



México Diciembre 26, 2011

[Inicio](#)

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES DE DOS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE MÉXICO



Por: [Marta Rizo](#) y Vivian Romeu
Número 65

Resumen

En este trabajo se presentan los fundamentos de la Investigación-Acción-Participativa (I-A-P), como un programa metodológico fundamental para la implementación y desarrollo de proyectos de investigación en comunicación intercultural. La línea de investigación en la que se inscribe este texto se está desarrollando actualmente en la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México, D.F.) y en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Intercontinental (México, D.F.). En este trabajo se presentan de forma sucinta los resultados de la primera y segunda fase del proyecto, cuya finalidad fue conocer -cuantitativa y cualitativamente- las competencias interculturales de los estudiantes de las dos universidades mencionadas. La I-A-P se aplicó en la tercera fase del proyecto, cuya pretensión ha sido no sólo generar conocimiento teórico y empírico sobre las competencias interculturales de los sujetos estudiados, sino, yendo más allá, diseñar y poner en marcha dinámicas grupales que permitan incrementar cualitativamente las competencias interculturales de los jóvenes.

Abstract

This work presents the foundations of Investigation-Action (I-A), like a fundamental methodological program for the implementation and development of projects of investigation in intercultural communication. The line of investigation in which east text registers is developing at the moment in the Academy of Communication and Culture of the Independent University of the City of Mexico (Mexico, D.F.) and in the School of Sciences of the Communication of the Intercontinental University (Mexico, D.F.). In this work we present the results of the first and second phases of the project, whose purpose was qualitatively and quantitatively to know the intercultural competitions of the students of the two mentioned universities. The I-A was applied in the third phase of the project, whose pretension has been not only to generate theoretical and empirical knowledge on the intercultural competitions of the studied subjects, but, going beyond, to design and to start up dynamic group that allows qualitatively to increase the intercultural competitions of the young people.

1. Investigación, intervención y cambio

La Investigación-Acción-Participativa (I-A-P) se enmarca dentro del pensamiento crítico, y es concebida como una investigación comprometida con el entorno, como una forma de investigar que persigue no sólo la obtención de conocimiento sino la mejora de las situaciones, los cambios, las transformaciones de lo que está siendo investigado.

Este tipo de investigación parte de preguntas como la siguiente: ¿qué puede hacer el investigador para intervenir y cambiar situaciones problemáticas que observa en su entorno? De alguna manera, la I-A-P se plantea cómo la labor de investigar puede lograr una sociedad más justa, equilibrada y armónica. La palabra “acción” se refiere a la transformación de la situación; sin embargo, ésta no puede darse de forma independiente de la reflexión, del pensamiento. Conocimiento y acción van de la mano.

En términos epistemológicos, la I-A-P, antes que nada, parte de la necesaria superación del binomio sujeto-objeto en la acción de investigar. En la investigación tradicional, ambos elementos aparecen separados, distantes el uno del otro: el sujeto conoce un objeto externo a él, lo analiza, lo piensa, lo disecciona para generar conocimiento sobre ese mismo sujeto. La I-A-P parte, por el contrario, del papel crítico del investigador, de la función de cambio social atribuida a la

labor de investigar, y de la dimensión pedagógica de todo proyecto. Todo ello se inscribe en una relación dialéctica, en la comprensión del proceso de conocimiento como algo inacabado y en constante construcción, así como en la consideración de la práctica como principio clave del conocimiento. Por todo lo anterior, esta propuesta es más que una técnica, constituye un programa metodológico *per se*, apoyado en varias técnicas, que persigue tanto la construcción de conocimiento como la intervención y el cambio social.

Kurt Lewin (1951) fue el primer autor en introducir la Investigación-Acción en sus prácticas institucionales para transformar los comportamientos y actitudes de los individuos y grupos sociales, con la finalidad de asegurar su integración al orden social. Su preocupación radicaba en la eficacia operativa de la investigación antes que en la apertura participativa y democrática, que, posteriormente, se concebiría como el enfoque más fructífero de esta propuesta metodológica. La implicación de los participantes es esencial para entender esta práctica cualitativa. La participación puede variar en grado, desde la simple explicación de la acción hasta la total implicación de investigadores y actores. El binomio Investigación-Acción hace referencia, en un primer término, a los presupuestos epistemológicos de esta práctica investigativa, comentados más arriba, así como a los presupuestos o fines ideológicos -adscritos a la acción- que persiguen los proyectos enmarcados en esta metodología. No hay que dejar de mencionar, además, que esta práctica de investigación, por sus particularidades, implica un tránsito claro entre la investigación fundamental o básica -que busca el saber para el saber- y la investigación aplicada -que persigue el saber para el poder-. En este sentido, la I-A-P se inscribe en la segunda modalidad, puesto que su interés básico radica en la acción, en el uso del conocimiento para la ejecución práctica de acciones, para la intervención y posible modificación de un determinado entorno en el cual se trabaja.

La *ciencia-acción* difiere de la investigación clásica en que produce teorías de alcance práctico; propone alternativas dirigidas a percibir y tratar de solucionar algunas o todas las dimensiones de un problema específico, previamente detectado. De ahí que exista una estrecha unión entre los sujetos cognoscentes -los investigadores- y los sujetos conocidos o investigados, que desarrollan conjuntamente una experiencia de investigación que comportará, idealmente, el mutuo enriquecimiento. La ciencia de la acción ha sido descrita de maneras diversas; por ejemplo, para Argyris, Smith y Putnam (1985), es la investigación sobre el modo en que los seres humanos diseñan e implementan la acción entre ellos. Es así una ciencia de la práctica, que precisa de investigación básica y de construcción de teoría, procesos que se hallan íntimamente relacionados con la *intervención social*. Para Kemmis (1982), el investigador de la acción se involucra en la creación de acción no en contextos artificiales donde los efectos puedan ser estudiados y descritos desapasionadamente, sino en prácticas sociales de la vida real.

Goyette y Lessard-Hébert (1988) señalan diversos lenguajes epistemológicos en la I-A-P, mismos que convergen en torno a tres elementos básicos: a) desde el punto de vista del objeto (*el qué*); b) desde el punto de vista de la metodología (*el cómo*) y c) desde el punto de vista del investigador (*el quién*). El objeto no se define al margen de los sujetos insertos en la situación problemática que se pretende investigar; aunque existan distintos grados de implicación de los sujetos-actores, la realidad no existe fuera de ellos. El propio investigador es un sujeto en proceso, que en la perspectiva dialéctica de la Investigación-Acción se encuentra implicado a nivel psico-afectivo, a nivel histórico-existencial y a nivel estructural con lo que está investigando. Esta implicación del sujeto investigador tiene, a su vez, implicaciones a nivel de lo metodológico, del *cómo* a seguir durante la investigación. La metodología de la I-A-P no busca la objetividad; de hecho, considera que la validez de los resultados de la investigación depende en gran medida de la intersubjetividad conseguida durante el proceso de investigación conjunto entre investigadores y sujetos investigados. De ahí que se conceda al lenguaje el carácter de instrumento de participación colectiva en el mundo de las significaciones.

Como se ha dicho anteriormente, las finalidades de la acción son de orden ideológico, esto es, se orientan hacia la adaptación o hacia la transformación. La I-A-P *adaptadora* proviene de los trabajos de Lewin (1951), no cuestiona el poder político y orienta la acción hacia la integración social. Lo importante en este caso es lograr la eficacia de la acción, antes que un verdadero cambio social. El verdadero cambio social llega de la mano de la I-A-P *transformadora*, en la que la intervención se realiza con la intención de transformar radicalmente las estructuras sociales y políticas de la sociedad de clase. Este tipo de intervención va asociada, generalmente, a un proyecto político crítico y reivindicativo.

I. 1. La puesta en escena de la I-A-P

En el ámbito de la I-A-P, la *praxis* se concibe como la comprensión de los procesos de transformación mediante las prácticas sociales, e incluye también los procesos de reflexión de la propia acción investigativa. Es, por tanto, un proceso que asocia la acción con la reflexión (auto-reflexión) y la teoría con la práctica. Dicho de otra forma, la *praxis* requiere la reflexión sobre la propia naturaleza de la acción, como es entendida por los actores, tanto por los investigadores como por los investigados; sobre las consecuencias de la propia acción; y por último, sobre el contexto en que se realiza. Esta reflexión debe transformar el núcleo de conocimientos del (o los) actor(es) para guiar acciones futuras.

Según cuál sea el proyecto de investigación que se vaya a desarrollar, las fases serán distintas, en tiempo y en lógica

de desarrollo. Sin embargo, se pueden identificar unos ejes centrales para su ejecución, a saber: la delimitación de los objetivos, producto de los síntomas detectados; la elaboración de un diagnóstico colectivo que permita apuntar posibles propuestas surgidas de la propia acción participativa de investigador e investigados; la concreción de las propuestas en líneas de actuación protagonizadas por el grupo investigado; y, por último, la posible detección de nuevos síntomas y problemas que den lugar a nuevos objetivos de Investigación.

I. 2. La comunicación como elemento intrínseco a la I-A-P

La comunicación es interacción, es un elemento indispensable para la organización social. Aquí está su componente pragmático, que nos acerca a la comprensión de la comunicación como acción. Esta idea se enmarca en la consideración de que no es posible el desarrollo humano -ni individual ni colectivo- si los sujetos permanecen aislados tanto mentalmente como físicamente. La comunicación, así pues, es indispensable para el establecimiento de la sociedad.

Existen muchos factores que influyen en la comunicación. Entre ellos están la percepción, los valores y creencias, los aspectos socioculturales del contexto y las características personales de cada sujeto. La imagen que uno se hace del mundo, de sí mismo y de los otros, es un elemento esencial de la comunicación. Por otra parte, los valores tienen influencia en el proceso de comunicación, ya que modifican u orientan de forma diferente la vivencia y experiencia personal. El contexto sociocultural en el que se desarrollan los procesos de comunicación son también determinantes: cada sociedad -y por ende, cada cultura- suministra a sus integrantes explicaciones propias sobre las estructuras y los significados de las cosas. Sólo por medio de la comunicación puede haber relaciones humanas que aseguren un claro entendimiento entre todos los miembros de una sociedad. Las relaciones humanas son las acciones que establecen los seres humanos en la convivencia con sus semejantes; son, por tanto, los principios que gobiernan y regulan las relaciones entre individuos.

En el proceso de I-A-P, la comunicación juega un papel preponderante. Es importante, obviamente, el papel de comunicador del investigador, que debe ser eficaz a la hora de apuntar y clarificar los objetivos del trabajo y, yendo más allá, de exponer con claridad los beneficios que puede tener la comunidad estudiada. La comunicación, en este sentido, es interacción tanto entre el investigador y los investigados -y viceversa- como entre los investigados al interior de su mismo grupo. En este segundo caso, incluso, la comunicación puede convertirse en el fin mismo de la Investigación-Acción: la tarea del investigador, así, puede ser el facilitar la interacción y comunicación entre sujetos aparentemente -según los síntomas detectados- separados.

Como se verá en los siguientes apartados, la I-A-P puede ser una metodología muy eficaz para incrementar la interacción en situaciones de interculturalidad. Por ello, antes de exponer el protocolo de I-A-P aplicado, consideramos importante hacer una breve exposición de las características básicas de la comunicación intercultural, así como del proyecto de investigación mencionado.

II. Aproximación conceptual a la comunicación intercultural

Como concepto utópico, la interculturalidad apunta abiertamente hacia una postura híbrida y equitativamente mezclada; se trata de una tarea por hacer, de una tarea constante y necesariamente inconclusa, que plantea la necesidad de buscar caminos para la integración, la armonía y el desarrollo humano. El ser intercultural se corresponde fundamentalmente no con la ejecución concreta y particular de estrategias o acciones encaminadas a tal fin, sino con el acto mismo de pensar y actuar conforme a un pensamiento intercultural. Hablar por tanto de hacer y saberes interculturales nos coloca en un punto de tensión entre lo ideal y lo real, entre el fin perseguido y la realidad que lo produce y lo acoge. Su falta de concreción no comporta necesariamente inoperancia, si no más bien la clara convicción de que se trata de un camino en construcción, cuyo recorrido es en la misma medida fruto de un pensar y un hacer intercultural.

En este sentido, la interculturalidad pasa necesariamente por la comunicación o para ser más exactos, es comunicación intercultural. La comunicación, comprendida como interacción, es vínculo entre sujetos, es relación antes que cualquier otra cosa. Y por ello, la interculturalidad no puede ser otra cosa que comunicación intercultural, y apuesta tanto a la competencia como a la cooperación y la disposición que nos permitan compartir saberes y acciones, poner en común o en contacto la urdimbre de significados que dan sentido a nuestra vida cotidiana, a nuestras prácticas y representaciones simbólicas. En la medida en que esta comunidad de vida sea mayormente compartida, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación y en particular de la comunicación intercultural será también mayor, y en consecuencia mayor posibilidad habrá que emisor y receptor entiendan, asuman y aprehendan recíprocamente el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos.

La interculturalidad como proceso y actitud, más que como situación concreta, implica considerar elementos como el respeto, la tolerancia, el diálogo y el enriquecimiento mutuo, entre otros. De ahí que la interculturalidad no pueda existir si no es en el marco del respeto cultural; sólo puede darse a partir del reconocimiento del otro y a partir de un diálogo de saberes y haceres que tiendan hacia la armonización; además, implica un enriquecimiento mutuo de las culturas en interacción que debe ser comprendido y asumido por todas las partes implicadas.

Las relaciones entre personas de grupos distintos no son fáciles. Y no lo son, porque siempre se tiende a pensar que nuestra forma de vivir y de ser es la mejor, que sólo nuestra cultura es valiosa, desvalorizando y discriminando cualquier otra perspectiva diferente a la nuestra. Ello dificulta la aceptación y respeto hacia otras formas de vivir o de pensar y, por lo tanto, la comunicación intercultural se vuelve algo complicado y complejo. Sin embargo, esta misma complejidad permite intervenir en ella, es decir, actuar para que las posibilidades de interacción intercultural aumenten, sean más efectivas en el sentido de motivar interacciones que permitan compartir conocimientos, sentimientos, imaginarios y representaciones sobre el mundo.

II. 1. Acerca de las competencias interculturales

Siguiendo a Meyer (1994), la competencia intercultural identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas pertenecientes a grupos culturales distintos. Cuando en la relación entre estos grupos está presente el prejuicio, los procesos de construcción identitaria suelen estar mediados por la estigmatización que se incorpora a su autopercepción como grupo, formalizando los estigmas y etiquetas como parte integrante de su referente identitario como grupo social. De ahí que en cualquier relación con los *otros*, los individuos reorganicen sus acciones e identificaciones con base en atributos elaborados por el resto de grupos.

La competencia intercultural se puede definir como la “habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (Chen y Starosta, 1996: 358-359). Sin embargo, una comunicación eficaz no quiere decir una comunicación totalmente controlada y sin ambigüedades: una comunicación perfecta, incluso entre interlocutores de un mismo grupo cultural, es realmente muy difícil. Las personas interpretan los mensajes de acuerdo con sus conocimientos, que pueden coincidir aproximadamente con los del emisor de los mismos o pueden coincidir muy poco.

Como proceso interactivo, la comunicación permite llevar a cabo la interculturalidad, la hace manifiesta, objetivable; y en segundo lugar, como principio de contacto, la comunicación contribuye a la interculturalidad en tanto que puede privilegiar -en contextos de negociación o conflicto- el respeto entre sujetos. Por ello, la competencia intercultural pasa de forma necesaria por el establecimiento de una comunicación intercultural eficaz.

Entonces, ¿qué entendemos por una comunicación eficaz? La respuesta no será completamente satisfactoria, pero se puede decir que una comunicación es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable por parte de los interlocutores.

Comprender las relaciones interculturales en una situación práctica supone comprender la cultura de los dos mundos en contacto. Por tanto, la comunicación intercultural se realiza donde hay contacto entre dos o más de esos entramados de significados y sentidos, y cuando un grupo comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para los otros. Así, la comunicación se torna eficaz, logrando un grado de comprensión aceptable para los interlocutores en la medida en que comparten suficientemente las significaciones de lo que dicen. La búsqueda de la eficacia intercultural conduce a crear competencia comunicativa y ésta a establecer pautas asertivas que orientan la experiencia comunicativa hacia una experiencia “compartida”. En este sentido, comprendemos a la competencia comunicativa intercultural no tanto como un conjunto de saberes y conocimientos, sino más bien como un conjunto de habilidades y disposiciones hacia la tolerancia, respeto, convivencia y comprensión de lo otro, de lo ajeno.

III. Breve exposición del proyecto de investigación

El proyecto “Competencias interculturales de los estudiantes de dos universidades de la Ciudad de México. Estudio exploratorio”, tiene como objetivo inicial proporcionar información empírica acerca de la competencia comunicativa intercultural de un sector concreto de la población, los estudiantes universitarios de dos universidades de la Ciudad de México: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, institución pública y dirigida a sectores populares de la población; y la Universidad Intercontinental, institución privada y con un perfil de estudiantado de clase media-alta y alta. Con base a la información empírica obtenida, se pudo describir y explicar las formas culturales donde se insertan y articulan las identidades de los grupos estudiados, y por otra parte, se pudo proponer, en una siguiente etapa –que es la que nos ocupa en este trabajo-, la modificación o transformación de las competencias comunicativas interculturales de los sujetos estudiados. Así, el proyecto se planteó en un primer momento conocer qué competencias son necesarias para el establecimiento de una comunicación intercultural eficaz. Como objetivos particulares, se plantearon los siguientes: explorar en términos teórico-conceptuales la relación entre competencias comunicativas y trayectorias de vida; explorar el papel que juegan las condiciones estructurales de los sujetos en su incorporación de competencias comunicativas interculturales; y por último, generar categorías que permitan hacer objetivables los conceptos de frontera cultural e identidades fronterizas en situaciones de comunicación intercultural concretas. En este tenor, se consideraron los siguientes puntos de partida: la curiosidad, la disposición, el respeto y el reconocimiento hacia lo diferente son competencias que el sujeto incorpora a lo largo de su trayectoria de vida; las competencias comunicativas anteriores están determinadas, en gran medida, por las condiciones estructurales en las que vive el sujeto, y, por último, la frontera cultural y las identidades fronterizas pueden objetivarse en situaciones de comunicación concretas a partir de categorías como hábitos, clivajes, capitales (incorporados y adquiridos), mundo de

la vida y representación, entre otros.

Partimos del supuesto básico de que las competencias interculturales de los jóvenes están estrechamente relacionadas con las condiciones estructurales en las que éstos viven, y a la vez, generan determinadas disposiciones para el desarrollo de una comunicación intercultural eficaz con sus entornos. A partir de la generación de datos empíricos que dio como resultado la aplicación del cuestionario (primera fase de investigación), se pudo constatar que nuestra hipótesis era correcta, información que corroboramos posteriormente mediante los resultados de las historias de vida y grupos de discusión (segunda fase de la investigación).

Es necesario señalar que las competencias comunicativas contempladas en el estudio (la disposición hacia la diferencia, la curiosidad positiva, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia y, por último, el respeto por la diferencia), las comprendemos en estrecha relación con lo que Bourdieu (1980; 1990) denomina *habitus* o cultura incorporada. En este sentido, estas competencias no son observables en sí mismas, si no es mediante la revisión de la trayectoria de vida de los sujetos; de ahí la aplicación de la técnica de historia de vida en la segunda fase de la investigación.

Igual que en caso de las competencias, las variables estructurales que se contemplaron en este proyecto fueron la edad, el género, las prácticas culturales y el consumo, la religión, las preferencias político-ideológicas y los capitales (social, cultural y económico), mismas que Bourdieu (1990) denomina cultura objetivada y que en el marco teórico-conceptual de este proyecto hemos denominado también clivajes o anclajes (Briones y Siffredi, 1989). De todas ellas, la variable de clase resultó ser la más obstaculizadora para generar situaciones eficaces de interculturalidad.

No obstante, es importante destacar, en este punto, que la propia dinámica llevada a cabo en estas dos primeras fases de la investigación implicó, de alguna manera, la Investigación-Acción-Participativa, o al menos, introdujo algunos elementos de intervención. Explicamos a continuación por qué. Las personas encargadas de aplicar los cuestionarios, así como de aplicar historias de vida y grupos de discusión, fueron estudiantes de las dos universidades objeto del estudio, y de alguna manera, ellos mismos fueron sujetos del estudio. El proyecto les sirvió para formarse en la investigación, fuera de las aulas, y a la vez, y esto es más importante, les permitió establecer un contacto permanente con sujetos distintos, con *otros* que en sus vidas cotidianas permanecen distantes, casi inexistentes o, al menos, muy lejanos en todos los sentidos, tanto físicos como simbólicos.

Las interacciones desarrolladas por los estudiantes en las juntas realizadas durante el proceso de investigación permitieron, *per se*, pensar en una suerte de contacto intercultural, situación en la que se pueden observar las diferencias, las zonas de ruptura y distinción; pero situaciones, también, en las que los sujetos comparten, dialogan, ponen en común significados acerca del mundo. El contacto intercultural entre los sujetos -investigadores e investigados a la vez- dio cuenta, por tanto, de una primera puesta en marcha de la I-A-P en el proyecto. Aunque esta dinámica de intervención se aleja de un proceso de investigación planeado estrictamente como tal, consideramos que no es menos importante ni clarificador.

Por último, en una tercera etapa, se planteó la fase de intervención o de Investigación-Acción-Participativa, misma que da lugar al siguiente apartado del presente artículo.

IV. I-A-P y comunicación intercultural. El relato de la experiencia

Hasta aquí hemos visto las características generales de la I-A-P, por un lado, y el planteamiento del proyecto de investigación sobre competencias interculturales en estudiantes, por el otro, así como sus resultados más relevantes. ¿Cómo poner a dialogar sendos elementos? ¿Cómo puede cubrir la metodología de la I-A-P las necesidades de este proyecto? O lo que es lo mismo, ¿cómo puede aplicarse esta estrategia metodológica con el fin de incrementar las competencias interculturales de grupos sociales tan distintos como los estudiados en el proyecto, donde la variable de clase (la diferencia de clase social) aparece como una constante de obstaculización de dichas competencias?

El equipo de trabajo de esta investigación ideó la puesta en marcha de una primera etapa en la fase del I-A-P que consiste básicamente en reunir en un lugar neutral a todos los estudiantes que participaron en el proyecto, en una primera instancia para intercambiar experiencias como jóvenes, como mexicanos y como sujetos participantes en la investigación. El lugar elegido fue la Casa de la Cultura Reyes Heróles, en Coyoacán, un lugar conocido por la mayoría, accesible y de gran aceptación en el imaginario de los jóvenes de ambas universidades. La dinámica planeada se concretó en 3 momentos básicos.

1. La conformación de grupos de trabajo mixtos, es decir, conformados por estudiantes de ambas universidades para reflexionar al interior del grupo y luego hacer explícito ante todo el foro sobre lo que los hace semejantes y diferentes entre sí.
2. El relato de las experiencias interculturales compartidas por los estudiantes asistentes en el proyecto de investigación al interior del mismo, a lo largo de casi un año de trabajo.
3. Y por último, la conformación de nuevos grupos de trabajo, a partir de la misma dinámica de mezcla para que luego de haber debatido en pleno las diferencias y similitudes, reflexionaran sobre propuestas concretas que

podieran diluir las diferencias que les obstaculizaban sostener una comunicación intercultural eficaz.

Es importante señalar que a esta dinámica de trabajo se llegó luego de sostener varias reuniones de trabajo donde se analizaron exhaustivamente los resultados de las dos primeras fases contempladas en el proyecto. Así, la reflexividad de los investigadores (cuatro académicas y siete estudiantes de las dos universidades) dio lugar a una discusión colectiva acerca de la situación a intervenir, o mejor dicho, de las múltiples aristas que contiene la situación susceptible de ser modificada.

Asimismo, la delimitación de objetivos de la intervención se realizó conjuntamente con los estudiantes que participan como investigadores en el proyecto de investigación, mismos que, como ya dijimos, fungieron también como sujetos parte del estudio. Los objetivos o propósitos propuestos se delimitaron en dos rubros distintos: los que cubrieran las disposiciones subjetivas, por un lado, y las condicionantes estructurales, por el otro. Por ello, decidimos que los propios estudiantes hablaran colectivamente desde sí mismos en esta primera etapa de la I-A-P, y fueran ellos los que propusieran, previa reflexión y debate colectivo de sus posturas de vida, la manera en que dichas condicionantes podían diluirse.

Los resultados de esta primera etapa se describen en los siguientes cuadros:

1ª dinámica.

Detonador: “Elaboren un cuadro con lo que los asemeja y los distingue”.

Los sujetos hablaron de sí mismos, se sintieron libres y urgidos de expresar sus semejanzas y diferencias como individuos, no como actores sociales pertenecientes a un grupo social determinado¹.

Los ámbitos fundamentales señalados por los sujetos para explorar las semejanzas y diferencias fueron:

1. la familia (en cuanto a número)
2. la postura ideológica o partidista
3. la religión (señalada como semejanza)
4. el estado civil
5. sus prácticas e intereses (con énfasis en el ámbito del ocio y tratado fundamentalmente como semejanza)
6. su edad (fundamentalmente tratada como semejanza)
7. la comida (tratada como diferencia entre comidas sanas y comidas no sanas)
8. idiomas que hablan (fundamentalmente tratados como diferencia)
9. la diferencia de piel (tratado sólo en uno de los seis grupos)
10. intereses profesionales (todos estudian comunicación)

Esto nos da la idea de que las diferencias y semejanzas encontradas por y entre ellos se sustrajeron a una dimensión de lo evidente-perceptible y siempre en los predios de un discurso respetuoso y políticamente correcto por parte de ambos grupos, discurso que evitó en gran medida la profundización de aquellos temas referente a las diferencias.

Respecto a las semejanzas, cabe aclarar, no hubo gran problema en abordarlas.

2ª dinámica.

Detonador: “Visualicen escenarios de disolución de las diferencias”.

La interacción fue menos libre.

La desconfianza apareció vinculada alrededor del núcleo de no aceptación. En el grupo mixto (UACM y UIC) se definió muy rápido el miedo como consecuencia de la no aceptación y el desconocimiento, y a la desconfianza como un prejuicio para el que se tiene antecedentes. No obstante la desconfianza es vinculada por los estudiantes de la UACM con el rechazo y la marginación, mientras que éstas fueron tomadas por los estudiantes de la UIC como referencias incomprensibles.

En este grupo de control se reconoce que todos estaban a la expectativa de qué iba a pasar. La de la UACM hace énfasis en la diferencia de clases. Les cuesta generalmente a los estudiantes de la UIC discutir sobre el miedo, basándose el mayor tiempo de las discusiones en hablar de la desconfianza.

Para los sujetos de la UIC, el miedo está relacionado con la no-aceptación también.

En el grupo de control UIC, aparece expresada la idea de que son los otros, los sujetos de la UACM, los que tienen problemas, no ellos. Hablan de “crearles confianza”, “son los del problema”, “son pobres”.

En ambos casos, la diferencia de estudiar en una universidad pública y/privada es un tema recurrente.

Los elementos anteriores permiten reflexionar en términos generales sobre las dinámicas llevadas a cabo y sobre los escenarios que los estudiantes vislumbraron como posibles para diluir sus diferencias. En este sentido, en respuesta a los posibles escenarios aparece en ambos grupos de sujetos lo lúdico (fiestas, convivios, deportes) y lo actitudinal (en contra de los estereotipos y los prejuicios). Hay énfasis en esto último por parte de un estudiante de la UIC, en donde “abrirse” es vista como la acción necesaria. Por otra parte, se considera que abrirse es conocer al otro, pero sobre todo darse la posibilidad uno mismo de ser mejor. La postura es utópica y se reconoce la dificultad de la tarea. En ambos casos se admitió la necesidad de “mediación” (en este caso, por parte de las propias investigadoras) para el establecimiento de un nuevo contacto.

V. Cierre: la I-A-P y el fortalecimiento de la comunicación intercultural

De los resultados anteriores se pueden extraer varias conclusiones. Es concebible, al menos en el discurso, poder diluir las diferencias entre grupos sociales diferentes pues se reconocen, en primera instancia, los puntos en los que ambos grupos de sujetos convergen. No obstante, se manifiesta un claro distanciamiento, sobre todo por parte de los estudiantes de la UIC respecto a que dichos escenarios de disolución deben practicarse a través de una estrategia por fases donde el papel de las investigadoras, al menos, en la primera, es determinante.

Los sujetos de la UIC reconocieron, con el consentimiento no expresado, pero aceptado por los de la UACM, que debe existir aún la convocatoria por parte de las investigadoras. Esto creemos se debe a que la diferencia de clase conlleva algo más que distinción. Por una parte, la reflexión generada alrededor de los núcleos temáticos “miedo” y “desconfianza” arribaron a posturas claras sobre el desconocimiento y el papel de los prejuicios que ello acarrea. Para el caso de la UACM, fue bastante evidente el hecho de poder constatar como definían la desconfianza como algo para lo cual hay antecedentes, intentando justificar ese sentimiento a partir de una estructura social que obviamente no les ha favorecido, pero que de alguna manera justifica sus actitudes. De manera que vincularon la desconfianza con el rechazo y la marginación social.

En el caso de los estudiantes de la UIC, el miedo fue definido como una especie de no aceptación; para ellos, sentir miedo es lógico si se tiene en cuenta que “los otros” (los pobres) no los aceptan de entrada. Ellos exigen que se les conozca primero y luego se les juzgue. Esta afirmación nos lleva a pensar en una contradicción, puesto que la no aceptación está vinculada con la baja autoestima, explicable en el caso de los sujetos de la UACM pues pertenecen históricamente a una clase social desfavorecida, pero desconcertante en los sujetos de la UIC, teniendo en cuenta que ellos se encuentran dentro de una clase que si bien no está en la cima de la pirámide social, se halla por encima de la clase social baja.

Todo lo anterior nos demuestra que la clase social sigue siendo un factor de diferenciación casi irrenunciable para ambos grupos, pero al mismo tiempo que ello, aún reconocido, no impide al menos el planteo de la posibilidad de un segundo contacto. Consideramos que las dinámicas ejecutadas sirvieron para hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus posturas personales acerca de lo diferente, y para hacernos reflexionar a nosotros como investigadores, la responsabilidad con la que debemos llevar a cabo sucesivas intervenciones.

Lo expuesto hasta el momento deja claro que la comunicación no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobre todo, una construcción de sentido. Sabemos que las situaciones interculturales que detonamos con este proyecto, comportaron situaciones de incertidumbre, de duda y de inseguridad. Siguiendo a Gudykunst (1995: 10), la incertidumbre puede ser predictiva, esto es, hacer referencia a la incertidumbre que tenemos en relación a la predicción de actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas de los sujetos *otros*; y puede ser también explicativa, es decir, aquella incertidumbre que se da cuando nos es difícil encontrar explicaciones, de acuerdo a nuestros propios criterios culturales, a ciertas reacciones de los sujetos *otros*. Como afirma Miquel Rodrigo (1997):

es cierto que en toda interacción, hay un cierto grado de incertidumbre. Pero hay un máximo y un mínimo. El grado máximo de incertidumbre hace la comunicación muy difícil, pero el mínimo puede implicar una relación aburrida. La comunicación eficaz se produce cuando la incertidumbre se sitúa en un término medio.

Con la implementación de las diferentes fases de la I-A-P, esto es, a partir de la generación de espacios de relación intercultural entre los sujetos estudiados, se pretenderá lograr un incremento eficaz de la comunicación intercultural entre éstos. Nuestro objetivo, por tanto, no se vincula a la conformación de grupos o núcleos de sujetos mixtos, sino a la generación de espacios de reflexión personal en cada sujeto en aras de ir transformando con la práctica a través de estrategias de intervención sucesivas, su percepción de lo diferente.

Para ello, será básico explorar mediante grupos de discusión y grupos de enfoque, qué motivaciones tienen los estudiantes para iniciar una comunicación intercultural en el sentido que la entendemos en este proyecto e ir midiendo al mismo tiempo, cómo se dan estas transformaciones en la percepción hacia lo diferente para irse construyendo, a la manera de disposición en sentido constitutivo del pensar y el hacer de cada sujeto. Entre estas motivaciones o disposiciones, como ya se ha dicho anteriormente, se encuentran el interés, deseo y curiosidad por conocer a *otros*, así como por aprender de ellos.

Notas:

1 Esto resulta de vital importancia si se tiene en cuenta que en los resultados del estudio exploratorio la diferencia de clase social resulta ser la dificultad más notoria para establecer relaciones interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

Argyris, C., Putman, R., Smith, D.M. (1985). *Action Science*, San Francisco: Jossey-Bass.

Bourdieu, Pierre. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*,. México: Fondo de Cultura Económica.

Briones, C. y Siffredi, A. (1989). "Discusión introductoria sobre los límites teóricos de lo étnico", en *Cuadernos de Antropología*, Núm. 3, Buenos Aires: UNL-Eudeba, pp. 5-24.

Chen, G.-M. y Starosta, W.J. (1996). "Intercultural Communication Competence: A Synthesis", en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) *Communication Yearbook*, Núm. 19. Londres : Sage Publications, pp.353-383.

Gollete, Gabriel y Michelle Lessard-Hébert. (1988). *La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Wiseman R.L. (ed.) (1995). *Intercultural Communication Theory*. Londres: Sage Publications, pp. 8-58.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona:Laertes.

Lewin, Kurt. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.

Meyer, M. (1994). "Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners", en F. Genesee, *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York: Cambridge University Press, pp.159-182.

Rizo, Marta; Romeu, Vivian, (2006). "Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales", en el dossier "Comunicação e estudos culturais" de *E-Compos*, Revista de la Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - Compôs, Brasil. Octubre. Artículo en línea, disponible en http://www.compos.org.br/e-compos/adm/documentos/ecompos06_agosto2006_rizo_romeu.pdf (fecha de consulta: enero de 2007).

Rizo, Marta; Romeu, Vivian, (2006). "Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural". En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II, Vol. XII, Núm. 24, Diciembre.Programa Cultura. Universidad de Colima, México, pp. 35-54.

Rodrigo Alsina, Miquel. (1997). "Elementos para una comunicación intercultural", en *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, Núm. 36, mayo. Fundación CIDOB, Barcelona. Artículo en línea, disponible en http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/files/view/Elementos_para_una_comunicacion_intercultural.pdf?revision_id=62839&package_id=33823 (fecha de consulta: enero de 2007).

Vivian Romeu Aldaya

Doctora en Comunicación Social por la Universidad de La Habana, Cuba (2007). Profesora-investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y del Instituto de Postgrados y Educación Continua de la Universidad Intercontinental. Graduada de la licenciatura en Historia por la Universidad de La Habana, Cuba, y Maestra en Estudios Humanísticos por el TEC de Monterrey.

Marta Rizo García

Doctora en Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Coordinadora del Plantel Centro

Histórico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Profesora-investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura e investigadora del Centro de Estudios Sobre la Ciudad de la misma institución. Investigadora Nacional Nivel I, del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT, México).
Sitio Web: http://www.geocities.com/comunicologia_posible



© Derechos Reservados 1996- 2008

Razón y Palabra es una publicación electrónica editada por el Proyecto Internet del ITESM Campus Estado de México.