículo 2. Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain.	73
3.3. Artículo 3. Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University.	101
3.4. Artículo 4. Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International.	133
4. Aproximación a la epistemología freireana	153
4.1. Método	154
4.2. Marco teórico	155
4.2.1. <i>Breve repaso de la literatura sobre la obra de Paulo Freire</i>	155
4.2.2. <i>Algunos modelos y referencias de epistemología freireana</i>	157

5. Resultados	163
5.1. Síntesis de la epistemología Freireana	164
5.1.1. <i>Pedagogía del oprimido y no para el oprimido</i>	164
5.1.2. <i>Ciclo cogno-afectivo de la epistemología freireana</i>	169
5.2. Niveles del proceso de concientización: conciencia cultural, conciencia dialógica y conciencia sobre las estructuras de poder	177
5.2.1. <i>Conciencia cultural</i>	178
5.2.2. <i>Conciencia dialógica</i>	178
5.2.3. <i>Conciencia sobre las estructuras de poder</i>	179
5.3. Resultados derivados de los artículos: modelos para la praxis en base a la epistemología freireana en el campo de la comunicación	180
5.3.1. <i>Modelo para la elaboración de proyectos de comunicación participativa glocal</i>	181
5.3.2. <i>Modelo para emplear la pedagogía crítica freireana en el contexto del currículo basado en competencias</i>	181
5.3.3. <i>Modelo para la elaboración del currículo de una asignatura de orientación social en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas</i>	181
5.3.4. <i>Modelo metodológico para realizar un análisis crítico del discurso basado en la concientización</i>	181
6. Conclusiones	183
Bibliografía	187
Anexo. Gráfico 4. Síntesis de la epistemología freireana	191

1

Introducción

“La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica.

Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico.

Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.”

Extracto de Paulo Freire (2002b, 24).

“Otro mundo posible” es un término que ha sido ampliamente divulgado a partir las distintas ediciones del Foro Social Mundial desde su primera celebración en Porto Alegre en el año 2001. “Otro mundo posible” es descrito como un mundo que requiere del pensamiento crítico, de la igualdad y autonomía de las mujeres, de una ciencia y tecnología sin daños colaterales, de la universalización de los cuidados y de la igualdad en la diversidad (Puleo 2013). También requiere de redes creadas desde la solidaridad y el respeto mutuo (V. M. Marí Sáez 2007), así como de una nueva generación de intelectuales-activistas y de activistas-intelectuales que afronten los desafíos necesarios para sobrepasar los límites del conocimiento dominante. “Otro mundo posible” necesita ser creado desde las teorías de la complejidad y las culturas post-capitalistas emergentes, ya que diversas prácticas en este sentido han mostrado que “otros mundos (ya) son posibles” (Escobar 2005). Pero ello implica que hay que ser capaces de construir colectivamente, “de auto-organizarse, de usar medios y tecnologías alternativas, de cuestionarse el papel del trabajo en el capitalismo, de cuestionar el patriarcado y las jerarquías, el despilfarro del productivismo, mostrar que hay otras formas de vivir, protestar y proponer” (T. R. Villasante 2010, 94).

Para Miguel Escobar Guerrero, la *Pedagogía del Oprimido* escrita por Paulo Freire es el texto que *pronuncia-anuncia* ese otro mundo posible (Escobar Guerrero 2012, 135). Paulo Freire, educador y pensador brasileño del siglo XX nos evoca a comunicar desde la fe, la humildad, el amor, la confianza, la esperanza y el pensamiento crítico; a dialogar desde la conciencia y fluctuar en el continuo enseñar-aprender. Esta invitación es en sí misma una manera de conocer, entender y nombrar al mundo, y Freire proporciona para ello un amplio marco de ideas, conceptos y prácticas generadoras de un espacio creador de conocimiento para la transformación. Hablamos por tanto de una epistemología, es decir, una aproximación al saber-ser.

La tesis doctoral *Comunicación y Epistemología Freireana. Micro-mundos posibles en docencia, cooperación, activismo y medios* que presentamos narra un recorrido de reflexión-exploración-transformación de la comunicación y su docencia desde una perspectiva freireana que pretende aportar a “otros mundos posibles”, aunque no sin consciencia sobre las dificultades que ello acarrea. En general, se realizan propuestas basadas en prácticas propias y colectivas que esperamos sean útiles para los lectores y lectoras de este trabajo.

La tesis reúne un compendio de cuatro artículos que aborda de manera crítica e interrelacionada nueve sub-disciplinas: la comunicación participativa para el desarrollo y la comunicación para el cambio social, la pedagogía crítica, la publicidad y las relaciones públicas, el campo de las ONGs y el tercer sector social, el Teatro del Oprimido, la utilización del video y el análisis crítico del

discurso. Estos ámbitos se exploran a partir del desarrollo de tres casos de estudio.

El primer caso de estudio hace referencia al proyecto “Art d Kambi: Teatro para la Cre-acción Colectiva Cuba-BCN”. El proyecto se crea como una plataforma de intercambio de conocimiento, metodologías y experiencias de teatro social que agrupa a personas de las entidades La Xixa Teatre (Barcelona), la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), la ONG Centro Memorial Martin Luther King Jr. (La Habana), el Grupo de Teatro Cubiche (Manicaragua, Cuba), el centro de innovación social Citilab Cornellà (Cornellà de Llobregat, Barcelona), el aula taller de la Fundació El Llindar (Cornellà de Llobregat, Barcelona) y la Subdelegación de Cultura de Manicaragua (Cuba). Este caso de estudio y la investigación-acción participativa en la cual se enmarcó, se detallan en profundidad en el primer artículo del compendio titulado “En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal.”

El segundo caso de estudio dio como resultado el segundo y tercer artículo del compendio, titulados “*Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain*” y “*Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University*” respectivamente. A partir del desarrollo curricular de la asignatura Social Action Strategies del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, se propone un marco metodológico para aplicar la pedagogía crítica freireana a un currículum por competencias para transformar la subjetividad neoliberal en el aula, y a partir de dicho marco generar los contenidos y elementos pedagógicos necesarios para orientar la Publicidad y las Relaciones Públicas hacia una lógica no capitalista.

Los tres artículos previos se interrelacionan con la propuesta que se presenta en el cuarto artículo para abordar de manera crítica el discurso mediático de entidades del Tercer Sector Social, en particular, aquellas que conforman las ONGs internacionales. Esta última publicación del compendio, titulada “*Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International*” propone un marco metodológico para comprender el contenido mediático desde una óptica crítica y consciente sobre las estructuras de poder en los discursos y prácticas mediáticas.

En cada caso de estudio confluyen diversos saberes y metodologías que complementan el enfoque freireano. Entre estas destacamos la investigación-acción participativa, el análisis crítico del discurso, la prospectiva, el trabajo

de procesos y la pedagogía crítica, entre otras. Como resultado de estas exploraciones, se desarrollan cuatro modelos para la praxis en base a la epistemología freireana en el campo de la comunicación. A partir de la toma de conciencia sobre las estructuras culturales, dialógicas y de poder, se proponen: a) un modelo para la elaboración de proyectos de comunicación participativa glocal; b) un modelo para emplear la pedagogía crítica freireana en el contexto del currículum basado en competencias; c) un modelo para la elaboración del currículum de una asignatura de orientación social en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas; y d) un modelo metodológico para realizar un análisis crítico del discurso basado en la concientización en el sentido freireano. Todo ello deriva en una síntesis de la epistemología freireana planteada como ciclo cogno-afectivo que se caracteriza por ser: a) de los oprimidos y no para los oprimidos; b) basada en una ontología de la vulnerabilidad; c) conformada a partir del conocimiento colectivo; d) llevada a cabo mediante procesos circulares, dinámicos, variables y contextualizados; y d) de carácter fenomenológico. Este ciclo cogno-afectivo transita hacia la utopía entendida como un mundo más justo, es decir, como “otro mundo posible”.

No obstante, el carácter cuestionador y crítico de la epistemología freireana obliga a abordar los conceptos con cautela, ya que son las palabras, sus significados y su existencia en cuanto a diálogo lo que define la reflexión-acción transformadoras. Por este motivo, hemos decidido subtítular esta tesis como “micro-mundos posibles” en vez de usar el término “otros mundos posibles”, aunque este último esté más extendido y consolidado en la literatura. Un micro-mundo se plantea como un espacio abarcable; como un espacio que puede ser propio – en el sentido de la pertenencia a él, no en el sentido de tener propiedad sobre él. Un micro-mundo posible implica delimitar qué queremos y cómo podemos influir sobre nuestros ámbitos de proximidad, para que los espacios de los que somos parte sean más justos y más humanos. Utilizamos el término micro-mundo posible para referenciar la transformación que se realiza desde lo cercano y desde el diálogo. En este sentido, las investigaciones presentadas en esta tesis oscilan entre lo micro y lo macro, entre lo personal y lo político. La tesis ha sido un proceso más que un resultado, una búsqueda más que una respuesta, una apertura más que una concreción. El resultado, por tanto, se perfila coherente con la epistemología freireana que hemos definido, ya que desde el entender freireano, solo desde el proceso, desde la búsqueda y desde la apertura, se puede conocer y transformar. Al fin y al cabo, la invitación que plantea Freire en su obra es para pensar-nos desde la palabra y plantear qué queremos-ser desde su concepción crítica, ambos procesos básicos en la construcción de “otros mundos posibles”, que a su vez han de abordarse desde múltiples micro-mundos posibles. Pensar-decir-actuar la palabra resulta urgente en el sentido

freireano, ya que, como expresó José Luis Sampedro⁸, otro mundo no sólo es posible sino que es seguro.

⁸ Entrevista de Javier Gallegos a José Luis Sampedro del 10/04/2013 para Eldiario.es. Disponible en: http://www.eldiario.es/politica/Jose-Luis-Sampedro-dominar-democracia_0_120388084.html.

2

Relación entre los artículos del compendio

“La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada.”

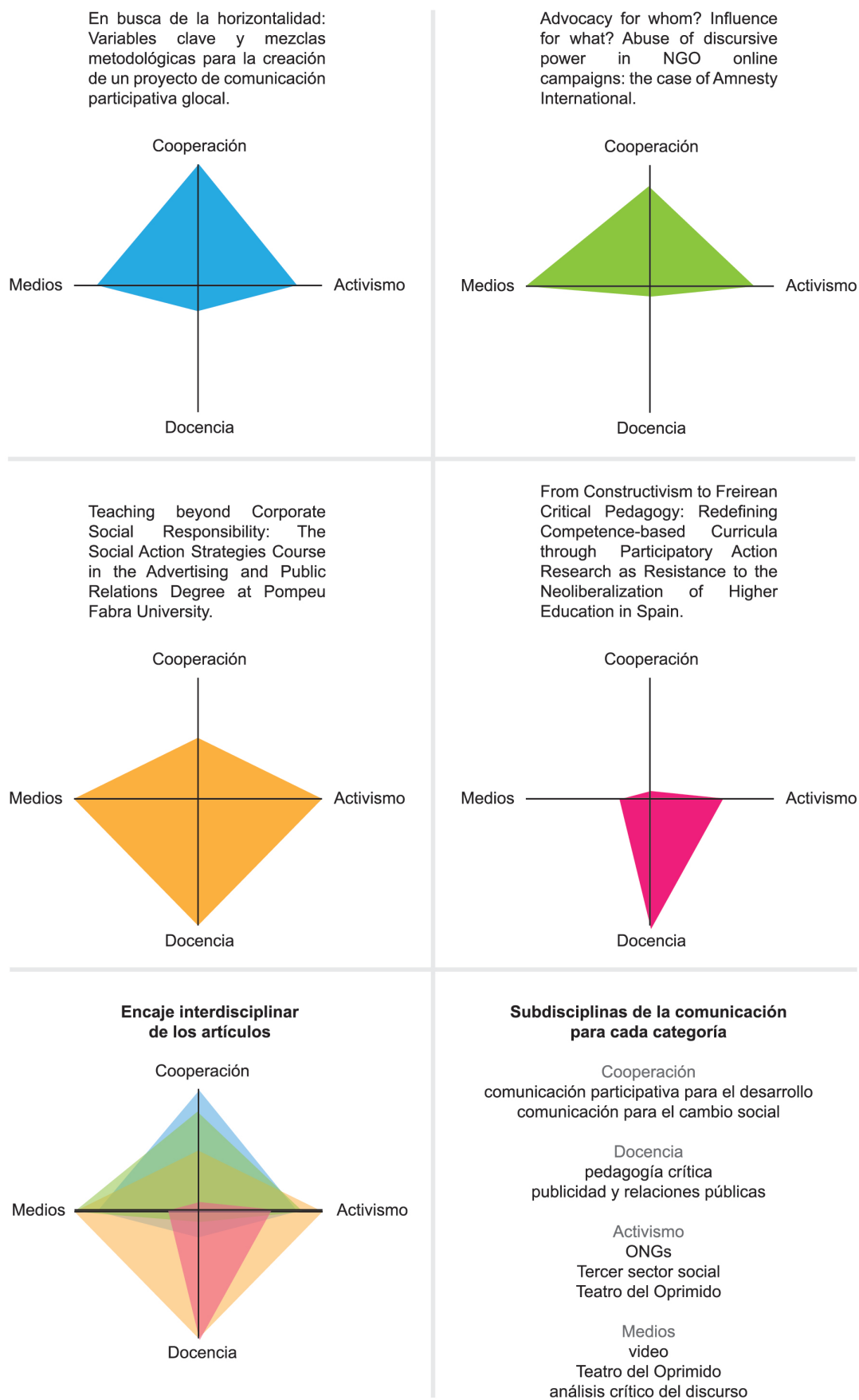
Extracto de Paulo Freire (1975, 87).

La principal vinculación entre las publicaciones gira en torno a dos elementos. El primero es en relación a la aportación de los trabajos, ya que cada artículo del compendio hace referencia a un modelo para la praxis en el ámbito de la comunicación. El segundo elemento unificador entre las publicaciones es que todos los modelos tienen como punto de partida a la epistemología freireana, complementando esta perspectiva en cada caso con metodologías y prácticas a fines para cada ámbito de estudio. En particular el compendio abarca cuatro campos y nueve sub-disciplinas:

- Cooperación
 - Comunicación participativa para el desarrollo
 - Comunicación para el cambio social
- Docencia
 - Pedagogía crítica
 - Publicidad y relaciones públicas
- Activismo
 - ONGs
 - Tercer sector social
 - Teatro del Oprimido
- Medios
 - Teatro del Oprimido
 - Video
 - Análisis crítico del discurso

El Teatro del Oprimido lo enmarcamos tanto en el campo del activismo como en el de medios por formar parte de ambos de una manera muy definida. De la misma forma, podríamos situar a la comunicación para el cambio social dentro del campo del activismo, o a la publicidad y relaciones públicas en el campo de los medios, y así sucesivamente. No obstante, a modo de poder visibilizar de una manera más clara la conformación disciplinar del compendio, hemos optado por delimitar las sub-disciplinas en función del peso que se le da en los artículos dentro de cada campo. En el Gráfico 1 podemos ver el encaje interdisciplinar entre las cuatro publicaciones, así como el desglose de las sub-disciplinas en las que se enmarca esta tesis.

Gráfico 1. Encaje interdisciplinar entre los artículos del compendio



No nos adentraremos a explicar cada una de las sub-disciplinas, ya que éstas vienen detalladas en el contenido de los artículos, pero sí consideramos útil a modo de visibilizar la calidad unitaria de esta tesis delimitar los principales elementos descriptivos de los artículos, así como los datos de publicación, según vemos en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos identificativos y descripción de los artículos publicados

	Artículo 1	Artículo 2	Artículo 3	Artículo 4
Título	En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal.	Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain.	Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University.	Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International.
Revista	<i>Revista Científica de Información y Comunicación IC</i>	<i>Oxímora Revista Internacional de Ética y Política</i>	<i>Comunicació. Revista de recerca i d'anàlisi</i>	<i>American Behavioral Scientist</i>
Número	Nº11, ene/dic 2014	Nº6, primavera 2015	Vol. 32, Nº2 (pendiente de publicación)	Versión Online First (pendiente de publicación)
Título del monográfico	"Comunicación y prácticas culturales emergentes frente al imaginario neoliberal"	"La universidad en entredicho"	-	Influence and advocacy: Revisiting hot topics under pressure
ISSN	ISSN: 1696-2508; E-ISSN: 2173-1071	E-ISSN: 2014-7708	ISSN: 2014-0304 E-ISSN: 2014-0444	ISSN: 0002-7642 E-ISSN: 1552-3381
Índexación	Latindex. Criterios cumplidos: 32/33	Latindex. Criterios cumplidos: 35/36	Latindex. Criterios cumplidos: 33/33	Impact Factor: 1.766 SJR (2014). (Q1: Sociology and Political, Science, Education, Social Sciences (miscellaneous), Cultural Studies. Q2: Social Psychology)

Fecha de recepción y aceptación	Recepción: 22/06/2014 Aceptación: 02/09/2014	Recepción: 05/05/2015 Aceptación: 27/07/2015	Recepción: 06/05/2015 Aceptación: 13/06/2015	Recepción: 26/05/2015 Aceptación: 26/06/2015
Caso de estudio	Proyecto Art d Kambi	Asignatura Social Action Strategies (Grado en Publicidad y Relaciones Públicas)	Asignatura Social Action Strategies (Grado en Publicidad y Relaciones Públicas)	Campaña de Amnistía Internacional
Punto de partida epistemológico	Epistemología freireana	Epistemología freireana	Epistemología freireana	Epistemología freireana
Propuesta de innovación	Modelo de proyectos de comunicación participativa glocal	Cómo subvertir el currículo universitario basado en competencias en el marco de EEES mediante la IAP	Desarrollo curricular de la asignatura "Social Action Strategies" para el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas	Marco metodológico para el análisis crítico del discurso de campañas mediáticas de ONGs

El primer artículo, titulado "En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal," se enmarca en el ámbito de la cooperación descentralizada. A partir de la cronología del proyecto "Art d Kambi: Teatro para la cre-acción colectiva Cuba-BCN", se reflexiona acerca de diversas metodologías de comunicación participativa. Entendiendo los aspectos positivos y las limitaciones de los modelos existentes, y basado en la práctica del caso de estudio, se proporciona un marco conceptual, un modelo de planificación y herramientas de análisis de proyectos. En general, se realiza un acercamiento a conceptos y herramientas de utilidad para el desarrollo de iniciativas interculturales contra-hegemónicas basadas en los procesos de diálogo y concientización de Paulo Freire.

El segundo artículo, titulado "*Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain*," hace referencia a la docencia universitaria en el Espacio de Educación Superior Europeo, cada vez más neoliberalizado. Utilizando la pedagogía crítica freireana para redefinir el currículo mediante la investigación-acción participativa, se propone transformar el espacio de enseñanza-aprendizaje para revertir las lógicas implantadas por la subjetividad neoliberal.

El tercer artículo profundiza, a partir del marco establecido en el segundo artículo, en el desarrollo curricular de una asignatura de comunicación. Titulado "*Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University*,"

este artículo examina los marcos europeos y españoles para el desarrollo de competencias de orientación social y su implicación para la composición curricular de los Grados de Publicidad y Relaciones Públicas de las universidades catalanas. Exploramos la necesidad de establecer dentro del Grado contenidos que vayan más allá de la responsabilidad social corporativa para hacer frente a necesidades sociales fuera de las lógicas de mercado. Basado en tres años de desarrollo, investigación e innovación docente en la asignatura Estrategias de Acción Social de la Universidad Pompeu Fabra, exponemos cómo la comunicación participativa para el desarrollo y la comunicación para el cambio social pueden componer el contenido disciplinar de la comunicación para el interés público dentro del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas.

El cuarto artículo, bajo el título “*Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International,*” profundiza nuevamente en contenidos relacionados con la cooperación internacional, para volver al desarrollo teórico-práctico de la comunicación para el cambio social, su discurso y su vinculación con los medios. En el artículo proponemos un marco metodológico para analizar las campañas mediáticas de las ONG internacionales. Examinamos el uso o abuso del poder discursivo de ONGs, que en sí mismo podría conducir a reflexionar sobre el uso o abuso del poder en sus prácticas. La metodología se basa en una propuesta de análisis crítico de contenido, donde se propone un enfoque epistemológico freireano por un lado, y un enfoque metodológico basado en la *democracia profunda* y su implicación en términos de conciencia sobre los rangos y privilegios que otorga el poder mediático.

Los artículos que presentamos en el tercer apartado de esta tesis pueden leerse de manera individual y en orden aleatorio, sin que ello merme el entendimiento de las propuestas que realizamos.

3

Artículos

“Concepto de comunicación en Paulo Freire

Para Freire, la comunicación es un elemento clave en al menos tres niveles. Un nivel que yo llamo antropológico, otro epistemológico, y el tercero político. Esto significa que para Freire, el hombre solo es hombre junto con otros hombres, en relación con otros hombres, y esta relación se da a través de la comunicación. En el primer nivel, antropológico, la comunicación es un elemento constitutivo de la propia naturaleza humana. No es un accesorio - es parte de la misma naturaleza del hombre. En el nivel epistemológico tenemos lo siguiente: todas las ideas de Freire sobre los diferentes modelos de educación - bancario frente al crítico - ocultan una teoría del conocimiento muy específico. Para él, el nuevo conocimiento sólo es generado, sólo es posible, cuando se da la comunicación. ¿Por qué? Porque para él el conocimiento es el resultado de una relación social que requiere dos sujetos mediados por el objeto que quieren saber. Por lo tanto, el conocimiento es el resultado de una interacción entre las personas. Por ejemplo: hemos decidido que vamos a leer el mismo libro y discutir el libro. El conocimiento se limita al resultado de esta discusión, y la comunicación se define como la relación que se hace por la co-participación de los sujetos en el acto de saber. Pero eso, para Freire, tiene una implicación política inmediata. Es esa relación la que genera nuevos conocimientos, y la comunicación no es sólo una relación entre dos hombres iguales, porque todos nacen y mueren. No. La relación de poder entre ellos debe ser igual. Si uno domina al otro, no hay conocimiento, ni puede haber comunicación. Por ejemplo, en la relación profesor-alumno, cuando el profesor se erige como el titular de los conocimientos y el alumno como alguien que no sabe nada, no producen conocimiento. Para Freire, insisto, la comunicación es esta relación social igualitaria, dialógica, que produce conocimiento. De hecho, esta relación social es necesariamente una práctica social transformadora, porque el conocimiento y la transformación de la realidad son requerimientos recíprocos. El conocimiento está ligado a la práctica. La reflexión y la acción son dos elementos indisolubles. Por lo tanto, la comunicación es una relación social, una práctica social transformadora y altamente política.”

Escrito de Venicio Artur de Lima, profesor de Teoría de la Comunicación en la Universidad de Brasilia y autor de *Comunicación y Cultura: las ideas de Paulo Freire*.

Texto extraído de Gadotti et al. (1996, 621).

3.1. Artículo 1. En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal.

Fernández-Aballí Altamirano, Ana. 2014. "En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal." *IC Revista Científica de Información y Comunicación* (80): 103-143.

Disponible en:

<http://www.icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/293/282>

En busca de la horizontalidad: variables clave y convergencia metodológicas en el proyecto "Art D Kambi". Una propuesta para la creación de proyectos de comunicación participativa glocal

Searching for horizontality: key variables and converging methodologies in the "art d kambi" project. A proposal for the creation of glocal participatory communication projects

Ana Fernández-Aballí Altamirano (Univ. Pompeu Fabra, Barcelona)
[ana.fernandezaballi@upf.edu]

E-ISSN: 2173-1071 IC - Revista Científica de Información y Comunicación
2014, 11, pp. 103 - 143

Resumen

A partir de la cronología del proyecto "Art d Kambi: Teatro para la cre-acción colectiva Cuba-BCN", se reflexiona acerca de diversas metodologías de comunicación participativa. Entendiendo los aspectos positivos y limitaciones de los modelos existentes, y basados en la práctica del caso de estudio, se proporciona un marco conceptual, un modelo de planificación y herramientas de análisis de proyectos. En general, se realiza un acercamiento a conceptos y herramientas de utilidad para el desarrollo de iniciativas interculturales contra-hegemónicas.

Abstract

Using the chronology of the project "Art d Kambi: Theatre for Collective Co-creation in Cuba-BCN", we reflect upon diverse participatory communication methodologies. Understanding the positives aspects and limitations of the existing models, and based on the practice of the case study, we provide a conceptual framework and a model for the planning and analysis of these projects. Generally speaking, we intend to provide concepts and tools that might be useful for the development of counter-hegemonic intercultural initiatives.

Palabras Clave

Comunicación participativa, Paulo Freire, metodologías participativas mixtas, prospectiva participativa, Glocal

Keywords

Participatory Communication, Paulo Freire, Mixed Participatory Methodologies, Participatory Prospective, Glocal

Recibido: 22/06/2014

Aceptado: 02/09/2014

Sumario

1. Introducción
2. Comunicación participativa: conceptos y modelos
 - 2.1. Comunicación participativa para el desarrollo y comunicación para el cambio social
 - 2.2. Modelos de planificación para proyectos basados en la investigación-acción participativa
 - 2.3. Herramientas de evaluación y análisis de variables en proyectos de comunicación participativa
 - 2.4. Teatro del Oprimido como práctica transformadora en comunicación participativa
3. Art d Kambi: teatro para la cre-acción colectiva Cuba-Barcelona
 - 3.1. Cronología del proyecto Art d Kambi
 - 3.2. Resultados de Art d Kambi
4. Comunicación participativa glocal
 - 4.1. La importancia de lo glocal
 - 4.2. Comunicación participativa glocal
 - 4.3. Modelo de planificación de proyectos de comunicación participativa glocal
5. Conclusión
6. Bibliografía

Summary

1. Introduction
2. Participatory Communication: Concepts and Models
 - 2.1. Participatory Development Communication and Communication for Social Change
 - 2.2. Models for the Planning of Participatory Action-Research Based Projects
 - 2.3. Evaluation and Variable Analysis Tools for Participatory Communication Projects
 - 2.4. Theatre of the Oppressed as Praxis in Participatory Communication
3. Art d Kambi: Theatre for Collective Co-Creation Cuba-BCN
 - 3.1. Chronology of the Project Art d Kambi
 - 3.2. Results of Art d Kambi
4. Participatory Glocal Communication
 - 4.1. The Importance of the Glocal
 - 4.2. Participatory Glocal Communication
 - 4.3. Model for the Planning of Participatory Glocal Communication Projects
5. Conclusion
6. Bibliography

1. Introducción

Este artículo es a la vez punto de llegada y punto de partida; una especie de compendio de teorías y metodologías que han sido necesarias para llevar a cabo el proyecto de comunicación participativa "Art d Kambi: Teatro para la cre-acción colectiva Cuba-BCN", aún en proceso⁴⁰. El proyecto Art d Kambi es una plataforma de intercambio de conocimiento, metodologías y experiencias de teatro social que agrupa a más de una treintena de personas –estudiantes, educadores/as, investigadores/as, y personal técnico– de diversas entidades⁴¹. A partir de la cronología de Art d Kambi, reflexionamos en torno a las dificultades que surgen en el desarrollo de proyectos de comunicación participativa como práctica contra-hegemónica. ¿Cómo abordamos iniciativas cuyo objetivo es establecer un diálogo alternativo y horizontal entre agentes del sur y del norte⁴² en un contexto mediado por relaciones de opresión? Anticipamos que no tenemos respuesta para esta pregunta, pero nuestro objetivo es contribuir a construirla, en tanto documentamos un proceso que transita a contracorriente en un ámbito de cooperación marcado por lógicas dominantes.

Como resultado parcial de la investigación-acción participativa que ha dado lugar al caso de estudio, presentamos una propuesta conceptual y metodológica que esperamos sirva como invitación a investigadores e investigadoras que desean ser partícipes de los procesos de cambio de sus entornos cercanos, aunque estos entornos se encuentren en partes distintas del mundo. Analizamos las diversas herramientas existentes en la literatura en el campo de la comunicación participativa –conceptos, modelos de ejecución de proyectos y herramientas de análisis– que fueron utilizadas en el desarrollo del caso de estudio. Posteriormente, describimos el proyecto y sus resultados. A partir de la práctica de Art d Kambi, y teniendo en cuenta las características y limitaciones de los modelos existentes, nos

40 Art d Kambi es resultado de la investigación doctoral de la autora del presente artículo, que participa como facilitadora e investigadora en diversos proyectos con el Grupo de Teatro del Oprimido La Xixa Teatre en Barcelona y colabora con el Grupo de Teatro Cubiche en Manicaragua, Cuba.

41 Destacamos la participación de las entidades La Xixa Teatre (Barcelona), la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), Centro Memorial Martin Luther King Jr. (La Habana), el Grupo de Teatro Cubiche (Manicaragua, Cuba), Citilab Cornellà (Cornellà de Llobregat, Barcelona), la Fundació El Llindar (Cornellà de Llobregat, Barcelona) y la Subdelegación de Cultura de Manicaragua (Cuba).

42 Utilizaremos la terminología "Norte-Sur" para denominar a territorios que geográficamente se encuentran más al norte o más al sur, siendo conscientes de la carga simbólica del término en la cual el Norte es por antonomasia término hegemónico. Intentamos mediante el caso de estudio presentado proporcionar una caracterización que contrarreste dicha carga simbólica.

apropiamos de un conjunto de propuestas metodológicas para construir otra que denominamos Comunicación Participativa Glocal (CPG). El objetivo de la CPG es mediar los procesos de cooperación intercultural entre personas que estando distantes geográficamente, logran compartir experiencias y reflexionar en torno a diversas problemáticas. El modelo propone un enfoque que permite un diálogo mediado por las nuevas tecnologías para optimizar recursos ya existentes dentro de las entidades participantes, así como el acortamiento de las distancias entre los implicados, la reducción de las asimetrías de poder, y la posibilidad de emprender proyectos con independencia relativa de las estructuras institucionales que pueden estar afectadas por asuntos políticos y presupuestarios. En general, se proporcionan conceptos y herramientas que esperamos resulten útiles para los grupos motores en el desarrollo de iniciativas interculturales contra-hegemónicas, aportando así a lo que Óscar Jara denomina “culturas de reflexión desde la práctica” (Jara Holliday, 2012, p. 68).

2. Comunicación participativa: conceptos y modelos

2.1. Comunicación participativa para el desarrollo y comunicación para el cambio social

La comunicación para el desarrollo aplicada a la cooperación internacional es una disciplina que abarca un amplio abanico de prácticas comunicativas para transformar realidades que han sido definidas como problemáticas. Desde la década de los cincuenta, teóricos y profesionales estudian e implementan dichas prácticas, dotando al campo de estudio de un conjunto de saberes y métodos que han ido evolucionando, en pro de mejorar la eficacia de la comunicación como herramienta transformadora. Dentro de la disciplina, podemos definir tres modelos principales: el modelo difusionista, el modelo de transmisión de conocimiento y el modelo participativo. La evolución de la comunicación para el desarrollo como disciplina, y las particularidades de cada uno de los modelos ha sido ampliamente estudiada (Barranquero & Sáez Baeza, 2010; Bessette, 2004; Mari Sáez, 2010; Servaes, 2003), por lo que no entraremos a detallar el campo. No obstante, consideramos pertinente hacer referencia a los enfoques conceptuales que subyacen en cada uno de los principales modelos, según vemos en el siguiente cuadro.

CUADRO 1 Enfoques conceptuales de la comunicación para el desarrollo

MODELO DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO			
	EL MODELO DIFUSIONISTA (comunicación monológica unidireccional)	EL MODELO DE TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO	EL MODELO PARTICIPATIVO (comunicación dialógica bidireccional)
Tipología de participación	Pasiva	Consulta y colaboración	Empoderamiento
Paradigma de desarrollo	Dominante	Dependencia/ Alternativo	Integral
Definición del problema	Falta de información	Falta de información y habilidades	Falta de involucramiento de los agentes
Noción de la cultura	La cultura como obstáculo	La cultura como aliado	La cultura como modo de vida
Noción del catalizador del cambio	Agente de cambio externo	Catalizador externo en colaboración con la comunidad	Asociación conjunta entre agentes internos y externos
Noción de la educación	Educación bancaria	Transmisión de conocimiento	Educación liberadora
Noción de los grupos de referencia	Pasivo: dirigido a audiencias	Activo: dirigido a grupos para su formación	Activo: dirigido a ciudadanos y agentes involucrados
Método de comunicación	Mensaje para persuadir	Mensaje y experiencia	Compromiso con temas sociales, educación problematizadora, diálogo
Noción del cambio	Comportamiento individual	Comportamiento individual, normas sociales y aprendizaje empírico	Comportamiento individual y social, normas sociales, relaciones de poder
Resultado esperado	Cambio en el comportamiento individual; resultados numéricos	Cambio en el comportamiento individual, mejora en las habilidades personales	Articulación de procesos políticos y sociales, cambio sostenible, acción colectiva
Duración de la actividad	Corto y medio plazo	Corto y medio plazo	Medio y largo plazo

Fuente: Adaptado y traducido de Tufte, Thomas; Mefalopulos, P. (2009). Participatory communication: a practical guide. Pg.139.

La *comunicación participativa para el desarrollo* (CPD), situada dentro del modelo participativo, es la utilización de estrategias y herramientas de comunicación para facilitar y apoyar las dinámicas de desarrollo local mediante procesos que involucran de forma activa a la comunidad – ciudadanos, autoridades, agencias externas, investigadores, equipos técnicos, asociaciones, entre otros. Tendremos por tanto que la CPD es un proceso de intercambio sistémico y planificado que se basa en dos pilares. Por un lado, se basa en los procesos participativos de comunicación horizontal entre los agentes mediante métodos de investigación-acción participativa, y por otro lado en la utilización de los medios de comunicación y la comunicación interpersonal como herramientas para apoyar iniciativas de desarrollo identificadas en los procesos participativos (Bessette, 2004; Mari Sáez, 2010; Servaes, 2003). La CPD tiene su raíz epistemológica en las propuestas de educación dialógica de Bertolt Bretch a principios del S.XX, posteriormente consolidadas por la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire en la década de los sesenta y setenta. De forma paralela, el dramaturgo Augusto Boal desarrolla el Teatro del Oprimido en base a los postulados de Freire y Bretch, estableciendo la democratización del teatro como una de las principales herramientas dentro de la disciplina de la CPD. Durante este mismo periodo, Orlando Fals Borda consolida el modelo de Investigación-Acción Participativa aplicado a América Latina basado en epistemología freireana, proporcionando así un marco mediante el cual la comunicación participativa podía ser a la vez fuente de transformación social y de creación de conocimiento (Tuftte, Thomas; Mefalopulos, 2009).

Desde la década de los noventa y primera década del S.XXI se consolida la CPD como uno de los métodos habituales para llevar a cabo la cooperación internacional, y surge a la par una apuesta por una mayor descentralización de los procesos de cooperación, denominado cooperación descentralizada. La cooperación descentralizada se define como la interacción entre territorios, realizada por todos los agentes o instituciones, tanto oficiales como de la sociedad civil, que no forman parte del gobierno central. La implementación de proyectos de comunicación participativa para el desarrollo en el marco de la cooperación internacional y de la cooperación descentralizada, sigue siendo de dudosa eficacia. Sigue primando en la implementación de proyectos un enfoque de dominación simbólica y económica que desarticula las redes culturales y sociales de las localidades “a desarrollar” (Easterly, 2006; Gumucio Dagron, 2012; Husson, 2007; Stiglitz, 2002). La lógica del desarrollo occidental condiciona los procesos de diálogo y planificación de proyectos, y subyuga a las poblaciones locales a cosmovisiones ajenas, creando vínculos de dependencia bajo una lógica económica impuesta por las élites globales

(Tortosa, 2011). En este contexto, surge como propuesta la *comunicación para el cambio social*, que se diferencia de la primera en la medida en “que cuestiona el concepto de un desarrollo que no cuente con la participación de los sectores directamente afectados, y promueve una comunicación que haga efectiva la participación comunitaria” (Gumucio Dagron, 2012, p. 28). La comunicación participativa para el desarrollo surge como alternativa a los modelos previos de comunicación para el desarrollo, mientras que la comunicación para el cambio social surge de la intersección entre economía política, estudios culturales críticos y comunicación alternativa (Barranquero & Sáez Baeza, 2010). Ambos conceptos convergen en su epistemología a favor de un diálogo horizontal, aprovechando las herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías y dando lugar a sub-disciplinas como la *educomunicación* y la consolidación de los medios comunitarios.

2.2. Modelos de planificación para proyectos basados en la investigación-acción participativa

Los proyectos de comunicación participativa para el desarrollo (CPD) y de comunicación para el cambio social se crean e implementan en base a modelos de investigación-acción participativa (IAP). La IAP corresponde a una perspectiva de investigación cuyo objetivo es la transformación mediante la praxis. En el siguiente cuadro, desarrollado por Tomás Alberich Nistal, podemos observar las diferencias entre la IAP y otras dos perspectivas de investigación social: la distributiva y la estructural (Nistal, 2010, p. 136).

[VER CUADRO 2] →

CUADRO 2

Niveles y perspectivas de la investigación social

Características de las perspectivas en función de los niveles de investigación

NIVELES**TECNOLÓGICO**

DEFINICIÓN	RELACIÓN CON EL LENGUAJE
CÓMO Y CON QUÉ SE HACE LA INVESTIGACIÓN	JUEGOS DEL LENGUAJE

METODOLÓGICO

DEFINICIÓN	RELACIÓN CON EL LENGUAJE
CÓMO Y POR QUÉ SE INVESTIGA	FUNCIONES DEL LENGUAJE

EPISTEMOLÓGICO

DEFINICIÓN	RELACIÓN CON EL LENGUAJE
PARA QUÉ Y PARA QUIÉN SE INVESTIGA	EFFECTOS DEL LENGUAJE

Perspectiva Distributiva
(conocimiento descriptivo)

- Pregunta-respuesta
- Técnicas cuantitativas
- Encuestas (puede ser mediante muestreo o con encuesta-censo)
- Entrevista cerrada (estructurada o directiva)

- Función referencial del lenguaje
- Análisis estadístico
- Explora los elementos de la red
- Conocimiento descriptivo

- Asimetría
- Lo investigado como objeto
- Cierra
- Produce un conocimiento censal, estadístico que quiere ser objetivo

Correspondencia de las perspectivas de investigación con la evolución temporal y lógicas socioeconómicas predominantes

- Hasta el Siglo XX
- Búsqueda del crecimiento económico
- Lo importante es creer en magnitudes cuantitativas (más producción, más renta, PIB,...)
- Efectos no deseados: puede haber más desigualdad y pobreza aunque se crezca

Perspectiva Estructural
(explicativo-opinativo)

Perspectiva Dialéctica y socio-praxis
(propositivo-transformador)

- Conversación
- Técnicas cualitativas
- Entrevista: semi-directiva, abierta, grupal, en profundidad.
- Grupo de discusión
- Grupo triangular
- Historias de vida
- Análisis estructural de textos
- Observación

- Asamblea y participación
- Técnicas participativas
- Socioanálisis y analizadores (construidos, históricos)
- Autoencuesta y autoevaluación
- Delphi y DAFO
- Dinámicas de grupo
- Técnicas de la animación sociocultural (ASC)
- Observación participante
- Núcleos de intervención participativa (NIP)
- La asamblea es una acción-proceso que parte de la desigualdad.

- Función estructural del lenguaje
- Produce un conocimiento de la estructura de la red (explora sus caminos, sus relaciones)
- Análisis del discurso
- Conocimiento explicativo

- Función pragmática del lenguaje (el habla es acción)
- IAP
- Metodologías Implicativas
- Análisis institucional
- Construcción de la red: hacer otra red
- Propósito implicativo para el investigador
- Recrear la red (a partir de las redes existentes)
- Programas de Acción Integral (PAI)
- Presupuestos participativos

- Simetría táctica, asimetría estratégica
- Lo investigado como objeto (al que se le pide "que hable")
- Abre para cerrar
- Para conocer opiniones, sentimientos, conocimiento de lo subjetivo

- Simetría
- Lo investigado como sujeto (libera el decir y el hacer)
- Abre
- Para transformar y democratizar
- Asimetría táctica, simetría estratégica

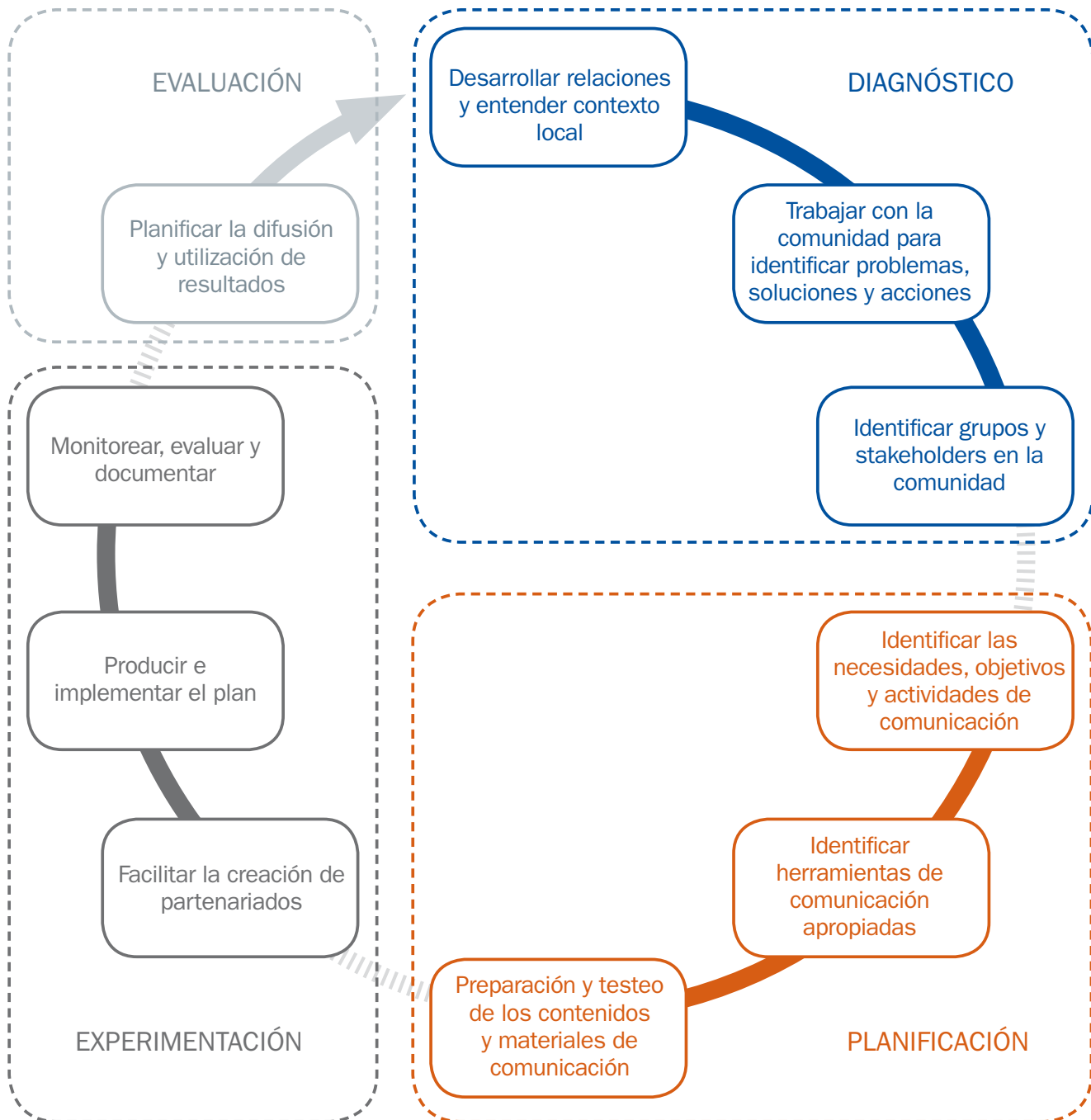
- Durante el Siglo XX
- Búsqueda del desarrollo económico
- Desarrollo es crecimiento y mayor bienestar para la mayoría; incremento con cambio cualitativo
- Efectos no deseados: deterioro medioambiental y agotamiento de los recursos. Despotismo ilustrado y tecnocracia

- Siglo XX y siglo XXI
- Búsqueda del desarrollo sostenible y participativo
- Efectos no deseados: puede haber desarrollo sostenible parcial y/o impuesto por algunos que conlleva a localismos, corporativismos,...
- Respuestas a efectos no deseados: acción integral y glocalismo (acción local+global)

Alberich Nistal identifica a la IAP como transformadora y emancipadora. No obstante, advierte que bajo la lógica económica predominante, existen “efectos no deseados [en los que] puede haber desarrollo sostenible parcial y/o impuesto por algunos que conlleva a localismos, corporativismos,...”. Estos efectos pueden ser aún mayores cuando se aplica la IAP a proyectos de comunicación participativa para el desarrollo, en los cuales algunos agentes, externos e internos, propician la perpetuación de dinámicas de hegemonía cultural y económica (Tortosa, 2011). Alberich Nistal pone de manifiesto la necesidad de una “acción integral y glocalismos” para combatir dichos efectos no deseados.

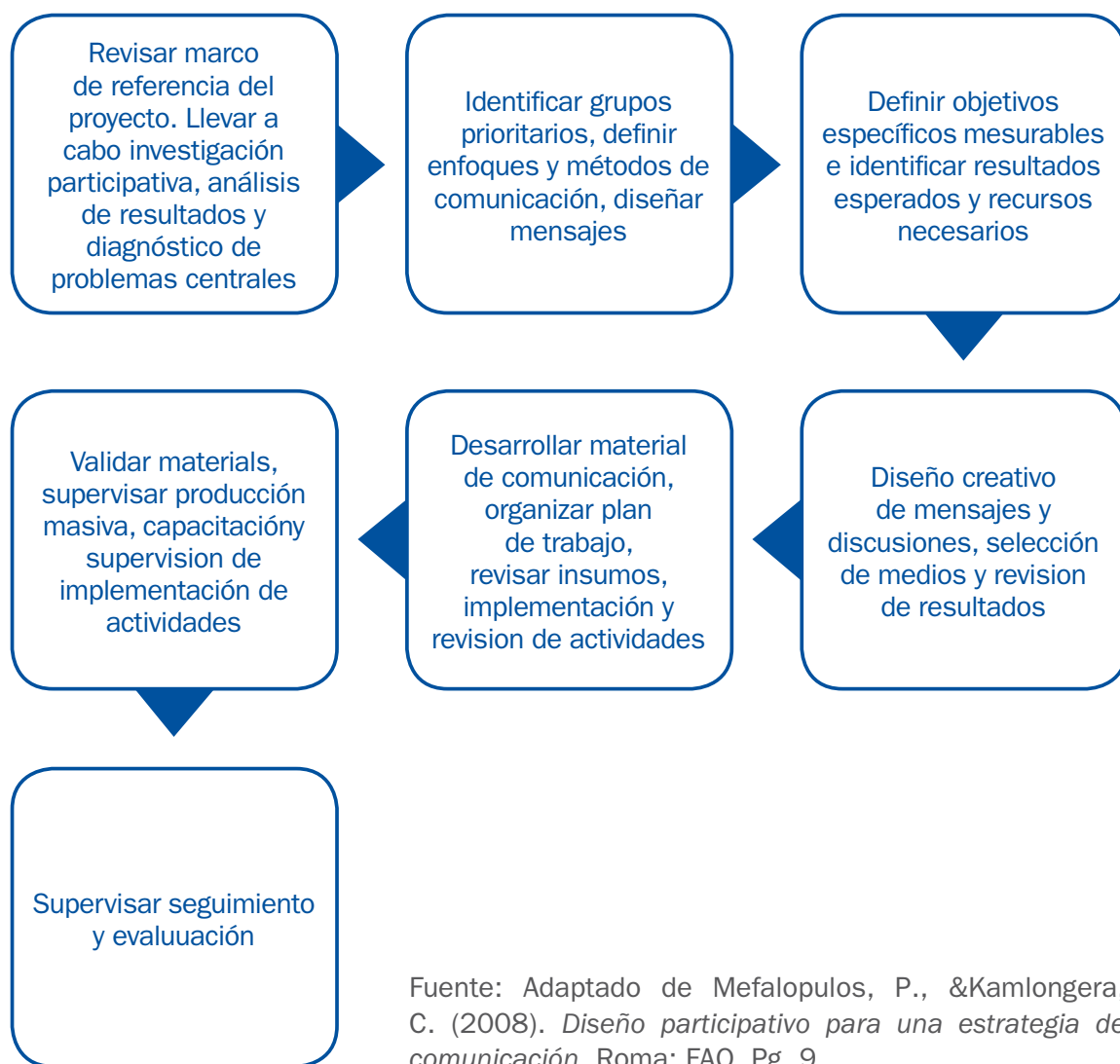
Bajo la propuesta de transformar desde la horizontalidad mediante la investigación-acción participativa, surgen diversos modelos. Expondremos cuatro de ellos que han sido utilizados ampliamente en la literatura y que basan su conceptualización en epistemología freireana: a) el modelo de Guy Bessette del International Development Research Center (<http://www.idrc.ca/>); b) el modelo de la Paolo Mefalopulos y Chris Kamlonguera para Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO); c) el modelo de Investigación-Acción Participativa de la Red Cimas (<http://www.redcimas.org/>), elaborado por Joel Martí, Tomás Alberich Nistal, Manuel Serrano Montañez y Tomás R. Villasante, entre otros; y d) el modelo de educación popular basado en las teorías de Mario Kaplún y Orlando Fals Borda, utilizado por el Centro Martin Luther King (<http://www.cmlk.org/>), de importante presencia en América Latina en general, y en Cuba en particular. Los cuatro modelos presentan esquemas orientadores tal como exponemos a continuación:

ESQUEMA 1 Modelo de comunicación participativa para el desarrollo integrado dentro del modelo de investigación para el desarrollo de Guy Bessette



Fuente: Bessette, G. (2004). *Involving the community: A guide to participatory development communication*. Ottawa: Southbound & International Development Research Centre. Pg. 22.

ESQUEMA 2 Secuencia básica para el diseño participativo de una estrategia de comunicación de la FAO



ESQUEMA 3 Modelo de Investigación-Acción Participativa promovido por la Red Cimas

PRE-INVESTIGACIÓN:

detección de síntomas, realización de demanda desde institución local y planteamiento del proyecto

DIAGNÓSTICO:

recogida de información, creación de Comisión de Seguimiento u Grupo IAP, investigación y trabajo de campo y entrega de primer informe

PROGRAMACIÓN:

trabajo de campo, análisis de texto y discursos, entrega de segundo informe y talleres

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS:

crear Programa de Acción Integral (PAI) y entrega de informe final

POST-INVESTIGACIÓN:

puesta en práctica de PAI, evaluación y nuevos síntomas

Fuente: Adaptación de Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. *Red Cimas*. Pg. 2.

ESQUEMA 4

Modelo de comunicación y educación popular propuesto por Gabriel Kaplún para el Centro Martin Luther King



Fuente: Alejandro, M., & Vidal, J. R. (2004). *Comunicación y Educación Popular. Selección de Lecturas (FEPAD)*. La Habana: Editorial Caminos. Pg. 610.

Los dos primeros modelos siguen lo que Jan Servaes y Patchanee Malikhao apuntan como el discurso UNESCO, es decir, los modelos que se aplican más habitualmente a proyectos de cooperación en el ámbito de los programas de desarrollo de Naciones Unidas. Los dos últimos modelos se aplican sobre todo a desarrollo local sin intervención de agentes externos. Los cuatro modelos presentan una etapa de diagnóstico, pero solo el modelo de la Red Cimas propone explícitamente una fase de pre-investigación, aunque esta no cuenta como ciclo independiente de proyecto. Esto será clave para el desarrollo del caso de estudio que presentamos, ya que es en la fase pre-investigación donde surgen dificultades que hacen prácticamente inaplicable la utilización de un único modelo. Consideramos que la fase denominada por Martí como de pre-investigación debería constituir un ciclo de proyecto independiente para facilitar a los investigadores e investigadoras iniciar las propuestas de proyectos a partir de una idea cuando aún no se dispone de recursos ni grupos participantes para su desarrollo. Ahondaremos en esta cuestión en apartados posteriores.

2.3. Herramientas de evaluación y análisis de variables en proyectos de comunicación participativa

Cada modelo propone actividades para la implementación de cada una de sus fases. Muchas de estas actividades son similares, con un peso importante de aquellas orientadas hacia la evaluación de los proyectos. Sin embargo, consideramos imprescindible contar con metodologías para análisis de variables que puedan aplicarse durante todo el ciclo de proyecto. Esto contribuye a que el grupo motor pueda generar contenido de reflexión y mapeos constantes para la creación de estrategias desde las etapas previas a la implementación de los proyectos. Nos gustaría hacer mención particular a algunas herramientas de análisis de variables de proyectos participativos que podrían utilizarse de forma complementaria a cualquiera de los cuatro modelos de planificación especificados. Por citar algunas de particular relevancia podemos mencionar los socio-gramas y conjuntos de acción (Villasante & Martín Gutiérrez, 2006), la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2006, 2012), la evaluación participativa (Planas-Lladó, Pineda Herrero, Gil-Pasamontes, & Sánchez-Casals, 2014) y la prospectiva estratégica participativa (Godet, 2000). Nos centraremos en este último modelo, ya que consideramos introduce aspectos de gran innovación y utilidad que las otras herramientas no ofrecen.

En general, la caja de herramientas de la prospectiva estratégica participativa proporciona un instrumento que resulta particularmente útil para

analizar variables clave, estructuras de poder y escenarios futuros deseados en proyectos de comunicación participativa (Godet, 2000). A diferencia de los modelos anteriores, la prospectiva contiene una herramienta específica de análisis estructural de variables, compuesta por un método y un software que posibilita realizar el análisis matemático de un sistema complejo. La prospectiva ofrece un amplio conjunto de instrumentos. En particular, “el análisis estructural [mediante el software MICMAC] es una herramienta de estructuración de una reflexión colectiva. Ofrece la posibilidad de describir un sistema con ayuda de una matriz que relaciona todos sus elementos constitutivos. Partiendo de esta descripción, este método tiene por objetivo, hacer aparecer las principales variables influyente y dependientes y por ello las variables esenciales a la evolución del sistema” (Godet, 2000, p. 63)⁴³. Mediante esta herramienta, pueden observarse mapas de influencia-dependencia entre las variables, que pueden incluir actores individuales y colectivos, grafos de vínculos categorizados por su fortaleza o debilidad, y las interacciones presentes y potenciales entre las personas e instituciones participantes. Adicionalmente, el análisis puede aplicarse en todo momento durante el ciclo de proyecto, y puede ser realizado por el grupo motor en las fases iniciales para potenciar el proceso de planificación. Se puede repetir el análisis a medida que van creciendo las personas involucradas, utilizando los resultados como contenido para la reflexión colectiva y para trazar estrategias deseadas y consensuadas.

“La prospectiva es sin duda una previsión (preactiva y proactiva) que permite aclarar las acciones presentes a la luz de los futuros posibles y deseables” (Godet&Durance, 2011; p. 22). Esta herramienta de análisis y planificación cuenta con una amplia trayectoria tanto en América Latina como en Europa en la creación y ejecución de proyectos empresariales y territoriales (Medina Vásquez & Ortegón, 2006). En la última década, su aplicación para desarrollo local y re-conceptualización en ámbitos participativos ha permitido “superar la doble tentación del determinismo y del voluntarismo buscando una metodología que refleje las fuerzas dominantes pero también la capacidad de la voluntad de apostar por una sociedad diferente” (Gorostiaga, 2000). Esta metodología se aplicó al caso de estudio para complementar la evaluación del primer ciclo de proyecto y orientar la planificación del siguiente ciclo.

43 El software MICMAC (Matrices de Impactos Cruzados y Multiplicación Aplicada para una Clasificación) utilizado para el análisis estructural de variables es sencillo e intuitivo, y puede descargarse gratuitamente de <http://en.lapropective.fr/methods-of-prospective/downloading-the-applications/download/YREUj6TAZ56msz0v0VS7/johan.veltmeyer@bigpond.com>

2.4. Teatro del Oprimido como práctica transformadora en comunicación participativa

El Teatro del Oprimido desarrollado en la década de los setenta por el dramaturgo brasileño Augusto Boal ha constituido una de las principales herramientas de la comunicación participativa para el desarrollo y para los movimientos de educación popular latinoamericanos (Barauna & Motos, 2009; Hemer & Tufte, 2005). A diferencia de muchas vertientes del teatro social, el Teatro del Oprimido (TO) es un teatro político. Es un ensayo colectivo de emancipación. Basado en la epistemología de la Pedagogía del Oprimido, el TO permite analizar mediante el teatro los abusos de poder perpetrados y perpetuados de forma sistémica en nuestras micro-estructuras cotidianas. Esta metodología consta de diversas herramientas: Teatro Imagen, Teatro Foro, Teatro Legislativo, Arcoíris del Deseo, Teatro Invisible y Teatro Periodístico. El TO utiliza juegos teatrales para des-mecanizar nuestras percepciones, haciéndonos conscientes de nuestros filtros culturales mediante la explicitación y colectivización de nuestros propios conflictos y experiencias. La colectivización de las problemáticas individuales, y posterior extrapolación a una historia grupal, permite buscar alternativas colectivas a situaciones que suelen resultar de difícil solución desde una postura individual (Boal, 1998).

El caso de estudio que presentaremos a continuación, utiliza el Teatro Foro como principal metodología para la praxis. En el Teatro Foro, los actores y actrices desarrollan una pieza de teatro corta basada en la colectivización de las propias experiencias de los actores y actrices, o acto-activistas. Dicha pieza se compone principalmente por varias caracterizaciones: el/la oprimida, el/la opresora, los/las aliadas y el/la Curinga. El Curinga es el personaje que interactúa con el público, es decir, con los espectadores y espectadoras. El postulado de la pieza es que el/la oprimida siempre tiene capacidad de acción para enfrentar al opresor/a. En el momento de mayor conflicto, el Joker o Curinga detiene la pieza. Mediante el diálogo abierto por parte del público se proponen alternativas para intentar solucionar el conflicto en escena. El Curinga invita entonces al espectador o espectadora a que sustituya a uno de los personajes en escena. Se prueban tantas alternativas como propuestas surjan.

El caso de estudio que detallaremos a continuación articula su praxis mediante el Teatro del Oprimido. Por motivos de espacio, no entraremos a detallar otros casos de estudio en los cuales el teatro social en general y el Teatro del Oprimido en particular se utilizan dentro de la comunicación participativa, pero podemos remitir al lector y lectora a varios de los textos que se presentan en la bibliografía para profundizar en esta herramienta

(Barauna & Motos, 2009; Gumucio Dagron, 2001; Hemer & Tufte, 2005; Kaplún, 2007)⁴⁴.

3. Art d Kambi: teatro para la cre-acción colectiva Cuba-Barcelona

3.1. Cronología del proyecto Art d Kambi

El proyecto “Art d Kambi: Teatro para la Cre-acción Colectiva Cuba-BCN” es una plataforma de intercambio de conocimiento, metodologías y experiencias de teatro social que agrupa a personas de las entidades La Xixa Teatre (Barcelona), la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), la ONG Centro Memorial Martin Luther King Jr. (La Habana), el Grupo de Teatro Cubiche (Manicaragua, Cuba), el centro de innovación social Citilab Cornellà (Cornellà de Llobregat, Barcelona), el aula taller de la Fundació El Llindar (Cornellà de Llobregat, Barcelona) y la Subdelegación de Cultura de Manicaragua (Cuba). A través de intercambios diversos sobre el teatro como herramienta para el diálogo con adolescentes que presentan dificultades de encaje en el sistema educativo, se crea e implementa el proyecto piloto “Taller de Creació i Teatre Social per Joves de El Llindar”. Los y las estudiantes de dos grupos del Aula Taller de El Llindar crearon, conjuntamente con los y las educadoras y facilitadoras, piezas de teatro foro y piezas audiovisuales que fueron presentadas frente a un público de iguales. Las piezas audiovisuales fueron llevadas al Grupo de Teatro Cubiche para su re-interpretación de la obra. Dicha re-interpretación fue grabada y será visualizada con las y los estudiantes en el curso lectivo 2014-2015. El objetivo es propiciar un intercambio cultural horizontal que permita una reflexión colectiva y holística en torno a las formas de entender la realidad de los y las adolescentes, y los conflictos que surgen en el engranaje de dichas percepciones frente a las exigencias del sistema educativo actual.

La idea inicial surgió en el verano de 2011 con el objetivo de establecer un vínculo de cooperación descentralizada en el cual el territorio del sur –Cuba– fuera ofertante de cooperación a un territorio del norte –Barcelona. El planteamiento del proyecto era que podía crearse una plataforma de participación entre personas y entidades diversas de ambos territorios, mediante el modelo de Guy Bessette que

⁴⁴ La Xixa Teatre lleva más de cinco años realizando activismo mediante el Teatro del Oprimido, trabajando con colectivos diversos como la PAH, Veterinarios Sin Fronteras, colectivos migrantes, colectivos de mujeres, escuelas, ayuntamientos, casales de barrio, entre otras. Más información y videos en www.laxixateatre.org y el canal de Youtube https://www.youtube.com/user/laxixateatre/feed?activity_view=3. El Grupo de Teatro Cubiche, lleva un recorrido de más de 15 años trabajando en la zona del Escambray en Cuba en proyectos de teatro para la educación ambiental, la recuperación de tradiciones orales, la promoción de la cultura en zonas rurales, entre otros temas. Si bien en sus inicios utilizaban otras metodologías de teatro social, desde hace dos años el grupo ha comenzado su entrenamiento dentro del ámbito del Teatro del Oprimido como herramienta a incluir entre sus actividades.

vinculaba la investigación-acción participativa y la comunicación participativa para el desarrollo. Como principal medio facilitador, se incorporarían las tecnologías de información y comunicación según las propuestas de Jesús Martín Barbero para una nueva aproximación al diálogo cultural (Barbero, 2002, 2009). Adicionalmente, debía tenerse en cuenta las consecuencias de un contexto a nivel global en el cual “las políticas sociales se caracterizan por un discurso que no cuestiona el sistema de desigualdad en su conjunto y por acciones redistributivas que no alteran las condiciones de concentración de riqueza y, en consecuencia, terminan por constituir una operación de naturalización de la dominación y de construcción de poblaciones inferiorizadas” (Valdés Paz, Juan; Espina, 2011, p. 34). La propuesta debía promover el tipo de construcción identitaria global que arroja “arena en los engranajes de la globalización ... [y que] iluminan horizontes a partir de los cuales pueden elaborarse alternativas de emancipación frente al sistema neoliberal” (Díaz-polanco, 2003, pp. 10–11). La necesidad de buscar propuestas horizontales estaba planteada en la literatura; los textos de Paulo Freire incitaban a la reflexión colectiva emancipadora ya desde los años sesenta, marcando, entre otros autores, la tradición de la educación popular latinoamericana. Valorando, por tanto, los “favorables resultados alcanzados por Cuba” en sus políticas sociales en general, y particularmente en el ámbito de la política social cultural (Valdés Paz, Juan; Espina, 2011, p. 46), considerábamos que había espacios en Cuba y en Barcelona para, al menos, conversar *de tú a tú*.

La plataforma debía servir como un espacio de diálogo para buscar alternativas a una problemática social existente en ambos territorios; un tipo de cooperación necesaria, pero que se daba en escasas situaciones (Husson, 2007). La lista de posibles espacios de acción era amplia: prevención en salud, fracaso escolar, racismo, violencia y desigualdad de género, y un largo etcétera. Los dos territorios compartían idiomas, y desde la época de los noventa tenían una amplia trayectoria de hermanamientos locales según las estadísticas del Observatorio de Cooperación Descentralizada (<http://observ-ocd.org/es>). No obstante, la literatura y el resultado de varias entrevistas con responsables y técnicos locales⁴⁵ tanto en La Habana como en Barcelona, dejaba claro que, a pesar de los esfuerzos por establecer un diálogo horizontal, las limitaciones presupuestarias y los marcos institucionales dificultaba crear proyectos que no reprodujeran lógicas asistencialistas (Iborra, Martínez, & Martínez, 2013). La verticalidad en la comunicación para el desarrollo –es decir, la que se realiza bajo criterios difusionistas y de transmisión del conocimiento explicitados en el Cuadro 1– ya estaba identificada como *modus*

⁴⁵ Entre 2011 y 2013 se realizaron más de diez entrevistas en profundidad con personas vinculadas al ámbito de la cooperación descentralizada, entre las que podemos destacar al ex viceministro cubano de Cooperación al Desarrollo Raúl Taladriz Suárez y a Agustín Fernández de Losada, ex director de Relaciones Internacionales de la Diputación de Barcelona.

operandi contraproducente para el desarrollo endógeno de las localidades (Easterly, 2006; Stiglitz, 2002). Esto se sumaba a la dificultad de medios para cumplir con los requisitos exigidos por las convocatorias que financiaban las propuestas de proyectos, y que aplicaban un filtro homogeneizador en la conceptualización y posterior justificación de solicitudes. Como explica el texto sobre cooperación descentralizada publicado por Centro de Estudios y Documentación Internacional de Barcelona (CIDOB) (Iborra et al., 2013, p. 35):

La forma en que se ha caracterizado la construcción de la política de cooperación ha abusado de la modalidad del proyecto, tomándolo no solo como una metodología para la acción sino convirtiéndolo también en unidad de financiación, lo que ha devenido también en convertir el proyecto (y su financiación) como elemento central del diálogo entre los actores de la cooperación, y, en consecuencia, ha convertido las normativas sobre plazos, formas de justificación y demás cuestiones administrativas en el techo del diálogo impidiendo (o desvalorizando) el diálogo de carácter político y estratégico.

Por tanto, la propuesta de investigación debía alejarse del tradicional modelo de cooperación vertical, y dar pie al diálogo entre las personas, más allá de los marcos institucionales; es decir, el proyecto debía plantearse desde entidades que formaran parte de la sociedad civil. No obstante, al menos en la localidad cubana y según fue indicado por los técnicos y responsables entrevistados, era imprescindible contar con el apoyo de algún ente gubernamental local para llevar a cabo cualquier iniciativa de cooperación⁴⁶. La aportación de conocimiento, situada en la disciplina de la comunicación para el desarrollo, debía responder al cómo establecer dicho diálogo teniendo en cuenta las particularidades de cada grupo participante, las normativas correspondientes y las dificultades que impone la distancia y la falta de recursos tecnológicos y de financiación. Adicionalmente, el proceso tenía que cumplir un conjunto de premisas de rigor metodológico que permitieran a la experiencia permear al mundo académico.

A continuación presentamos una cronología gráfica del proyecto (Imagen 1)⁴⁷. Las instituciones y contactos se generaron en la mayoría de los casos, a través de la técnica de bola de nieve (Garrido, 2002, p. 17). Podemos ver en la imagen como

⁴⁶ En el caso de Art d Kambi, contamos con la colaboración de la Subdelegación de Cultura de Manicaragua.

⁴⁷ El siguiente recuento se ha extraído del diario de campo, e-mails y documentos de trabajo recopilados a lo largo de los últimos cuatro años. Por motivos de autorizaciones y privacidad, se omiten todos aquellos datos para los cuales las personas y entidades participantes no han dado su expresa autorización, sin que esto merme el contenido teórico-metodológico de la propuesta. Por motivos de brevedad, se excluyen aquellos eventos sin los cuales la cronología aún mantiene su sentido.

el desarrollo del proyecto fluctúa entre los territorios de La Habana, Manicaragua y Barcelona, así como su dispersa distribución en el tiempo. Resaltado en negrita, se identifican momentos, conceptos y agentes clave para el desarrollo del proyecto.



IMAGEN 1
Relato gráfico de la cronología del primer ciclo del proyecto "Art d Kambi: Teatro para la cre-acción colectiva Cuba-BCN"

3.2. Resultados de Art d Kambi

Uno de los principales hitos del proyecto piloto hasta la fecha, ha sido la presentación de la obra, en la cual los y las estudiantes pudieron experimentar el cierre de un trabajo de meses con el reconocimiento de más de 50 personas presentes en la sala. Entre el público se encontraban educadores, educadoras y estudiantes tanto de El Llindar como del IES Cristòfol Colom, que pasaban en aquel momento por un proceso similar mediante el proyecto FOTEL, Teatro Foro para Combatir el Abandono Escolar Prematuro (<http://fotel-project.eu/>), liderado por La Xixa Teatre. La cartelería y los videos formaron parte del proceso de creación colectiva, y fueron de gran utilidad para difundir el evento y fomentar la motivación entre los y las estudiantes. A modo de ilustración, presentamos el cartel (Imagen 2) y dos audiovisuales creados colectivamente, que sirvieron para motivar e implicar a los y las jóvenes participantes del proyecto para que no abandonaran el proceso creativo: a) Video con ensayos de la pieza creada por los y las estudiantes del primer grupo del taller titulada “Un càncer, dos naturalistas y un camello loco” <https://www.youtube.com/watch?v=IUxRjOBS74o>; b) Video con entrevistas realizadas con los y las estudiantes del segundo grupo del taller (incluida la educadora social en prácticas que acompañaba al grupo) titulado “About” <https://www.youtube.com/watch?v=2Od0-Plx-uQ>⁴⁸.



IMAGEN 2
Cartel de la presentación del taller piloto “Espai de creació i teatre social per joves”

⁴⁸ Se irán agregando otros videos del proceso a lo largo de los próximos meses en el canal de Youtube de Art d Kambi: <https://www.youtube.com/channel/UCDFzEoksVatLzfNCqildUQ>

La evaluación de los resultados del primer ciclo de proyecto, es decir, del proyecto piloto, se elaboró en base a dos sesiones. La primera sesión se realizó con los y las estudiantes que participaron en las piezas de teatro mediante la técnica del flujograma (Socas, Saavedra, & Hernández, 2003). Según indica el procedimiento de la aplicación de flujogramas, los y las estudiantes escribían en post-it's distintos elementos del proceso que les llamó la atención positiva o negativamente. Posteriormente, colocaban los post-it's en distintas categorías (reglas, costumbres, y contexto en el eje horizontal, y "lo podemos controlar", "lo podemos influir" o "fuera de nuestro control" en el eje vertical) según vemos en la foto. A partir de las ideas que surgían, debatíamos cuestiones sobre lo que más les gustó, lo que cambiarían, lo que aprendieron, entre otros temas.



IMAGEN 3
Flujograma de evaluación realizado por los y las estudiantes de El Llindar

Vemos en la foto como la mayoría de los post-it's se encuentran en las categorías de "lo podemos controlar" y en las categorías de "lo podemos influir". Esto contrasta con la actitud por parte de los y las estudiantes durante los seis meses de desarrollo del taller previos a la presentación de la obra. En las sesiones de creación y ensayo de la pieza, los y las estudiantes mostraban rechazo a la exposición en público e indicaban que se sentían obligados a asistir a los ensayos que formaban parte de las clases curriculares. Una vez presentadas

las piezas de teatro, la actitud de los y las estudiantes cambió, reconociendo que “se la habían pasado bien” y finalmente aceptando que, al menos en el espacio del taller, tenían más poder del que estaban dispuestos a reconocer inicialmente. Los y las educadoras que estaban presentes en la sesión escucharon a los y las estudiantes debatir sobre aquellas cuestiones que deseaban cambiar, es decir, aquellas que determinaron que podían “controlar” o “influir”. En el debate posterior a la elaboración del flujograma, algunos comentarios y propuestas por parte de los y las estudiantes fueron: “hacer los ensayos más largos, ver una película de vez en cuando, hacer el teatro en la calle, tocar la guitarra, la caja y las palmas en las clases, ir al teatro y continuar grabando en el Citalab Cornellà”, entre otros. Algunas valoraciones con respecto a lo que aprendieron fueron: “a perder la vergüenza, a vencer el miedo, a estar calmados, a hacer una obra y a tener paciencia”, entre otros. Como cuestión particularmente importante, conversamos sobre lo que ellos y ellas consideraban habían enseñado a las personas presentes el día de la presentación, y a los y las educadoras que formaron parte del proceso. Respondieron que habían enseñado a las personas a actuar, haciendo referencia al Teatro Foro, y que habían enseñado “a hacer aprender a los demás”, a “que los demás tengan paciencia” y a “dialogar con nosotros”. Es durante esta sesión de evaluación que se les propone a los y las estudiantes “conversar” con el grupo de teatro Cubiche mediante el video. Se les comenta que tienen la posibilidad de ver la misma pieza que han preparado reinterpretada por un grupo de teatro en una localidad distinta. La respuesta es positiva y pudimos cerrar el curso con un entorno expectante de caras al taller de teatro para año lectivo siguiente. A partir de la evaluación de los y las estudiantes, realizamos una evaluación con los y las educadoras para incorporar los comentarios de los y las estudiantes a la planificación del proyecto que tendría lugar en 2014-2015.

Durante el mes de agosto 2014, se realizó la visualización de la presentación de la pieza con el grupo de teatro Cubiche en Manicaragua, Cuba. Pudimos debatir en torno a las temáticas que observaban en los videos (consumo de drogas, falta de motivación para asistir a la escuela, representación de vínculos afectivos, concepto de éxito, entre otros) y como estas temáticas se asemejaban o diferenciaban de las problemáticas que se vivían en la localidad cubana. Sorprendió particularmente la falta de motivación del estudiantado para asistir a la escuela y el consumo de sustancias distintas al alcohol; ambas cuestiones les eran ajenas al grupo de teatro cubano. Se realizó la re-interpretación de la pieza, adaptando la problemática presentada por los y las estudiantes al contexto de Manicaragua, pero manteniendo los vínculos entre personajes y el hilo de la historia. Estamos actualmente preparando el audiovisual con la presentación y re-presentación posterior para realizar la sesión de visionado junto con los y las estudiantes de El Llindar en enero de 2015. En el siguiente video se muestra la evolución del proceso

hasta el momento: <https://www.youtube.com/watch?v=nStQ6xu4nIM>. A medida que avance el proyecto, podremos recopilar mayor información para profundizar acerca de los significados compartidos creados a partir del proceso.

Como complemento a la evaluación del proceso del proyecto, se realizó un análisis estructural de variables utilizando las herramientas de la prospectiva estratégica participativa. Para ello se desarrolló una matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) según vemos en el modelo siguiente (Cuadro 3) de acuerdo a un listado de factores que se enumeran a continuación (Cuadro 4)⁴⁹.

CUADRO 3 Matriz DAFO para agentes cruzados

FACTORES EXTERNOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Territorio A como actor en el contexto del Territorio B	$O_{A1} \dots O_{AN}$ (conjunto de N número de oportunidades del territorio A como actor en el contexto del territorio B)	$A_{A1} \dots A_{AK}$ ($A_{A1} \dots A_{AK}$ es el conjunto de K número de amenazas del territorio A como actor en el contexto del territorio B)
Territorio B como actor en el contexto del Territorio A	$O_{B1} \dots O_{BM}$ (conjunto de M número de oportunidades del territorio B como actor en el contexto del territorio A)	$A_{B1} \dots A_{BH}$ (conjunto de H número de amenazas del territorio B como actor en el contexto del territorio A)
FACTORES INTERNOS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Territorio A como actor en el contexto del Territorio B	$F_{A1} \dots F_{AP}$ (conjunto de P número de fortalezas del territorio A como actor en el contexto del territorio B)	$D_{A1} \dots D_{AR}$ (conjunto de R número de debilidades del territorio A como actor en el contexto del territorio B)
Territorio B como actor en el contexto del Territorio A	$F_{B1} \dots F_{BQ}$ (conjunto de Q número de fortalezas del territorio B como actor en el contexto del territorio A)	$D_{B1} \dots D_{BS}$ (conjunto de S número de debilidades del territorio B como actor en el contexto del territorio A)

Fuente: elaboración propia.

⁴⁹ La lista de factores fue definida conjuntamente con el investigador de Intercultura Centre pel Diàleg Intercultural de Catalunya y Centre d'Estudis Africans de Barcelona, Rafael Crespo Ubero. El modelo para la aplicación de prospectiva estratégica al proyecto fue desarrollado conjuntamente con el Dr. Pedro Álvarez Mederos, especialista en prospectiva participativa y profesor titular del Instituto Superior de Relaciones Internacionales de Cuba. La aplicación del modelo al caso de estudio Art d Kambi fue realizada conjuntamente con Santiago Sánchez Cifuentes, técnico especialista en proyectos participativos culturales en Citilab Cornellà.

CUADRO 4 Factores a tener en cuenta para la elaboración de la matriz DAFO

FACTORES RELATIVOS AL CONOCIMIENTO DISPONIBLE EN EL GRUPO EN EL MOMENTO DEL ANÁLISIS	FACTORES CONTEXTUALES (EXTERNOS AL GRUPO)
sobre el contexto, sobre la problemática, sobre el área de conocimiento sobre la metodología de acción, sobre la metodología de investigación, otros conocimientos	normativas implícitas, normativas explícitas, clima, dificultad/facilidad de acceso presencial, dificultad/facilidad de acceso virtual, dinámicas institucionales explícitas, dinámicas institucionales implícitas, otras barreras a la participación
DINÁMICAS CULTURALES Y DE COMUNICACIÓN PRESENTES ENTRE LOS DISTINTOS INTEGRANTES DEL GRUPO EN EL MOMENTO DEL ANÁLISIS	
idioma, voluntad y formatos de participación, prejuicios y estereotipos con respecto a grupos locales, prejuicios y estereotipos con respecto a grupos no locales, concepto y organización del trabajo, concepto y organización del ocio, concepto/representación del tiempo, concepto/representación del espacio, concepto de la propiedad, concepto de desarrollo/progreso, hábitos de uso de las TIC, necesidades, motivaciones, ideales, referentes locales, referentes no locales, religión, composición familiar, sistema educativo predominante, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, ideales de belleza, economía familiar/local, prácticas culturales morfológicas (tradiciones, fiestas, folklore, música, comida, etc...), prácticas culturales morfológicas especialmente relevantes, concepto de vida/muerte, ideología personal/política local, organización de la vida cotidiana, estructura del lenguaje, imaginario colectivo, imaginario racista, imaginario del otro, forma de consumo, sentido de la propiedad, otras dinámicas culturales y de comunicación	

Fuente: elaboración propia.

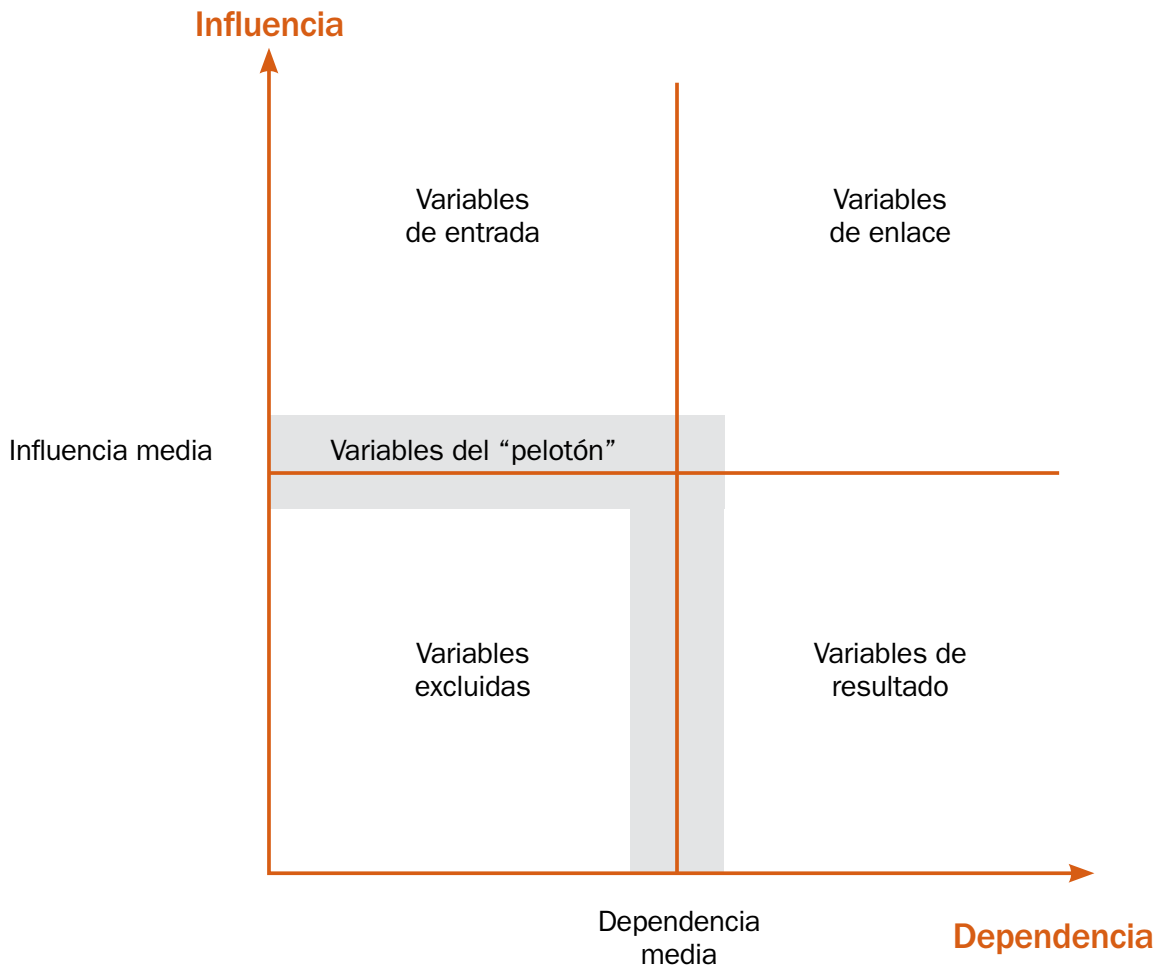
Una vez completada la DAFO, se procedió a identificar a los distintos agentes vinculados con el proyecto en función de las personas y/o entidades que aparecían en la matriz. Se realizó el listado de agentes y se procedió al análisis estructural mediante la utilización del software MICMAC (Matrices de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada para una Clasificación). Una vez identificados los agentes clave en función del plano influencia-dependencia (ver Esquema 5)⁵⁰, se volvió a la matriz DAFO y se identificaron las variables que dependían de cada uno de los agentes. Se procedió nuevamente a realizar un análisis estructural, esta vez de las variables⁵¹.

⁵⁰ Godet, M. (2000). La caja de herramientas de la prospectiva estratégica. P. 72.

⁵¹ Debido a lo tedioso que puede ser el desarrollo del análisis estructural con los y las participantes, la fase de identificación de variables puede hacerse mediante sociograma y/o flujograma en una sesión de trabajo.

ESQUEMA 5

Plano influencia-dependencia para el análisis estructural de variables



Fuente: Godet, M. (2000). *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*. P. 72.

Las variables de entrada son las más motrices o influyentes del sistema, pero son poco dependientes, por lo que son difíciles de gestionar. Las variables de resultado son muy dependientes y fáciles de influir pero tienen poco impacto en el resto de las variables. Las variables excluidas son poco influyentes y poco dependientes, no vale la pena gestionarlas, y finalmente las variables de enlace son muy dependientes y tienen un gran impacto en otras variables, por lo que resultan las variables clave⁵².

En total se identificaron veinte agentes, de los cuales trece quedaron fuera de la zona de variables excluidas y se tomaron para la segunda parte del

52 La prospectiva permite identificar las variables y agentes que más impactan a las variables clave a través del análisis de los grafos, así como identificar escenarios futuros deseados mediante los mapas de influencia-dependencia potenciales. Todos estos elementos se están incorporando a las futuras planificaciones del proyecto.

análisis. Posteriormente se identificaron 46 variables correspondientes a los trece agentes, de las cuales 25 variables quedaron fuera de la zona de variables excluidas. Entre estas, resultaron variables clave a corto plazo, es decir con un alto nivel de dependencia y de influencia en el sistema: el conocimiento de los y las educadoras sobre la problemática de los y las estudiantes, la falta de motivación de los y las estudiantes, el conocimiento de los y las estudiantes sobre su problemática, el vínculo entre estudiantes y profesores, el conocimiento metodológico de los y las educadoras, la motivación del grupo motor, el conocimiento metodológico del grupo motor, y el conocimiento del grupo motor sobre el contexto.

Según vemos en el listado de variables, el conocimiento de las personas implicadas tiene un alto nivel de influencia y de dependencia sobre el sistema. Por este motivo, las estrategias para el desarrollo del proyecto deben estar enfocadas hacia trabajar sobre el conocimiento – metodológico, sobre la problemática y sobre el contexto – de forma colectiva y para todas las personas involucradas – educadores/as, investigadores/as y estudiantes. Explicitar los procesos de aprendizaje de todas las personas involucradas puede ser una manera de crear un diálogo horizontal. Esto sustenta una de las premisas básicas a favor de la pedagogía freireana y en contra de la educación bancaria.

En el caso de proyectos que involucran a más de una localidad, como Art d Kambi, el aprendizaje colectivo y explícito resulta imprescindible para el diálogo horizontal. Es dicho diálogo el que propiciará al fin y al cabo la práctica cultural contra-hegemónica, ya que permite desarticular las estructuras de poder mediante el reconocimiento de los procesos de aprendizaje de todas las personas involucradas. Crear los espacios en Art d Kambi para que dicho diálogo pueda darse no ha resultado tarea fácil, pero si hemos podido extraer un conjunto de propuestas conceptuales y metodológicas que nos han sido útiles para ello, y que podrían ser útiles para otros grupos motores en la creación de este tipo de propuestas.

4. Comunicación participativa glocal

4.1. La importancia de lo glocal

Alberich Nistal ya apuntó a la necesidad de acciones *glocalizadas* para hacer frente a los efectos no deseados que pueden originarse a partir de la comunicación participativa cuando esta se realiza en base a imposiciones para llegar a un supuesto desarrollo sostenible. Desde hace más de dos

décadas el concepto de *desarrollo* vinculado a la comunicación participativa viene cuestionándose, de ahí la re-conceptualización y convergencia hacia el término *comunicación para el cambio social*. Para orientar el concepto de glocal de nuestra propuesta, resulta relevante el siguiente extracto (Tortosa, 2011, pp. 41–42, 364, 373, 384):

El fracaso del ‘desarrollo’ tiene una particularidad actualmente: aunque se niegue retóricamente... sigue significando crecimiento económico... es cierto que, en muchos casos, dichas propuestas consiguen mejoras en las condiciones de vida de sus beneficiarios, pero no está claro que todos resistan una evaluación a medio plazo... Pero el desarrollo es también un fenómeno complejo, por no decir sospechoso, por su origen (en países centrales) y su riesgo de eurocentrismo o colonialidad del saber o incluso de racismo... El resultado de todo ello, para muchos, es pensar que no hay nada que hacer, que la situación es seria y desesperada, razón por la cual desacreditan, basados en Foucault, Derrida o en cualquiera de los “deconstructores” recientes, cualquier intento por intervenir en dicha situación como algo inútil o, peor incluso, como ejercicio de falsa conciencia o de mala conciencia. Sin embargo, como digo, algo habría que hacer y algo se puede hacer, sin necesidad de hablar de ‘desarrollo’. Basta hablar de ‘lucha contra los estados de insatisfacción severa, permanente e involuntaria de necesidades humanas básicas’... Ya no se trataría de ‘pensar globalmente, actuar localmente’ sino de ‘actuar localmente PARA actuar globalmente’. Me refiero a la creación de redes de todos los anteriores con el propósito de producir una ‘densidad social’.

La cuestión radica en ¿cómo pueden crearse proyectos de comunicación participativa que, aun partiendo de epistemología freireana, siguen perpetuando las lógicas dominantes descritas por Alberich Nistal y por José M. Tortosa? Consideramos que el la buena voluntad de los colectivos que implementan esta tipología de proyectos es condición necesaria pero no suficiente para hacer praxis contra-hegemónica. Se requiere una intencionalidad que sistemáticamente cuestione los

puntos de partida para llegar a adquirir tres niveles de conciencia que consideramos fundamentales: conciencia sobre las estructuras de poder, conciencia sobre los filtros culturales y conciencia dialógica. Es en el punto de encuentro de estas tres consciencias trabajadas en colectivo, unidos a la voluntad de *hacer*, las que, a nuestro juicio contribuirán a ese “otro mundo posible”. Cuando hablamos de *glocal*, entenderemos por tanto un diálogo entre localidades, no para generar “desarrollo” ni “cambio social” de forma inmediata, sino para reflexionar colectivamente en torno a los tres niveles de conciencia. Es la reflexión para generar niveles de conciencia lo que resulta en diálogo significativo. Si el proceso de diálogo es significativo – cuestión que se evidencia a medio y largo plazo, y que incluso puede llegar a no producirse – entonces “el cambio social” de los colectivos sucederá como resultado natural de procesos de interacción liberalizadores en el sentido freireano.

4.2. Comunicación participativa glocal

“En los últimos años, no sólo en Latinoamérica sino en todo el mundo, parece haber resurgido el interés por la comunicación para el cambio social, en un intento de sistematizar su disperso acervo teórico-práctico, incrementar su estatuto científico e incluir sus conocimientos y destrezas en la agenda científica de la comunicación” (Barranquero, 2004, p. 253). Siguiendo con esta propuesta y con la conceptualización de *glocal* proporcionada, nos gustaría sugerir una nueva terminología para proyectos con las características de Art d Kambi, en el cual confluyen de forma dialógica personas, identidades, cosmovisiones, problemáticas y territorios diversos: *comunicación participativa glocal*. El concepto no es novedoso en ninguno de sus componentes, sino que intenta aglutinar la mezcla teórico-metodológica necesaria para iniciativas de comunicación participativa contra-hegemónica dadas por el diálogo horizontal entre dos localidades. Bajo la denominación de *comunicación participativa glocal*, podemos definir un conjunto abierto de premisas o condiciones que identifican a procesos/proyectos de esta tipología, y para los cuales pueden ser útiles las propuestas metodológicas presentadas en este artículo:

- La propuesta se identifica con la epistemología freireana. Los procesos de aprendizaje de las personas participantes han de ser explícitos durante el desarrollo del proyecto.

- No hay una definición ni una necesidad explícita *a priori* del “desarrollo como meta”, sino que el objetivo se encamina en torno a generar conciencia sobre las estructuras de poder, conciencia sobre los filtros culturales y conciencia dialógica a través de vivencias compartidas de forma directa o mediada por las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Puede orientarse mediante objetivos y logros deseados, aunque estos no determinan de antemano los resultados que devendrán del proceso.
- Toma como eje de acción problemáticas sociales que requieren soluciones locales, pero que son compartidas por ambos territorios. Utiliza la manifestación diversa de la problemática y la descontextualiza como estrategia para la búsqueda de alternativas.
- Puede desarrollarse a partir de la idea-fuerza de un pequeño grupo promotor.
- El proceso de desarrollo de proyecto, en todas sus fases, atiende a una lógica dispersa y abierta a cambios sucesivos.
- Las personas que participan en el proyecto se encuentran en territorios que presentan diversas cosmovisiones. Se trabaja mediante la reflexión y explicitación de los condicionantes derivados del contexto hegemónico existente en las relaciones globales, tanto a nivel micro como a nivel macro (económicas, de conocimiento, de género, de culturas, medioambientales, etc.).
- El proceso/proyecto incorpora dinámicas de metodologías participativas para su planificación, implementación y generación de contenidos culturales.
- Los nuevos medios de comunicación e Internet deben servir como elementos facilitadores de la comunicación entre los y las participantes, y como herramientas de experimentación del contenido generado, respetando las posibilidades de accesos y recursos tecnológicos disponibles en cada localidad participante.

- La búsqueda de recursos se enfoca en aprovechar las estructuras ya existentes, y evita aquellas fuentes de financiación que puedan coaccionar el sentido horizontal sobre el cual se basa la propuesta.

Una vez caracterizado el término, podemos definirlo de la siguiente forma. Llamaremos *comunicación participativa glocal* a un diálogo crítico en la medida que cuestiona las estructuras de poder entre personas de territorios disímiles, y que permite, mediante la planificación abierta, la experimentación y el uso de los nuevos medios de comunicación, generar contenido cultural diverso como resultado de la reflexión conjunta para transformar cuestiones que resulten de interés para el grupo de participantes e instituciones que conforman la iniciativa.

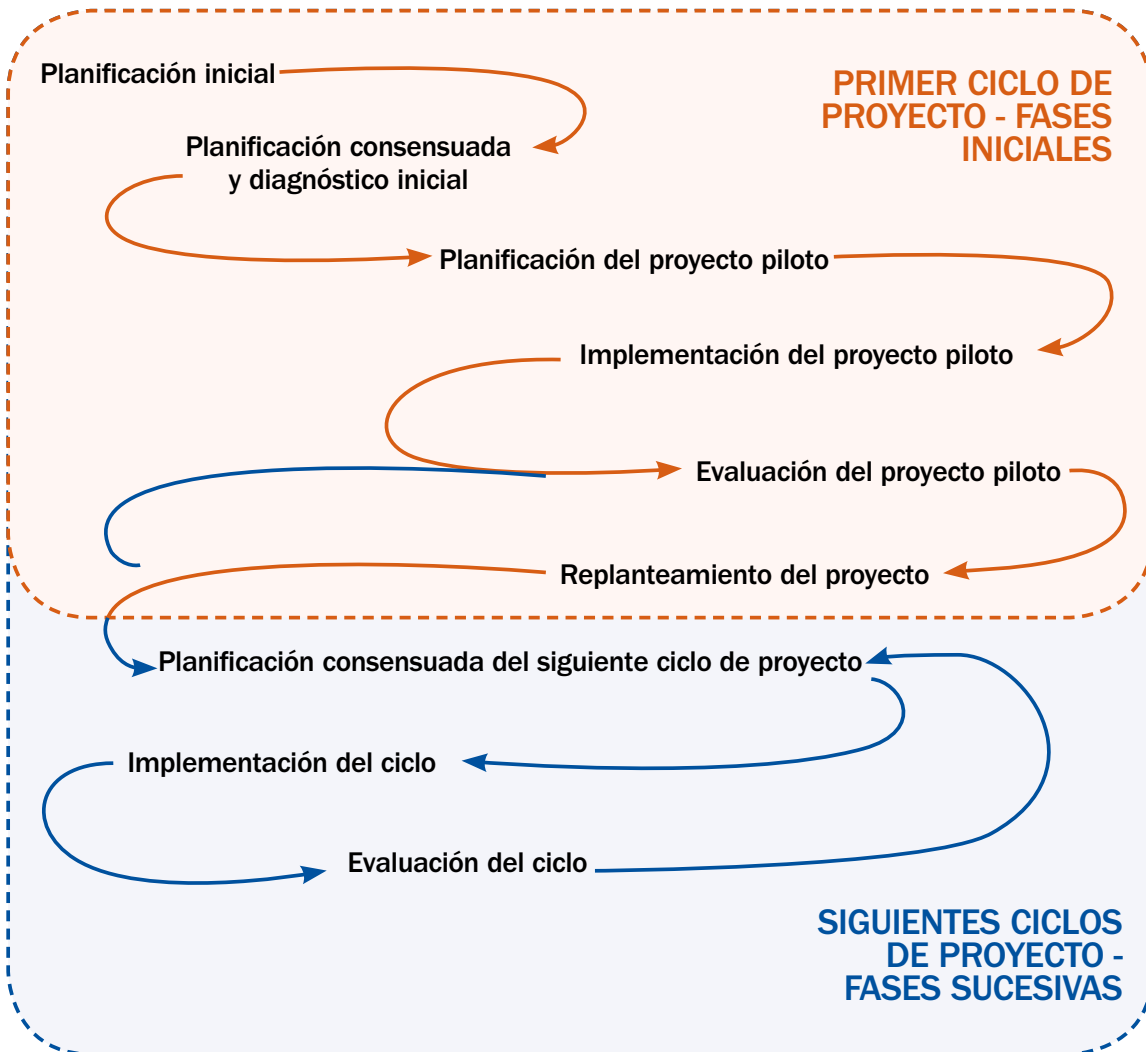
Los proyectos/procesos de comunicación participativa glocal no hablan de pobreza, sino de desigualdad y dificultades compartidas mediante procesos de creación colectiva. “La elección de la pobreza y otras nociones afines o derivadas (población en riesgo, vulnerable o en situación de desventaja social) ha sido criticada fundamentalmente desde tres aristas: la noción misma de pobreza como invisibilizadora de diversidades relevantes, la definición del sujeto reducido y de sus necesidades minimizadas y la causalidad limitada”. (Valdés Paz, Juan; Espina, 2011, pp. 30–31). La responsabilidad de reflexionar y transformar ha de ser heterogénea y desigual en el tiempo, pero igual de intensa para todas las personas participantes.

4.3. Modelo de planificación de proyectos de comunicación participativa glocal

A continuación presentamos un modelo que puede ser útil para la creación y planificación de un proyecto de comunicación participativa glocal. La principal aportación de este modelo es la incorporación de la pre-investigación como ciclo de proyecto independiente, resultando en la implementación del proyecto piloto. Los ciclos de proyectos sucesivos pueden desarrollarse mediante cualquiera de los cuatro modelos de planificación de proyectos indicados en la parte inicial de este artículo.

ESQUEMA 6

Fases de un proyecto de comunicación participativa glocal



Fuente: elaboración propia.

Según vemos en el Esquema 6, el primer ciclo de proyecto consta de seis fases iniciales. A continuación describimos las distintas fases (Cuadro 5), indicando los y las participantes imprescindibles, la importancia y los resultados mínimos a obtener en cada fase, así como fuentes y sugerencias metodológicas para la planificación, para incentivar la participación y para lograr el traslado académico de la experiencia. Haremos hincapié sobre todo en las primeras dos fases, ya que las siguientes fases variarán considerablemente en función de la especificidad de cada iniciativa, y un buen seguimiento de las fases iniciales propiciará una base sólida para gestionar las complejidades que puedan surgir posteriormente en el proceso.

CUADRO 5 Descripción del primer ciclo de proyecto de comunicación participativa glocal

Planificación inicial	
Surge la idea; contactos iniciales; búsqueda de información; primer planteamiento metodológico.	
Participantes	Grupo Motor (una o varias personas con una idea de proyecto).
Relevancia	Primeros contactos con personas e instituciones que son participantes potenciales en ambos territorios.
Resultados	Propuesta inicial de proyecto, mapeo de participantes, primera explicación de la problemática y cartas de autorización de entidades según sea necesario.
Sugerencias metodológicas	Entrevistas abiertas; creación de base de datos de contactos; recopilación bibliográfica sobre contexto, posibles participantes, metodologías y casos de estudio.
Traslado académico	Leer acerca de cómo realizar un trabajo académico en base a la investigación-acción participativa.
Fuentes útiles	(Alsina & Bravo, 2006; Bessette, 2004; Godet, 2000; Hemer & Tufte, 2005; Herr & Anderson, 2005; Mefalopulos & Kamlongera, 2008; Obra Colectiva, 2009; Serrano Montañez, 2010, 2012; Somekh, 2006; Villasante, 2006)
Planificación consensuada y diagnóstico inicial	
Conjunto de sesiones de trabajo presenciales/virtuales en los territorios participantes	
Participantes	Grupo Motor y responsables en las instituciones participantes en ambos territorios (el Grupo Motor funciona como interlocutor entre territorios en esta fase, ya que son las personas familiarizadas con ambos contextos).
Relevancia	Diagnóstico inicial de la problemática e identificación de estructuras de poder que influirán en el proceso. Puesta en común de conocimiento teórico-práctico de participantes en ambos territorios mediante sesiones de trabajo consecutivas.
Resultados	Primera planificación validada por ambos territorios (tiempos, nivel de participación de distintos agentes, objetivos, etc.)
Sugerencias metodológicas	Plantear las sesiones de trabajo de forma consecutiva, utilizando la información recopilada de la sesión en el "territorio A" para planificar la sesión en el "territorio B", y así consecutivamente. Utilizar dinámicas participativas para el trabajo en las sesiones. Participantes fluctuantes y dificultad para encontrar tiempos y espacios de reunión. Usar flujogramas, sociogramas y sociodramas o talleres cortos de Teatro del Oprimido.
Traslado académico	Puede ser útil aplicar análisis crítico del discurso a la información recopilada o hacer un análisis estructural de variables.
Fuentes útiles	(Alberich Nistal, 2008; Barauna & Motos, 2009; Godet, 2000; Socas, Saavedra, & Hernández, 2003; Van Dijk, 2003, 2010)

selecta

Planificación e implementación del proyecto piloto	
Acción o conjunto de acciones concretas y de ámbito local (proyecto piloto), pero motivada por el conocimiento colectivo de participantes en ambos territorios.	
Participantes	Grupo Motor, responsables en las instituciones participantes, personas vinculadas a las instituciones participantes, o que desean formar parte de la iniciativa
Relevancia	Ampliación de la participación.
Resultados	Plan de proyecto piloto para llevar a cabo acciones culturales (presentación, creación de textos, gráfica, musical, teatral, audiovisual, etc.)
Sugerencias metodológicas	Si bien se parte de una planificación inicial resultado de la fase anterior, el desarrollo del proyecto piloto debe irse re-ajustando según sea necesario e incorporando los criterios de las personas que participan en el proyecto piloto aunque no formaron parte de la planificación inicial. La configuración del proyecto piloto debe permitir, mediante técnicas de documentación y las nuevas tecnologías (videos, streaming, chat, etc.) poder mostrar el proceso y/o sus resultados, para posteriormente incorporar las visiones y reflexiones de los y las participantes que no han podido presencialmente evidenciar dichos resultados.
Traslado académico	Documentar todo el proceso para la presentación del caso de estudio. Para ello puede ser útil incorporar al equipo alguna persona que pueda grabar y editar audiovisuales.
Fuentes útiles	Depende del ámbito de estudio de la acción concreta a realizar.

Evaluación del proyecto piloto y replanteamiento del proyecto	
Participantes	Todas las personas que formaron parte del proceso.
Relevancia	De esta fase dependerá que se realice el siguiente ciclo de proyecto, y que el colectivo participante se re-apropie de la iniciativa.
Resultados	Documentación de evidencia y evaluación del proyecto piloto en uno de los territorios. Visualización de la experiencia y replanteamiento de la experiencia en ambos territorios. Una de las entidades participantes, o grupo de personas, deberá asumir un mayor liderazgo en el proyecto, equivalente al realizado por el Grupo Motor hasta el momento.
Sugerencias metodológicas	Realizar las sesiones de evaluación sobre el proyecto piloto con los participantes del territorio en donde se realizó. Hacer tantas sesiones como sean necesarias para incorporar a la mayor cantidad de participantes del proceso. En el otro territorio, llevar la evidencia documental de las acciones realizadas (videos, fotos, material gráfico, etc.) para que las personas puedan aportar sus ideas sobre los resultados y plantear su participación posterior en el siguiente ciclo de proyecto. Planificar las sesiones mediante dinámicas participativas.
Traslado académico	Aquí comienza la convergencia metodológica, ya que a partir de aquí puede utilizarse cualquier modelo de planificación participativa para los siguientes ciclos de proyecto.
Fuentes útiles	(Godet, 2000; Jara Holliday, 2006; Obra Colectiva, 2009; Planas-Lladó, Pineda Herrero, Gil-Pasamontes, & Sánchez-Casals, 2014)

Fuente: elaboración propia.

El modelo está en fase de prueba, y es por definición abierto y cambiante en función del contexto en el que pueda ser aplicado. En el contexto de un proyecto de comunicación participativa glocal, esta interacción ocurre de una forma orgánica (cada persona decide cómo y en qué momento forma parte) y de fluctuaciones de poder (la “palabra” se va cediendo de un contexto a otro). “La identidad representa un acto creativo y no una realidad objetiva que se ha de aprehender... a partir de las posibilidades culturales que uno tiene a su alcance en la sociedad en la que vive” (Alsina & Bravo, 2006). Esperamos que este modelo resulte útil a otras personas, y que entre todas y todos podamos contribuir a producir un conocimiento teórico-práctico que facilite y guíe iniciativas transformadoras, desde la reflexión colectiva, el respeto por la diversidad de las personas y las propuestas que de ellas puedan surgir.

5. Conclusión

Una de las mayores dificultades para un proyecto como Art d Kambi es la del encaje disciplinario y metodológico frente a la academia, frente a la búsqueda de recursos y frente a la explicación del proyecto, debido a los encuadres habituales de marco lógico de planificación de proyectos de cooperación. Los manuales de metodologías participativas, de educación popular y de investigación-acción participativa consultados, tienen un enfoque local que, a pesar de la utilidad de las propuestas y dinámicas presentes en los textos, dificultan su aplicación en un caso de estudio en el cual intervienen dos localidades distintas. En cambio, los manuales de comunicación participativa para el desarrollo, específicamente creados para aunar personas de contextos disímiles y que también presentan herramientas útiles, tienen un enfoque orientado a guiar a las agencias externas o *practitioners* en un contexto “en vías de desarrollo”. En este último caso, a pesar de las similitudes en herramientas, el punto de partida epistemológico difiere del de la educación popular y la investigación-acción freireana. El discurso subyacente en este tipo de prácticas incluye la idea de progresión en la auto-gestión local, mientras que en la epistemología freireana no hay lugar para estas concesiones. Cualquier alternativa que no venga motivada por la reflexión del hombre y la mujer críticos y radicales implica caer en formatos de dominación; en *prescripciones* (Freire, 1975, p. 112). “El discurso UNESCO habla en términos neutrales sobre ‘el público’. Freire habla de los oprimidos” (Hemer & Tufte, 2005, p. 97). Dentro del área de intersección entre la comunicación participativa para el desarrollo y la comunicación para el cambio social, identificamos una tipología específica de proyectos que denominamos *comunicación participativa glocal*.

La comunicación participativa glocal y el modelo de planificación propuesto pretenden hacer converger las metodologías estudiadas hacia una praxis más liberalizadora en el ámbito glocal. De igual forma, esta tipología de proyectos requiere de un modelo de planificación en el cual se haga hincapié en la etapa de pre-proyecto como ciclo de proyecto independiente. La producción de contenido cultural diverso en este tipo de iniciativas ha de servir como un juego de espejos que posibilite los macro-diálogos, y que estos a su vez puedan influir sobre las micro-miradas de las problemáticas propias. A través de esta tipología de proyecto/proceso buscamos la horizontalidad como realidad emancipadora, a sabiendas que para ello no hay punto de llegada. Quizás podemos decir que la horizontalidad como propuesta contra-hegemónica, no está en sí misma, sino en la fluctuación de personas, momentos y poderes derivada de su búsqueda mediante una metodología de proyectos basada en la comunicación participativa de ámbito glocal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich Nistal, T. (2008). IAP, Mapas y Redes Sociales: desde la investigación a la intervención social. *Cuadernos Cimas*. Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TAlberich_IAPMapas.pdf
- Alejandro, M., & Vidal, J. R. (2004). *Comunicación y Educación Popular. Selección de Lecturas (FEPAD)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Alsina, M., & Bravo, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *IC Revista Científica de Información Y Comunicación*, (3), 125–146. Retrieved from <http://www.icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/viewFile/167/164>
- Barauna, T., & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Barbero, J. M. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de La Comunicación*, (64), 8–24. Retrieved from <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/64-revista-dialogos-editorial.pdf>
- - (2009). Culturas y comunicación globalizada. *IC Revista Científica de Información Y Comunicación*, (6), 175–192. Retrieved from <http://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/download/207/204>

- Barranquero, A. (2004). Reclamando voces. Contribución latinoamericana a la comunicación para el cambio social. *Revista Redes*, (3), 243–262. Retrieved from <http://www.revista-redes.com/index.php/revista-redes/article/view/91>
- Barranquero, A., & Sáez Baeza, C. (2010). Comunicación alternativa y comunicación para el cambio social democrático: sujetos y objetos invisibles en la enseñanza de las teorías de la comunicación. In *Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010 “Comunicación y desarrollo en la era digital”* (pp. 1–25). Retrieved from <http://www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/453.pdf>
- Bessette, G. (2004). *Involving the community: A guide to participatory development communication*. Ottawa: Southbound & International Development Research Centre. Retrieved from <http://www.idrc.ca/EN/Resources/Publications/Pages/IDRCBookDetails.aspx?PublicationID=204>
- Boal, A. (1998). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Díaz-polanco, H. (2003). Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización. Retrieved from http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/documentos/DiazPolanco_hector.pdf
- Easterly, W. R. (2006). *The White Man’s Burden: Why the West’s Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garrido, F. J. (2002). Planificación participativa para el desarrollo local. *Cuadernos CIMAS*. Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGarrido_PLANIF.pdf
- Godet, Michel; Durance, P. (2011). *La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios*. UNESCO & DUNOD. Retrieved from <http://es.lapropective.fr/Actualidades/17-La-prospectiva-estrategica-para-las-empresas-y-los-territorios-ahora-bilingüe.html>
- Godet, M. (2000). *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*. Paris: Gerpa. Retrieved from <http://metodologiasdelainvestigacion.blog.com/files/2013/09/METODOS-DE-LA-PROSPECTIVA-ESTRATEGICA.pdf>
- Gorostiaga, X. (2000). Hacia una prospectiva participativa. Esquema metodológico. Retrieved from <http://www.reggen.org.br/midia/documentos/esquemametodologico.pdf>

- Gumucio Dagron, A. (2001). *Haciendo olas: historias de comunicación participativa para el cambio social. Historias de comunicación participativa para el cambio*. New York: Rockefeller Foundation. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Haciendo+Olas#1>
- - (2012). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo Y Pensamiento*. Retrieved from <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2454>
- Hemer, O., & Tufte, T. (Eds.). (2005). *Media and glocal change: Rethinking communication for development*. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1842.dir/glocal.pdf>
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. London: Sage Publications.
- Husson, B. (2007). Cooperación descentralizada y fortalecimiento institucional, una dinámica a construir. In *II Conferencia Anual del Observatorio de Cooperación Descentralizada UE-AL*. Retrieved from http://www.proyectolocal.org/files/publicaciones/pdf_45bb.pdf
- Iborra, J., Martínez, P. J., & Martínez, I. (2013). Diagnóstico sobre las políticas de cooperación de los gobiernos autonómicos. In *La cooperación descentralizada a debate: la eficacia de la ayuda y el post-2015*. Barcelona: CIDOB y ART PNUD. Retrieved from http://www.cidob.org/es/content/download/34133/559135/file/La_cooperaci%C3%B3n_descentralizada_a_debate+La_eficacia_de_la_ayuda_y_el_post_2015.pdf
- Jara Holliday, Ó. (2006). Guía para sistematizar experiencias. *UICN. Unión Mundial Para La Naturaleza*. San José. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Guía+para+sistematizar+experiencias#1>
- - (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional Sobre Investigación En Educación Global Y Para El Desarrollo*, 56–70.
- Kaplún, G. (2007). Políticas de comunicación: cambios y resistencias. *Revista Fronteiras-Estudos Midiáticos*, 1–5. Retrieved from <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/fronteiras/article/viewArticle/3150>
- Mari Sáez, V. M. (2010). El enfoque de la comunicación participativa para el desarrollo y su puesta en práctica en los medios comunitarios. *Razón Y Palabra*, (2002). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791849&orden=326286&info=link>

- Medina Vásquez, J., & Ortégón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. Retrieved from <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/3/27693/P27693.xml&xsl=/ilpes/tpl/p9f.xsl&base=/ilpes/tpl/top-bottom.xsl>
- Mefalopulos, P., & Kamlongera, C. (2008). *Diseño participativo para una estrategia de comunicación*. Roma: FAO. Retrieved from <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/011/y5794s/y5794s00.pdf>
- Nistal, A. (2010). Argumentos para la negociación con ayuntamientos y gobiernos locales.
- *Obra Colectiva*. (2009). *Metodologías participativas*. Madrid, ES, Red CIMAS. Retrieved from <http://www.redesinterculturales.org/system/files/01.ManualMetolog%C3%ADasParticipativasCIMAS.pdf>
- Planas-Lladó, A., Pineda Herrero, P., Gil-Pasamontes, E., & Sánchez-Casals, L. (2014). La metodología de la evaluación participativa de planes y acciones comunitarias. Tres experiencias de evaluación participativa en Catalunya. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 105–134. doi:10.7179/PSRI
- Serrano Montañez, M. (2010). Las entrevistas. *Cuadernos Cimas*. Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_MMontanes_LasENTREV.pdf
- - (2012). Una estrategia participativa conversacional con la que producir conocimiento y propuestas de actuación sociocultural. *Revista de Antropología Experimental*, (12), 67–90. Retrieved from http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2012/MP05_12.pdf
- Servaes, J. (ed. . (2003). *Approaches to development communication*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/approaches_to_development_communication.pdf
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology For Change And Development*. New York: Open University Press.
- Socas, J., Saavedra, L. M., & Hernández, G. (2003). La técnica del flujograma: apuntes desde la práctica. *Cuadernos Cimas*. Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/m_La-tecnica-del-flujograma.pdf
- Stiglitz, J. E. (2002). Participation and Development: Perspectives from the Comprehensive Development Paradigm. *Review of Development Economics*, 6(2), 163–182. doi:10.1111/1467-9361.00148

- Tortosa, J. M. (2011). *Mal desarrollo y mal vivir: pobreza y violencia a escala mundial*. Quito: Producciones Digitales Abya-Yala. Retrieved from <http://web.ua.es/es/iudesp/documentos/publicaciones/maldesarrollo-libro.pdf>
- Tufte, Thomas; Mefalopulos, P. (2009). *Participatory communication: a practical guide*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EXTDEVCOMMENG/Resources/Participatorycommunication.pdf>
- Valdés Paz, Juan; Espina, M. (Ed.). (2011). *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto - Enfoques y experiencias* (Vol. 2.). Montevideo: Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002109/210941s.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 143–177). Gedisa. Retrieved from [http://ecaths1.s3.amazonaws.com/analisisdeldiscursocom/300841754.La multidisciplinariedad del ACD. Van Dijk.pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/analisisdeldiscursocom/300841754.La%20multidisciplinariedad%20del%20ACD.%20Van%20Dijk.pdf)
- - (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigacion Lingüística*, (13), 167–215. Retrieved from <http://revistas.um.es/ril/article/download/114181/108121>
- Villasante, T. R. (2006). Los 6 caminos que practicamos en la complejidad social. *Cuadernos Cimas*, 1–21. Retrieved from http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_LosSEIS.pdf
- Villasante, T. R., & Martín Gutiérrez, P. (2006). Redes y conjuntos de acción: Para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *REDES- Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 11(2), 1–15. Retrieved from http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol11/Vol11_2.pdf

3.2. Artículo 2. Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain.

Fernández-Aballí Altamirano, Ana, Da Rocha, Irene y Matilde Obradors. 2015. "Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain." *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política* (6): 1-26.

Disponible en:

<http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/12109/17400>

MOVING TOWARDS FREIREAN CRITICAL PEDAGOGY: REDEFINING COMPETENCE-BASED CURRICULA THROUGH PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AS RESISTANCE TO THE NEOLIBERALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN SPAIN

Ana Fernández-Aballí / Irene da Rocha / Matilde Obradors

Universitat Pompeu Fabra

Abstract:

The neoliberalization of higher education in Spain has been consolidating through its integration process to the European Higher Education Area. In this context, competence-based curricula have become an instrument to create a model of education and citizenship in which market values override solidarity, justice and community well-being. There is, however, still room to shift the teaching-learning space. Using Freirean critical pedagogy to redefine the curriculum through the implementation of Participatory Action Research (PAR) in the classroom provides a methodological approach within and despite current EHEA policies to revert the neoliberalization of higher education.

Key words:

Critical pedagogy, neoliberalism, competences, participatory action research, Paulo Freire

Resumen:

La neoliberalización de la educación superior en España se ha ido consolidando a través de su proceso de integración al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, los planes de estudio basados en competencias se han convertido en un instrumento para crear un modelo educativo y de ciudadanía en la que los valores de mercado prevalecen sobre la solidaridad, la justicia y el bienestar comunitario. Sigue habiendo, sin embargo, margen para cambiar el espacio de enseñanza-aprendizaje. El uso de la pedagogía crítica de Freire para redefinir el plan de estudios a través de la implementación de la Investigación-Acción Participativa (IAP) en el aula ofrece un enfoque metodológico que, a pesar de las políticas actuales del EEES, permite revertir la neoliberalización de la educación superior.

Palabras clave:

Pedagogía crítica, neoliberalismo, competencias, investigación-acción participativa, Paulo Freire

Recibido: 05/05/2015

Aceptado: 27/07/2015

OXÍMORA REVISTA INTERNACIONAL DE ÉTICA Y POLÍTICA

NÚM. 6. PRIMAVERA 2015. ISSN 2014-7708. PP. 1-26

1. INTRODUCTION

Neoliberalism is a systemic cycle where individuality is fostered to the detriment of the community (the local and the global); “as a consequence, we have oppression, manipulation, exploitation and human misery” (Nikolakaki, 2011: 48). These forms of violence – exercised to a great extent towards women and minorities – become normalized through media in a context where extremism and xenophobic discourses are flourishing both in Europe and around the globe (Van Dijk, 2008). During our years of teaching in Higher Education, we have witnessed the silence and the compliance of our students – and our colleagues – as they “look the other way” failing to address many of these concerning issues within university space¹. The lack of awareness about these

¹ A clear example of how this is present in our classroom is that when discussing the topic of migration in relation to course content, students do not know about the existence of immigrant detention centers. Neither do they know that there is one in Barcelona, only a few kilometers away from their homes. These centers imprison and criminalize persons under inhumane living conditions, after being raided and persecuted regardless of their material or emotional ties to the territory. According to the report of the European Commission *The use of detention and alternatives to detention in the context of immigration policies*, available online, there were 92,575 detentions in 2013 alone in 128 facilities in 24 countries of the European Union. However, this number is inconsistent with NGO reports on specific country data. For example, in Spain, the Global Detention Project identifies 10 facilities in use in 2013, while the European Commission report only identifies 8 detention centers

(http://www.globaldetentionproject.org/fileadmin/docs/Spain_Detention_Profile_2013.pdf).

Different NGOs complain about the opacity of data concerning detention policy, enforcement and regulation (The Global Detention Project, The Jesuit Refugee Service, The Spanish Commission of Support to Refugees - CEAR, etc.). Eurostat, for example, does not supply statistics on detention practices, and only provides numbers for “apprehended and deported non-citizens.” The CEAR report on the situation of detention centers in Spain of 2009 (<http://oppenheimer.mcgill.ca/IMG/pdf/CEAR.pdf>) gave detailed accounts of the extreme violation of human rights suffered by the imprisoned migrants, which include asylum seekers, pregnant women, elderly people and children. In most Spanish facilities there is no segregation of criminal and administrative detainees, tortures have been reported on behalf of staff as well as lack of adequate medical attention. The detention center in Barcelona has the capacity for 263 persons, but has held over 1,600 inmates at given periods. According to the Global Detention Project, “between 2004 and 2007, 370,000 persons were deported [in Spain]; an increase of 43.4 per cent compared to the previous four-year period.” These persons are considered “illegal” just for the fact of being. There is an extremely scary resemblance between the migrant raids and their imprisonment in detention centers today and the terrors committed against Jewish and Roma communities by the Nazis. Paradoxically, the detention center in Barcelona is in the port, where tons of imported goods are shipped in, in many cases, from the lands of those who are persecuted, incarcerated and deported against their will to a place where they were once born; a land which, in many cases, has been sacked and exploited ruthlessly by companies and

injustices on the part of our students is a particular symptom of the perversity of the neoliberal system which directly influences our teaching. We worry about how the neoliberal context in general, and the neoliberalization of Higher Education in particular, is drawing us further from our values in our practice. As Henry Giroux (2009: 1) stated; “there is little interest in understanding the pedagogical foundation of higher education as a deeply civic and political project that provides the conditions for autonomy and takes liberation and the practice of freedom as a collective goal”.

In this article, we examine the neoliberalization of higher education in Spain. We focus on the imposition of the competence-based curriculum as an instrument of domination/subordination and reproduction of the *status quo*. In such a context, we recognize ourselves as oppressed in our teaching practice. Hence, it is not our intention to free our students from their neoliberal preconceptions; we cannot. What we can try to do is find an alternative for ourselves, and in doing so, we might be contributing to finding an alternative with our students and colleagues. The route we propose is to redefine the imposed competence-based curriculum through Participatory Action Research (PAR) based on Freirean critical pedagogy – within and despite the given frame. In this article we share what has been our form of emancipatory activism within our teaching practice.

2. NEOLIBERALISM AND COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION IN SPAIN

2.1. The Neo-liberal Agenda for Higher Education

“Most universities are now dominated by instrumentalist and conservative ideologies, hooked on methods, slavishly wedded to accountability measures, and run by administrators who lack both a broader vision and an understanding of education as a force for strengthening the imagination and expanding democratic public life. One consequence is that a concern with excellence has been removed from matters of equity, while higher education once conceptualized as a public good has been reduced to a private one...”
(Giroux, 2010: 1)

Markets have taken over higher education; funding, accountability and evaluation

governments who control those markets where we – teachers and students – consume, work and in general, live.

methods in higher education have been put at the service of markets over community needs throughout the European Higher Education Area (Aubert & García, 2009; Canaan, 2013; Cascante Fernández, 2009; Freire, 2012; Sanz Fernández, 2006). Furthermore, education has become a product of consumption where competitive effort is rewarded by the acquisition of material goods and status, where individuality is fostered and equality is seen as an obstacle to progress. This has an inevitable effect on curricula, both in terms of content and regarding teaching methodology (Cascante Fernández, 2009; Nikolakaki, 2011).

The context for Spanish Higher Education has been no different during the past couple of decades. Particularly, in recent years, the transformation of higher education in Spain has been marked by its adaptation to the European Higher Education Area (EHEA), where the social dimension of learning has been approached through a concept of “active citizenship” closer to “doing your job” than to being political about your job, its implications and its surroundings (Alonso, Fernández Rodríguez, & Nyssen, 2008). Despite the mention of the social dimension of education in European Higher Education frameworks, the EU Modernization Agenda for Higher Education² focuses mostly on the professionalization and standardization of teaching and learning content where market-based values override socially-aware perspectives and the ethical considerations of over-professionalization (Alonso et al., 2008; Wanggren & Milatovic, 2014).

EU and Spanish neoliberal education policies have introduced methods of quasi-markets into the Spanish Higher Education system. Funding resources provided by the state are completed by students (through tuition fees) and by businesses, both of which become clients of the university system³. Universities become providers which must fulfill the demands of the clients. The state is still the main funder of Spanish public Higher Education, but universities are increasingly required to find other sources of funding (Cascante Fernández, 2009). Those centers which do not comply with standards of quality and productivity lose both clients and funding, while centers which do comply with these requirements gain the necessary accreditation and status to maintain funding sources, both from the state and from clients. Competences, as indicated by the EHEA framework, have become a “good road” for such standardization, which in turn allows for the optimization of the education market (Cascante Fernández, 2009: 137).

² Document available at http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

³ According to data of 2012 from the National Statistics Institute (INE, www.ine.es), private funding reached nearly 20% of public university expenditure.

2.2. Competences as a Mechanism of Neoliberalization

Competences have been defined by a broad range of authors. In general, there seems to be an agreement on competences being the result of a multidimensional process of acquiring knowledge, abilities, attitudes and values given a complex reality. While some authors focus on the measurement and evaluation of those results (García García & Arranz, 2010: 113; García San Pedro, 2010: 43), others highlight the need for intellectual curiosity, logical reasoning, effective communication, teamwork, information management, personal ethics and tolerance (Hager & Holland, 2002: 3), as well information networks, relational networks and know-how (Le Boterf, 2000: 27).

The adaptation of the European Higher Education Area policies in Spain has revolved around the implementation of “competences” as the basic unit of teaching-learning under a student-centered paradigm. In the context of Spanish Higher Education, competences are conceptualized as having a complex, global, holistic and reflexive nature, promoting the gradual development of the commitment of the student with his/her learning in relation to an increased consciousness about the world and its possibilities (García San Pedro, 2010: 57). However, a discourse based on competences for the development and standardization of professional profiles leads to the construction of an evaluation framework based on indicators, which centers the teaching model on the product and the result of learning and not on the process of teaching-learning.

The National Agency for the Evaluation of Quality and Accreditation (ANECA) has been the entity responsible for guiding, implementing and monitoring competence-based curricula for all degrees following European Commission dictates. *The White Book* published by ANECA details the corresponding competences for each degree. Competences in the White Book have been defined according to the Tuning Project⁴, a European project which created the basis for EHEA harmonization based on compatibility of competences throughout the same or similar degrees around the European Higher Education Area (Bolívar, 2006). Competences are classified into general competences and specific competences, where general competences are applicable to all degrees and specific competences are defined according to professional profiles, in accordance with particular theoretical content and practical and experimental abilities. Professional profiles have been determined on the basis of what the EHEA has marked as necessary for the adequate exercise of the profession, in a sort of acritical “only-path” to follow (Bolívar, 2006: 6). Furthermore, the Tuning Project identifies 31 general

⁴ For more information about the Tuning Project see <http://www.unideusto.org/tuning/>.

competences, but only five explicit socially-aware skills: “ability to show awareness of equal opportunities and gender issues, ability to act on the basis of ethical reasoning, ability to act with social responsibility and civic awareness, appreciation of and respect for diversity and multiculturalism, and commitment to the conservation of the environment”. The other 26 competences are more related to individual abilities such as learning a second language, ability to generate new ideas or ability to design projects⁵. These 26 competences can be instrumentalized to create more “efficient professionals” (Bolívar, 2006). However, the possibility of explicitly linking these competences to an understanding of society which goes deeper than market values and needs, fall upon the intentionality of the university direction and/or teacher at the moment of further specifying the curriculum.

The ambiguity of what these general competences require on the part of both the teacher and the student is necessary for its applicability in the heterogeneous European territories. Nonetheless, this ambiguity allows these competences to be defined by a context where they are in the service of a specific way of understanding the social, which has been shaped and interpreted through neoliberal understandings of ethics, responsibility, civic society and diversity (Wanggren & Milatovic, 2014: 32). Teaching in Spanish Higher Education has been reduced in recent years to this list of competences which resembles the training and recruiting processes of human resources in the entrepreneurial world (Bolívar, 2006: 18). Teachers in Spain expressed their concern on the matter early on in the EHEA integration process, particularly in a University Teacher Manifesto in which they worry “that under the understanding that Universities must attend to social demands – with a clearly reductionist viewpoint of what society is – in reality university is placed at the exclusive service of companies and the only training addressed is that which is required by the market” (Bolívar, 2006: 18).

The use of curricular programs based on competences offers advantages for the advancement of neoliberal policies. Competences can be evaluated numerically, can be easily used to establish comparisons between students, teachers, centers and overall achievement scores between territories. This increases the possibilities of business and profit-making within Higher Education. Standardization is necessary for the

⁵ For more information about the Tuning general competences see <http://www.unideusto.org/tuning/>, as well as the Tuning Sectoral Framework for Social Sciences which provides a detailed description, and is available at http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/sectoral_framework/2007_10347_FR_Tuning_SQE_PUBLIC_PART.pdf.

mercantilization of the HE sector, where companies find a highly profitable system of production of human capital on one hand, and of consumers on the other (Cascante Fernández, 2009: 139). The curriculum based on competences completes a context in which education is increasingly linked to the entrepreneurial processes of funding, accountability and standardization, and where individuality and effort-based competitiveness are encouraged over values of solidarity and empathy (Cascante Fernández, 2013: 49).

2.3. The Competence-based Curriculum

Competences are geared towards providing a link between the formative and the professional world. Competence-based learning is linked to a constructivist teaching-learning methodology, through the reinforcement of the active role of the student in his/her learning process. Constructivism fosters autonomy and initiative in the student, based on self-regulated learning and instructional strategies such as interdisciplinary and group work, as well as student-centered control. In the constructivist conception, learning is the result of a process of complex functional exchanges between the student that learns, the knowledge object of learning and the teacher who helps give sense to such knowledge (Meneses Benítez, 2007: 142). Although constructivism is based on the sociocultural and learning theories of Lev Vygotsky and the genetic theory of Jean Piaget, among others, it is important to state that Vygotsky's and Piaget's epistemological basis for constructivist teaching have been essential in the development of theories of education. They provide general frameworks for the teaching practice, hence it is predominantly the context, the intentionality, and the formats of teaching, rather than constructivism in itself, which conditions the learning-teaching space towards a practice of neoliberalism (Cascante Fernández, 2009)⁶.

Constructivist teaching methodologies have been consolidated within the European Higher Education Area to form a model where knowledge is constructed from experience, student motivation is key, and the teacher is responsible for offering students

⁶ Constructivism has been indispensable in the development of Freirean critical pedagogy. Paulo Freire explains in his text *Pedagogy of Hope*, where he revisits his *pedagogy of the oppressed*, how Piaget was one of his basic references for developing his initial approaches to education (Freire, 1992:42). Hence, in this article we do not pretend to analyze constructivism as a teaching methodology, since that would exceed the purpose and object of this paper. However, the competence-based teaching model is linked in the literature to the constructivist methodology, but it is in no way exhaustive of the possibilities and influence of constructivism in other pedagogical schools of thought. Taking this into account, we explore the instrumentalization of the European competence-based teaching model and its application to Spanish higher education for the consolidation of neoliberal policies.

the different representations of reality that will allow them to grasp its complexity (Meneses Benítez, 2007). Although students must construct their own significant knowledge through tasks and projects in processes of self-regulated learning, teachers are responsible for giving students access to the tools, the information and the resources to complete these tasks. They must also determine the depth in which students have acquired the knowledge and abilities (the competences), evaluate their learning process and give them feedback for improvement and bettering of their future results. Methodologies based on self-regulated learning include collaborative learning, learning assisted by other students, learning based on problems, learning based on projects, research-based learning, and work integrated learning, among others; in which students must be autonomous, authorized and supervised in their learning process (Bernabeu Tamayo, 2009: 95). To achieve this, the learning process must (Bernabeu Tamayo, 2009: 83): be centered on and lead by the student; be defined according to a start, development and results; be based on contents available in the student's context; be based on real problems and research; be sensitive to local culture; be based on specific objectives related to the standards of the curriculum; achieve learning objectives; interrelate the academic, real and professional worlds; give feedback and evaluation by experts, based on reflection and self-evaluation by the student, which must be measurable and based on learning evidences such as portfolios, diaries, final presentations, etc.

These characteristics assigned to the constructivist model in the context of the EHEA, sets it as the main methodology for the implementation of the competence-based curriculum, where self-regulated learning validated by the teacher becomes the basic form through which the neoliberal subjectivity is implanted within the student (Vassallo, 2012). According to Freirean pedagogy, adaptation, prescription and relationships of dependence are associated with subordination and domination (Freire, 1970, 2004). Highly valued competences in the EHEA educational model are related to abilities to innovate, problem-solve, self-direct, work with others, and adapt: all competences necessary for high productivity within the markets (Vassallo, 2012: 564).

“Teaching students to self-regulate their learning aligns with the neoliberal logic to produce adaptable, self-interested, responsabilized individuals so they can operate within environments that are characterized by choice, competition, and personalized learning... In addition, the selves of SRL are not unlike neoliberal subjectivity. The neoliberal subject is a rational

competitor in the marketplace, driven by self-interest and betterment as pursued and rationalized through an economic logic of productivity and efficiency. The neoliberal self strives for autonomy, fulfillment, and meaning by strategically deliberating over choices that can optimize personal value. Life outcomes are treated as a matter of personal responsibility and one's life is a project that is never complete." (Vassallo, 2012: 568–572)

The implicit teaching of the neoliberal subjectivity leads to the rise of the rational self to the detriment and stigmatization of the communal self, which is not committed to an ethic of self-improvement without considering the relational structures within a context. Self-regulated learning, as sought by the competence-based model within the EHEA in general and in Spain in particular, "encourages individuals to think of themselves as self-interested, and individualistic... tied instrumentality to oneself and others... [and] disconnected from the kinds of communal involvements that engender strong moral and social ties... [This] can be restrictive of ontological possibilities, and can be implicated in invalidating, marginalizing, and pathologizing communal identities" (Vassallo, 2012: 573).

It is important to redefine competences by asking "what is 'effective' performance? Who sets performance indexes or proficiency levels? Does everybody in society have equal access and opportunities to attain these so-called proficiency levels? What constitutes a 'good' work? ... Whose voice is heard and whose is silenced? Whose values are promoted and whose are marginalized?" (Chege, 2009: 229–230)

Accepting the current pedagogical framework based on a competence-based curriculum which is mostly at the service of the neoliberal agenda, gives the impression that education is apolitical – neutral – because there is no questioning of the political character in which such education is framed, nor the intentionality behind it. "Depoliticizing" education by excluding communal subjectivities implies the establishment of an order of power, which, in a manner that resembles positivistic universality, sets up "truths" which are not to be questioned (students *have to* get good grades; I *have to* keep my job; my degree *has nothing* to do with politics; attendance is mandatory, evaluation is necessary, and a long etcetera of reproduced mandates...).

Student-consumers and university staff-providers adapt and work towards the objectives set by the higher authority in search of a unification of demand and offer of human capital in the neoliberal markets as seen in Figure 1. The consequences in Spain of this mercantilization which is implemented at both subjective and contextual levels of Higher Education are legitimately worrying in terms of increasing inequalities (Sanz

Fernández, 2006). According to the Spanish Ministry of Education publication titled *Basic Data of the University System 2013-2014*, in most Spanish territories the price of degrees has doubled – and nearly tripled in Catalunya – during the last ten years. Simultaneously, student registration has seen a drop of nearly 10% during the same period, reaching a decrease in enrollment of between 20% and 30% in Science degrees, for which tuition fees are generally higher than in the Social Sciences and Humanities (Secretaría General de Universidades, 2014).

Figure 1: Systemic Representation of Neoliberalism in Higher Education

(see Figure 1 at the end)

It is at this point that it becomes essential to question our university model and our role as teachers within this model. In this sense, “critical pedagogy counters traditional paradigms such as the great divide and the functional approach by exposing and challenging the agenda behind depoliticizing literacy. It also overcomes the limitations of post-structural and discourse approaches by adopting an educational theory grounded on situating the education process in the socio-political milieu and, most importantly, providing praxis grounded on empowerment of educators and students to challenge inequalities in education and social injustices in society in general” (Chege, 2009: 232).

3. FREIREAN CRITICAL PEDAGOGY

3.1. Redefining the Problem from the Teacher’s Point of View

“Do not rush into solving a problem before asking yourself, for whom is it a problem, who has defined the problem and why am I the one to solve it.” (Hernández, 2010: 9) In our experience, Spanish Higher Education has become an oppressive system for those who “resist being drawn into the neoliberal web that spins notions of ‘rights’ and ‘responsibilities’ that are not necessarily [ours] or those of [our] students, [and who] resist the pressures to conform to the demands of rigid schemes of work and prescribed behavioral learning outcomes that are linked to specified assessment criteria, neither of which are [ours]” (Gale, 2010: 306). We wish for our students and for ourselves a teaching-learning space different from what Paulo Freire described as banking education. Banking education is described as a system of knowledge transmission where the educator educates, knows, thinks, speaks, disciplines, chooses, acts, and defines contents, values and behaviors through the exercise of authority, while students are

confined to passivity as objects of the teaching-learning process (Freire, 1970: 53, 2004). In Freire's description of banking education, the educator enforces an oppressive exercise of power by neglecting the voice of the students, and thus dehumanizing them into mere objects. This, however true, lies in a more complex system of interactions which must be acknowledged in order to transform banking education into a practice of pedagogy in which neither ourselves, nor our students are left voiceless and denied agency. "The dominant culture of working life within the university frequently is that of research-based publishing output and grant-capture. It is the research-led nature of universities, particularly those in the most socially elite higher education sub-sectors, that inevitably shapes career paths and incentives for individuals and that defines the ethos of departments across all disciplines... It is simply to acknowledge that in the work-a-day practice of departments, it can be difficult to establish widening participation [among students]" (O'Brien, 2013: 242). In the current Higher Education context, teaching liberating pedagogy can become quite a challenge for educators, not only because of binding curriculum objectives and mandates from university governing bodies, but also because students themselves are often resistant to alternative forms of pedagogy (Canaan, 2013; Chege, 2009; DeLeon, 2006; Gale, 2010; Rouhani, 2012).

Before attempting to transform banking education, we must first analyze the prescriptions that we as teachers receive for our teaching, since we are no longer the sole deciders of what and how to teach (Freire, 2004). This is relevant because, according to Freire, only the oppressed can change their own reality through a process of self-awareness (Freire, 1970). Hence, we cannot consider our students as oppressed and ourselves as their liberators – even if it is out of our desire to empower them – because not only are we oppressed ourselves, but because not attempting our own liberation through our teaching would result in merely giving banking education a face-wash (Chege, 2009). "One cannot expect positive results from an educational or political action program which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding" (Freire, 1970: 95). There must be space for students to have a legitimized voice, but in order to do so we must first analyze ourselves and our own practice and be willing to share this reflection with our students. "It would be irresponsible to ask students to share their experiences and reflections, to make students vulnerable, if the teacher is not willing to do the same" (Chege, 2009: 234).

Until we move the focus of oppression from our students to our own practice, we will not be able to identify alternatives to free ourselves, so that in freeing ourselves we can free the other (Freire, 1970, 2004). It is important to identify ourselves as oppressed –

which means recognizing the power structure in which our practice is embedded in order to find alternatives of praxis. In this sense, we must acknowledge that we are not only the reproducers of banking education because most of us have ourselves grown up under such a model, but also because we are the recipients of prescriptions that we are expected to enforce through an imposed set of criteria in the shape of a curriculum. We will only be able to transform our way of teaching when we find an alternative of praxis within and despite our own neoliberal subjectivities and the prescriptions of what our teaching should be. The problem, then, is the oppression we feel when a curriculum is imposed on our practice with predetermined content, formats, skills, behaviors and values, and which is contrary to our own values as teachers, and as citizens. This is a problem for all teachers who resist becoming mere spokespeople for the reproduction of neoliberalism because they have experienced, at one point or another, others forms of learning which have inspired them. It is not the purpose of this article to propose an alternative to free our students, but rather to contribute to the practice of a more liberating pedagogy for all subjects involved, especially us, teachers, with the hope that it might directly influence our teaching-learning spaces, challenge the status-quo, and snowball into a more just and solidary society.

3.2. Freirean Critical Pedagogy and Its Importance to Fight Neoliberalism from within the Classroom

Critical pedagogy has been developed by numerous authors. However, we will focus on the Freirean approach to critical pedagogy for various reasons. Firstly, not all critical pedagogy – based on the development of critical thinking skills – is necessarily linked to the social transformation of the self and of the community (Chege, 2009). Freirean critical pedagogy goes beyond the “critical” to emphasize the political nature of education, inviting a reflection on power structures within our teaching-learning contexts to transform education into a “pragmatic and political art” (Arnett, 2002: 490). Critical thinking in itself is not enough to construct solidary and communal subjectivities, since it can be instrumentalized following the rational self into a neoliberal understanding of what critical thinking is and should be. In this sense, competences for the development of critical thinking are necessary but are not sufficient under a Freirean pedagogical perspective. Secondly, Freire invites “learning under hostile conditions” (Arnett, 2002: 490), which could be considered the context in which Higher Education is currently framed. Thirdly, in the case of Spain, critical pedagogy has been addressed through action-research. This has predominantly been based on the text *Becoming Critical* by Wilfred Carr and Stephen Kemmis, which has resulted in an accommodated practice

where action-research and critical pedagogy have been deprived of their political roots in effecting real social change within and outside the teaching-learning arena. “We could quote numerous current examples in [Spain] where action-research appears (using the authors we have mentioned as reference: Stenhouse, Elliot, Carr, Kemmis, Habermas, etc.) as an adequate instrument in the framework of human capital theories and competence-based curricula” (Cascante Fernández, 2013: 49). The consequence in the case of Spain has been a stagnated development of critical pedagogy which must be rethought and re-launched. All of the aforementioned reasons explain the need to redefine critical pedagogy from a Freirean perspective, taking into account the actual binding framework in which teachers find themselves today in Higher Education.

3.3. Freirean Critical Pedagogy and Participatory Action Research

Freirean critical pedagogy and Participatory-Action Research (PAR) are based on various epistemological concepts. Firstly, people can never be objects of a process, they must always be subjects. All persons can teach and learn, are owners of some knowledge, have the same right to speak, be heard, and propose options, contents, problems and solutions. Secondly, reflection and action must go together in a process of increasing self-awareness: awareness of ourselves as part of a community and awareness of the structures which bind such community. As stated by Freire, it is *consciousness as consciousness of consciousness*. Thirdly, the basis of the teaching-learning-researching experience is dialogical relationships. Dialogical relationships are based on faith, humility, love, trust, critical thinking, and hope for all subjects involved in the teaching-learning process. The content of learning-teaching-researching should be spurred from such a dialogue, in what Freire names “thematic investigation circles”. In this context, the process becomes “an encounter among women and men who name the world, it must not be a situation where some name on behalf of others” (Freire, 1970: 89). This leads into the basis of Participatory Action Research, which is a reflection-action spiral in which all persons involved in the research have the ability to propose and redefine the research itself. We can define Freirean critical pedagogy in Freire’s own words:

“Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-student with students-teachers. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow. In this process, arguments based on ‘authority’ are no longer valid; in order to function, authority must be on the side of freedom, not against it. Here, no

one teaches another, nor is anyone self-taught. People teach each other, mediated by the world, by the cognizable objects which in banking education are 'owned ' by the teacher" (Freire, 1970: 80).

Graphically, we can express the difference between Freirean critical pedagogy and the competence-based teaching model as seen in Figure 2, where we can observe that given the same elements in terms of space, persons and constructed forms of knowledge, with a shift in the concept of authority within the teaching-learning space we can re-define the flows of legitimated knowledge and power.

Figure 2. Competence-based Model versus Freirean Critical Pedagogy

(see Figure 2 at the end)

We propose appropriating the concepts of project-based learning and research-based learning from competence-based methodologies, and redefining and addressing them through Participatory Action Research (PAR). PAR is a spiral of research-action where all participants are involved in the diagnosis, practice and reflection-evaluation process which leads to a new diagnosis, practice, and so on. Epistemologically, PAR is related to an understanding that knowledge is culturally-situated, contextual, constructed through dialogue and subjected to internal and external power structures which condition the relationships between participants.

Ontologically, PAR assumes that everyone has legitimated knowledge, because everyone has an experience which can be put into words and shared to construct communal sense, which provides the context for the awareness necessary for the cycle of reflecting-doing-reflecting: the cycle of praxis. Hence, knowledge is dynamic and derived from praxis which is a result of individual and communal thoughts, feelings and actions. As such, the practical writing and reporting of PAR must be accompanied by a reflection on where the speaker situates him or herself in relation to such praxis. In this sense, PAR is never to be considered objective or neutral, but rather phenomenological.

Methodologically, PAR is open to all sorts of mixed participatory dynamics based on question-asking, which take into account its ontological and epistemological characteristics (assemblies, performative research, self-reflective research, etc.). When doing PAR, praxis is continuously articulated through questions (What? Why? Who? For what? For whom? Where? When? How? Etc.) Freirean critical pedagogy is based on the

art of questioning, since it is the ability to question, and not the ability to answer, that guides and consolidates the teaching-learning praxis. It is what Freire calls *problem-posing education*.

4. APPLYING FREIREAN CRITICAL PEDAGOGY THROUGH PARTICIPATORY ACTION RESEARCH TO A COMPETENCE-BASED CURRICULUM

The following section focuses on a proposal that could be useful in redefining a competence-based curriculum within Higher Education Studies in Spain. This proposal is not meant to be either exhaustive or normative, but rather a contribution to the possibilities of Freirean critical pedagogy as a methodology to transform our teaching praxis at undergraduate level. Our proposal stems from our experience teaching within the field of Advertising and Public Relations, and how we used Participatory Action Research based on Freirean critical pedagogy to transform our teaching praxis within the curricular EHEA framework. There are, however, numerous articles which deal with the application of Freirean critical pedagogy to other disciplines; such as management education (Armitage, 2011; Dehler, 2009; Garcia, 2008), tourism education (Belhassen & Caton, 2011), industrial design education (Campbell & McDonagh, 2008), psychology (Jacobs & Murray, 2010) and mathematics (Lesser & Blake, 2006).

4.1. *Prior Considerations*

There are a set of transversal aspects to address in the curriculum which are crucial to its redefinition through Participatory Action Research. These matters should be thought about when making the curriculum, and should be talked about in class with the students through a question-oriented conversation.

- Awareness of power structures (What gives power? Who has the power? In what way is power used/abused? Etc.)
- Awareness of dialogic structures (How do we communicate with each other? How do we listen to each other? How is what we say legitimized? How do I normally participate? How does the space in which communication happens condition how we relate? Etc.)
- Awareness of cultural structures (What identifies me? What are my cultural filters? What are my prejudices towards diversity? What is my attitude towards diversity? How am I diverse? What are my stereotypes and how do I use them? What are my values? What is my idea of progress? What is my idea of property? What do I consider family? What is my idea of education? Etc.)

Keeping power structures, dialogic structures and cultural structures in mind throughout the teaching-learning practice will contribute to the development of the critical being (Garcia, 2008). The critical being reflects upon the self, the reason and the world in his or her process of cognition, which must become a process of meta-cognition (What have I learned? How has this changed me? Why is this learning relevant to myself and to the community? How does this new learning change my levels of awareness? Etc.) These are questions necessary to passing from the competence-based model to the Freirean critical pedagogy model described in Figure 2.

4.2. The Structure of the Curriculum in Spanish Higher Education and its Redefinition

Before the beginning of the course, teachers are obliged to provide the students with a document which outlines the curriculum of the class. This document is called *Plan Docente de la Asignatura* (PDA) or Course Teaching Plan. Such a document is intended to serve as a guide for both the teacher and students throughout the course. The document contains the following sections:

- **Presentation:** Gives the student a summary of what the course is about and indicates the basic course information such as the language to be spoken in class and the hours of dedication.
- **Competences:** Outlines the general and specific competences which will be worked on throughout the course.
- **Contents:** Outlines the content (usually with a high level of detail) that will be addressed.
- **Evaluations:** Sets the frame for grading, including minimum attendance to access the possibility of evaluation, and the weight of assignments in the grade.
- **Bibliography and other resources:** Indicates mandatory and complementary sources which must be consulted by the students in order to follow the course.
- **Methodology:** Indicates how the teaching-learning process will take place (based on projects, based on research, based on self-study, based on peer learning, based on lectures, seminars, etc.)
- **Schedule:** Gives a detailed week by week calendar which indicates the course content that will be covered each week.

The high level of detail which is contained in the document makes the in-class negotiation of course content, evaluation and tasks difficult. However, it can be reformulated through PAR - which requires a high level of dialogue-oriented methods, open-ended planning, and non-standardizing qualitative evaluation - and still be considered a research-based and project-based teaching methodology within the pre-established constructivist competence-based curriculum. In order for this to happen, we suggest below a few strategies that were useful to us in our teaching-learning experience⁷:

- **Introductory classes.** We found it necessary to use the first couple of weeks of the course to debate with the students about power structures, cultural structures, and dialogic structures and how awareness of them were important for the course. We also debated about Participatory Action Research and Freirean critical pedagogy, particularly about what faith, humility, love, trust, critical thinking, and hope meant to all of us and the implications of these values to the concepts of effort, competitiveness and excellence we were constantly exposed to and expected to follow. We addressed the meaning of authority in the classroom space and together thought of alternatives to “teacher-held authority”. Some students felt highly motivated by the chance to discuss these matters, others were puzzled and others were conflicted. We explicitly addressed these feelings among those students that were willing to share them with the class, sometimes in small groups, and openly and positively accepted dissent among students who preferred more “traditional forms” of pedagogy. We made ourselves available to the students outside class time to further discuss these matters and how they felt more comfortable addressing them during the course.
- **Competences.** Usually competences are already predefined when a teacher plans out the course. This leaves very little breathing room, but including the few general and specific competences which explicitly relate to critical thinking and awareness of context is helpful in framing the rest of the curriculum. It was also useful for us to reflect upon what competences we wanted to develop for ourselves in relation to the competences which students were expected to acquire. We defined a set of competences we ourselves wanted to learn through

⁷ The course, titled *Strategies for Social Action* within the Advertising and Public Relations Degree is attended by 35 students during a three month term equivalent to 40 hours of in class work and 80 hours of out of class work. All basic teaching documents for the 2014-2015 Social Action Strategies course are available for public viewing, copying and sharing under Creative Commons in the following link: <https://goo.gl/yf1KJN>.

the course, and made them explicit with the students. This helped break the “teacher-teaches” and “student-learns” barrier, and created a climate of legitimizing the voice of the students as owners of knowledge.

- Bibliography. We suggested a set of sources in the curriculum, but students were free to use those or others they considered more suitable, according to their interests. We encouraged the students to consult diverse sources, both in authorship and in origin, and to critically address the literature (Are the sources diverse or are all authors white-western males? What sources are there from other geographical locations? Are they different? How?). Likewise, we explicitly encouraged diversity in the sources of examples used in class and within their projects.
- Methodology and content through PAR. To address the content, the curriculum indicated a set of topics that were predefined in relation to the specific course literature. This content was made responsive to student input through different methodological components:
 - Dialogic reading and debates: classes were structured around sharing readings and debates on topics and sources suggested by all participants around a given topic - usually predefined in the curriculum, but open to suggestions and changes desired by the students.
 - Collaborative class notes: students worked in groups throughout the course to develop joint class notes which could include content seen in class as well as content and sources from outside of class. These notes could be developed in any format they preferred and had to be accessible to all of the class participants. We revised the notes and shared them throughout the lessons, so as to include elements we found interesting to enrich class content.
 - Individual projects: each student was responsible for turning in, at the end of the course, an individual project that was open in content and format. The only stipulations given were that the piece had to reflect about 20 hours of work, and to somehow clearly state the importance of the topic and format chosen: both for the student and for the context in which it was created (if the piece was presented in a creative format this could be done in an annexed document). The projects were addressed by the students following a PAR methodology.

- Group projects: students had to develop, in groups of four, the first stage of a PAR project; that is, the diagnosis and planning of the project. We did not undertake the complete PAR process due to course timing (in our case, only a trimester)⁸. Although students had to turn in only the initial research phase, to create their research and PAR plan they had to explore spaces within their community which were outside of their usual learning areas and challenged their comfort zones.
- Evaluation through PAR. Evaluating and measuring is not the same. In our case, although evaluation was numerical, it included the students' self-evaluation and was agreed consensually through oral evaluation processes. Additionally, students were given the opportunity to propose tasks and assignments they would enjoy doing for extra-credit, so that if they were not very motivated by a particular assignment in class and felt like "slacking-off", they had alternative means of achieving their desired grades. However, this rarely happened, as students felt assignments were already open enough to include their interests during the course.

In general, all of the elements previously outlined allow a neoliberal competence-based curriculum as seen in Figure 2 to be redefined; becoming a PAR-based Freirean critical pedagogy. The response from most students in their class work, in their participation, and according to their teacher evaluations (both the one done in class at the end of term, and the "official" Department evaluation) was highly gratifying. We were pleasantly surprised that some of the students' remarks in the evaluations revealed that they considered the course the most difficult they had faced during their degree and yet they still graded the class highly. Through their individual and PAR projects, students engaged with their communities. Some of the students have continued with their projects after the end of the course. This has ranged from the creation of student associations within the university to direct involvement within community dynamics and organizations. Some students were introduced for the first time to a different way of doing, and became optimistic about how they could use their professional practice for the construction of another possible world. This makes us feel committed and certain that, at least for us, the teaching-learning practice is an instrument of emancipation and transformation. To the best of our abilities, with our students, and given the context, we

⁸ In the case of this specific course, students must plan a Participatory Communication Project, adapting the PAR development phases to the course context. In our case, we use literature for the specific use of PAR in communication, but there is extensive literature available for the application of PAR in many different fields.

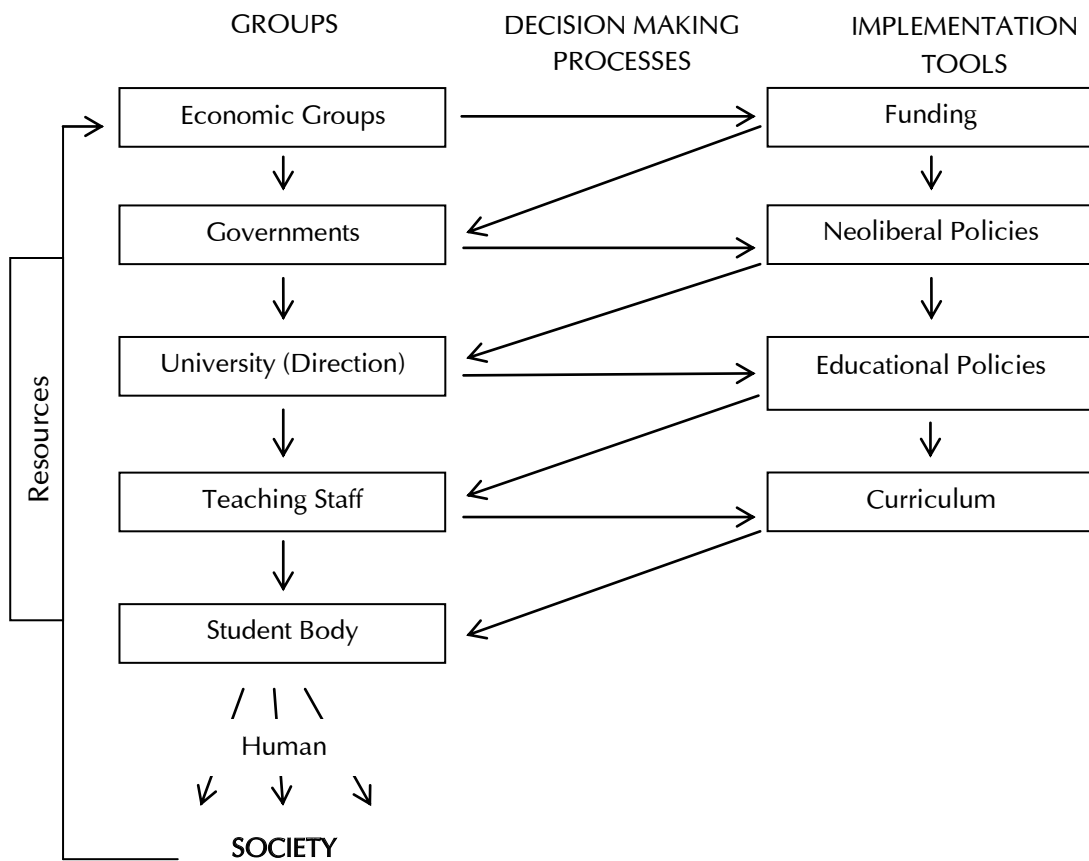
have struggled to “in communion liberate each other” (Freire, 1970: 133).

5. CONCLUSION

The neoliberal university is teaching all of us to look the other way. In a context in which funding is conditional on productivity under standardized conceptions of “excellence”, there is no space or time to question the *status quo*. Complying with the competence-based curriculum as is imposed by the current EHEA policies amounts to telling us to teach our students to comply silently with power and violence – physical or symbolic – exercised by “others”.

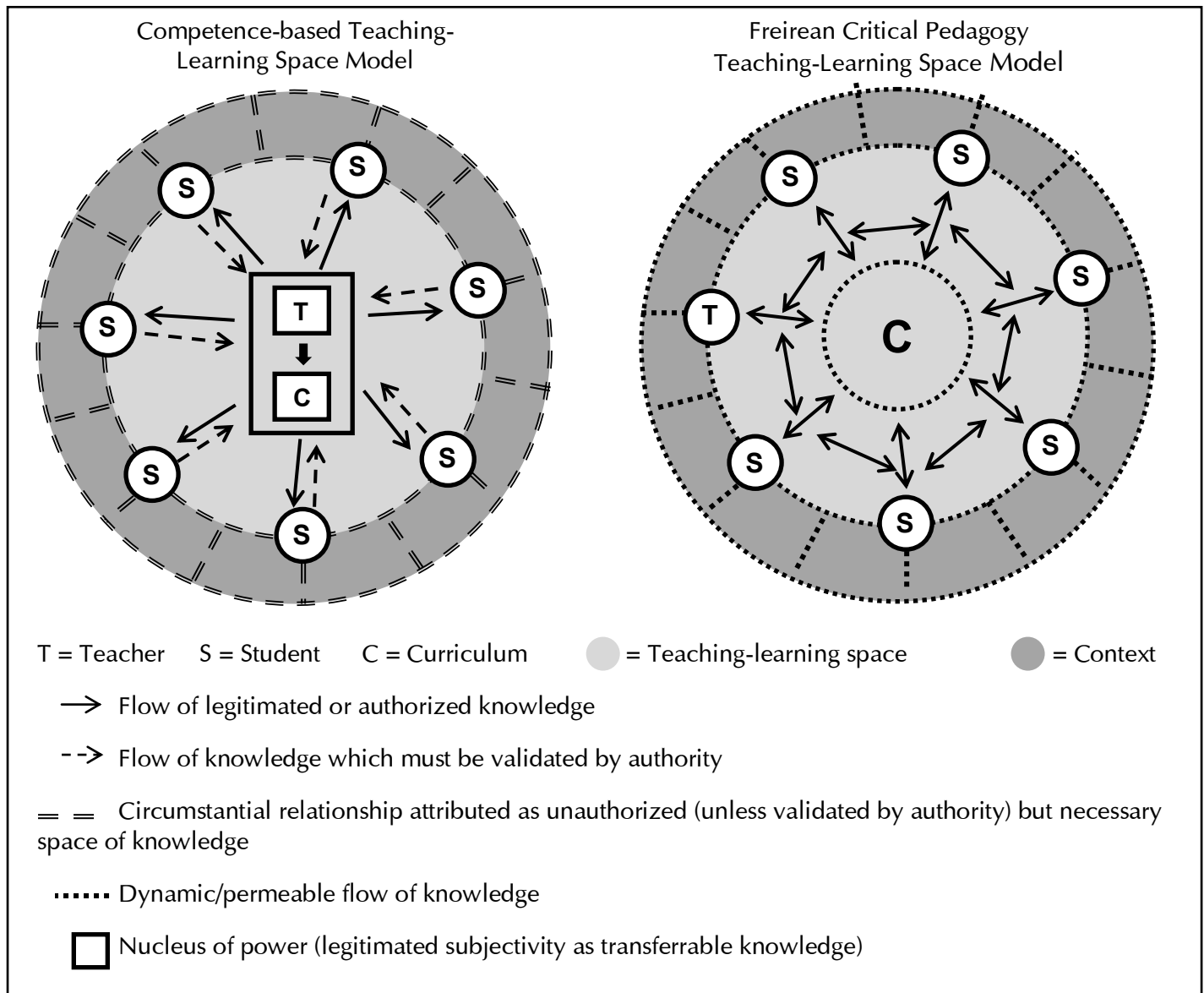
Love, hope, humility, trust, dialogue, and freedom as awareness, are falling prey to gain, competitive effort, self-betterment, instrumentalization, and freedom as consumer choice. Our students, as future professionals in the field of Advertising and Public Relations, will play a particularly important role in the maintenance – or dismantlement – of individualistic, consumerist subjectivities through their advertising and public relations campaigns. Advertising can also be solidary, trustworthy, hopeful and creative and can contribute to imaginaries of “another possible world”. So can teaching. Freirean critical pedagogy provides the tools. Redefining the competence-based curriculum through Freirean critical pedagogy is possible, and it contributes to both our and to students’ awareness of the self, of reason and of the world. This is important, because, as Theodore Adorno phrased it, “critical self-reflection offers the strongest barrier to the recurrence of Auschwitz” (Cho, 2009).

Figure 1: Systemic Representation of Neoliberalism in Higher Education



Source: Elaborated by the authors based on Bolívar (2006), Cascante Fernández (2009, 2013), Chege (2009), Freire (2012) and Giroux (2010).

Figure 2. Competence-based Model versus Freirean Critical Pedagogy



Source: Elaborated by the authors.

Acknowledgement

We would like to thank Sherine El-Taraboulsi and Maya Thomas-Davis for proofreading this paper.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interests with respect to the authorship and/or publication of this article.

Funding

The authors declared no financial support for the research and/or authorship of this article.

BIBLIOGRAPHY

- ALONSO, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., & Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ARMITAGE, A. (2011). Critical pedagogy and learning to dialogue: towards reflexive practice for financial management and accounting education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 104–124.
- ARNETT, R. C. (2002). Paulo Freire's Revolutionary Pedagogy: From a Story-Centered to a Narrative-Centered Communication Ethic. *Qualitative Inquiry*, 8(4), 489–510.
- AUBERT, A., & GARCÍA, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información.*, 10(3), 231–242.
- BELHASSEN, Y., & CATON, K. (2011). On the need for critical pedagogy in tourism education. *Tourism Management*, 32(6), 1389–1396.
- BERNABEU TAMAYO, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOLÍVAR, A. (2006). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Mon. 2*, 1–23.
- CAMPBELL, L. H., & MCDONAGH, D. (2008). Visual Narrative Research Methods as Performance in Industrial Design Education. *Qualitative Inquiry*, 15(3), 587–606.

- CANAAN, J. E. (2013). Resisting the English neoliberalising university: what critical pedagogy can offer. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16–56.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2009). Remake Bologna? A Political Analysis of the Statements Regarding the Creation Process of the Higher Education European Area. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131–161.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2013). La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 77(27,2), 45–64.
- CHEGE, M. (2009). Literacy and Hegemony: Critical Pedagogy Vis-a-vis Contending Paradigms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 228–238.
- CHO, D. K. (2009). Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? *Historical Materialism*, 17(1), 74–97.
doi:10.1163/156920608X357765
- DEHLER, G. E. (2009). Prospects and Possibilities of Critical Management Education: Critical Beings and a Pedagogy of Critical Action. *Management Learning*, 40(1), 31–49.
- DeLEON, A. P. (2006). The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 72–94.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GALE, K. (2010). An Inquiry in to the Ethical Nature of a Deleuzian Creative Educational Practice. *Qualitative Inquiry*, 16(5), 303–309.
- GARCIA, E. J. (2008). Raising leadership criticality in MBAs. *Higher Education*, 58(1), 113–130.
- GARCÍA GARCÍA, M. J., & ARRANZ, G. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la

- evaluación de competencias genéricas. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 111–120.
- GARCÍA SAN PEDRO, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GIROUX, H. A. (2010). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 2–5.
- HAGER, P., & HOLLAND, S. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates. *Business/Roundtable*, 9, 1–16.
- HERNÁNDEZ, L. (2010). Antes de empezar con metodologías participativas. *Cuadernos Cimas*, 1–31.
- JACOBS, G., & MURRAY, M. (2010). Developing critical understanding by teaching action research to undergraduate psychology students. *Educational Action Research*, 18(3), 319–335.
- Le BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- LESSER, L., & BLAKE, S. (2006). Mathematical power: Exploring critical pedagogy in mathematics and statistics. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1), 349–368.
- MENESES BENÍTEZ, G. (2007). *Ntic, interacción y aprendizaje en la universidad*. Universitat Rovira I Virgili.
- NIKOLAKAKI, M. (2011). Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 47–70.
- O'BRIEN, M. (2013). Repositioning the subject discipline for an “academic-enhancement” model of widening participation: A philosophical sketch. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 241–250.
- ROUHANI, F. (2012). Practice What You Teach: Facilitating Anarchism In and Out of the Classroom. *Antipode*, 44(5), 1726–1741.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 9, 57–76.
- Secretaría General de Universidades. (2014). *Datos básicos del sistema universitario español: curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VASSALLO, S. (2012). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563–580.
- WANGGREN, L., & MILATOVIC, M. (2014). Spaces of Possibility: Pedagogy and Politics

Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain

in a Changing Institution. In A. Wardrop & D. Withers (Eds.), *The Para-Academic Handbook* (Hammer/on., pp. 31–38). Bristol.

3.3. Artículo 3. Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University.

Fernández-Aballí Altamirano, Ana, Obradors, Matilde e Irene Da Rocha. 2015. "Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University."

Pendiente de publicación en *Comunicació. Revista de recerca i d'anàlisi*. 32(2).

Recepción: 06/05/2015

Aceptación: 13/06/2015

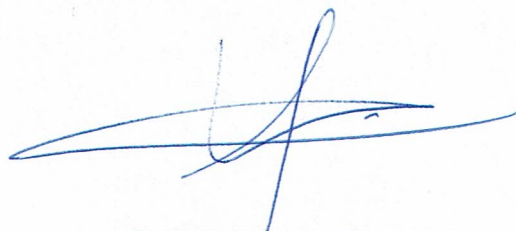
A quien pueda interesar,

El abajo firmante, REINALD BESALÚ CASADEMONT, como secretario de redacción de la revista *Comunicació. Revista de Recerca i d'Anàlisi*, editada por la *Societat Catalana de Comunicació*, filial del *Institut d'Estudis Catalans*,

CERTIFICA

Que la señora ANA FERNÁNDEZ-ABALLÍ ALTAMIRANO es coautora del artículo **«Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies course in the Advertising and Public Relations degree at Pompeu Fabra University»**. El artículo fue presentado para su evaluación el 6 de mayo de 2015 y será publicado en un próximo número de la revista *Comunicació. Revista de Recerca i d'Anàlisi* (ISSN 2014 – 0304).

Para que conste a todos los efectos oportunos, firma este certificado en Barcelona, el trece de julio de dos mil quince.



REINALD BESALÚ CASADEMONT

Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University

Ensenyant més enllà de la Responsabilitat Social Corporativa: l'Assignatura Estratègies d'Acció Social en el Grau de Publicitat i Relacions Públiques a la Universitat Pompeu Fabra

Resum

En aquest article examinem els marcs europeus i espanyols per al desenvolupament de competències d'orientació social, així com la composició curricular dels Graus de Publicitat i Relacions Públiques de les universitats catalanes en relació a assignatures orientades a sectors no lucratius. Explorem la necessitat d'establir dins del Grau continguts que vagin més enllà de la Responsabilitat Social Corporativa, particularment per fer front a necessitats socials fora de les lògiques de mercat, i requerides pel Tercer Sector Social. Exposem com la Comunicació Participativa per al Desenvolupament i la Comunicació per al Canvi Social poden compondre el contingut disciplinar de la comunicació per a l'interès públic dins del Grau en Publicitat i Relacions Públiques, basat en tres anys de desenvolupament, investigació i innovació docent en l'assignatura Estratègies d'Acció Social de la Universitat Pompeu Fabra.

Abstract

In this paper we examine the European and Spanish frameworks for socially-oriented higher education competences, as well as the curricular composition of the Advertising and Public Relations (APR) Degrees in Catalan universities regarding socially-oriented communication. We explore the need to establish within the Degree contents which go beyond Corporate Social Responsibility, particularly to address needs within the Social Third Sector. We explore how Participatory Development Communication and Communication for Social Change can compose the core content of communication in the public interest within the APR Degree,

based on three years of curricular innovation, research and development within the Social Action Strategies course taught in the APR Degree at Pompeu Fabra University.

Paraules clau

Grau en Publicitat i Relacions Públiques; Comunicació Participativa per al Desenvolupament; Comunicació per al Canvi Social; Responsabilitat Social Corporativa; Desenvolupament Curricular; Tercer Sector Social

Keywords

Advertising and Public Relations Degree; Participatory Development Communication; Communication for Social Change; Corporate Social Responsibility; Curricular Development; Social Third Sector

Introduction

Socially-oriented communication courses have been overlooked in the Advertising and Public Relations Degrees (Barranquero, 2014; Huerta Floriano, García Galindo, & García López, 2014). Despite the fact that European and Spanish higher education frameworks for curricular development have emphasized the need for social skills and competences (ANECA, 2005; European Commission, 2011; TUNING, n.d.-b), the adaptation of Spanish higher education to the European Higher Education Area (EHEA) has followed a mercantile view which fails to acknowledge the social character of universities for the creation of more inclusive and cohesive societies (Bolívar, 2006; Cascante Fernández, 2009). In the Advertising and Public Relations (APR) Degrees in Catalan Universities, the adaptation to EHEA marked by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain (ANECA) in the *White Book of Communication Studies* has failed to mention socially-oriented APR professional profiles (ANECA, 2005). This

has resulted in an insufficient offer of socially-oriented communication courses both in the branches of Advertising and of Public Relations.

At Pompeu Fabra University, communication for the public interest (Aldás, 2007; Balas Lara, 2008; Eiró-Gomes & Nunes, 2012) has been mostly disregarded and has been addressed through non-mandatory courses oriented towards Corporate Social Responsibility (CSR). Although CSR is part of socially-oriented communication within Public Relations, it does not cover the needs of non-profit social sectors or other relevant non-lucrative community groups (Eiró-Gomes & Nunes, 2012; Prasad & Holzinger, 2013). In this sense, it is necessary to study the fields of Participatory Development Communication and Communication for Social Change as disciplines to be included within the APR Degree curriculum as a transversal discipline, due to their importance in shaping cultural and societal values (Huerta Floriano et al., 2014).

In this paper we examine the European and Spanish frameworks for socially-oriented higher education competences, as well as the curricular composition of the Advertising and Public Relations Degrees in Catalan universities regarding socially-oriented communication. We explore the need to establish within the Degree contents which address requirements beyond market needs and which are well proclaimed by the Social Third Sector. Based on three years of curricular innovation, research and development outcomes within the Social Action Strategies course taught at Pompeu Fabra University, we propose basic contents based on Participatory Development Communication and Communication for Social Change for the introduction of socially-oriented communication within the APR Degrees in Catalan universities.

European Framework for Socially-oriented Competences in Higher Education

The *European 2020 Strategy for Higher Education* intends to introduce competences and values in higher education degrees to foster “people with the

right mix of skills: transversal competences, e-skills for the digital era, creativity and flexibility and a solid understanding of their chosen field” (European Commission, 2011, p. 2). The strategy identifies universities as a key political component in the European Union to assure sustainable growth as a response to structural weaknesses and the current economic crisis. The EU 2020 strategy for higher education gives priority to three types of growth: a) intelligent growth through the reduction of early school leaving and an increase in youth with higher education studies; b) sustainable growth based on a greener, more competitive and more efficient economy; and c) inclusive growth, which facilitates social cohesion and high employment rates (European Commission, 2011).

This strategy relies and builds on the adaptation process of European higher education to the European Higher Education Area (EHEA) framework, including the curricular redefinition of undergraduate degrees. In the year 2000, the *TUNING Educational Structures in Europe* project was launched to facilitate the country-specific adaptations to EHEA according to the Bologna Process and the Lisbon Strategy. It later developed into an approach to redesign, develop, evaluate, implement and enhance the degrees, based on a competence acquisition education model (Alonso, Fernández Rodríguez, & Nyssen, 2008; TUNING, n.d.-a). Within the TUNING project, a set of 31 general competences were delimited as transversal, of which five were directly related to socially-oriented thinking and acting (TUNING, n.d.-b):

- ability to show awareness of equal opportunities and gender issues
- ability to act on the basis of ethical reasoning
- ability to act with social responsibility and civic awareness
- appreciation of and respect for diversity and multiculturalism
- commitment to the conservation of the environment.

These general competences, accompanied by others such as critical thinking, creativity and innovation in problem solving and multilingual abilities, indicate higher education degrees should transversally provide students with the learning

tools to address social issues such as gender inequality, intercultural diversity, participation and democratic structures, solidarity, globalization, a responsible use of ICT's and environmental sustainability (Huerta Floriano et al., 2014). Furthermore, the Joint Research Centre of the European Commission study titled *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025* outlined as issues that need particular attention "the importance of implementing pedagogies that focus on transversal competences", the creation of participative learning environments aligned with technologies, the integration of "workplace, community and home" into learning, the use of meaningful assessment strategies which are inclusive to the different ways in which students learn, and the change of role of teachers into mediators, as they "become lifelong learners themselves" (Stoyanov, Hoogveld, & Kirschner, 2010, p. 5). However, mercantile interpretations of these framework is causing Higher Education to become an instrument of neoliberal growth over a tool for social development (Bolívar, 2006; Cascante Fernández, 2009).

ANECA Framework for Socially-oriented Knowledge and Skills in the Advertising and Public Relations Degree

The National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain (ANECA) was responsible for the implementation of the EHEA framework and the competence-based degree configuration (Alonso et al., 2008; Bolívar, 2006). As an essential part of the process, ANECA published a set of *White Books* to guide and facilitate undergraduate degree adaptations. Each *White Book* delimited the field of knowledge, its relation to the labour market, evaluation of desired skills and competences to be developed during the degrees and the structure of each degree (ANECA, 2005). In Communication Studies, the ANECA developed the framework for three degrees: Journalism, Audiovisual Communication and Advertising and Public Relations.

In the Advertising and Public Relations Degree (APR), socially-oriented skills and contents have a particular weight in the conceptualization of the ANECA framework. In particular, the *White Book* indicates (ANECA, 2005, p. 329):

“Students of Advertising and Public Relations must acquire a general basic knowledge of the major turning points that shape the current landscape of the work of professional communication, especially within advertising and public relations. This knowledge must be relevant for understanding the phenomenon of communication and its role in contemporary society. In this way, it must be ensured that the student becomes knowledgeable of the political, economic and business, cultural, and social contexts in which their work is inserted and know how to adapt their work responsibly to it.”

Furthermore, it outlines the need for students to be aware of the ethical and socio-cultural consequences of the communication profession in its diversity of theories and concepts, and acknowledges the need to “exercise the communicative task with ethical behaviour, both through theoretical and practical knowledge of the ethical codes of advertising... and with awareness of social and cultural responsibility”(ANECA, 2005, pp. 330–331). Additionally, the evaluation which measured the importance of different disciplinary knowledge for the configuration of the APR Degree ranked the “knowledge of ethics and professional deontology of advertising and public relations as well as of the law which regulated the profession” as the most important skill (ANECA, 2005, p. 276). However, there is a contradiction between the conceptual weight given to the APR Degree in the shaping of cohesive, socially-responsible societies, with the practical orientations in terms of curricula. Evidence of this contradiction is the ANECA delimitation of the APR Degree professional profiles:

- APR communication director, researcher and strategic consultant
- Media researchers, planners and buyers
- Creatives and designers
- Corporate communication manager

In the definition of these four profiles, the field delimitation is based on a market-only understanding of professional performance (ANECA, 2005, pp. 271–272), with no specific reference within the profile descriptions to professional areas and fields such as communication for the public interest, peace communication, intercultural communication, community communication, communication for development, among others areas of great relevance within the professional practice of APR (Aldás, 2007; Chouliaraki, 2011; Eiró-Gomes & Nunes, 2012).

The adaptation of the competence-based EHEA framework to Spanish higher education has a clearly reductionist viewpoint of what society is and what society needs, placing the “university at the exclusive service of companies” and where almost all training addressed is that which is required by the market (Bolívar, 2006, p. 18; Cascante Fernández, 2009; Sanz Fernández, 2006). Nonetheless, there is an understanding in international, European and national frameworks that communication professionals establish the desired societal values, and where failing to adequately introduce these values and skills in the professional practice of students will result in the perpetuation of public imaginaries and consumption structures that will promote socially prejudicial conducts, such as intolerance towards diversity and desensitization towards violence.

Socially-oriented Courses within Advertising and Public Relations Degrees in Catalan Universities

Socially-oriented communication lies both within the Advertising and the Public Relations branch, due to the transversality of its activities, its use of varied communication tools, its strategic character and its relation to stakeholder communication (Aldás, 2007; Balas Lara, 2008; Eiró-Gomes & Nunes, 2012; Matilla & Hernández, 2012). Socially-oriented communication is strategically designed to address ways in which communication can serve the public interest far beyond profit-making or sole organizational benefit (Barranquero, 2014; Chouliaraki, 2011; Eiró-Gomes & Nunes, 2012; Huerta Floriano et al., 2014). Given

the European and the national frame where “the social” is emphasized as a key aspect and as a complement to market-driven competences, it is important to outline the current situation of socially-oriented courses within Catalan Advertising and Public Relations Degrees.

The following table shows the results of a review of the APR Degree study plans in the ten Catalan universities recognized by the Spanish Ministry that offer the Advertising and Public Relations Degree (Matilla & Hernández, 2012).¹ The Socially-oriented courses were identified by the use of key words in the course titles which make explicit reference to socially-oriented areas (i.e. gender, environment, social, society, peace, solidarity, development, intercultural, equality, ethics, responsibility, rights). This review is merely an indicative exploration, and is in no way determinant of the contents within the study plans. Hence, we do not exclude the possibility that socially-oriented content is taught within other courses. This however, would require further and more in-depth analysis of the course teaching plans to determine the extent to which APR in Catalunya is being taught according to EU and national frameworks regarding equality, ethics and other socially-oriented values.

Table 1. Socially-oriented Courses in Catalan Advertising and Public Relations Degree

University	Socially-oriented Courses	M/O*
University of Vic	Corporate Social Responsibility	M
University of Barcelona	Communication for Equality: Ethics and Deontology	M
Pompeu Fabra University	Ethics and Deontology in Advertising and Public Relations	O
	Social Action Strategies	O
	Intercultural Communication	O
	Project Workshop: Social, Institutional and Political Communication	M
Open University of Catalonia	Ethics and Legal System of Communication	O
Rovira i Virgili University	Structure and Social Change	M
	Globalization, Culture and Society	O
	Gender and Communication	O

Autonomous University of Barcelona	NONE	
Abat Oliba CEU University	Elements of Social Doctrine (Religious)	M
	Advertising and Social Doctrine (Religious)	M
	General Ethics	M
	Professional Ethics	M
International University of Catalonia	Information Rights, Fundamental Rights and Equal Rights	M
	Ethics and Deontology in Advertising and Public Relations	M
Ramon Llull University	Intercultural Communication	O
	Ethics of Communication I	M
	Ethics of Communication II	M
University of Girona	Ethical and Persuasive Communication	M
	Corporate and Social Responsibility	O
	Gender and Media	O

Source: Review of the Advertising and Public Relations Degree study plans outlined in the official webpages of each university. (*M = mandatory; O = optional)

As seen in Table 1, the number of socially-oriented subjects is limited to a maximum of four in the best of cases, with a heterogeneous offer which is mostly focused on ethics of communication, and which is either optional or not offered in five of the ten universities. This not only does not comply with the ANECA guidelines which marks Ethics and Deontology as a mandatory course, but also puts into question whether students are receiving comprehensive professional training through which they can exercise their profession in an ethical, responsible and socially-aware manner.

The Social Third Sector in Catalunya and the need for Socially-oriented Courses in Advertising and Public Relations Degrees

The *Taula d'Entitats del Tercer Sector a Catalunya* (Catalan Table of Third Sector Organizations) defines the Social Third Sector as:

“The Social Third Sector is the set of private non-profit organizations working for social inclusion and cohesion, with special attention to the most

vulnerable groups in society. The Social Third Sector is a group within the 'Third Sector', a concept that defines non-governmental organizations and non-profit organizations, as opposed to 'first sector' or public sector (government and non-profit), and the 'second sector' or the private sector (profit and non-governmental). In recent years several international studies, have highlighted the growing importance of the Social Third Sector in the development of social policies and considering it the so-called fourth pillar of the welfare state."

The Social Third Sector is composed of associations, foundations, social initiative cooperatives, and other forms of collective groups which address a wide range of issues concerning social problematic and well-being such as poverty and exclusion, migration, mental health, sickness, education, attention to the elderly, attention to children and youth, attention to women and LGTBI groups, among many others (Observatori del Tercer Sector, 2013). The Social Thirds Sector in Catalunya has a considerable weight in current Catalan society. According to the 2013 annual publication of the Third Sector Observatory in Catalunya, this area of activity amounted to 2,8% of the Catalan Gross Domestic Product, gave paid employment to 102,000 people and worked with 300,000 volunteers. Most importantly, the Social Third Sector in Catalunya gave service and tended to 2,130,000 people, which represents approximately 28% of the Catalan population.

These numbers are indicative of the importance of this area of activity, not only due to its size, but also due to its relevance for the fostering of a cohesive society based on the democratic pillars of human rights and awareness of gender, diversity, participation, and environmental sustainability. Market-oriented APR skills and competences are insufficient for a comprehensive understanding of the underlying structures of the communicative needs and strategy-making required in a complex social reality. The Social Third Sector requires critical professional activity (Aldás, 2007; Balas Lara, 2008; Chouliaraki, 2011; Eiró-Gomes & Nunes, 2012). In this sense, we will focus on the curricular development of the "Social Action Strategies" course taught within the APR Degree at Pompeu Fabra

University with the hope it might be useful for curricular innovation in other Catalan universities to complement already existing socially-oriented courses.

Social Action Strategies: Teaching Beyond Corporate Social Responsibility

The Social Action Strategies course taught within the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University was previously oriented towards Corporate Social Responsibility (CSR). The course currently goes beyond CSR to address a wide range of interconnected and interdisciplinary concepts and tools which are used to diagnose, plan, implement and evaluate alternatives and solutions to social problematic from a communicative perspective. Such tools and concepts can be drawn from various fields such as development communication, communication for social change, participatory development communication, alternative communication, corporate social responsibility, social marketing, multi-stakeholder initiatives, intercultural communication, interpersonal communication, persuasive communication, online media and lobbying, among other disciplines (Barranquero & Sáez Baeza, 2010; Bessette, 2004; Broomhill, 2007; Hemer & Tufte, 2005; Rodrigo-Alsina & Medina Bravo, 2009; Servaes, 2003; van Huijstee, 2012). Delimiting the field of social action strategies within APR presents a challenge given the variety of communication fields which can be used to address social concerns on one hand, and the appropriation of media by the citizenship on the other (Barranquero, 2007). Social action strategies are “marked by an ongoing commitment to society and to the community and, therefore, should always incorporate what is usually conceived as Communication in the Public Interest into its core strategy” (Aldás, 2007; Eiró-Gomes & Nunes, 2012, p. 167).

Strategies for social action are constantly emerging and evolving both within the academic sphere and outside of it (Barranquero, 2010). In this ever-changing context, there are two main disciplines which have developed thorough theoretical and methodological corpuses to address social problematic from a communicative approach: **development communication** and **communication for social change**. There is a third discipline which is at the intersection of the latter and

which has also consolidated in the last fifteen years: **participatory development communication** (Barranquero, 2004; Bessette, 2004; Mari Sáez, 2010; Nos Aldás, 2011). In particular, Social Action Strategies as a course refers to the concepts and tools needed to critically address social problematic, and has its focus of action primarily in the Social Third Sector, which is non-lucrative by definition (Observatori del Tercer Sector, 2013), and which goes beyond organizational benefits (Aldás, 2007; Eiró-Gomes & Nunes, 2012). This delimitation of the subject area implies that Social Action Strategies as a subject can complement Corporate Social Responsibility (CSR) but belong to different communication disciplines, transcending both Public Relations and Advertising as individual fields, and can in no way be substituted by market-oriented communication courses.

In terms of evolution of the field, Corporate Social Responsibility (CSR) has its beginnings at the start of the decade of the 1990's, emerging from the still relevant debate concerning the relationship between business and society (Broomhill, 2007). The discipline is still being shaped, both academically and in practice, without consensus on the actual usefulness of CSR to fully address local and global social problematic (Broomhill, 2007; Jallow, 2009; Perks, Farache, Shukla, & Berry, 2013). Contrastingly, participatory development communication (PDC) and communication for social change (CSC), date back to the 1960's development studies and political economy, where communication as a tool for transformation began to materialize as an academic discipline within the Birmingham School of Critical Cultural Studies (Barranquero & Sáez Baeza, 2010; Gámez Fuentes & Nos Aldás, 2012) and various Latin American Schools of critical thought and popular education (Barranquero, 2004). Currently, communication for social action, understood as PDC and CSC, is related to a diversity of transversal cultural and transformational practices that use, but are not limited to Advertising and Public Relations concepts and tools, and which mostly emerge from social movements and the Social Third Sector such as activism, local development, edu-communication, local media, among others (Barranquero, 2014; Collective Work, 2009; Gumucio Dagron, 2010; Hemer & Tufte, 2005). PDC and CSC hence

become the current theoretical and practical basis for social action strategies within communicative disciplines.

Delimiting the Discipline for the Social Action Strategies Course: Communication for Social Change and Participatory Development Communication

Participatory Development Communication (PDC) is the use of communication tools and Strategies to facilitate and support dynamics of local development through processes which actively involve the community – citizens, authorities, external agencies, technical teams, and associations, among others. PDC is a systemic and planned exchange based on two pillars. On one hand, it is based on horizontal communicative processes among the diverse agents, usually following participatory action-researchⁱⁱ, and on the other it uses media and interpersonal communication as tools to support development initiatives identified in the participatory diagnosis dynamics undertaken by the involved groups or stakeholders (Bessette, 2004; Mari Sáez, 2010; Servaes, 2003). PDC has its epistemological roots in Bertolt Bretch's proposals of dialogic education at the beginning of the twentieth century, which was consolidated in Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* during the 1960's and 1970s (Freire, 1970). Simultaneously, Brazilian playwright Augusto Boal was developing the Theatre of the Oppressed methodology, based on Freire's and Bretch's postulates, and establishing the democratization of theatre as one of the basic methodologies that would later become an essential part of participatory development communication (Barauna & Motos, 2009). During this same period, Orlando Fals Borda, among other academics and practitioners, consolidated the Participatory Action-Research model in the Latin American context based on Freirean epistemology, thus providing a framework through which participatory communication could become both a tool for social transformation and a discipline for knowledge creation (Barauna & Motos, 2009; Hemer & Tufte, 2005).

During the 1990's and the first decade of the twenty-first century, Participatory Development Communication consolidated as one of the most used methods underlying project implementation in international cooperation, fostered by UNESCO policies and giving rise to a more decentralized format of cooperation. Decentralized cooperation became a basic form of territorial exchange and interaction among local agents and institutions, mostly based in the Social Third Sector in coordination with local authorities (Easterly, 2006; Gumucio Dagron, 2012; Husson, 2007; Stiglitz, 2002). However, critical stances to PDC still consider the discipline follows the “logic of development”, which is understood as a focus of symbolic and economic domination by the global north in its intention to “develop” the global south (Barranquero, 2014; Tortosa, 2011). In this context, communication for social change emerges as an alternative in order to question the concept of development within local and participatory communicative initiatives (Gumucio Dagron, 2012, p. 28).

Communication for social change are cultural practices which foster communal and individual awareness (Barranquero & Sáez Baeza, 2010) based on processes not necessarily tied to international cooperation formats. However, conceptual and practical innovations in Participatory Development Communication tend to a unification of both disciplines, as development studies reinforce the need for localized practices based on Freirean epistemology and dialogic relationships (Barranquero, 2014). Participatory Development Communication and Communication for Social Change converge in that they are based on horizontal communication structures and in their instrumentalization of communication tools and new media for the purpose of giving voice to groups which are normally excluded from both the mediatic and the political arenas. Both disciplines advocate for postcolonial, localized practices which take into account dialogic, cultural and power structures as basic pillars of project evaluation, planning and implementation. Furthermore, they promote a democratized use of new media and information in accordance to community needs. Models of PDC and communication for social change have been thoroughly developed in the literature

(Bessette, 2004; Mefalopulos & Kamlongera, 2008; Pérez, Cataño, & Franco, 2009). In particular, both disciplines are involved with the stakeholders, issue areas and media indicated in Table 2 (Barranquero, 2007).

**Table 2. Stakeholders, areas and media of Participatory Development
Communication and Communication for Social Change**

STAKEHOLDERS	AREAS	MEDIA
NGO's Social movements Community media Ciberactivists Agencies Foundations Universities and research centres Public admin. Etc.	Human Rights Migrations Interculturalism Agriculture and rural areas Gender Sexual diversity Health and nutrition Environment Peace and conflict prevention Etc.	Community radio TV and video Press and written media Ciberactivism Guerrilla Communication Interpersonal Communication Theatre Popular cinema Crowdfunding Workshops Etc.

Adapted from: Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. Comunicar, XV(29), 115–120.

Adequately implementing communication projects and campaigns within this context requires specific skills and tools which are not inherent to enterprise-based sectors, and which require critical thinking, a deep understanding of intercultural and interpersonal communication, knowledge of diverse historical perspectives of local and global contexts, and skills related to awareness of power, cultural and dialogic structures. Moreover, the discipline becomes a vehicle to address the socially-oriented competences marked by the European and Spanish higher education frameworks.

Curricular Development of the Social Action Strategies Course within the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University

Within the Catalan higher education context, the Social Action Strategies course is only taught in the Advertising and Public Relations (APR) Degree at Pompeu Fabra

University as seen in Table 1. The course, which was previously taught in Spanish and Catalan, and since 2013 is taught in English, is offered as a 4 credit optional course within the Public Relations itinerary for third and fourth year students, although it is available to all APR students despite their itineraries. Up to the 2012-2013 academic year the Social Action Strategies course was oriented towards Corporate Social Responsibility. However, a more comprehensive scope of the discipline which included the Social Third Sector was necessary in order to comply fully with the European and national frameworks. During this year, courses were being updated and readapted in terms of content and methodology to fit EHEA standards in terms of competence development, student-focused learning models, and continuous evaluation and assessment frameworks. In this context, redefining the Social Action Strategies course was necessary, but not sufficient to assure a full compliance with European and national standards in terms of student satisfaction, learning outcomes and teaching innovations. Curricular research had to be undertaken in order to evaluate to what extent the changes implemented to the teaching plan responded to the set quality standards.

The course content and methodology have undergone various stages of curricular research and development:

- 2012-2013: Renewal of the course content and methodology, and research for the improvement of the teaching planⁱⁱⁱ
- 2013-2014: Implementation of improvements and teacher and student evaluations
- 2014-2015: Content updating and methodological innovation

During these stages, student enrolment in the course has increased substantially in the last three years:

- 2012-2013: 22 students (3 Erasmus students)
- 2013-2014: 33 students (6 Erasmus students)
- 2014-2015: 39 students (13 Erasmus students)

We will focus on the results of the research and course's current composition, although further detail of the process can be found in the Annex of this paper. In Table 3, we show the curricular content of the Social Action Strategies Course.

Table 3. Social Action Strategies Course Contents

<p>Module 1. Critical approaches to communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Awareness, power structures and communication <ul style="list-style-type: none"> ○ Deep Democracy ○ Cultural structures ○ Power Structures ○ Dialogic structures • Ethical and aesthetic communication: imaginaries, representations and systemic oppressions <ul style="list-style-type: none"> ○ Genders, feminisms and sexualities ○ Intercultural diversity ○ Global vs. glocal ○ Human rights ○ Sustainable development ○ Social innovation, new ICTs and local media ○ Local development, citizen participation and social networks
<p>Module 2. Critical analysis of socially-oriented communication: case studies</p> <ul style="list-style-type: none"> • NGO's • Corporate Social Responsibility and Multi-stakeholder initiatives • Social movements (I) • Social movements (II)
<p>Module 3. Social action strategies: project creation, implementation and evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepts and evolution of Development Communication and Participatory Development Communication (PDC) <ul style="list-style-type: none"> ○ The diffusionist model, the knowledge transfer model and the participatory model ○ Development communication in International Cooperation ○ Development communication in Decentralized Cooperation ○ PDC, alternative communication and communication for social change: PDC in the global north • Project creation, implementation, and evaluation <ul style="list-style-type: none"> ○ Participatory action-research and PDC: research/society approach ○ Types of PDC projects ○ Participation tools ○ Assessment Phase ○ Strategy Design Phase: The Logical Framework Approach and the Communication Plan ○ Alternative Planning Models

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Implementation Phase ○ Evaluation Phase: indicators ○ Writing-up of relevant documents |
|--|

After the three years of curricular research, content updates were introduced building on student evaluations, student project outcomes, and developments in the knowledge field.^{iv} Content innovations include the changing of the two initial modules (Participatory Development Communication and Corporate Social Responsibility) into three modules as shown in Table 3. Teaching innovations such as dialogical readings, out of classroom sessions and the use of Facebook to further class content were introduced. Additionally, group projects were addressed through Service-Learning (Francisco Amat, Nos Aldás, & Moliner Miravet, 2011). Service-Learning, according to the Catalan Service-Learning Portal (<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php>) is an innovative pedagogical proposal which combines learning processes with community service, in a complex and well-articulated pedagogical exercise where students have the possibility to learn from real and applied projects in relation to existing community needs. Social Action Strategies students for the 2014-2015 course were involved in the projects within their communities shown in Table 4.

**Table 4. Service-Learning Projects for the Social Action Strategies Course
2014-2015**

<p>Servei Solidari Project</p>

<p>http://www.serveisolidari.org/que-fem/emprenedoria</p>
--

<p>Within the framework of a Service-Learning project organized by the Teaching Quality and Innovation Centre at Pompeu Fabra University, students will work with Espai Empren staff from Servei Solidari, with other students from the Economics Department of UPF, and with users of Espai Empren to develop:</p>

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - A diagnosis of the communication strategy of Espai Empren. - A manual for the creation of micro-business oriented communication strategies for future users of Espai Empren. - The communication plan for two of the entrepreneurship projects which are currently being developed within Espai Empren. |
|---|

<p>Settlements Project</p>

<p>http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/Tot-un-mon/Horitzo-perdut/video/5425171/</p>
--

This group will be working with activist Ibrahima Seydi to create the necessary communication material to denounce publicly the situation of Immigrant Detention Centres and Settlements. Students will prepare a communication plan which follows an adequate and previously developed diagnosis. For this, you will have to meet with staff from CEPAIM, CEAR, TANQUEM ELS CIE's and SOS RACISME.

Xarxa BCN Antirumors Project

<http://interculturalitat.bcn.cat/bcnacciointercultural/ca/antirumors-que-fem>

Following the framework of the Xarxa BCN Antirumors, students will research and execute a campaign within the UPF Poblenou Campus. Students will be expected to undertake the corresponding research for diagnosis and to develop a communication plan. After the campaign has been implemented, if desired, a meeting with city hall staff will be organized for the possibility of further implementation in other universities or for the possibility to visibilize the experience.

Mescladis: Diálogos Invisibles

<https://dialogosinvisibles.wordpress.com/>

Students will be working in the development of the project Diálogos Invisibles. In this project, students will have to undertake diverse tasks within the project and work together with different professionals for project implementation which includes a photographic exhibition by Joan Tomás (<http://www.joantomas.net/>) in the Pati Llimona Centre, the set-up of public space photographic interventions, the writing up of life story testimonies, support for Alberto Bungaloux's (<https://vimeo.com/albertobougleux>) documentary for the project, research, creation of dissemination material, setting up of events, etc.

La Xixa Teatre

<http://www.laxixateatre.org/> // <https://www.facebook.com/laxixateatre?fref=ts>

This group will prepare a communication strategy and the communication material for the dissemination of diverse projects and events undertaken by La Xixa Teatre, a Theatre of the Oppressed group in Barcelona. In particular, the group will examine the possibility of the introduction of social networking tools, particularly Facebook and Twitter, during Forum Theatre performances. They will plan and implement the communication campaign for the III Marathon of Intercultural Forum Theatre of Barcelona which will take place during the first week of June. Additionally, the group will explore the possibility of building a European Theatre of the Oppressed network.

Stop Violence Against Women: UPF Campus campaigns

<http://www.upf.edu/upfigualtat/>

This group will develop (diagnose, plan and implement) an awareness campaign directed at UPF Poblenou Campus community to stop violence against women. They will undertake research to understand how women suffer inequality in the university campus, and will create the corresponding material to raise awareness and enact effective change. Students will work with staff responsible for gender equality at UPF, but will develop an independent, student-led campaign.

All basic teaching documents for the 2014-2015 Social Action Strategies are available under Creative Commons at: <https://goo.gl/yfIKJN>.

The overall evaluation on behalf of students during the last three years not only reinforces that the course development has responded to the expected standards of teaching, but that socially-oriented communication beyond Corporate Social Responsibility is required within the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University, both within the European and national frameworks, and by the students. A few comments by the students in the UPF standardized teacher evaluation system AVALDO which point in this direction are:

- *“The course is very interesting and it provides knowledge we have never seen before in the Advertising and Public Relations Degree.”*
- *“We believe the course should be mandatory. It is one of the courses I have enjoyed the most, and which has given me more knowledge during this last three years.”*
- *“The course has been very interesting, it has made me reflect a lot and I think it should be taught to all students.”*
- *“It shouldn’t be an optional course, it should be mandatory.”*

Conclusion

In this paper we have reviewed the European and National frameworks for the introduction of socially-oriented communication within curricula in the Advertising and Public Relations Degrees. We have suggested the need to introduce Participatory Development Communication (PDC) and Communication for Social Change (CSC) as disciplines within the APR Catalan degrees, thus holding Corporate Social Responsibility insufficient to cover the particularities and requirements of non-profit social sectors. Furthermore, we have explored how through PDC and CSC it is possible to develop curricula within the Advertising and Public Relations Degree which addresses priority areas within the European 2020

Strategy for intelligent, sustainable and inclusive growth, as well as Tuning generic competences related to the education of socially-aware individuals.

In order to shed light on the introduction of socially-oriented communication disciplines within the APR Degree, we explored the curricular research and development of the Social Action Strategies course taught at Pompeu Fabra. The results of both teacher and student evaluations during the three year course development, the importance of the Social Third Sector for the Catalan context, and the priorities and standards of quality established by the European Higher Education Area are a clear indication of the need to promote socially-oriented communication courses to achieve student comprehensive and satisfactory learning, and to assure universities play a key role in a more cohesive and inclusive society.

Bibliography

- Aldás, E. N. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios: eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?* Barcelona: Icaria Editorial.
- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., & Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2005). *Libro blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA. Retrieved from http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf
- Balas Lara, M. (2008). El Reto De La Comunicación En El Tercer Sector No Lucrativo. *Revista Española Del Tercer Sector*, 8(Jan.-Apr.), 17–37.
- Barauna, T., & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Barranquero, A. (2004). Reclamando voces. Contribución latinoamericana a la comunicación para el cambio social. *Revista Redes*, (3), 243–262. Retrieved from <http://www.revista-redes.com/index.php/revista-redes/article/view/91>
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educación para el cambio social. *Comunicar*, XV(29), 115–120. Retrieved from

http://www.academia.edu/download/30331905/BARRANQUERO_Concepto_instrumentos_y_desafios_de_la_educomunicacion.pdf

- Barranquero, A. (2010). II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social - Universidad de La Laguna. In *Problematizar la comunicación alternativa. Dificultades conceptuales, potencialidades críticas* (pp. 1–17). Tenerife.
- Barranquero, A. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.info*, (35), 83–102.
- Barranquero, A., & Sáez Baeza, C. (2010). Comunicación alternativa y comunicación para el cambio social democrático: sujetos y objetos invisibles en la enseñanza de las teorías de la comunicación. In *Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010 "Comunicación y desarrollo en la era digital"* (pp. 1–25). Retrieved from <http://www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/453.pdf>
- Bessette, G. (2004). *Involving the community: A guide to participatory development communication*. Ottawa: Southbound & International Development Research Centre. Retrieved from <http://www.idrc.ca/EN/Resources/Publications/Pages/IDRCBookDetails.aspx?PublicationID=204>
- Bolívar, A. (2006). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Mon. 2*, 1–23.
- Broomhill, R. (2007). Corporate Social Responsibility: Key Issues and Debates. *Dunstan Paper*, (1).
- Cascante Fernández, C. (2009). Remake Bologna? A Political Analysis of the Statements Regarding the Creation Process of the Higher Education European Area. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131–161.
- Chouliaraki, L. (2011). "Improper distance": towards a critical account of solidarity as irony. *International Journal of Cultural Studies*, 14(4), 363–381.
- Collective Work. (2009). *Metodologías participativas*. Madrid: Red CIMAS. Retrieved from <http://www.redesinterculturales.org/system/files/01.ManualMetolog%C3%ADasParticipativasCIMAS.pdf>
- Easterly, W. R. (2006). *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. Oxford: Oxford University Press.

- Eiró-Gomes, M., & Nunes, T. (2012). 3rd sector PR or when Community is our main stakeholder. *Sinergie, Rivista Di Studi E Recherche*, 89, 167–182. Retrieved from <http://www.sinergiejournal.it/pdf/89/10.pdf>
- European Commission. (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels.
- Francisco Amat, A., Nos Aldás, E., & Moliner Miravet, L. (2011). *Aprendiendo a transformar el entorno. El uso del aprendizaje servicio en la educación superior*. Retrieved from <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/42661>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gámez Fuentes, M. J., & Nos Aldás, E. (2012). Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 18, 325–335. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40986>
- Gumucio Dagon, A. (2010). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 2–23. Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/1088>
- Gumucio Dagon, A. (2012). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo Y Pensamiento*. Retrieved from <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2454>
- Hemer, O., & Tufte, T. (2005). *Media and glocal change: Rethinking communication for development*. (O. Hemer & T. Tufte, Eds.). Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1842.dir/glocal.pdf>
- Huerta Floriano, M. Á., García Galindo, J. A., & García López, M. (2014). *El papel de la Universidad en los procesos de comunicación y cooperación para el desarrollo social y humano*. Madrid: Fragua. Retrieved from <http://datos.bne.es/edicion/a5522460.html>
- Husson, B. (2007). Cooperación descentralizada y fortalecimiento institucional, una dinámica a construir. In *II Conferencia Anual del Observatorio de Cooperación Descentralizada UE-AL*. Retrieved from http://www.proyectolocal.org/files/publicaciones/pdf_45bb.pdf

- Jallow, K. (2009). Radicalism and corporate social responsibility: unlikely partners? *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 20(3), 321–334.
- Mari Sáez, V. M. (2010). El enfoque de la comunicación participativa para el desarrollo y su puesta en práctica en los medios comunitarios. *Razón Y Palabra*, (2002). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791849&orden=326286&info=link>
- Matilla, K., & Hernández, S. (2012). Bolonia 2º año: Los estudios universitarios de Relaciones Públicas en Cataluña (curso 2011-12). *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 2(4), 247–276.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*.
- Mefalopulos, P., & Kamlongera, C. (2008). *Diseño participativo para una estrategia de comunicación*. Roma: FAO. Retrieved from <http://www.fao.org/docrep/011/y5794s/y5794s00.htm>
- Nos Aldás, E. (2011). Media Education towards peace cultures. Future professionals of the communication sector as citizens-mediators. *Enseñanza & Teaching*, 29(2), 87–102.
- Observatori del Tercer Sector. (2013). *Anuari 2013 del Tercer Sector Social de Catalunya. Document de síntesi*. Barcelona: Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya. Retrieved from <http://anuaritercersectorsocial.cat/es/>
- Pérez, G., Cataño, M., & Franco, F. (2009). Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Entrevista con Alfonso Gumucio Dagrón. *Signo Y Pensamiento*.
- Perks, K. J., Farache, F., Shukla, P., & Berry, A. (2013). Communicating responsibility-practicing irresponsibility in CSR advertisements. *Journal of Business Research*, 66(10), 1881–1888.
- Prasad, A., & Holzinger, I. (2013). Seeing through smoke and mirrors: A critical analysis of marketing CSR. *Journal of Business Research*, 66(10), 1915–1921.
- Rodrigo-Alsina, M., & Medina Bravo, P. (2009). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad Y Discurso*, (16), 21–39. Retrieved from http://vbn.aau.dk/files/62702907/SyD16_alsina_medina.pdf
- Sanz Fernández, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 9, 57–76.

- Servaes, J. (ed. . (2003). *Approaches to development communication*. Paris: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/approaches_to_development_communication.pdf
- Stiglitz, J. E. (2002). Participation and Development: Perspectives from the Comprehensive Development Paradigm. *Review of Development Economics*, 6(2), 163–182.
- Stoyanov, S., Hoogveld, B., & Kirschner, P. (2010). Mapping Major Changes to Education and Training in 2025. *JRC Technical Note JRC59079*, 56. Retrieved from ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC59079_TN.pdf
- Tortosa, J. M. (2011). *Mal desarrollo y mal vivir: pobreza y violencia a escala mundial*. Quito: Producciones Digitales Abya-Yala. Retrieved from <http://web.ua.es/es/iudesp/documentos/publicaciones/maldesarrollo-libro.pdf>
- TUNING. (n.d.-a). Tuning Educational Structures in Europe. *University of Deusto*. Retrieved April 20, 2015, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- TUNING. (n.d.-b). Tuning Generic Competences. *University of Deusto*. Retrieved April 20, 2015, from <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>
- Van Huijstee, M. (2012). *Multi-stakeholder initiatives*. Amsterdam: SOMO.

Annex. Renewal of the course content and methodology, and research for the improvement of the teaching plan (2012-2014)

For the renewal of course content and methodology, an action-research was undertaken, based on the text by Jean McNiff and Jack Whitehead's (2006) *All you need to know about action-research*. The action-research took place during the third trimester of the 2012-2013 academic year for a total of 40 class hours, and with a total enrolment of 22 students. The course content was divided in two modules: Corporate Social Responsibility and Participatory Development Communication - each taught by a separate teacher. The research was implemented to explore improvements for the general course planning and its components, as well as for particular aspects of the second module pertaining to Participatory Development Communication.

Methodology

Four specific research objectives were defined, as well as the corresponding evidence and instruments for the gathering of data and the method of analysis and indicators. Table 5 summarizes the research plan and methodological approach (McNiff & Whitehead, 2006):

Table 5. Research Plan for the Improvement of the Social Action Strategies Teaching Plan

Specific objective	Evidence and instruments for data gathering	Method of analysis and indicators
Evaluate the perception of students about the teaching plan in terms of its clarity and utility.	Teaching plan evaluation questionnaire.	24-item questionnaire to be answered by the students at the end of the course. Each item must be evaluated between 1 and 5 (5 being the maximum). Items below 4 points will be considered for improvement.
Evaluate the coherence and traceability of the elements within the teaching plan to determine gaps between that which was planned and that which was implemented.	Crossed matrix between the different components of the teaching plan (traceability among elements for cohesion) and crossed matrix between the element plan and its implementation (traceability for coherence in planning).	The matrix will allow for the contrasting of the different elements of the teaching plan to assure cohesion and coherence among the defined elements, their planning and their implementation during the course (hours of dedication, content, methodology, bibliography, evaluation, calendar, etc.)
Evaluate teaching performance according to student perception.	Teacher evaluation questionnaire.	Questionnaire with 34 items to evaluate between 1 and 5 (5 being the maximum). Items below 4 will be considered for improvement.
Evaluate student performance	Evaluation component 1: Class	The average mark will be indicator of performance for

according to evaluation framework.	attendance and Collaborative notes.	each component.
	Evaluation component 2: Final group projects.	
	Evaluation component 3: Final individual projects.	

Results

The results of the questionnaire which was answered by 20 students, and which measured student perceptions of the teaching plan were as follows:

- Areas evaluated most positively by the students (4 points or higher):
 - All detailed contents in the teaching plan were covered during the course.
 - The contents were exposed in a clear and orderly manner.
 - The material provided (readings, notes, resources, etc.) were helpful to follow the course and consolidate learning.
 - Learning expectations were fulfilled.
- Areas evaluated most poorly by the students (below 3 points):
 - Collaborative notes were not perceived as useful as a learning task.
 - The teaching plan was not consulted frequently by the students (less than five times during the course).
- Suggestions for the improvement of the teaching plan in accordance to student perceptions of areas graded below 4:
 - Hour dedication must be clearly outlined and detailed by task.
 - Competences addressed in the teaching plan must be revised and detailed at the beginning of each learning task.
 - Evaluation components must be more clearly explained (tasks, hours of dedication, competences, etc.). Specific guidelines for all assessment components must be developed, as well as competence-based evaluation rubrics. Both the guidelines and the evaluation

rubrics must be provided to the students for every assessment component at the beginning of the course.

In terms of traceability and coherence of the teaching plan, the results of the analysis were consistent to student perception: competences were adequately outlined in the teaching plan, but learning activities were not properly detailed in relation to their corresponding competences. However, student perception and analysis of the matrixes was not consistent regarding collaborative notes.

In average, students evaluated collaborative notes poorly as a learning task. Collaborative notes were an optional learning activity students could undertake in order to complement their attendance grade, or in the cases where there was particular interest in developing a personal learning environment around a topic (or topics) of interest within class content. Out of the 22 enrolled students, 6 of them decided to develop collaborative notes, and found the experience highly positive according to their self-evaluations at the end of the course. Three of the 6 students were Erasmus students who could not complete the mandatory attendance required to pass the course. Through the development of collaborative notes, these students were able to follow the class despite not being able to attend.

The teaching evaluation addressed eight categories: planning of the course; learning environment; strategies, methods and techniques; motivation; evaluation; communication; new technologies; and general satisfaction. All items were graded above 4 points, except the item "Identifies the knowledge and abilities of the students at the beginning of the course and of every unit" which averaged 3.84 points.

In terms of student performance, the average grade for the course was 8.3 points out of ten (maximum: 9.6; minimum: 6.6) for the 22 enrolled students. Attendance was consistent with an average mark of 8.8 points out of ten (maximum: 10; minimum: 5.3).

The suggested improvements regarding more detailed guidelines and competence-based evaluation rubrics were taken into account for the planning and teaching of the Social Action Strategies course taught in the 2013-2014 academic year. The results in terms of teacher evaluation and student performance in the 2013-2014 academic year were similar to those achieved the previous year, yielding satisfactory evaluations in terms of teaching (with all items grading over 4) and an average for student grades of 8.6 out of 10 points. All basic teaching documents for the 2013-2014 Social Action Strategies course are available at <https://goo.gl/RX474q>.

Notes

ⁱ In total there are twelve Catalan universities recognized by the Spanish Ministry, but two of them do not offer the Advertising and Public Relations Degree.

ⁱⁱ Action-research is an empirical research methodology which integrates cycles of diagnosis, planning, experimentation and evaluation within a given context. It is collaborative and requires active participation of persons involved in the problematic being studied. It explores with a diversity of methods and tools, and its intention is oriented towards social transformation, where the research is a result of collective decision-taking and empowerment.

ⁱⁱⁱ See Annex for further detail.

^{iv} The current teaching plan is available at <https://goo.gl/yfIKJN>.

3.4. Artículo 4. Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International.

Fernández-Aballí Altamirano, Ana, (n.d.). "Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International."

Pendiente de publicación en *American Behavioral Scientist*. Versión online first disponible en:

<http://abs.sagepub.com/content/early/2015/10/28/0002764215613407>

Recepción: 26/05/2015

Aceptación: 26/06/2015

Advocacy for Whom? Influence for What? Abuse of Discursive Power in International NGO Online Campaigns: The Case of Amnesty International

American Behavioral Scientist

1–18

© 2015 SAGE Publications

Reprints and permissions:

sagepub.com/journalsPermissions.nav

DOI: 10.1177/0002764215613407

abs.sagepub.com



Ana Fernández-Aballí¹

Abstract

In this article, I propose a methodological framework to analyze international NGO advocacy campaigns to examine the use or abuse of their discursive power, which in itself could then lead to reflect on the use or abuse of power in their practice. The methodology is based on a reconceptualization of critical discourse analysis, where I propose an epistemological approach according to Freirean understanding of power, cultural, and dialogic structures on one hand, and a methodological approach, which introduces Arnold and Amy Mindell's concept of deep democracy as awareness of diversity, rank, and privilege in discursive interactions. I examine the case of Amnesty International, and results yield an urgent need to question the identity that lies behind the existence of transnational NGOs in themselves.

Keywords

international NGO, Amnesty International, advocacy online campaign, deep democracy, Freirean epistemology

If I knew someone was coming over with the expressed intention of doing good, I would flee.

—Henry David Thoreau.

¹Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain

Corresponding Author:

Ana Fernández-Aballí, Departament de Comunicació, Universitat Pompeu Fabra, Roc Boronat, 138, Barcelona 08018, Spain.

Email: ana.fernandezaballi@upf.edu

Introduction

International nongovernmental organizations (INGOs) advocacy is highly contested. There is no consensus in the literature on the need or effectivity of INGO advocacy to enact the social change it banners. This lack of consensus arises from analyzing an advocacy which is goodwilled, but is in most cases tied to rigid bureaucratic organizational structures, networks of interests, intricate diplomatic, economic, and international relations, cultural bias, lack of political responsibility, among many other factors (Candler, 2001; Jordan & van Tuijl, 2000). There are optimists who argue that NGO advocacy is necessary to shift global power relations (Mitlin, Hickey, & Bebbington, 2007; Nelson & Dorsey, 2003; Thakur, 1994), in contrast to pessimists who consider NGO transnational advocacy as a Trojan horse of neoliberalism (Allen, 1997; Fisher, 1997; Wallace, 2009). Nevertheless, there is consensus on the increasing influence of NGOs as they grow in number, in size, and in reach, and which locates them as powerful actors of change; but the question still remains: What change? Who defines the change? For whom is the change necessary and why are transnational NGOs the ones to enact it?¹

In this article, I propose a methodological framework to analyze INGO advocacy campaigns to examine the use or abuse of their discursive power, which in itself could then lead to reflect on the use or abuse of power in their practice (Fairclough, 1995). The methodology is based on a reconceptualization of critical discourse analysis (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2011; Wodak & Meyer, 2001), where I propose an epistemological approach according to Freirean understanding of power, cultural, and dialogic structures on one hand (Freire, 1970), and a methodological approach which introduces Arnold Mindell's (2002) and Amy Mindell's (2008) concept of deep democracy as awareness of diversity, rank, and privilege in discursive interactions.

As stated by Paulo Freire (1970)

to exist, humanly, is to name the world, to change it. . . . Because dialogue is an encounter among women and men who name the world, it must not be a situation where some name on behalf of others. (pp. 88-89)

To understand how in a discursive practice "the world is being named" and who is naming it in INGO advocacy, I first study the semantic field and the speaker structure in text present in NGO online campaigns (Fairclough, 1995). I analyze the resulting speaker structure of the discourse to identify representations of subject and object groups. Finally, I apply the results of the first steps of analysis to a rank analysis (social, structural, contextual, psychological, and spiritual) and associated privileges to study the levels of awareness about power structures, cultural structures, and dialogic structures present in the discourse (Amy Mindell, 2008; Arnold Mindell, 2002; Freire, 1970). This process makes explicit the ideology and hegemony behind INGO campaign discourse in relation to the initial questions: What change? Who defined the change? For whom is the change necessary and why are transnational NGOs the ones to enact it? I examine the case of Amnesty International, and as a result, I find not only "a complacent view of culture . . . devoid of memories of injustice" (Chouliaraki,

2011, p. 371) but actually an urgent need to question the identity that lies behind the existence of transnational NGOs in themselves.

Undelimiting International NGOs

NGOs were officially named in 1950 by the United Nations Economic and Social Council as entities with consultative status not affiliated to governments (Vakil, 1997). Since this official recognition, NGO concept, taxonomy, characteristics, and links to civil society have been problematic (Allen, 1997; Brodhead, 1987; Fisher, 1997; Vakil, 1997; Witteborn, 2010). However, there is relative consensus on NGOs as nonstate, nonprofit, self-managed, and self-governing entities whose missions are to promote a particular view of social standards through service delivery, education, and/or public policy based on a broad use of voluntary participation. NGOs can be local, global, and/or networked actors which act as agency-based and/or grassroots movements (Brodhead, 1987; Jordan & van Tuijl, 2000; Morton, 2013; Salamon & Anheier, 1996). Under increasing doubt and criticism of their activities, approaches, and impact, NGOs act, in theory, as promoters of sustainable development and human rights, and pursue “many other objectives formerly ignored or left to governmental agencies” (Fisher, 1997, p. 440; see also Allen, 1997; Jordan & van Tuijl, 2000; Katz & Anheier, 2006; Stiglitz, 2002; Tortosa, 2011; Wallace, 2009).

Within this definition, INGOs—also known as transnational or global NGOs—are characterized by their global reach, size, and scope (Morton, 2013). There are around 30,000 organizations worldwide (Turner, 2010), where eight of the largest INGOs had a revenue of over “US\$11.7 billion in 2011, up 40 percent since 2005” (Morton, 2013, p. 325). The growing INGO numbers and heterogeneity, an increased complexity in NGO funding, interrelation and networking, and the growing influence of new communication and information technologies makes difficult a clear delimitation of INGOs (Morton, 2013; Reimann, 2006; Smith & Wiest, 2005; Turner, 2010). Whether the increase of NGOs in general, and INGOs in particular have been due to grassroots movements in response to and as cause of globalization for the reclaiming of social and political change (Smith & Wiest, 2005), or due to increased funding and other top-bottom “ways in which states, international organizations, and other structures have actively stimulated and promoted NGOs” (Reimann, 2006, p. 46; see also Turner, 2010), these organizations have become strategic and key actors in the social, political, and international relations arena. The question is: In whose benefit?

There has been a global explosion of INGOs as stated by Turner (2010), linked to increasing critical approaches to Western-led NGO development and advocacy effectiveness (Allen, 1997; Easterly, 2006; Escobar, 2005; Stiglitz, 2002; Tortosa, 2011). Rigid bureaucratic organizational structures, networks of interests, intricate diplomatic, economic, and international relations, cultural bias, lack of political responsibility, among many other factors (Candler, 2001; Jordan & van Tuijl, 2000) contrasting with literature on the need for INGOs to shift global power relations (Mitlin et al., 2007; Nelson & Dorsey, 2003; Thakur, 1994) brings to mind the following extract by Fisher (1997):

Whether NGOs are seen as a progressive arm of an irresistible march toward liberal democracy that marks “the end of history,” an extension of the push toward privatization, or a means to resist the imposition of Western values, knowledge, and development regimes depends on the perspective and agenda of the imaginer. . . . Are NGOs doomed to repeat the patterns of the societies within which they emerge? Can they empower without simultaneously victimizing? Can they enable as well as constrain? Can they do good without doing wrong? (pp. 442-456)

In particular, Brown, Ebrahim, and Batliwala (2012) analyzed how the governance structure of 10 International Advocacy NGOs (IANGOs) was related to their advocacy effectiveness. Their criteria to determine IANGOs were “(1) they are international umbrellas for multiple national affiliates, (2) they are centrally concerned with policy advocacy and influence, and (3) they work across a range of international issues and regional bases” (Brown et al., 2012, p. 1099). The 10 identified IANGOs (Action Aid International, Oxfam International, Greenpeace International, CIVICUS, Social Watch, Transparency International, Amnesty International, Association for Women’s Rights in Development, Slum/Shack Dwellers International, and Women in Informal Employment Globalizing and Organizing) were described throughout the research according to their issue area of advocacy, their mission, and their architecture, among other characteristics. Issues of action areas were defined as development, environment, public and civil governance, human rights, and constituent support. The organizational architectures identified were federations, confederations, networks, and support organization. The study concludes that “effective advocacy is more likely when IANGOs match organizational and campaign architectures to campaign contexts,” and that “transnational advocacy campaigns are subject to high levels of uncertainty, ambiguity, and rapid change.” Despite the authors’ intentions in studying INGO advocacy effectiveness, they recognize that “IANGO efforts to manage accountability in advocacy contexts remain limited at best” (Brown et al., 2012, p. 1106).

Literature review on INGOs in general, and IANGOs in particular, points toward a still diffuse characterization of these organizations and to questionable legitimacy and accountability. INGO advocacy many times assumes too much unity in objectives and value systems among involved stakeholders, even under the definition supplied by Jordan and van Tuijl (2000), where advocacy is the act of organizing the strategic use of information to democratize unequal power relations, and where global advocacy campaigns “pursue activities in different political arenas to challenge the status quo” (Jordan & van Tuijl, 2000, p. 2053). The effectiveness of INGO advocacy relies on problem definition, on accountability priorities and on defined stakeholder interests (Brown et al., 2012; Fisher, 1997). A situation where an advocacy campaign contributes to the building of NGO brand and increased funding within the member and donor context might be considered a success for such stakeholders, yet fail to address the root causes of the defined problem, and in invisibilizing such causes might actually be worsening the problem in the long run (Chouliaraki, 2011; Easterly, 2006; Jordan & van Tuijl, 2000; Tortosa, 2011). Wallace (2009) states:

Northern NGOs increasingly rely on official donor funding and goodwill, and as the conditionalities attached to that aid increase, they are inevitably drawn into supporting

and even spreading many aspects of the dominant global agenda. In addition northern NGOs are rooted in their own societies, and increasingly draw trustees and even chief executives from the business sector, and so import tools and approaches drawn from business. These are based on the “new public management” paradigm and embedded in northern principles and analyses of what count as effective interventions. The increasing use of these tools and approaches, adopted to ensure funding flows, plus the increasing professionalization of the NGO sector, pushes many NGOs into becoming carriers of these concepts, values and practices. (p. 203)

Hence, INGO advocacy networks, independently of their organizational architecture, can still be competitive rather than cooperative among stakeholders who are fighting for the same objective, where the northern counterparts tend to hold a greater amount of power in terms of resources and media access within the network, and where no political responsibility is assumed. As stated by Jordan and van Tuijl (2000):

People and NGOs primarily act upon incentives which emerge in their own space, certainly not upon a notion of “planetary risks.” . . . In this respect, the popular slogan “think globally, act locally” is highly confusing, because it suggests an inherent link between local actions and an aggregate global political clout of local actions which is far from evident. Moreover, it assumes the capacity to “think global,” but what does that exactly mean? For sure, no transnational NGO network has a mechanism to check whether all network participants have the same thing in mind if they start to “think globally.” At the end of the day, connecting activities from a global to a local level and vice versa in a way which is both strategic and meaningful for all network participants involved is a long road full of potholes. The frontiers of nation states may be crumbling as an obstacle for the physical movement of information, capital or people. Regardless, NGO activists do have borders in terms of who they are and what they possibly can do when considering their legitimacy, language, culture, education and ways of communication. (pp. 2062-2063)

After 60 years of INGO existence, and despite their evolving nature and the positive impacts outlined by many authors, there is still broad literature where INGOs are critically assessed as players which promote rather than change unequal local and global power relations. This poses a tremendous challenge to INGOs. In such a situation, the concept of “act locally TO act globally” proposed by Tortosa (2011) might be an alternative worthwhile examining as a way to enact global social change. However, it might also mean that for such a change to happen INGOs might have to relinquish their increasing power as global interconnected actors and dissolve into local collectivities.

Cynicism, Paradox, and the Media in INGO Advocacy Campaigns

INGO campaigns and appeals, as well as the study of the representation of “distant suffering,” have been studied within the literature from a discursive perspective (Bruna Seu, 2010; Chouliaraki, 2011, 2013; Mander, Xaxa, Lingam, & Bhide, 2009; Perks, Farache, Shukla, & Berry, 2013; Rideout, 2011; Vestergaard, 2008, 2010). In general, there is consensus among the diverse authors that NGO appeal and advocacy discourse

has evolved during the past decades in response to different factors—such as resource availability, new technologies of information and communication, and NGO organizational structures—but has rarely been able to break neither from colonial logics of identity nor from mercantilist views of media branding.

The need to increase INGO legitimacy and resources as actors in global problem resolution within distant mediatic spectators perpetuates a cycle of Western moral superiority within their discursive practices, which is at best naïve and, in general, cynical (Blommaert & Verschueren, 1998; Chouliaraki, 2011; Freire, 1970; Tortosa, 2011; Van Dijk, 2006a, 2006b). In particular, there are numerous case studies on how INGO advocacy against issues such as child soldiers, tortures, and human trafficking, among others, which provoke deep emotionality among the receptors of the mediatic campaigns, paradoxically entail a disempowerment of both local actors and of victims of the abuses (Cameron & Haanstra, 2008; Chouliaraki, 2013; Sharma, 2003; Wells, 2008). Furthermore, the representation of the “northern-based self” within INGO advocacy campaigns as protectors, saviors, and liberators of the “southern other” depicts both an agency and moral superiority which perpetuates neocolonial imaginaries. Whether the advocacy campaign draws on logics of pity, guilt, agency, or authenticity (Chouliaraki, 2013) to affect the spectator of the mediatic dramaturgy, the grand narrative of neoliberal self-indulgence seeps through as a basic mean of increasing brand legitimacy and “humanitarian consumer” loyalty. This not only perpetuates a discursive neoliberal logic within INGO advocacy but also puts into question the legitimacy and ability of INGOs to affect root causes of global inequalities as these become the basis for INGO existence and mission on one hand, and as their mediatic campaigns become the carriers of imaginaries which perpetuate neocolonial discourses of Western hegemony on the other (Blommaert & Verschueren, 1998; Cameron & Haanstra, 2008; Tortosa, 2011; Vestergaard, 2010).

Awareness-Based Critical Discourse Analysis

Despite the critical assessment of INGO advocacy, both as institutional actors and as producers of hegemonic discourse, I do believe it is important to acknowledge their existence and their importance in global power relations. Furthermore, I wish to believe that, in general, INGOs are well-intended, and that the resources, both human and otherwise, which are invested in the “savior quest,” can be transformed into emancipating possibilities of empathy, solidarity, and dialogue for all actors involved. In this sense, awareness of power structures, cultural structures, and dialogic structures are basic for the understanding of how to interact within contexts, which present increasing diversity as actors come into contact with complex realities. Freire (1970) states:

The fact that certain members of the oppressor class join the oppressed in their struggle for liberation, thus moving from one pole of the contradiction to the other. . . . Theirs is a fundamental role, and has been throughout the history of this struggle. It happens, however, that as they cease to be exploiters or indifferent spectators or simply the heirs

of exploitation and move to the side of the exploited, they almost always bring with them the marks of their origin: their prejudices and their deformations, which include a lack of confidence in the people's ability to think, to want, and to know. Accordingly, these adherents to the people's cause constantly run the risk of falling into a type of generosity as malefic as that of the oppressors. The generosity of the oppressors is nourished by an unjust order, which must be maintained in order to justify that generosity. Our converts, on the other hand, truly desire to transform the unjust order; but because of their background they believe that they must be the executors of the transformation. They talk about the people, but they do not trust them; and trusting the people is the indispensable precondition for revolutionary change. A real humanist can be identified more by his trust in the people, which engages him in their struggle, than by a thousand actions in their favor without that trust. (p. 60)

According to Freirean epistemology, based on the *Pedagogy of the Oppressed*, emancipation implies no one must name in behalf of others. This means trusting that the other is able to name for themselves that which is relevant within and for their own process of emancipation. This process is based on increased and cyclical levels of individual and collective awareness based on problematizing or question-posing interactions (Freire, 1970). In this respect, I will focus on the conceptualization of deep democracy within the field of process-oriented psychology (Amy Mindell, 2008; Arnold Mindell, 2002). This approach provides an interesting framework to work toward Freirean discursive interactions.

Amy and Arnold Mindell define deep democracy as awareness of the multiplicity of people, roles and feelings for the systematic incorporation of diversity within consensus. They sustain this proposal on the concepts of rank and their associated privileges, where "rank refers to the amount of power that a person has relative to others in a given situation" (Amy Mindell, 2008, p. 220). There are different types of ranks according to the Mindells: social, structural, contextual, psychological, and spiritual.

- *Social rank* refers to class, gender, age, appearance, etc.
- *Structural rank* is given by the position within an institution or field.
- *Contextual rank* is determined by the immediate space–time context in which an interaction happens.
- *Psychological rank* is based on self-awareness of one's own experience.
- *Spiritual rank* is given by inner peace and a feeling that one is part of something which transcends the body.

Ranks determine the hierarchy of a person or group within a context or relationship, giving them access to associated privileges. Although ranks are assigned according to the "consensus reality,"² awareness of ranks and of how associated privileges are used can be a powerful tool for individual and collective emancipation. It could lead to what Freire calls "emancipation in communion."

Amy and Arnold Mindell use the concept of "deep democracy" based on awareness of rank and privilege as a way to both visibilize and include conflict and diversity as a healing process. According to the Mindells, conflict is derived

Table 1. Methodological Proposal for Awareness-Based Critical Discourse Analysis.

Step 1: Semantic field—determine word choice and repetition.
Step 2: Speaker structure—determine speakers with their associated verb clauses, object clauses and tenses.
Step 3: Subject groups—determine subject groups and their associated verbs, nouns, adjectives, etc.
Step 4: Object groups—determine object groups and their associated verbs, nouns, adjectives, etc.
Step 5: Rank analysis—for each different rank type (social, structural, contextual, psychological, spiritual) determine which evidence in the word choice, speaker structure, and subject and object discursive interrelations are indicative of rank awareness and/or the use or abuse of associated privileges.

from the unnamed existence of ranks and the use of privilege within a group (i.e., an organization, a family, a community, etc.). Being aware of conflict allows the group to acknowledge and revalue diversity, both within the group and within ourselves. Through this process of group awareness as self-awareness and vice versa, we can identify the low-ranked parts of ourselves and of the group which we reject. As a result, we enter a process where recognizing diversity becomes a way of healing both ourselves and the community.

When we are asked to become aware of and value our deepest inner experiences, almost any group or world situation becomes immediately different and manageable. . . . [Each person and each organization] is an abbreviated form of world history . . . [where] conflict is its own healing. (Arnold Mindell, 2002, p. 4)

Through discursive interactions within their work, just as stated by Freirean epistemology, the Mindells are able to develop individual and group awareness. This allows for individual and collective understandings of the use and abuse of multileveled forms of power, particularly that which is enacted through discourse. The methodological proposal of this article is that it is possible to analyze the use or abuse of power within discourse based on a critical discourse analysis which incorporates Freirean epistemology and Amy and Arnold Mindell's concept of deep democracy. Grounded on the critical discourse analysis discipline (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2011; Wodak & Meyer, 2001), I propose the framework described in Table 1 for textual content analysis. This methodology was developed to analyze specific pieces of short text within INGO campaigns to determine whether the discourse presents a use/abuse of power.

Applying the previous methodology does not go without limitations. First, it can only be applied to single pieces of text at a time, and such text only includes written or spoken discourse. Hence, a multimodal approach, which incorporates visual and audiovisual analysis, would produce more robust results. Second, any intentionality behind the text is highly subjective and cannot be evaluated through the application of this analysis. Taking this into account, I will assume a priori that the NGO under study

is well-intentioned and is not aware of perpetuating discursive abuse. Third, there is the subjectivity of the person who undertakes the analysis, which is not devoid of judgment and by implementing such an analysis might be paradoxically “naming on behalf of others.” Finally, the results of the analysis cannot be applied to the organization as a whole, but solely to the text analyzed. However, I do believe that such a method could provide further insight into the importance of discourse within INGO online advocacy campaigns in perpetuating power inequalities.

Application of Awareness-Based Critical Discourse Analysis

For the purposes of exemplification, I will focus the case study on Amnesty International for various reasons. First, it has been widely studied in the INGO literature (Bruna Seu, 2010; Clark, 2001; Hortsch, 2006; Ron, Ramos, & Rodgers, 2005; Thakur, 1994; Vestergaard, 2008) both as a best practice and from a critical perspective. Second, Amnesty International is one of the most influential IANGOs, involving some seven million people worldwide.³ Amnesty International is also one of the most controversial and long-standing NGOs, with nearly 50 years of existence. Criticism of Amnesty International has not only been recorded within academics, but actually, within grassroots information as well. An example of this is the Wikipedia (2015) page titled “Criticism of Amnesty International,” where a well-documented account of Amnesty International detractor arguments and media scandals include overpaid staff and ideological bias. However, it is not the interest of this article to give a global analysis of Amnesty International as an institution, not even of Amnesty International advocacy. I am certain that Amnesty International campaigns—both research-based and otherwise—have been useful to a certain extent and within certain contexts, as well as challenging in others. As seen previously, global analysis within the INGO field are diverse, contradictory, and problematic. Hence, I will focus on a very specific piece of text: Amnesty’s self-explanatory video.

The Amnesty International YouTube channel opens with a video titled “What is Amnesty International?” (Amnesty International, 2013). The video was uploaded to YouTube on June 6, 2013, and as of June 11, 2015, had over 55,561 views. The transcript of the video is composed of the text in Table 2.

A narrator speaks in a plural first person as the voice of Amnesty International. Within the text, different non-English speakers intervene with direct speech in either English or other languages, which are subtitled in English. The semantic field analysis showed the following words:

- Adjectives: violent, armored, champion, human, little, ordinary, peaceful, poor, repressive, right, severe, young (12 words)
- Common nouns: bleeding, bridge, brutality, bullet, campaign, car, case, chest, Christian, coma, community, conscience, darling, death, demand, dignity, evidence, eye, family, fear, fight, freedom, fuel, ground, gun, help, home, hope, jail, lawyer, life, light, lung, maim, man, minority, money, Muslim,

Table 2. Transcript of the Video “What Is Amnesty International?”

The story of Amnesty International began 50 years ago, when two Portuguese students, in jail, were simply making a toast to freedom. A young lawyer, Peter Benenson was so angered, he decided to write a newspaper appeal. Thousands of people responded. Amnesty International was born. Supported and financed by people like you, we defend prisoners of conscience, rights of refugees, campaign against the death penalty, fight torture, champion women, children, and oppressed minorities. Together, we hold dictators and violent regimes to account; we believe in the power of ordinary people. You can make a difference.

“Will not be silenced whether you are Christian, whether you are Muslim, whether you are an atheist.”

“We are peaceful and are going to keep on protesting peacefully until our demands are met.”

“We’re in a taxi, this man has a little child who was hit by a bullet in the head, and we are rushed to take her to a hospital, there are no cars, there is no fuel . . . ”

We have researchers on the ground who collect evidence of human rights abuses around the world. With your money, we want to increase our presence where we are needed most.

“I was on Qsar El Nile bridge, we had our arms up chanting ‘peace, peace!’ We were confronted by Central Security Forces. There were two armored vehicles with armed soldiers on top.”

“There are 64 shotgun pellets in my head, 6 in my neck, and 4 in my chest. The retina in my right eye was burnt. There was bleeding in my lungs. I was taken to hospital. I was in a coma for 3 days.”

Guns and weapons allow violent dictators in repressive regimes to kill, maim, rape, and intimidate. Together, we can help save millions of lives destroyed by armed violence every year.

“Oh Allah, oh my darling! What have you done Bashar?”

With your help, we can stop some of the world’s poorest people from being thrown out of their homes.

“I was beaten, kicked, cursed, they spit on me, I was electrocuted. . . . We witnessed brutality, severe violence against the people.”

“For the Amnesty supporters, for all the people all over the world who showed sympathy and support to our case, I’m here thanking you very much.”

“Amnesty International, you have helped us to keep the light. We hope that you will be with us in the years to come.”

Together, we can continue making a difference to millions of children, families, and communities, all over the world, in the hope that one day, we won’t be needed at all.

“We are not scared of being killed, injured, arrested, or tortured. Fear does not exist anymore. People desperately want to live in dignity, so we will continue the struggle.”

You can help us change the world we live in.

neck, newspaper, pellet, penalty, Portuguese, power, presence, prisoner, rape, refugee, researcher, retina, shotgun, soldiers, story, struggle, student, support, supporter, sympathy, taxi, thousand, toast, top, torture, vehicle, weapon, woman (66 words)

- Verbs: be, have, help, make, arm, continue, do, keep, kill, live, need, take, want, account, allow, anger, arrest, bear, beat, begin, believe, burn, change, chant, collect, come, confront, curse, decide, defend, destroy, electrocute, exist, finance, go, hit, hold, hope, increase, injure, intimidate, kick, meet, oppress, protest,

respond, rush, save, scare, show, silence, spit, stop, support, thank, throw, torture, win, witness, write (60 words)

Table 3 presents the speaker structure for the first paragraph of the video transcript.⁴

The speaker structure of the complete transcript yields the following main groups of subjects and objects as shown in Table 4.

After having dissected the text, I move toward analyzing how Amnesty International uses or abuses privilege derived from ranks (social, structural, contextual, psychological, and spiritual) in accordance to the discursive evidence.

The narrator, who represents the voice of Amnesty International, is depicted as a rational person with agency, that is, there is a humanization of the brand. Amnesty International is “born”; it stops torture, helps the poor, and saves lives. Furthermore, it “believes in the power of ordinary people.” There is a heroic portrayal of a collective humanity, which is referenced to Amnesty International throughout the text. Discursively, Amnesty International, as a speaker, draws on different rank levels to convey this message.

In terms of social rank, the birth of Amnesty International is related to two young Portuguese students and a young lawyer with an Anglo-Saxon name: Peter Benenson. This immediately places the Amnesty International collective human within a hegemonic rank, as it relates its initial identity to *Western students* who were “making a toast to freedom.” This hegemonic social rank is emphasized further by the narrator voice in contrast to the foreign direct speech of the victims of violence, torture, and war. The relation of parts of the body (i.e., eye, neck, and chest) to foreign voices poses two types of humanity. The Amnesty International humanity, which is related to agency and moral values such as the defense of freedom and holding violent others accountable versus the vulnerable and bodily humanity of the victim of violent others. Amnesty International attempts to humanize the victim through direct accounts of suffering, but in contrast to the high social rank of the Amnesty International collectivity who have the privilege of bodily safety, results in dehumanizing the collectivities Amnesty International intends to help (i.e., families, children, and oppressed minorities). These groups are not considered as subject groups within the account, but rather passive objects which have only two options: being subjected to violent others (i.e., dictators and violent regimes) or being saved by Amnesty International.

In terms of structural rank, the narrator draws on a long trajectory of Amnesty International (of more than 50 years) which can make a difference all over the world. To proclaim legitimacy, Amnesty International draws on a representation of a large and well-founded institution, which, within the NGO imaginary, gives it structural rank. Within Amnesty International supporters, size and scope seem to depict greater legitimacy to act. Likewise, the Amnesty International narrator plays on the concept of unbiased knowledge held by the organization, as it has “researchers on the ground.” This gives the Amnesty International human collectivity social, structural, and contextual rank. The fact that researchers are depicted as a separate collectivity within Amnesty International establishes a distance that gives a sense of neutrality to the Amnesty International humanized organization.

Table 3. Extract of the Speaker Structure Analysis of the Amnesty International Text.

Speaker	Subject clause	Verb clause	Object clause	Tense
Narrator	the story of Amnesty International	began	50 years ago	Past simple
	when two Portuguese students, in jail,	were simply making a toast	to freedom	Past continuous
Narrator	A young lawyer Peter Benenson, he	was so angered, decided to write	a newspaper appeal.	Past simple Past simple
Narrator	Thousands of people	Responded.		Past simple
Narrator	Amnesty International	was born.		Past simple
Narrator	by people like you, we	Supported and financed defend	prisoners of conscience, rights of refugees, campaign against the death penalty, fight torture, champion women, children and oppressed minorities	Passive Present simple
Narrator	Together, we	hold to account	dictators and violent regimes	Present simple
Narrator	we	believe	in the power of ordinary people.	Present simple
Narrator	You	can make	a difference.	Present simple

Table 4. Subject and Object Groups in the Amnesty International Text.

Subject groups	Object groups
The narrator (we, Amnesty International)	prisoners of conscience, refugees, women, children, families, communities, oppressed minorities, Christians, Muslims, atheists, little child, the poorest people
You (Amnesty supporters, thousands of people)	researchers
I/we (foreign speakers—victim of violence)	dictators
Researchers	violent regimes
They (violent others—dictators and violent regimes)	

In terms of psychological and spiritual rank, the Amnesty International narrator speaks of saving millions of lives, playing with a sense of a transcendental power, which is related to “the power of ordinary people.” The narrator indicates through this thread in the discourse that giving money to Amnesty International can provide the supporter with an increased spiritual rank, which is assured as they will save lives due to the experience held by Amnesty International, who needs increased presence to fight for the oppressed. It is also relevant that violent others are depicted both as object groups when they are held accountable by Amnesty International, and as subject groups when they inflict violence on others. This justifies the support of the “you” within the discourse, since there is a transference of rank as funders of Amnesty International buy the morality of saving the “vulnerable other.”

The Amnesty International spot portrays the depiction of privilege associated to Amnesty International different levels of rank (i.e., Amnesty International has knowledge, has experience, is able to save lives, has presence, is on ground, holds violent others accountable, is not vulnerable, is big, has global scope, etc.) in contrast to the depiction of the victims of the violent others. The victims, who use direct speech, are placed at a low rank as they are dehumanized through bodily representations only allocated to either an individual victim or a passive collectivity. This “foreign” voice thanks Amnesty International, and hopes that Amnesty International will be with them “for years to come.” This contrasts with the narrator’s message that they “hope that one day, we won’t be needed at all,” and establishing once more a difference between those “who need” portrayed in the grateful and passive other, and those who sacrifice, portrayed by Amnesty International and their supporters to reinforce Amnesty International’s high rank within that context.

Discussion

This Amnesty International spot abuses rank status in the discourse in order to portray an image of legitimacy in their advocacy to increase fund-raising, and to do so, dehumanizes the collectivities which are exposed to violence. Furthermore, these collectivities (of which there is no specific information from the Amnesty International text) are exposed to symbolic violence as they are being dehumanized by those who are supposedly advocating for them. Awareness of rank on behalf of Amnesty International could have shifted the power relations existent within the different roles portrayed by the spot (the Amnesty International supporter, the victim, the Amnesty International activist, the violent other, the passive collectivity and the researcher). However, this is problematic when the logics of discourse are oriented toward branding and fund-raising in a context mostly composed of ironic spectators (Chouliaraki, 2013).

In this respect, I can bring back the initial questions. What change? Who defined the change? For whom is the change necessary and why are transnational NGOs the ones to enact it? The Amnesty International spot of “What is Amnesty International” talks about a human-like heroic organization, a money-supporting “you,” a vulnerable other which must be saved, and a violent other which must be held accountable. Rather than showing rank awareness, in this case, Amnesty International continuously uses its

rank to persuade the “you” into giving support in the form of money, at the expense of objectifying persons portrayed as victims. In this case, *the change*, which is trying to be enacted is an increase in Amnesty International funding, with an induced narrative into the possibilities of such an individual action as a step into stopping world violence, while dehumanizing the victims. This abuse of discursive power is paradoxical, at best, and falls into the logics of Western cynicism of the *savior’s quest* (Blommaert & Verschueren, 1998; Chouliaraki, 2013).

Rather than providing answers, these processes of analysis pose further questions. Is increasing the power of INGO advocacy worth the symbolic violence exercised in their branding and fund-raising discourse? Is the discursive abuse present in their campaigns indicative of their practice? Given the increasing critical literature, should INGOs begin reducing their scale? Can awareness and deep democracy coexist within INGOs and under a neoliberal logic of humanitarian consumption? Are INGOs promoting a discourse, which confuses the need for self-indulgence with the capability of resistance, solidarity, and endurance of oppressed collectivities? These questions, though relevant within the academic field, should also be addressed at field level and within INGOs for this discussion to open truly effective and liberating dialogue (Arnold Mindell, 2002; Tortosa, 2011). At the end, “one cannot expect positive results from an educational or political action program, which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding” (Freire, 1970, p. 95).

Although I am aware that criticism and suggestions from the distance of an academic paper is contradictory with the Freirean approach, I would still like to propose some ideas which contribute to deconstructing the power abuse of INGO discursive practice. These suggestions are derived from the previous analysis, from theoretical proposals (Barauna & Motos, 2009; Barranquero, 2012; Chouliaraki, 2013; Manuel & Sáez, 2006; Marí Sáez, 2011), and from my own practice on the field.

- *Focus on one specific problem at a time.* Talking about a “world problematic” within a discourse which intends to move spectators into action erases the complexity and diversity behind a conflict. This promotes the construction of stereotypes, prejudices, and biases toward collectivities that suffer and must confront such a conflict locally.
- *Provide background information within the discourse.* Providing historical and background information about a context (not only statistics), using that context’s point of view, is particularly useful to build critical spectators. This requires the discourse to be more extensive and go past a communication for impact creation only. It also requires more patient spectators, who understand that issuing judgment of a situation which is unfamiliar to them requires, before acting, an attempt at understanding its complexity from different points of view.
- *Recognize and reinforce local efforts.* Recognition and reinforcement of local efforts and collectivities avoids the impression that there is an agency vacuum in areas in conflict, which can seemingly—and falsely—only be filled through the presence of external INGOs.

- *Stop using the suffering of others as a motive to raise funds.* Differentiate between discourses which are intended for fund-raising and those which are intended for awareness raising. Fund-raising is understandable and necessary. However, as long as it keeps relying on neoliberal logics of branding and humanitarian consumption, it will keep promoting abusive discourse interactions.
- *Reinforce historical memory.* Acknowledging the existence of historical inequalities and conflict facilitates the recognition of oppressed collectivities and empowers them.
- *Pinpoint power structures and avoid the abstractness of guilt.* Disengagement from systemic power structures and blaming generalist categories (i.e., dictators, oppressive regimes, etc.) makes difficult the identification of where and what type of actions are necessary for the enactment of change, and diffuses the responsibility of the abuses.
- *Make the rank of the main speaker explicit within the discourse.* Acknowledging the ranks and privileges of the main speaker of the discourse levels the discursive ground and helps avoid the abuse of those privileges.
- *Be aware of symbolic violence.* Violence can hold many forms. Speaking on behalf of others, reinforcing negative prejudices and stereotypes, and not recognizing the capacity of agency of those who suffer perpetuates the abuse they are subjected to and dehumanizes them.
- *Avoid discourses based on pity, misery, and fear as a main motive.* When oppression and abuse are present in a context, it is important to name them without removing the dignity of those who fight and suffer. In this sense, word choice is essential.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Notes

1. I would like to make explicit that, as a Latin American activist, I have suffered the impositions of INGOs, both through their discourse and through their practice. I have witnessed on the ground how it is possible to worsen conflict through well-intended actions, and yet be praised by an acritical audience who self-indulges through *band-aid* approaches to deeply rooted and complex conflicts. I have also witnessed experiences of true and emancipatory dialogue, where diversity of cultures, points of view, joy, and joint struggles have been the most powerful tools to fight oppression. Hence, although I attempt to provide a well-informed point of view, I feel it is my obligation to express that this article is biased in its intention to deconstruct INGO media discourse in order to give way to what I feel are more solidary forms of discursive interactions.

2. Amy Mindell defines the term *consensus reality* as follows: “Every group, community, or nation has a Consensus Reality—the view of the world that it defines as real and to which most people give consent as reality. In politics, consensus reality and its issues and facts are the main point of focus. Issues concerning economics, health care, the environment, education, Social Security, military spending, etc., are all aspects of consensus reality as well as the facts, history, people involved in any issue, differences in rank and power, legislation, etc.” (Amy Mindell, 2008, p. 218).
3. Information according to the organization’s official webpage (<https://www.amnesty.org/en/who-we-are/>).
4. The analysis undertaken in this article is based on the speaker structure of the entire transcript. However, due to space limitations, Table 3 only presents the speaker structure for the first paragraph of the transcript.

References

- Allen, C. (1997). Who needs civil society? *Review of African Political Economy*, 24, 329-337.
- Amnesty International. (2013). *What is Amnesty International?* [Video webcast]. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/AmnestyInternational>
- Barauna, T., & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal [From Freire to Boal]*. Ciudad Real, Spain: Ñaque Editora.
- Barranquero, A. (2012). De la comunicación para el desarrollo a la justicia ecosocial y el buen vivir [From communication for development to eco-social justice and “buen vivir”]. *CIC Cuadernos de Información Y Comunicación*, 17, 63-78. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/39258>
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating diversity: Analysing the discourse of tolerance*. London, England: Routledge.
- Brodhead, T. (1987). NGOs: In one year, out the other? *World Development*, 15, 1-6.
- Brown, L. D., Ebrahim, A., & Batliwala, S. (2012). Governing international advocacy NGOs. *World Development*, 40, 1098-1108.
- Bruna Seu, I. (2010). “Doing denial”: Audience reaction to human rights appeals. *Discourse & Society*, 21, 438-457.
- Cameron, J., & Haanstra, A. (2008). Development made sexy: How it happened and what it means. *Third World Quarterly*, 29, 1475-1489.
- Candler, G. G. (2001). Transformations and legitimacy in nonprofit organizations: The case of Amnesty International and the brutalization thesis. *Public Organization Review*, 1, 355-370.
- Chouliaraki, L. (2011). “Improper distance”: Towards a critical account of solidarity as irony. *International Journal of Cultural Studies*, 14, 363-381.
- Chouliaraki, L. (2013). *The ironic spectator: Solidarity in the age of post-humanitarianism*. Cambridge, England: Polity Press.
- Clark, A. M. (2001). *Diplomacy of conscience: Amnesty International and changing human rights norms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Easterly, W. R. (2006). *The white man’s burden: Why the west’s efforts to aid the rest have done so much ill and so little good*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia [Beyond the third world: Globalization and difference]*. Bogotá, Colombia: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Essex, London: Longman.

- Fisher, W. (1997). Doing good? The politics and antipolitics of NGO practices. *Annual Review of Anthropology*, 26, 439-464.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Hortsch, D. (2006). The paradox of partnership : Amnesty International, responsible advocacy, and ngo accountability. *Columbia Human Rights Law Review*, 40, 1-36.
- Jordan, L., & van Tuijl, P. (2000). Political responsibility in transnational NGO advocacy. *World Development*, 28, 2051-2065.
- Katz, H., & Anheier, H. (2006). Global connectedness: The structure of transnational NGO networks. In H. Katz & H. Anheier (Eds.), *Global Civil Society 2005/6* (pp. 240-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mander, H., Xaxa, V., Lingam, L., & Bhide, A. (2009). Poverty discourses and Global Civil Society. In A. Kumar, J. A. Scholte, M. Kaldor, M. Glasius, H. Seckinelgin, & H. Anheier (Eds.), *Global Civil Society 2009: Poverty & activism* (pp. 26-41). London, England: Sage.
- Manuel, V., & Sáez, M. (2006). *Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos* [Youth, technologies and the language of links]. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802717>
- Marí Sáez, V. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social* [Communicate to transform, transform to communicate. information technologies from a perspective of social change]. Madrid, Spain: Popular.
- Mindell, A. (2002). *The deep democracy of open forums*. Charlottesville, VA: Hampton Roads.
- Mindell, A. (2008). Bringing deep democracy to life : An awareness paradigm for deepening political dialogue, personal relationships, and community interactions. *Psychotherapy and Politics International*, 6, 212-225.
- Mitlin, D., Hickey, S., & Bebbington, A. (2007). Reclaiming development? NGOs and the challenge of alternatives. *World Development*, 35, 1699-1720.
- Morton, B. (2013). An overview of international NGOs in development cooperation. In *Working with civil society in foreign aid: Possibilities for south-south cooperation?* (pp. 325-352). Retrieved from http://www.undp.org/content/dam/undp/documents/partners/civil_society/publications/2013_UNDP-CH-Working-With-Civil-Society-in-Foreign-Aid_EN.pdf
- Nelson, P. J., & Dorsey, E. (2003). At the nexus of human rights and development: New methods and strategies of global NGOs. *World Development*, 31, 2013-2026.
- Perks, K. J., Farache, F., Shukla, P., & Berry, A. (2013). Communicating responsibility-practicing irresponsibility in CSR advertisements. *Journal of Business Research*, 66, 1881-1888.
- Reimann, K. D. (2006). A view from the top : International politics, norms and the worldwide growth of NGOs. *International Studies Quarterly*, 50, 45-68.
- Rideout, L. (2011). Representations of the Third World in NGO advertising: Practicalities, colonial discourse and western understandings of development. *Journal of African Media Studies*, 3, 25-41.
- Ron, J., Ramos, H., & Rodgers, K. (2005). Transnational information politics: NGO human rights reporting, 1986-2000. *International Studies Quarterly*, 49, 557-587.
- Salamon, L. M., & Anheier, H. K. (1996). *The international classification of nonprofit organizations*. (Working Papers of the the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project). Retrieved from http://adm-cf.com/jhu/pdfs/CNP_Working_Papers/CNP_WP19.pdf
- Sharma, N. (2003). Travel agency: A critique of anti-trafficking campaigns. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 21. Retrieved from <http://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/21302>
- Smith, J., & Wiest, D. (2005). The uneven geography of global civil society : National and global influences on transnational association. *Social Forces*, 84, 621-651.

- Stiglitz, J. E. (2002). Participation and development: Perspectives from the comprehensive development paradigm. *Review of Development Economics*, 6, 163-182.
- Thakur, R. (1994). Human rights: Amnesty International and the United Nations. *Journal of Peace Research*, 31, 143-160.
- Tortosa, J. M. (2011). *Mal desarrollo y mal vivir: pobreza y violencia a escala mundial [Bad development and mal vivir: Poverty and violence at a global scale]*. Retrieved from <http://web.ua.es/es/iudesp/documentos/publicaciones/maldesarrollo-libro.pdf>
- Turner, E. A. L. (2010). Why has the number of international non-governmental organizations exploded since 1960? *Clodynamics*, 1(1), 81-91.
- Vakil, A. C. (1997). Confronting the classification problem: Toward a taxonomy of NGOs. *World Development*, 25, 2057-2070.
- Van Dijk, T. A. (2006a). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17, 359-383.
- Van Dijk, T. A. (2006b). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11, 115-140.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London, England: Sage.
- Vestergaard, A. (2008). Humanitarian branding and the media: The case of Amnesty International. *Journal of Language and Politics*, 7, 471-493.
- Vestergaard, A. (2010). *Distance and suffering: Humanitarian discourse in the age of mediation*. Frederiksberg, Denmark: Copenhagen Business School.
- Wallace, T. (2009). NGO dilemmas: Trojan horses for global neoliberalism? *Socialist Register*, 40, 202-219.
- Wells, K. (2008). Child saving or child rights. *Journal of Children and Media*, 2, 235-250.
- Wikipedia. (2015). *Criticism of Amnesty International*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_Amnesty_International
- Witteborn, S. (2010). The role of transnational NGOs in promoting global citizenship and globalizing communication practices. *Language and Intercultural Communication*, 10, 358-372.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London, England: Sage.

Author Biography

Ana Fernández-Aballí is a researcher and teacher at the Communication Department of Universitat Pompeu Fabra. She has received a BA in economics, MSc in communication and design, and is currently finishing her PhD in social communication. She is a member of the Theatre of the Oppressed group La Xixa Teatre, working as a trainer, researcher, and actor-activist.

4

Aproximación a la epistemología freireana

“Paulo - Es preciso dejar claro, una vez más, que nuestra preocupación por la pregunta, en torno a la pregunta, no puede quedar sólo en el ámbito de la pregunta por la pregunta. Lo importante, sobre todo, es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a acciones que fueron practicadas o a acciones que pueden llegar a ser practicadas o hechas de nuevo.

(...)

Antonio - Estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no son sino el conocimiento, se rompa, se interrumpa, no alcanza la realidad... el valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son sin duda provisionales, como en las preguntas.... La tarea de la filosofía y del conocimiento en general no es tanto resolver, sino preguntar, y preguntar bien.

(...)

Paulo - Me parece importante observar cómo existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo eso, implica acción, transformación.”

Extracto de la conversación entre Paulo Freire y Antonio Faundez (2010, 56–58).

La epistemología freireana ha sido un componente esencial en el desarrollo conceptual y metodológico de las prácticas que hemos presentado. Por este motivo, y a raíz de los aprendizajes devenidos de las investigaciones que conforman esta tesis, resulta pertinente sintetizar la propuesta epistemológica de Freire a modo de facilitar su comprensión y utilización en futuras prácticas de transformación social en las cuales nos adentremos. De igual manera, esperamos que el marco que detallamos a continuación también sea de utilidad para los lectores y lectoras en sus prácticas.

4.1. Método

El método mediante el cual se procedió a sintetizar la epistemología freireana se basó en un proceso de triangulación cuyos tres ejes fueron:

- La obra de Paulo Freire
- La literatura sobre la obra de Paulo Freire
- La práctica propia.

Los pasos que se siguieron para la construcción de la propuesta de epistemología freireana que presentamos se pueden resumir de la siguiente manera:

- Repaso de la obra de Paulo Freire
- Realización de las investigaciones presentadas en los artículos
- Repaso de la literatura sobre la obra de Paulo Freire
- Repaso nuevamente de la obra de Paulo Freire
- Selección de los principales conceptos freireanos en su propuesta epistemológica
- Definición de dichos conceptos a partir de las propuestas de Freire, de la práctica propia y de la literatura sobre la epistemología de Freire.
- Relación entre los conceptos para la síntesis de la epistemología freireana.

Esta aproximación permitió constatar que la propuesta epistemológica de Freire puede organizarse como un campo topológico orientado por premisas lógicas, cuyos conceptos básicos son generadores de otros conceptos y prácticas y cuya relación entre ellos viene articulada de manera diferenciable, más no dicotomizable.

A continuación presentamos un marco teórico en el cual repasamos la literatura sobre la obra de Freire en general y sobre su propuesta epistemológica en particular. En el quinto apartado de la tesis en el cual exponemos los resultados de la investigación en su conjunto, dedicamos la primera sección a sintetizar la epistemología freireana derivada del proceso de triangulación mencionado anteriormente.

4.2. Marco teórico

4.2.1. Breve repaso de la literatura sobre la obra de Paulo Freire

Paulo Freire: pensador y educador brasileño. Nace en 1921. Fallece en 1997. Natal de la ciudad de Recife. Encarcelado y posteriormente exiliado durante la dictadura militar brasileña de 1964, Freire vive en Chile, Estados Unidos y Europa hasta su regreso a Brasil en 1980. Su trayectoria pedagógica, académica y política dejó un legado amplio que sigue siendo, a día de hoy, de gran relevancia. Freire es padre de la pedagogía crítica y de la educación popular, así como uno de los principales referentes de la investigación-acción participativa, de la teología de la liberación y de las epistemologías del sur.⁹ Peter McLaren (1999) escribe en memoria de Freire:¹⁰

“La vida de Freire desvela de manera vehemente las huellas de una vida vivida al margen del poder y del prestigio. Debido a que su trabajo se centró en torno a temas de cambio social y político, Freire siempre fue considerado controversial, especialmente por el entorno institucional educativo en Europa y Norteamérica. Mientras que es reconocido como uno de los filósofos de la liberación más significativos y un pionero de la alfabetización y la pedagogía crítica, su trabajo continúa siendo referencia mayoritariamente entre los educadores que trabajan fuera del mainstream educacional. El estatus marginal de los y las seguidoras de Freire es indudablemente debido al hecho de que Freire firmemente creía que el cambio educacional debía venir acompañado por cambios significativos en las estructuras sociales y políticas en las cuales ocurre la educación. Es una posición que muchas y muchos educadores encuentran políticamente insostenible o irremediabilmente utópica. Es con certeza una posición que amenaza los intereses de las personas que ya están bien servidas por la cultura dominante.”

⁹ Con respecto al concepto de epistemologías del sur, de Sousa Santos no referencia a Freire en sus textos. No obstante, sí encontramos a Freire enmarcado por otros autores como autor básico dentro de la corriente de las epistemologías del sur. Ver Barranquero & Sáez (2012) y Monedero (n.d.).

¹⁰ Traducción del texto en inglés.

No es objeto de esta tesis hacer un análisis profundo de la vida y obra de Freire. Para ello existen ya numerosos textos entre los que podemos destacar los libros de Carlos Alberto Torres *Estudios Freireanos* (1995), *La Praxis Educativa y la Educación Cultural Liberadora de Paulo Freire* (2005) y *First Freire: Early Writings in Social Justice Education* (2014). Como manual fundamental para el estudio de Freire, es imprescindible la extensa obra *Paulo Freire: Uma bibliografia* (1996) de Moacir Gadotti en colaboración con Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão y Paulo Roberto Padilha. Resaltamos también la colección de artículos *Paulo Freire: Contribuciones a la educación*, publicado por CLACSO en 2008 y compilado por Moacir Gadotti y Margarita Victoria Gómez.

Podemos de igual manera hacer referencia a autores y autoras que, basadas en diversas contribuciones de Freire, han recreado y reinventado sus teorías y métodos, adaptados a contextos diversos. De particular relevancia son la investigación-acción participativa de Orlando Fals Borda que puede estudiarse a partir de su antología *Ciencia, compromiso y cambio social* (2014), la pedagogía erótica que Miguel Escobar desarrolla en profundidad en su texto *Pedagogía Erótica: Paulo Freire y el EZLN* (2012), la unión del teatro y la pedagogía del oprimido como práctica socioeducativa presentada por Tânia Baraúna y Tomás Motos en el libro *De Freire a Boal* (2009), así como la *Metodología Comunicativa Crítica* (2006) de Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha.

Son muchos los artículos, casos de estudios y propuestas metodológicas que emplean la literatura freireana.¹¹ En el campo de la comunicación Francisco Sierra Caballero habla de la *teoría freireana del conocimiento*, y Luis Ramiro Beltrán, también adherente a las ideas freireanas, detalla a autores que han basado sus modelos de comunicación en las ideas de Freire, destacando entre ellos a Frank Gerace, Juan Díaz Bordenave, Joao Bosco Pinto, Francisco Gutiérrez, Fernando Reyes Matta y Mario Kaplún (V. Marí Sáez 2011, 192). Mencionaremos algunas de estas aportaciones a lo largo de este estudio con el objetivo de contextualizar,

¹¹ Por poner algún dato indicativo, realizamos una búsqueda en Google Scholar de autores referentes. El resultado de la búsqueda fue: Michel Foucault – 551.000 hits; Paulo Freire – 341.000 hits; Antonio Gramsci – 97.300 hits; e Ivan Illich – 24.900 hits (búsqueda realizada el 21/09/2015). Sin que estos resultados sean esclarecedores del impacto de la obra de Freire sobre la producción científica, sí es indicio de la consolidación de Freire como autor de referencia en el mundo académico identificado por los motores de búsqueda de Google. En este sentido Barranquero & Sáez (2012) critican que la apropiación que se ha hecho de Freire por parte de la academia y la literatura de Europa y Estados Unidos se ha realizado de tal manera que excluye a otros autores y autoras del sur que han trabajado junto con Freire.

sumar y complementar el tema principal que nos ocupa: la epistemología freireana como base para una comunicación emancipadora.¹²

4.2.2. *Algunos modelos y referencias de epistemología freireana*

La epistemología en su sentido freireano, a diferencia de la concepción positivista, traza un marco general para la teoría del conocimiento en su sentido amplio. Es decir, las posibilidades y validez del conocimiento han de entenderse de manera holística desde su dimensión pedagógica, humana, científica y política (Freire 1994, 92). Gadotti et al. (1996, 731) definen el concepto de epistemología en su glosario sobre términos freireanos de la siguiente manera:¹³

“Teoría del conocimiento. También llamada gnoseología, la teoría del conocimiento puede ser entendida dentro del campo de estudio de la filosofía en el cual se cuestionan las posibilidades y validez del conocimiento, sus procesos y sus finalidades. Algunos la llaman epistemología, aunque esta sea más estricta, ya que, como la etimología de la palabra indica, epistemología significa teoría de la ciencia. Los positivistas reducen la teoría del conocimiento a epistemología porque se acepta como válido el conocimiento científico.”

Existe un marco teórico identificable que permite hablar de *epistemología freireana* como ámbito de estudio (Morrow and Torres 2012, 44). Prueba de ello son los numerosos autores y autoras que describen, delimitan y utilizan dicho marco como punto de partida epistemológico en sus investigaciones. Repasemos algunos textos.

En *Uma Biobibliografia* Jacinto Ordóñez Peñalongo indica que la propuesta epistemológica de Freire es uno de sus aportes más significativos (Gadotti et al. 1996, 574–575). Distingue entre el concepto acotado de epistemología que se hace dentro del positivismo y explica que a partir de la epistemología freireana cualquier persona puede generar conocimiento siempre que sea consciente de tres elementos y sus interrelaciones – el conocedor, el objeto conocido y el método que relaciona a ambos. Para ello, Ordóñez Peñalongo sostiene que es necesario que los conocedores y conocedoras emprendan un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico. Es decir, desde el punto de vista epistemológico freireano, la práctica educativa es un acto de producción del conocimiento. Esto implica que la propuesta de Freire trasciende el mundo pedagógico en su sentido disciplinar y se convierte en una teoría para entender la realidad (Gadotti et al.

¹² Un debate interesante acerca de lecturas críticas de las obras de Freire puede encontrarse en Ohliger (1995) y en Torres (2006).

¹³ Traducción del portugués.

1996, 126) a partir de las ciencias sociales, las ciencias de la comunicación y las ciencias políticas. Dicha teoría es dividida por Gadotti en cuatro aspectos complementarios: el lógico (método), el histórico (relación entre conocimiento y contexto), el gnoseológico (finalidad del conocimiento) y el dialógico (comunicación del conocimiento) (Gadotti et al. 1996, 604).

Otra descripción de la epistemología de Freire se encuentra en el texto *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change* (Morrow and Torres 2012). Morrow y Torres describen la propuesta de Freire como una forma distintiva de la teoría crítica en la cual se presupone (Morrow and Torres 2012, 33):¹⁴

“...una ontología realista crítica que rechaza el esencialismo; una concepción epistemológica constructivista y pragmática que es antipositivista pero no acientífica ni puramente subjetivista; y una concepción plural de la metodología en la cual el diálogo participativo es el regulador ideal, pero no es un modelo exclusivo de la investigación social.”

En lo referente a la epistemología freireana, los autores plantean cuatro dimensiones según vemos en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones de la epistemología freireana

Dimensión epistemológica	Propuesta freireana
Base del conocimiento	Unidad sujeto/objeto y diálogo sujeto-sujeto
Lógica de la crítica (hermenéutica crítica)	Concientización como distanciamiento y una reapropiación reflexiva de la realidad
Teoría de la verdad	Diálogo sujeto-sujeto como forma de apropiación del objeto externo
Concepción de la racionalidad	Comunicativa (educación liberalizadora) versus técnica (educación bancaria)

Fuente: Extracto y traducción de la tabla *Epistemology: Freire and Habermas* (Morrow and Torres 2012, 47).

Por su parte, Alejandro Barranquero y Chiara Sáez (2012), en su artículo “Teoría crítica de la comunicación alternativa para el cambio social. El legado de Paulo Freire y Antonio Gramsci en el diálogo Norte-Sur”, proponen un marco epistemológico amplio para el desarrollo de la comunicación alternativa y la comunicación para el cambio social basado en las siguientes premisas (Barranquero and Sáez 2012, 4):

¹⁴ Traducción del inglés.

- orientación crítica y compromiso con la praxis transformadora
- metodologías participativas y localizadas
- interdisciplinariedad, hibridación teórica y énfasis en lo cultural-político
- crítica a los modelos comunicativos imperantes.”

En este sentido, Orlando Fals Borda habla de epistemología extensa, crítica y holística (Fals Borda 2014), cuestión que desarrolla Boaventura de Sousa Santos en su concepto de *epistemologías del sur* cuyas premisas de partida son: “[a] Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo... [b] Que la diversidad del mundo es infinita...y [c] Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general” (De Sousa Santos 2010, 2011, 16–17). A partir de estas premisas, de Sousa Santos habla de una *ecología de saberes* entendida como “una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general” (De Sousa Santos 2010, 50).

Por último, nos gustaría hacer referencia a la propuesta de Miguel Escobar Guerrero descrita en su libro *Pedagogía erótica: Paulo Freire y el EZLN* (2012). Escobar desarrolla “La Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría (MRCYT) o de cómo construir conocimiento desde la práctica”, y engloba en su propuesta metodológica categorías de Freire, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), del psicoanálisis sociopolítico y de la propia Pedagogía Erótica. Si bien Escobar describe una metodología y no una epistemología, la descripción de las distintas categorías que componen a la MRCYT permite visualizar el entramado epistemológico freireano según se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías de la Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría (MRCYT)

Categoría	Descripción
Lectura de la realidad, percepción, mediación y pronunciamiento	<p>“Estudiar la percepción que tenemos introyectada de [la realidad] para así des-ocultar lo que oculta la ideología dominante, la religión, la política, los medios de información, el sistema bancario y financiero, la escuela.”</p> <p>“Identificar de las figuras de mediación y sus percepciones”</p> <p>“Nombrar al mundo”</p>
Sueños y utopías	<p>“Una sociedad con justicia, libertad y democracia; una sociedad donde no existan relaciones de explotación.”</p> <p>“Los sueños se pueden alcanzar mientras que las utopías estarán siempre en el horizonte, nos guían.”</p>

El conocimiento como lucha	“Pronunciar la cultura del silencio y organizarnos por construir, desde cada práctica concreta, aquellos conocimientos que nos inviten a definir, colectivamente, el sentido de la vida.”
Dialogicidad	“Acto cognoscitivo donde los sujetos cognoscentes, mediatizados por su práctica, la piensan para mejor conocerla y actuar sobre ella para transformarla, transformándose en sujetos capaces de construir subjetividades colectivas autónomas basadas en saber escuchar y emparejarse con el otro/otra pensando y actuando.”
Mandar obedeciendo	“[La autoridad] que practica el camino del consenso [para] la definición de normas y compromisos [a partir del diálogo].”
La digna rabia	“Sentir [la] rabia y el miedo [para] pensar y organizar la dignidad [y] la lucha por la vida.”
La dialéctica entre autoridad y libertad	“[Conquista colectiva para evitar caer] en la autoridad que aplasta la libertad [(autoritarismo)]... y la libertad que aplasta la autoridad [(libertinaje)].”
La sombra introyectada del opresor	“Miedo [que] tiende a paralizar [...] la construcción de subjetividades, [y] la confunde y reduce a los designios de la individualidad del ser masa donde sólo puede aceptar las normas del jefe autoritario.”
La dialéctica jefe, masa y sujeto	“El poder siempre busca establecer con la masa una relación irracional: agresión, subordinación y silencio para poder imponer su [autoritarismo]: el jefe manda mandando. De ahí que tanto en los procesos educativos como sociales, el sujeto tiene que emerger del anonimato donde es masa, diferenciarse de ella y construir su subjetividad social y autónoma. Cuando el sujeto logra entender esta dialéctica perversa se organiza colectivamente para obligar al jefe a mandar obedeciendo.”
La dialéctica filicidio ↔ fratricidio	“En todo proceso autoritario, el jefe puede abrir las puertas al filicidio, camuflado en la estimulación del fratricidio, como lo constatamos en las guerras actuales. [...] Su observación y estudio es de gran importancia para la lectura de la realidad en los procesos educativos ya que el filicidio se camufla en actos que alientan la eliminación del otro/otra.”
Eros versus Tánatos	“El ser humano no es sólo expresión del deseo de vida, de su erotismo de Eros, de su generosidad y respeto al diferente. Por el contrario, convive con esa energía libidinosa, el deseo y la necesidad de agresión, del gozo con la violencia. Violencia emanada de la pulsión de muerte que ejerce con más crueldad en cuanto adquiera más poder de control sobre los demás. [...] En el ser humano actúa en forma silenciosa esa pulsión de muerte, que lo lanza a la agresión y se contrapone a cualquier forma de construcción colectiva. Pero en él también existe Eros que convive con Tánatos. Pero es en la expresión de Eros que el ser humano encuentra su deseo de vida, el sentido de su pasión y seducción. [...] Pero, una mala lectura de la vida emocional, de la construcción de la sexualidad, puede atraparlo en su pulsión de muerte, en un erotismo de Tánatos que distorsiona el conocimiento y la expresión de deseos de pasión. Esos que son eternamente búsqueda de felicidad.”
La Pedagogía erótica: erotismo de muerte vs. Erotismo de Vida	“Práctica educativa, [en la cual] Eros es invitado como diosa y dios del deseo, de la pasión, del sentido de la vida, de la conquista de nosotras y nosotros en el otro y la otra.”

Fuente: Elaboración propia a partir de extractos de Escobar Guerrero, 2012, pp. 184–190.

La revisión bibliográfica sobre la obra de Paulo Freire y su propuesta epistemológica han sido útiles para ordenar y comparar los marcos y conceptos para posteriormente sintetizar la epistemología freireana. Desarrollamos dicha síntesis en la siguiente sección de esta tesis en la cual se detallan los resultados del conjunto de las investigaciones llevadas a cabo en este trabajo.

5

Resultados

“Muy bien -dije en respuesta a la intervención del campesino-, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta.

En este punto, precisamente porque había asumido el “momento” del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio.

Primera pregunta: -¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

-Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí -dije.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

-¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

-¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

-¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

-¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

-¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

-¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

-¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.

Extracto de Paulo Freire (Freire 2002b, 67).

5.1. Síntesis de la epistemología Freireana

5.1.1. *Pedagogía del oprimido y no para el oprimido*

Una de las cuestiones primordiales que se derivó de la investigación fue la realización de que las propuestas de Freire constituirían un campo topológico generador. Cuando hacemos referencia a campo topológico no tenemos intención de plantear una teoría rigurosa en el sentido matemático, sino más bien entender la propuesta de Freire como un campo lingüístico basado en un espacio-mundo, compuesto por conjuntos cuya interrelación viene delimitada por una serie de premisas lógicas en cuanto al comportamiento entre conjuntos, y que todo ello funciona a modo de campo generador de otros conceptos y prácticas. Es este carácter generador de las propuestas de Freire que nos permite hablar de una epistemología freireana.

En este sentido, la primera cuestión importante a abordar con respecto a la epistemología freireana se deriva de una reflexión realizada por el lingüista italiano Bruno della Chiesa. Dicha reflexión tuvo lugar en una conversación académica con Noam Chomsky y Howard Gardner en mayo de 2013 en la Universidad de Harvard durante un acto conmemorativo de los 45 años del texto *Pedagogía del Oprimido*. Della Chiesa expone:¹⁵

“Por qué Freire no es tan conocido, si su trabajo es, en mi opinión, más relevante hoy que nunca? [Porque es] *Pedagogía del Oprimido*... DEL... no PARA. Esto es crucial.”¹⁶

Freire (1975, p. 26) desde el comienzo de su obra hace insistencia en esta cuestión, indicando que la *Pedagogía del Oprimido* es “aquella que debe ser elaborada con él y no para él.” Ermani Maria Fiori resalta esta premisa en el prólogo de *Pedagogía del Oprimido* (Freire 1975, 6): “No pedagogía para él. Sino de él.”

Freire delimita tres categorías en este sentido: el hombre¹⁷ radical, el oprimido y el opresor. Las definiciones que aporta de estos tres conceptos son las siguientes:

¹⁵ Traducción del inglés. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-SOW55BU7yg>.

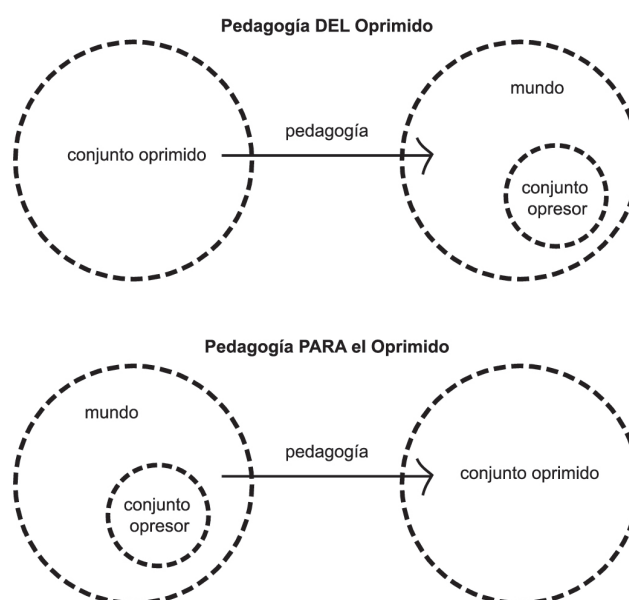
¹⁶ El término “poco conocido” que utiliza Della Chiesa en este caso es relativo. Surge después de que en el debate, tanto Noam Chomsky como Della Chiesa hablen de la falta de mención de Freire en los currículos universitarios, a pesar de su evidente influencia sobre los autores de la teoría crítica que sí forman parte de los planes de estudio en Estados Unidos. Chomsky reflexiona sobre el miedo que provoca la utilización de la lectura de Freire en la educación superior neoliberal, particularmente la estadounidense.

¹⁷ Freire utiliza el término “hombre” para referirse de manera genérica a hombres y mujeres. Para facilitar la lectura de la terminología mantendremos “hombre” en este caso para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres.

- El *hombre radical* es aquel que “comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en ‘círculos de seguridad’ en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor” (Freire 1975, 22).
- El término *opresor* hace referencia a quienes “explotan y violentan en razón de su poder” (Freire 1975, 25).
- Son *oprimidos* los seres que han sido deshumanizados por la violencia del opresor y que a pesar de ello “alojan al opresor en sí [en la medida que] ser es parecer y parecer es parecerse al el opresor” (Freire 1975, 26).

La propuesta freireana está dirigida hacia la liberación del oprimido, para que pueda llegar a ser hombre radical. No obstante, para la síntesis de la epistemología freireana, nos centramos principalmente en la relación entre oprimido y opresor, ya que son estos dos conceptos y sus interrelaciones las que delimitan el campo topológico freireano. Gráficamente, esta distinción entre DEL y PARA puede expresarse según la imagen del Gráfico 2:¹⁸

Gráfico 2. Pedagogía DEL Oprimido



Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ Podríamos decir que una pedagogía *para* el oprimido sería equivalente al concepto freireano de educación bancaria (Freire 1975).

Esta cuestión, nada baladí para entender y posteriormente interpretar y reinventar a Freire, junto con la relación entre oprimido y opresor descrita por Freire (1975)¹⁹ se deriva en un conjunto de premisas:

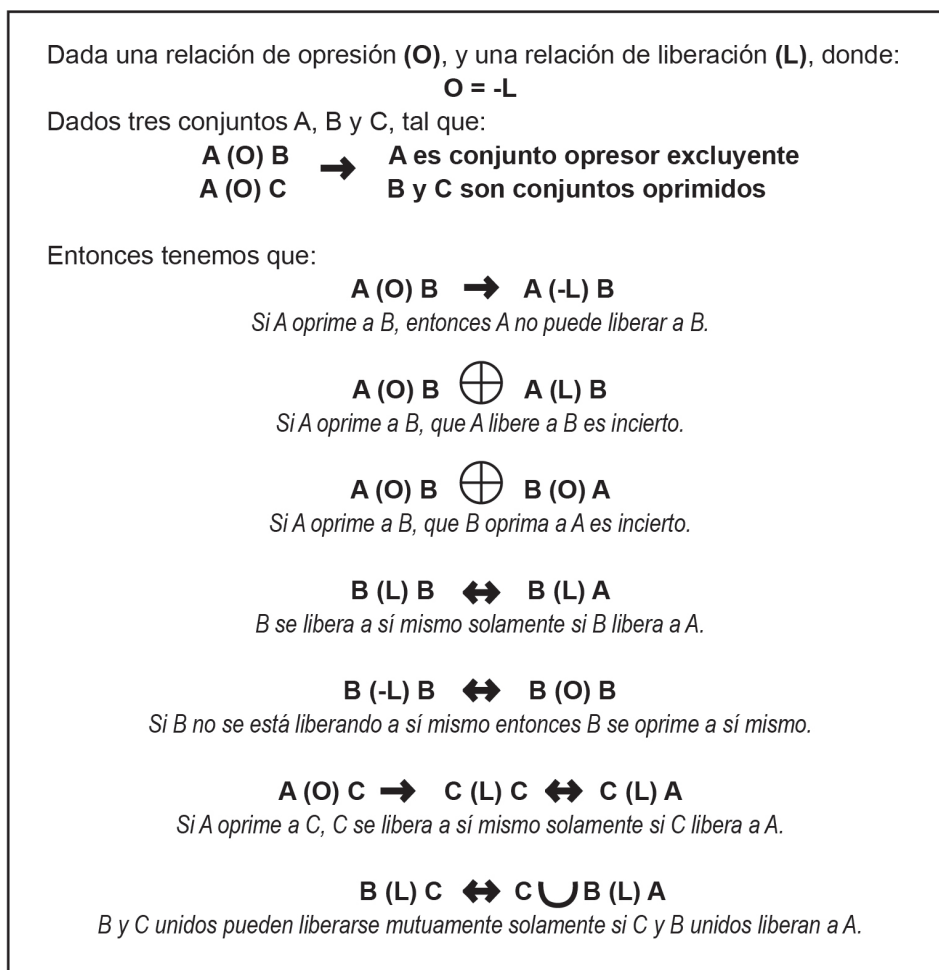
- El grupo oprimido crea e instrumentaliza el conocimiento (pedagogía crítica) para liberarse (concienciación) a sí mismo del grupo opresor.
- El grupo opresor y el grupo oprimido son mutuamente excluyentes.
- El grupo opresor no puede liberar al grupo oprimido.
- El grupo oprimido se libera a sí mismo si y solo si el grupo oprimido libera al grupo opresor.
- El grupo oprimido puede ser opresor de sí mismo (adherencia).
- Distintos grupos oprimidos por el mismo grupo opresor pueden liberarse a sí mismos y liberarse mutuamente (solidaridad).

Quizás sea útil ordenar los conceptos de la siguiente manera:

Llamamos opresión a una relación en la cual una persona o colectivo utiliza su poder para presionar, obligar o imposibilitar a otra persona o colectivo a hacer algo que perpetúa o aumenta la desigualdad de poder entre ambos grupos. Llamamos liberación al proceso mediante el cual la persona o colectivo de menos poder realiza un proceso de reflexión-acción (praxis) que le permite eliminar la situación de opresión (Barauna and Motos 2009). A partir de estos conceptos y sus interrelaciones, identificamos un conjunto de premisas que conforman la lógica freireana, es decir, las relaciones entre los conjuntos del campo topológico de la epistemología freireana a partir del cual se genera la reflexión-acción. Explicitamos estas premisas en el Gráfico 3.

¹⁹ Freire explicita esta intencionalidad: “La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos, y el de los opresores por los oprimidos...” (Freire, 1975, p. 26)

Gráfico 3. Premisas básicas para una topología de la epistemología freireana



Fuente: *Elaboración propia*

Por lo tanto, llamaremos *adherencia* a la relación de opresión cuando esta es reflexiva entre las personas del conjunto B, y *solidaridad* cuando la relación de liberación es compartida entre personas de distintos conjuntos oprimidos.

Estas premisas evidentemente no pueden aplicarse de manera inequívoca en la medida que cada contexto requiere de sus propias articulaciones y definiciones en cuanto a las relaciones de poder que en ella se desarrollan. En cualquier caso, lo que sí puede plantearse objetivamente desde el punto de vista freireano es la superación de la situación de opresión (Freire 1975), es decir, el resultado del proceso de liberación: la transformación.

Volvamos a reflexionar en torno a la cita de Della Chiesa sobre por qué Freire es “poco conocido” o de por qué, según afirma McLaren, Freire ha sido relegado a los márgenes de la academia. A la luz de las premisas base de la epistemología

de Freire que hemos delimitado anteriormente, considero que el motivo de esta indiferencia, cuando no exclusión, del ámbito académico occidental, deviene en la coherencia de la propuesta freireana en sí misma. La Pedagogía del Oprimido, como epistemología, solo puede ser usada de forma rigurosa por aquellas y aquellos que, privados de privilegios o habiendo renunciado a ellos por empatía y solidaridad, y sin más pretensión que poner fin a la injusticia y *ser más* en el sentido freireano, emprenden la tarea de transformarse a ellas mismas para transformar al mundo.

Esto no significa que para hacer uso riguroso de la epistemología de Freire haya que ser parte necesariamente del conjunto oprimido, pero sí se ha de estar solidarizado, es decir, se han de haber identificado – o estar en proceso de identificar – las opresiones propias para poder emprender un proceso de unión en solidaridad. Lo relevante no es el grupo con quien se emprenda la investigación, sino razonar sobre el cómo, por qué, para qué, quién se beneficia y por qué debe ser una misma la que participe en ese contexto. Esto requiere una toma de conciencia respecto a la cultura propia, a las formas en las cuales una se comunica, y a las estructuras de poder a las cuales una está sujeta (tanto como persona que ejerce poder, tanto como persona sobre la cual el poder es ejercido). Esta unión en base a la conciencia y la solidaridad es lo que Freire llama buscar la *unidad en la diversidad*.²⁰ Esto implica ceder o no utilizar privilegios, a sabiendas de que el privilegio exista. Otras veces implica utilizar esos privilegios para movilizar, aunque esto nunca está exento de terminar replicando las mismas lógicas de poder que se quieren rebatir. Dicho esto, ser consciente de una misma implica dialogar desde la empatía. También implica confiar; y dialogar desde la empatía y la confianza requiere vulnerabilizarse junto con las personas con las cuales dialogamos. Es decir, para emprender un camino de transformación en el sentido freireano, se ha de partir de una vulnerabilidad compartida.²¹ En este sentido, la vulnerabilidad no es ser víctima ni es una condición a erradicar; tampoco elimina la capacidad de actuar. Por el contrario, la vulnerabilidad es una condición imprescindible para el diálogo y la acción basada en el amor, la confianza, la esperanza, la fe, la humildad y la indignación. Podríamos decir, por tanto, que la epistemología freireana es una epistemología de la vulnerabilidad.

Volvamos nuevamente a la cita de Della Chiesa. No sería coherente que la Pedagogía del Oprimido fuera utilizada por los grupos opresores, es decir, por

²⁰ “...trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad” (Freire 2002b, 185). Este concepto también es referido como *igualdad en la diversidad* (Flecha and Puigvert 1998).

²¹ Aquí hacemos referencia al concepto de vulnerabilidad de Judit Butler, que pueden consultarse en su conferencia “Vulnerabilidad y Resistencia” impartida el 23 de marzo de 2015 en Sala Nezahualcoyotl, UNAM. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UE52SC1R-vU>.

una academia elitista y hegemónica.²² Existen amplios ejemplos en los textos de Freire en los cuales él aborda esta equívoca interpretación de sus propuestas (Freire 2002b).²³ Es por tanto una prueba de la fuerza y no de la debilidad – o falta de sistematización como le llaman algunos autores²⁴ – de las propuestas freireanas, que a pesar de ser consideradas unas de las teorías más influyentes del siglo XX y de mayor relevancia para el siglo XXI (Fals Borda 2014; Giroux 2010; McLaren 1999), siguen estando en el margen de la academia. Jamás podría ser la Pedagogía del Oprimido una corriente hegemónica sin dejar de existir. La consistencia de la epistemología freireana precisamente recae en que, por definición, siempre será de aquellas y aquellos sin voz y sin poder, de los y las oprimidas.

5.1.2. *Ciclo cogno-afectivo de la epistemología freireana*

Estructuramos la síntesis de epistemología freireana en base a un ciclo cogno-afectivo que rescatamos a partir de la lectura de sus obras (Freire and Faundez 2010; Freire 1975, 1984, 1991, 1994, 2002a, 2002b, 2004, 2012, 2014). El marco epistemológico que propone Freire tiene influencias de diversos autores y autoras que marcaron su trayectoria. Freire menciona algunos de sus principales referentes (Freire 2002b, 36, 64):

“Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse... los grupos populares... la efervescencia latinoamericana... la presencia cubana... las teorías guerrilleras, la “teoría del foco”... Camilo Torres... la teología de la liberación... el Che Guevara... mayo del 68... los movimientos estudiantiles... China, Mao Tse-tung, la revolución cultural...”

También encontramos en las obras de Freire innumerables anécdotas que hacen referencia a campesinos y campesinas, jóvenes, colegas, familiares, amigas y

²² Fals Borda escribe en relación a la teoría y métodos de Freire en general y en relación a la investigación-acción participativa en particular: “...en los desarrollos sucesivos de la experiencia chilena, con la exportación que luego se hizo del paradigma de la concientización a otros países, entre ellos por J. Bosco Pinto, esta articulación original de la concientización como elemento revolucionario, liberador, fue perdiendo sentido. Se fue transformando en otra cosa, no por causa de Freire, ni de Bosco Pinto, a quienes admiro, sino porque como ha ocurrido en tantos otros conceptos, técnicos y tácticos en el campo social, estos elementos fueron siendo sucesivamente asimilados por el sistema dominante. Fueron cooptados” (Fals Borda 2014, 321).

²³ Freire escribe: “Eso fue lo que ocurrió en un encuentro realizado recientemente en la UNESCO, en París, según me contó uno de los que participaron en él, en que representantes latinoamericanos me negaban la condición de educador. Que obviamente no se negaban a sí mismos. Criticaban en mí lo que les parecía mi politización exagerada. No percibían, sin embargo, que al negarme a mí la condición de educador, por ser demasiado político, eran tan políticos como yo. Aunque ciertamente, en una posición contraria a la mía. Neutrales no eran, ni podrían serlo” (Freire 2002b, 26).

²⁴ Véase Gerhardt (1993).

amigos a los que reconoce como co-creadores de muchos de sus conceptos. Dicho esto, podemos entonces decir que la propuesta que presentaremos a continuación si bien parte de la obra de Freire y de nuestras propias experiencias – también participativas – es síntesis de un pensar colectivamente. Por tanto, hablar de epistemología freireana también es hablar de una epistemología de creación colectiva.

Freire nos habla de una epistemología compuesta por dos momentos (Freire 1994, 137): un primer momento de *toma de conciencia* y un segundo momento de *toma de distancia*. Estos dos momentos no son dicotomizables, sino que están interrelacionados. Este proceso dual de reconocimiento de la realidad permite identificar nuestros hábitos automatizados, que imposibilitan que nuestra mente funcione epistemológicamente y desactiva nuestra curiosidad para buscar “las razones de ser de los hechos” (Freire 1994, 115). En el proceso de *toma de conciencia / toma de distancia* podemos utilizar los procesos de *codificación*²⁵ y *descodificación*²⁶ (Freire 1975, 88) para nombrar-identificar-investigar colectivamente sobre los *temas generadores*²⁷ y *temáticas significativas*²⁸. Esto tiene lugar en los *círculos de cultura*²⁹ para los cuales es imprescindible que se dé la *síntesis cultural*.³⁰ Durante este proceso, desarrollamos nuestra curiosidad epistemológica (Freire and Faundez 2010; Freire 2004) para posteriormente cambiar nuestra posición inicial y entender las razones por las cuales hemos cambiado de posición (Freire 1994, 89). Este cambio o transformación que parte de la reflexión-acción es lo que conocemos como *praxis*,³¹ cuyo significado deberá siempre analizarse desde cuatro dimensiones complementarias: la pedagógica, la científica, la humana y la política (Freire 1994, 92). Todo ello compone los conceptos generadores del campo topológico de la epistemología freireana, y

²⁵ La codificación es el proceso mediante el cual un grupo representa una situación existencial o real mediante el uso de diversos elementos, métodos o procesos como pueden ser la representación gráfica, el teatro, la creación de historias, etc. (Freire 1975).

²⁶ La descodificación es el proceso mediante el cual se analiza aquello que ha sido codificado, es decir, los elementos constitutivos del código (resultado de la codificación) y la relación entre ellos (Freire 1975).

²⁷ Los temas generadores son los conceptos, ideas, palabras, acciones, etc. que pueden desdoblarse para producir otros conceptos, ideas, palabras, acciones, etc. (Freire 1975, 85).

²⁸ Las temáticas significativas son el universo temático, es decir, todos aquellos temas susceptibles de ser temas generadores en el contexto del diálogo (Freire 1975, 79).

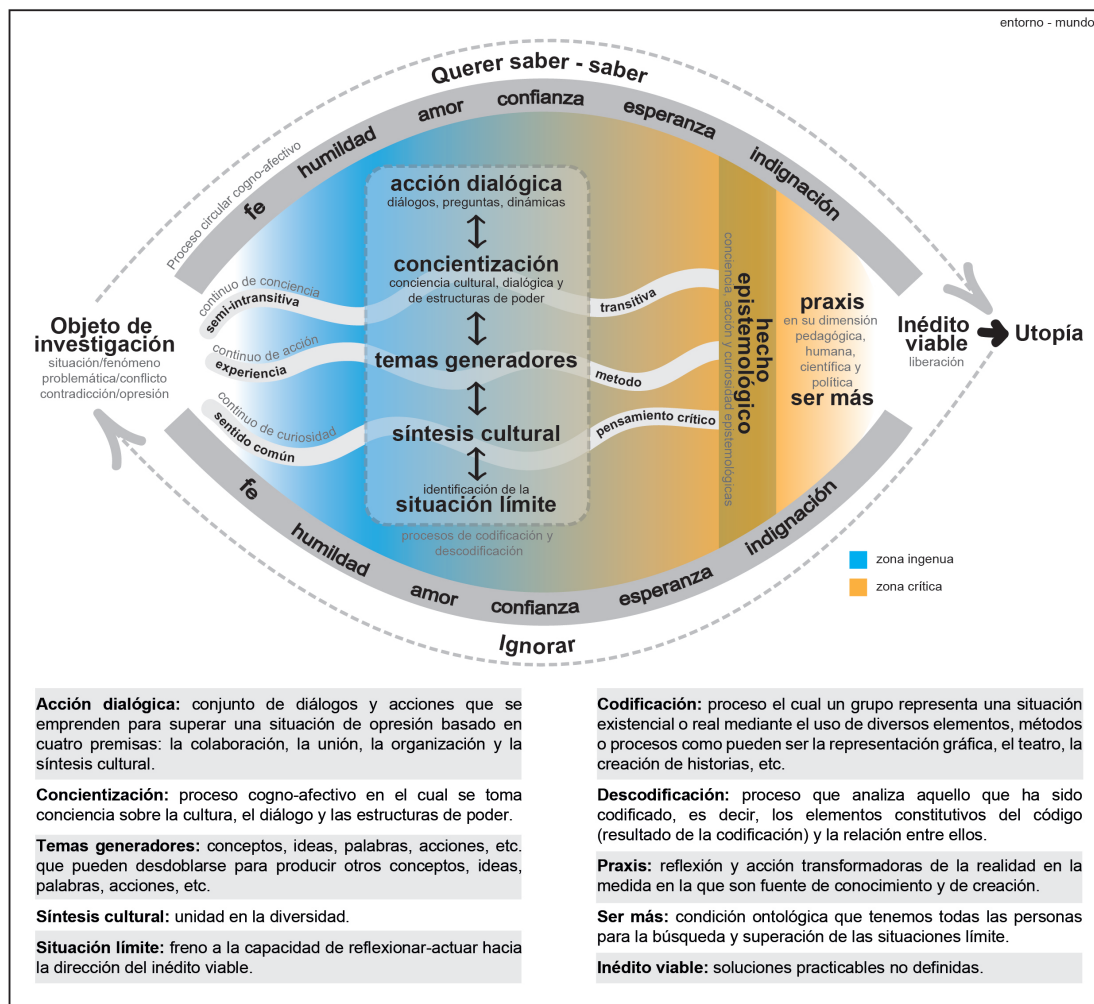
²⁹ “El círculo de cultura es un lugar - junto a un árbol, en el salón de una casa, en una fábrica, en la escuela - en donde un grupo de personas se reúnen para hablar de su práctica: su trabajo en la realidad local y nacional, la vida familiar, etc. En un círculo de cultura se reúnen grupos para aprender a leer y escribir, mientras que aprenden a “leer” (analizar y actuar) la práctica. Los círculos de cultura son unidades de enseñanza que reemplazan la escuela tradicional tanto de niños como de adultos.” (Traducción del portugués) (Gadotti et al. 1996, 713).

³⁰ La síntesis cultural es el opuesto a invasión cultural, es decir, es el estado de *unidad en la diversidad*.

³¹ La praxis es la reflexión y acción transformadoras de la realidad en la medida en la que son fuente de conocimiento y de creación (Freire 1975, 83).

puede expresarse visualmente según nos muestra el Gráfico 4, que podemos ver en tamaño ampliado en el Anexo.

Gráfico 4. Síntesis de la epistemología freireana



Fuente: *Elaboración a partir de la propia práctica y de diversos textos de Freire (1975, 1984, 1991, 1994, 2002a, 2002b, 2004, 2012, 2014)*

Los conceptos generadores de praxis propuestos por Freire se enmarcan en un proceso circular cognitivo-afectivo con dos dimensiones yuxtapuestas como muestra el Gráfico 4. La primera dimensión hace referencia a la ontología del conocimiento freireano que es la esperanza, la fe, la humildad, el amor, la confianza y la indignación (Freire 2002b, 24). Delimitar la base ontológica freireana en base a una relación de emociones genera un choque directo con la supuesta objetividad y neutralidad de la cientificidad hegemónica – incluso la de corrientes críticas (Freire 1984, 89); pero frente al cuestionamiento de la emotividad como fuente de conocimiento, Freire nos invita a no negarnos como seres emocionales. Esta negación nos deshumaniza y distorsiona la forma en la

cual investigamos la razón de ser de las cosas. Freire nos alienta a reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué tiene de poco riguroso reconocer que algo nos produce rabia, o amor, o deseo y que son las emociones las que nos despiertan el querer-saber y querer-transformar? Desde una perspectiva freireana, el rigor no está en la negación de nuestra condición emotiva, sino en su rescate, junto con la coherencia, el método y sobre todo, la escucha. Aprovechamos para introducir la siguiente cita de Freire (Freire 1994, 9):

“Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no bla-blablantemente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica.”

La segunda dimensión del proceso circular cogno-afectivo es el ciclo ignorar – querer saber – saber – ignorar. Con respecto a estos conceptos, Freire escribe (Freire 2002a, 8):

“La educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos. Hay grados de educación, pero éstos no son absolutos. La sabiduría parte de la ignorancia. No hay ignorantes absolutos. El saber se hace a través de una superación constante. El saber superado es ya una ignorancia. Todo saber humano tiene en sí el testimonio del nuevo saber que ya anuncia. Todo saber trae consigo su propia superación. Por tanto, no hay saber ni ignorancia absoluta: hay solo una relativización del saber o de la ignorancia. Por esto, no podemos colocarnos en la actitud del ser superior que enseña a un grupo de ignorantes, sino en la actitud humilde del que comunica un saber relativo a otros que poseen otro saber relativo.”

Todo el proceso cogno-afectivo delimitado por Freire ocurre de forma simultánea entre lo que hemos denominado como *zona ingenua* y *zona crítica* según vemos en la Tabla 4.

Tabla 4. Caracterización de la zona ingenua y de la zona crítica

Elemento del continuo cogno-afectivo	Estado en la zona ingenua	Estado en la zona crítica
Conciencia	Conciencia intransitiva y semiintransitiva (conciencia ingenua)	Conciencia transitiva (conciencia crítica)
Acción	Acción basada en la experiencia	Acción basada en el método
Curiosidad	Curiosidad basada en el sentido común	Curiosidad basada en el pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia.

Freire explica (Freire 2002a, 13–14):

“Características de la conciencia ingenua

1. Revela una cierta simplicidad tendiente a un simplismo en la interpretación de los problemas, es decir, encara un desafío con tendencia simplista o con simplicidad. No profundiza en la causalidad del hecho mismo. Sus conclusiones son apresuradas, superficiales.
2. Hay también una tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor. Por ejemplo: los padres que lamentan la conducta de sus hijos en relación a lo que ellos hacían cuando jóvenes.
3. Tiende a aceptar formas gregarias o masificadoras de comportamiento. Esta tendencia puede llevar a una conciencia fanática.
4. Subestima al hombre sencillo.
5. Es impermeable a la investigación. Se satisface con las experiencias. Toda concepción científica es para ella un juego de palabras. Sus explicaciones son mágicas.
6. Es frágil en la discusión de los problemas. El ingenuo parte de la base de que lo sabe todo. Pretende ganar la discusión con argumentaciones débiles. Es polémico; no pretende esclarecer. Su discusión se nutre más de emocionalidad que de criticidad. No busca la verdad; trata de imponerla y buscar medios históricos para influir con sus ideas. Es curioso ver cómo los oyentes se dejan llevar de los artificios de los gestos y de la palabrería. Trata de pelear más para ganar más.
7. Tiene fuerte contenido pasional. Puede caer en el fanatismo o sectarismo.
8. Presenta fuertes comprensiones mágicas.
9. Dice que la realidad es estática y no cambiante.

Características de la conciencia crítica

1. Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema.
2. Reconoce que la realidad es cambiante.
3. Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.
4. Procura verificar o chequear los hallazgos. Está siempre dispuesta a las revisiones.
5. Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despojarse de prejuicios. No solo en la captación, sino también en el análisis y en la respuesta.
6. Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuando más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad.
7. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas.
8. Es interrogadora, averigua, impacta, provoca.
9. Ama el diálogo; se nutre de él.

10. Ante lo nuevo no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos.”

La calidad transitiva de la conciencia, que se habilita a partir de la *acción dialógica*,³² permite fluctuar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica (Freire 2002a, 22). La acción dialógica de igual manera nos permite pasar de la experiencia al método – que no es más que la experiencia sistematizada – y de una curiosidad basada en el sentido común a una curiosidad basada en el pensamiento crítico. Es decir, la acción dialógica posibilita llegar al *hecho epistemológico* en el cual se alinean la conciencia, la acción y la curiosidad en la zona crítica. El hecho epistemológico nos permite superar la *situación límite*³³ a través de la praxis. Es el momento en el cual superamos la situación límite en el cual se llega al *ser más*³⁴ que posibilita el *inédito viable*³⁵ – o sueño posible (Escobar Guerrero 2012)– para transitar hacia la utopía.

Es importante recalcar que para el proceso epistemológico freireano es tan relevante la zona ingenua como la zona crítica. De igual importancia es el sentido común que, según Freire, es el eje equilibrador entre la *tiranía de la libertad* y la *tiranía de la autoridad*; este sentido común se encuentra en lo popular (Freire 2002b, 39–44). Freire escribe (Freire 1994, 137):

“[De ninguna manera debemos] menospreciar este saber ingenuo cuya superación necesaria pasa por el respeto hacia él. En el fondo, la discusión sobre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que solo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias. Nunca aisladas cada una en sí misma. Ni solo teoría, ni solo práctica.”

Gráfico 4 sintetiza la estructura del campo topológico de la epistemología freireana y la relación entre sus conceptos generadores. El gráfico muestra una estructura con cierta linealidad y en la cual se presentan los conceptos de manera separada para facilitar la comprensión de la síntesis. No obstante, emprender un proceso participativo siguiendo los postulados de Freire se aleja de linealidades y dicotomías. Esto no quiere decir que no sean válidos dichos procesos, sino que se ha de ser conscientes de que el conocimiento que se produce en ellos es circular, dinámico, variable y contextualizado. Es decir, el conocimiento a partir

³² La acción dialógica es el conjunto de diálogos y acciones que se emprenden para superar una situación de opresión basado en cuatro premisas: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural (Freire 1975).

³³ La situación límite, como indica su nombre, es un freno a la capacidad de reflexionar-actuar hacia la dirección del inédito viable (Freire 1975, 86).

³⁴ El ser más es la condición ontológica que tenemos todas las personas para la búsqueda y superación de las situaciones límite (Freire 1975, 28).

³⁵ El inédito viable se define como “soluciones practicables no definidas” (Freire 1975, 98).

de la epistemología freireana es de carácter fenomenológico (Key 2009; Torres 2006).³⁶

Nos gustaría cerrar este apartado haciendo una breve caracterización de la epistemología freireana a partir de los conceptos que hemos ido desarrollando. La epistemología freireana:

- Es de los oprimidos y no para los oprimidos
- Es una epistemología de la vulnerabilidad
- Se conforma a partir del conocimiento colectivo
- Es circular, dinámica, variable y contextualizada
- Es fenomenológica.

A modo de contextualizar la utilidad que supone un marco epistemológico como el que hemos presentado, es propicio mencionar un conjunto de categorizaciones y métodos definidos por Tomás R. Villasante (2007), orientados hacia el desborde de nociones caducas e inmovilistas. Villasante denomina a estas prácticas como socio-praxis. Plantea, frente a las lógicas dominantes, un conjunto de *formas de hacer* que han sido identificadas como virtuosas para la transformación de contextos disímiles. En este sentido, el marco epistemológico freireano se vislumbra como un aporte relevante para la socio-praxis. En la Tabla 5 enumeramos las corrientes dominantes que intentan ser desbordadas por la socio-praxis, así como las disciplinas en las cuales se enmarcan dichas prácticas (T. Villasante 2007, 152):

³⁶ Dada la complejidad de investigar a partir y desde la epistemología freireana, consideramos útil plantear una serie de “criterios de calidad” contra los cuales podamos contrastar la rigurosidad de la investigación. Para ello, recomendamos los criterios ya definidos en el texto *Metodología Comunicativa Crítica* (Gómez et al. 2006, 68–73).

Tabla 5. Corrientes en la socio-praxis susceptibles de ser enmarcadas dentro de la epistemología freireana

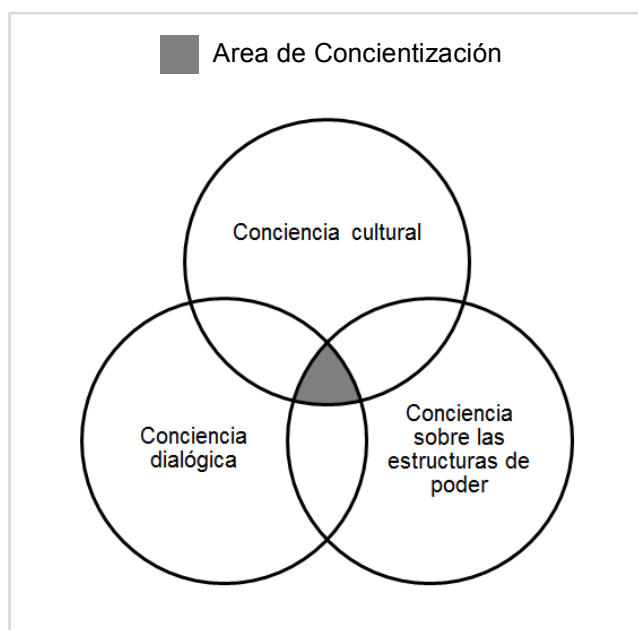
Corriente dominante que se quiere transformar	Socio-praxis	Disciplina en la cual se enmarca la praxis
analistas instituidos	Analizadores situacionales instituyentes	Socio-análisis institucional
distancias sujeto-objeto	Estrategias sujeto-sujeto	Investigación-acción participativa
ver, juzgar, actuar	Implicación-acción-reflexión-acción	Filosofía de la praxis
leyes y éticas ejemplares	Estilos cooperativos y transductivos	Paradigma de la complejidad
estructuras de poder	Estrategias con conjuntos de acción	Teoría de análisis de redes
simplificación de la dialéctica	Paradojas y tetralemas	Crítica Lingüística Pragmática
debates endogámicos	Procesos con grupos operativos	Teoría del vínculo y del Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, E.C.R.O.
indicadores dominantes	Sustentabilidad con recursos integrales	Agro-ecología y el Diagnóstico Rural Participativo
determinismos causa-efecto	Satisfactores públicos	Planificación estratégica situacional
evaluaciones académicas	Desbordes y reversiones populares	Auto-formación de la Pedagogía Liberadora
estilos patriarcales	Democracias participativas y (eco)organizadas	Eco-feminismos y otros movimientos alternativos
sectorialización y los sectarismos de los equivalentes generales de valor	Ideas-fuerza en ejes emergentes	Movimientos alter-mundialistas

Fuente: Elaboración propia a partir de extracto de Villasante (2007, 152).

5.2. Niveles del proceso de concientización: conciencia cultural, conciencia dialógica y conciencia sobre las estructuras de poder

En este apartado detallamos tres conceptos que fueron clave en el desarrollo de las investigaciones presentadas en los artículos: conciencia cultural, conciencia dialógica y conciencia sobre las estructuras de poder. En particular, estos tres conceptos han sido favorables para emprender el proceso de *concientización* inherente a la epistemología freireana durante las diversas etapas de los proyectos realizados. A partir de la práctica, pudimos identificar que para poder abordar colectivamente la concientización, resultaba útil desgranarla en tres niveles: conciencia cultural, conciencia dialógica y conciencia sobre las estructuras de poder. Si bien estos niveles están interrelacionados, dialogar en torno a estos tres ejes facilitó el entendimiento, la participación y en general la fluidez de las investigaciones en cada caso concreto. Sobre todo, facilitó la articulación de las preguntas a hacernos durante el desarrollo de los procesos. Podemos expresar gráficamente la interrelación entre la concientización y sus tres niveles según vemos en el Gráfico 5. Posteriormente, procedemos a detallar cada nivel brevemente.

Gráfico 5. Los tres niveles de la concientización



Fuente: elaboración propia.

5.2.1. *Conciencia cultural*

El diálogo en torno a la conciencia cultural responde a la identificación de nuestra herencia cultural, es decir, lo que “nos conforma y nos obstaculiza para ser [...] El hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales” (Freire 1975, 105). La conciencia cultural la abordamos desde el siempre necesario debate “del concepto antropológico de cultura” como punto de partida (Freire 1975, 108).

Para ello debatimos y generamos preguntas en torno a diversos elementos presentes en nuestro contexto: idioma, voluntad y formatos de participación, prejuicios y estereotipos con respecto a grupos locales, prejuicios y estereotipos con respecto a grupos no locales, concepto y organización del trabajo, concepto y organización del ocio, concepto/representación del tiempo, concepto/representación del espacio, concepto de la propiedad, concepto de desarrollo/progreso, hábitos de uso de las TIC, necesidades, motivaciones, ideales, referentes locales, referentes no locales, religión, composición familiar, sistema educativo predominante, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, ideales de belleza, economía familiar/ local, prácticas culturales morfológicas (tradiciones, fiestas, folklore, música, comida, etc...), prácticas culturales morfológicas especialmente relevantes, concepto de vida/ muerte, ideología personal/política local, organización de la vida cotidiana, estructura del lenguaje, imaginario colectivo, imaginario racista, imaginario del otro, forma de consumo, sentido de la propiedad, otras dinámicas culturales y de comunicación.

5.2.2. *Conciencia dialógica*

El debate en torno a la conciencia dialógica implica cuestionarnos cómo nos comunicamos. ¿Qué palabras usamos? ¿Cómo está compuesto nuestro discurso? ¿Cómo ejercemos poder a través de nuestro discurso? ¿Cómo escuchamos? Para generar el debate, partimos de la concepción de educación liberadora de Freire. La educación liberadora, o problematizadora, es aquella en la cual (Freire 1975):

- Todos los agentes son susceptibles de enseñar y de aprender.
- Todos los agentes son dueños de algún conocimiento.
- Todos los agentes son sujetos del proceso y nunca objetos del proceso.

- Todos los agentes tienen igual derecho a hablar y ser escuchados.
- Todos los agentes tienen igual derecho a proponer problemas, opciones, contenidos y soluciones.

A partir de aquí debatimos colectivamente cuáles de estas premisas se cumplen y cuáles no, y por qué.

5.2.3. *Conciencia sobre las estructuras de poder*

Para abordar la cuestión sobre las estructuras de poder, hemos encontrado particularmente enriquecedoras las propuestas de Arnold y Amy Mindell sobre rangos y privilegio (Amy Mindell 2008; Arnold Mindell 2002). Los Mindell trabajan a partir de la corriente psicológica alternativa denominada *Process Work*, o Trabajo de Procesos. De acuerdo a sus teorías, el poder no confluye solamente de manera interseccional atendiendo a criterios de género, etnia y clase social, sino que es un entramado mucho más complejo.

Amy y Arnold Mindell explican las estructuras de poder en torno al concepto antropológico y psicológico de rango y lo definen en cinco categorías: rango social, rango estructural, rango contextual, rango psicológico y rango espiritual.

- El rango social viene delimitado por nuestra clase, género, edad, apariencia, etnia, etc.
- El rango estructural viene dado por nuestra posición en una institución o campo.
- El rango contextual lo define el contexto de espacio-tiempo inmediato en el cual ocurre la interacción.
- El rango psicológico depende de nuestro nivel de conciencia sobre la experiencia propia.
- El rango espiritual viene dado por la paz interna y la noción de ser parte de algo que trasciende al individuo, como pueden ser la fe o la sensación de pertenencia a un colectivo o comunidad.

Nuestro rango con respecto a cada una de estas categorías nos otorga privilegios que no escogemos, sino que nos vienen dados. Es la conciencia – o *awareness* en la terminología de los Mindell – sobre la existencia de estos privilegios lo que posibilita cederlos, no usarlos o hacer un uso de ellos de manera consciente para transformar una desigualdad derivada del abuso de poder.

Para ganar conciencia sobre las estructuras de poder, según los Mindell, no es suficiente el análisis multidimensional del rango. También hay que tomar conciencia sobre los *roles* presentes en cada situación (Arnold Mindell 2002). Los *roles* son posiciones arquetípicas que asumimos en determinados momentos para podernos comunicar (la víctima, el opresor, el salvador, el líder, el maestro, etc.). El rol trasciende al individuo, y lo pueden ocupar muchas personas distintas en determinados momentos. Por ejemplo, en un grupo puede darse que alguna persona se sienta inclinada a guiar una idea concreta en cuyo caso podría asumir el rol de líder, pero al finalizar su idea, ese rol puede ser ocupado por otra persona con otra idea que resulte atractiva al grupo. Ser consciente del rol que ocupamos en cada momento nos posibilita transitar los espacios de comunicación y participación con mayor fluidez.

Por último, Amy y Arnold Mindell suman tres niveles de conciencia además del rango, los privilegios y los roles. Los Mindell hablan de conciencia individual (¿Cómo me encuentro? ¿Por qué me siento así? Etc.), conciencia comunal (¿Cómo está el grupo? ¿Qué tensiones se perciben? Etc.) y conciencia histórica, que hace referencia a conocer factores del pasado que puedan condicionar el diálogo en un contexto concreto.

5.3. Resultados derivados de los artículos: modelos para la praxis en base a la epistemología freireana en el campo de la comunicación

En este apartado resaltamos los cuatro modelos que han sido fruto de las investigaciones publicadas. Cada artículo detalla de forma concisa y en profundidad uno de los cuatro modelos aportados por este trabajo. Para evitar repeticiones innecesarias en el texto, remitimos al lector nuevamente a las secciones correspondientes de cada artículo en las cuales se especifica cada una de las propuestas según vemos en la Tabla 6.

Tabla 6. Cuatro modelos para la praxis en base a la epistemología freireana en el campo de la comunicación

Título del modelo	Título del artículo	Páginas en las cuales se detalla (según la numeración de páginas de cada artículo)
5.3.1. Modelo para la elaboración de proyectos de comunicación participativa glocal	En busca de la horizontalidad: Variables clave y mezclas metodológicas para la creación de un proyecto de comunicación participativa glocal.	132-138.
5.3.2. Modelo para emplear la pedagogía crítica freireana en el contexto del currículo basado en competencias	Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain.	15-20
5.3.3. Modelo para la elaboración del currículo de una asignatura de orientación social en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas	Teaching beyond Corporate Social Responsibility: The Social Action Strategies Course in the Advertising and Public Relations Degree at Pompeu Fabra University.	15-20
5.3.4. Modelo metodológico para realizar un análisis crítico del discurso basado en la concientización	Advocacy for whom? Influence for what? Abuse of discursive power in NGO online campaigns: the case of Amnesty International.	6-9

6

Conclusiones

“La postura crítica consiste en que, distanciándome epistemológicamente de lo concreto donde me encuentro para poder apreciarlo mejor, descubro que la única forma de salir de allí es concretar el sueño que, a partir de entonces, adquiere una nueva concreción. Por eso, aceptar el sueño de un mundo mejor y adherir a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, un proceso de lucha profundamente anclado en la ética. Una lucha contra cualquier tipo de violencia, contra la violencia ejercida sobre la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, sobre las huellas físicas de las memorias culturales e históricas; contra la violencia ejercida sobre los débiles, sobre los indefensos, sobre las minorías ultrajadas; contra la violencia que sufren los discriminados, no importa la razón de la discriminación. Una lucha contra la impunidad que en este momento fomenta entre nosotros el crimen, el abuso, el desprecio hacia los más débiles, el desprecio ostensible hacia la vida. Una vida que, en la desesperada y trágica forma de estar siendo de cierto sector de la población, continúa siendo un valor; una vida que es un valor inestimable. Es algo con lo que se juega durante un tiempo del que sólo habla el destino. Se vive solo en cuanto no se está muerto y se puede provocar la vida.”

Extracto de Paulo Freire (2012, 171–172).

Las metodologías de investigación dialógicas han de “cerrar para abrir” (Alberich Nistal 2008). Nos aproximamos a la conclusión de este trabajo siendo fieles a esta premisa.

¿Cómo dialogar desde la conciencia sobre nuestra propia cultura y las estructuras de poder en las cuales estamos inmersos?

¿Cómo fluctuar en el continuo enseñar-aprender e ignorar-saber-ignorar?

¿Cómo comunicar, crear conocimiento y transformar nuestros entornos desde la fe, la humildad, el amor, la confianza, la esperanza y el pensamiento crítico?

Estas preguntas surgen a partir del resultado de esta investigación y se mantienen abiertas. No obstante, hemos aprendido algunas lecciones que, en referencia a estas preguntas, y a modo de conclusión, nos gustaría compartir con los lectores y lectoras de este trabajo, sin que estas afirmaciones tengan en modo alguno una intención categórica, determinista o inmutable en el tiempo:

- Cuestionarse por qué, para qué, para quién, con quién, por qué nosotras y nosotros, quién definió el problema, etc. son preguntas imprescindibles al inicio de cualquier proceso de transformación.
- Ser conscientes de las estructuras culturales, dialógicas y de poder en las cuales estamos inmersos facilita el entendimiento y los consensos.
- Abordar las problemáticas de manera específica y no de manera genérica (por ejemplo, hablar de “el hambre mundial”) dificulta identificar la complejidad y diversidad detrás de un conflicto, y a su vez, promueve la construcción y consolidación de prejuicios.
- Informarse adecuadamente antes de actuar en un contexto concreto, sobre todo a partir de los puntos de vista de las personas que forman parte de dicho contexto ayuda a evitar, o al menos a disminuir, la violencia simbólica que se ejerce de manera reiterada por agentes externos cuando estos se sitúan en el espectro de poder hegemónico con respecto a ese contexto.
- Reconocer y reforzar los esfuerzos locales y ya existentes fortalece la posibilidad de transformación.
- Identificar las lógicas neo-liberales y su influencia en las motivaciones, ideales y necesidades que nos impulsan a la acción resulta útil para contrarrestar, en la medida en la que se pueda, las lógicas dominantes y excluyentes.
- Reforzar la memoria histórica posibilita realizar duelos colectivos necesarios para superar situaciones límites.

A través del recorrido de esta tesis hemos “querido aprender” y sin duda, hemos aprendido. Hace cuatro años nos preguntamos cómo hacer frente a la cooperación hegemónica, y el resultado fue el proyecto Art d Kambi y un modelo para la comunicación participativa glocal. Buscamos la horizontalidad mediante la praxis, y al finalizar el proyecto cerramos un ciclo para abrir otro. Esta vez nos guiaba la pregunta: ¿cómo llevamos al aula la experiencia de una comunicación transformadora en el marco de una educación superior de marcado tinte neoliberal? El proceso que confrontó a esta pregunta quedó plasmado en un modelo de pedagogía crítica aplicado al currículo basado en competencias. Posteriormente, se plasmó de manera práctica en el desarrollo curricular de la asignatura Social Action Strategies del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas.

Nuevamente, cerrábamos para abrir derivando en un cuestionamiento sobre el papel de los medios: ¿cómo analizamos críticamente los inputs mediáticos que recibimos para que no perpetúen sino que transformen los imaginarios dominantes y opresores? Nuestra alternativa a esta cuestión fue reapropiarnos del análisis crítico del discurso a partir de un enfoque freireano.

La epistemología freireana marcó todo el recorrido del proceso de investigación. Sintetizar la propuesta epistemológica de Freire a partir del rescate de su obra y de la praxis propia nos clarificó cómo crear conocimiento para transformar y cómo transformar para crear conocimiento. Al final del recorrido llegamos a la zona crítica lo cual nos obliga, paradójicamente, a volver al inicio. El siguiente paso es preguntarnos desde este nuevo punto de partida: ¿qué ignoramos? Nos encontramos nuevamente en la zona ingenua del ciclo cogno-afectivo que nos permite identificar aquello que ignoramos y queremos saber.

En este sentido se presenta como principal limitación de esta investigación la falta de exploración de otras corrientes epistemológicas afines como las teorías feministas contra-hegemónicas, las teorías *queer*, las teorías anti-especistas, las *critical race theories*, y las teorías de sistemas complejos. No obstante, aprovechamos dicha limitación para plantear líneas de investigación futuras que permitan buscar la complementariedad entre la epistemología freireana y estas corrientes:

¿Cómo se reinterpretaría la epistemología freireana desde la teoría *queer*? ¿y desde el ecofeminismo crítico? ¿En qué medida puede el marco epistemológico freireano contribuir a estas corrientes o re-definirse a partir de las mismas?

Por último, nos gustaría plantear dos últimas cuestiones que consideramos surgen a partir de este trabajo. La primera cuestión hace referencia a una

reflexión de Orlando Fals Borda en torno al rompimiento de la estructura sujeto-objeto descrita en las teorías de Freire (Fals Borda 2014, 324):

“Este rompimiento del sujeto-objeto sería en las ciencias sociales el equivalente a lo que en la física ha sido la energía nuclear. Si esto tiene esa potencialidad, ello sugiere, por supuesto, un cambio muy radical en las concepciones del trabajo, de la metodología y de la teoría de las ciencias sociales.”

¿Hasta qué punto es esto posible en el marco de una cultura científica cómo la actual? ¿Es Fals Borda optimista en exceso con esta premisa o realmente estamos viviendo esta transformación? ¿Es compatible una ciencia basada en la noción de sujeto-sujeto bajo la alta intensidad de producción científica que se exige a los y las investigadoras en Europa?

La segunda cuestión gira en torno a la necesidad planteada por Boaventura de Sousa Santos de encontrar una “epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general”. En este sentido, cerramos este trabajo abriendo el siguiente debate que esperamos resulte de interés para los lectores y lectoras:

¿Podría la epistemología freireana ser una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general?

Bibliografía

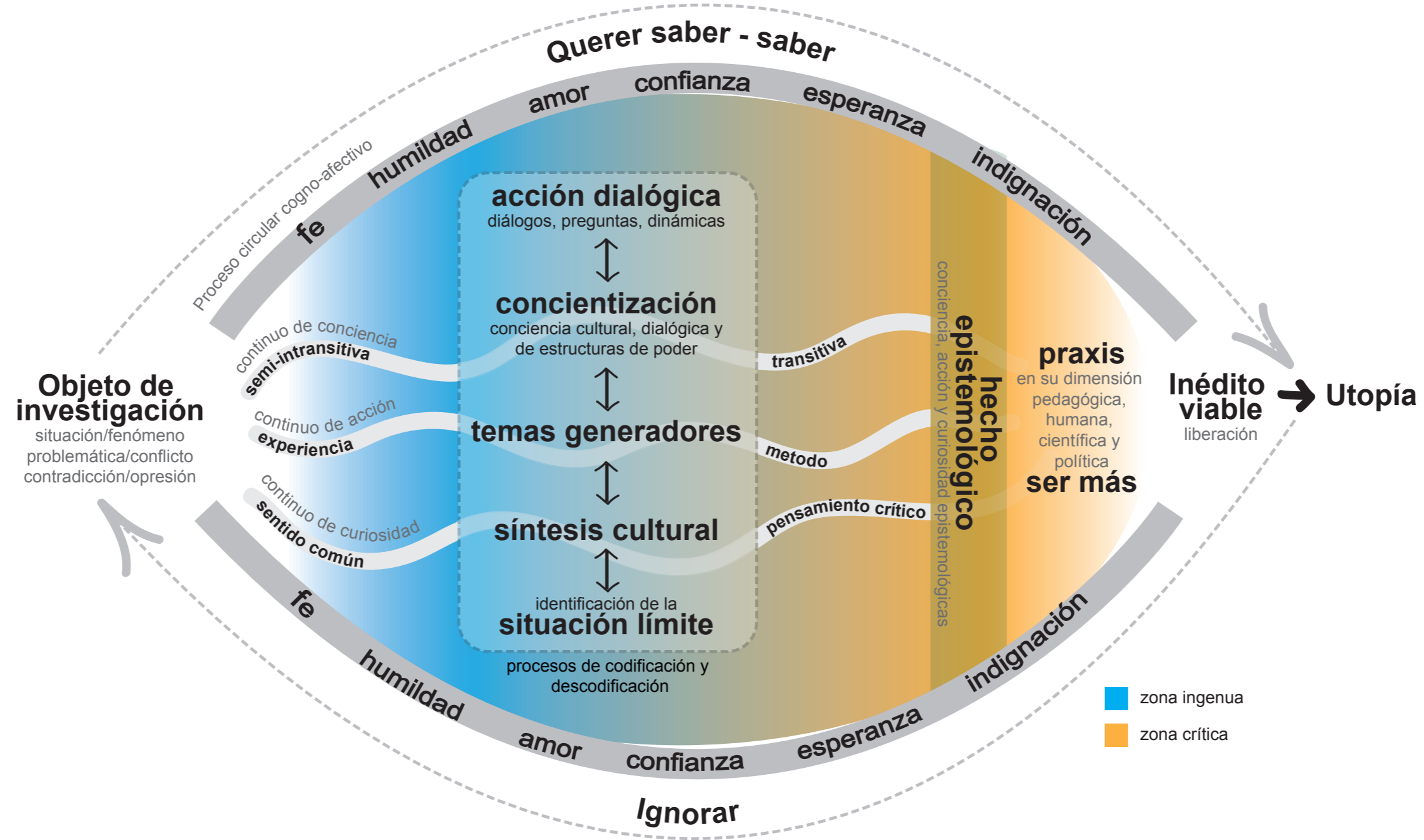
La siguiente lista bibliográfica nombra a 29 autores y 7 autoras. Pedimos disculpas a los y las lectoras por el desequilibrio de género en las referencias utilizadas. No está presente en esta lista la bibliografía que se cita en los artículos. Para la revisión bibliográfica específica de cada artículo remitimos a los y las lectoras a su consulta dentro de los apartados bibliográficos correspondientes en el interior de cada publicación.

- Alberich Nistal, Tomás. 2008. "IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social." *Cuadernos Cimas*. http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TAlberich_IAPMapas.pdf
- Barauna, Tânia, and Tomás Motos. 2009. *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Barranquero, Alejandro, and Chiara Sáez. 2012. "Teoría crítica de la comunicación alternativa para el cambio social. El legado de Paulo Freire y Antonio Gramsci en el diálogo Norte-Sur." *Razón y Palabra* (80): 1–13.
- Bessette, Guy. 2004. *Involving the Community: A Guide to Participatory Development Communication*. Ottawa: Southbound & International Development Research Centre. <http://goo.gl/NN64sS>
- Escobar, Arturo. 2005. *Más Allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar Guerrero, Miguel. 2012. *Pedagogía Erótica: Paulo Freire y el EZLN*. México. <http://goo.gl/g7ToAC>.
- Fals Borda, Orlando. 2014. *Ciencia, compromiso y cambio social*. eds. Nicolás Armando Herrera Farfán and Lorena López Guzmán. Montevideo: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros. <http://goo.gl/y0js0B>.
- Flecha, Ramón, and Lidia Puigvert. 1998. "Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales." *Documentación social* 33: 21–28. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117989.pdf> (June 17, 2014).
- Freire, Paulo. 1975. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- . 1984. *Educación ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI.
- . 1991. *La Importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- . 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 2002a. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu.
- . 2002b. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 2004. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- . 2012. *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 2014. *La educación como práctica de la libertad*. <http://goo.gl/udeHn5>.
- Freire, Paulo, and Antonio Faundez. 2010. *Por una pedagogía de la pregunta*. Xátiva: Ediciones del CREC.
- Gadotti, Moacir, Ana Maria Araújo Freire, Angela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutierrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romao, and Paulo Roberto Padilla, eds. 1996. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Gerhardt, Heinz-Peter. 1993. "Paulo Freire." *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XXIII(3-4): 463–84. <http://goo.gl/IGtpe>.
- Giroux, Henry A. 2010. "Lessons from Paulo Freire." *Chronicle of Higher Education*: 2–5.
- Gómez, Jesús, Antonio Latorre, Montse Sánchez, and Ramón Flecha. 2006. *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial SA.
- Husson, Bernard. 2007. "Cooperación descentralizada y fortalecimiento institucional, una dinámica a construir." En *II Conferencia Anual Del Observatorio de Cooperación Descentralizada UE-AL*, http://www.proyectolocal.org/files/publicaciones/pdf_45bb.pdf.
- Key, Rafael. 2009. "El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire." *Sapiens* 10(1): 261–76.
- Marí Sáez, Víctor. 2011. *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Madrid: Popular.
- Marí Sáez, Víctor Manuel. 2007. "Contra la evaporación de la dimensión política de la comunicación. Movimientos sociales, ONG y usos de Internet." *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria* (22): 21. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592344>.

- McLaren, Peter. 1999. "Research News and Comment: A Pedagogy of Possibility: Reflecting Upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire." *Educational Researcher* 28(2): 49–56.
- Mindell, Amy. 2008. "Bringing Deep Democracy to Life : An Awareness Paradigm for Deepening Political Dialogue, Personal Relationships, and Community Interactions." *Psychotherapy and Politics International* 6(3): 212–25.
- Mindell, Arnold. 2002. *The Deep Democracy of Open Forums*. Charlottesville: Hamptons Roads.
- Monedero, Juan Carlos. *Conciencia de frontera: La teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos*. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/Introduccionversionfinal-Juan Carlos Monedero.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/Introduccionversionfinal-Juan%20Carlos%20Monedero.pdf).
- Morrow, Raymond A., and Carlos Alberto Torres. 2012. *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College.
- Ohliger, John. 1995. "Critical Views of Paulo Freire's Work." <http://goo.gl/axcxMC>.
- Puleo, Alicia H. 2013. *Ecofeminismo Para Otro Mundo Posible*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. <http://doi.wiley.com/10.1111/dech.12026>.
- . 2011. "Introducción: las epistemologías del Sur." En *Formas-Otras. Saber, Nombrar, Narrar, Hacer*, Barcelona: CIDOB, 9–22. <http://goo.gl/NAD7Mt>.
- Torres, Carlos Alberto. 1995. "Estudios Freireanos."
- . 2005. *La praxis educativa y la educación cultural liberadora de Paulo Freire*. Xàtiva. Institute Paulo Freire d'Espanya.
- . 2006. *Lectura crítica de Paulo Freire. Materiales para una crítica de la pedagogía liberalizadora de Paulo Freire*. Xàtiva: Institut Paulo Freire de Espanya y Crec.
- . 2014. *First Freire: Early Writings in Social Justice Education*. New York: Teachers College.
- Villasante, Tomás. 2007. "Una articulación metodológica: desde textos del socioanálisis, I(A)P, S. Santos , Etc." *Política y Sociedad* 44: 141–57. <http://goo.gl/czPesh>.
- Villasante, Tomás R. 2010. "Los grupos motores, de la base a las ciberdemocracias." *Viento Sur* (111): 85–96. http://www.vientosur.info/articulosabiertos/VS111_GruposMotores_Villasante.pdf.

Anexo. Gráfico 4. Síntesis de la epistemología freireana



Acción dialógica: conjunto de diálogos y acciones que se emprenden para superar una situación de opresión basado en cuatro premisas: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural.

Concientización: proceso cogno-afectivo en el cual se toma conciencia sobre la cultura, el diálogo y las estructuras de poder.

Temas generadores: conceptos, ideas, palabras, acciones, etc. que pueden desdoblarse para producir otros conceptos, ideas, palabras, acciones, etc.

Síntesis cultural: unidad en la diversidad.

Situación límite: freno a la capacidad de reflexionar-actuar hacia la dirección del inédito viable.

Codificación: proceso el cual un grupo representa una situación existencial o real mediante el uso de diversos elementos, métodos o procesos como pueden ser la representación gráfica, el teatro, la creación de historias, etc.

Descodificación: proceso que analiza aquello que ha sido codificado, es decir, los elementos constitutivos del código (resultado de la codificación) y la relación entre ellos.

Praxis: reflexión y acción transformadoras de la realidad en la medida en la que son fuente de conocimiento y de creación.

Ser más: condición ontológica que tenemos todas las personas para la búsqueda y superación de las situaciones límite.

Inédito viable: soluciones practicables no definidas.