

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



Comunicación participativa y empoderamiento juvenil en áreas naturales protegidas: el caso de la Brigada Ecológica Yanachaga

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO

AUTOR

GERSON LUIZ PIZARDI VILLAVERDE

ASESORA

ADRIANA ISABEL FERNANDEZ GODENZI

Lima, marzo, 2020

RESUMEN

El paradigma de la comunicación participativa promueve el empoderamiento de las personas por medio de su participación directa en el proceso comunicativo. Partiendo de esta premisa, la presente investigación busca comprender la influencia que tienen las prácticas de comunicación participativa en el empoderamiento de los jóvenes que integran la Brigada Ecológica Yanachaga, iniciativa ambiental promovida por la jefatura del Parque Nacional Yanachaga - Chemillén, en la ciudad de Oxapampa, Pasco. A través de un estudio cualitativo, basado en entrevistas y reuniones de discusión, se aborda la experiencia de catorce jóvenes con edades entre los 11 y 18 años y de su instructor adulto. Como resultado, se observa que las prácticas de comunicación participativa influyen positivamente en el empoderamiento de los brigadistas. Ello se produce a partir de tres procesos diferenciados: el establecimiento de relaciones horizontales, el ejercicio de la acción reflexiva y la generación de oportunidades para producir impacto.

Palabras clave: Comunicación participativa, empoderamiento juvenil, áreas naturales protegidas, educación ambiental

ABSTRACT

The paradigm of participatory communication promotes people's empowerment through their direct participation in the communicative process. Starting from this assumption, this research aims to comprehend the influence participatory communication practices exert over the empowerment process of a group of young people who are part of the Yanachaga Environmental Brigade, based at the city of Oxapampa, Peru. Utilizing qualitative methodologies, such as interviews and group discussions, experiences of fourteen teenagers from 11 to 18 years old and those of their adult instructor are assessed. Results indicate that participatory communication influences positively the young people's empowerment through three different processes: the establishment of horizontal relationships, the exercise of the reflexive action and the creation of opportunities to cause an impact.

Keywords: Participatory communication, youth empowerment, protected areas, environmental education

A la memoria de Mariano Feijoo Ortiz.

Abrió los ojos a las cuatro de la madrugada y pensó:

«Hoy comienzas a cambiar el mundo, Florita».

M. Vargas Llosa, El paraíso en la otra esquina.



Esta investigación no hubiera sido posible sin el valioso apoyo de muchas personas, tanto en Lima como en Oxapampa. Por eso, quiero agradecer especialmente a:

Adriana Fernández Godenzi, José Cruz, Israel Guzmán, Francia Redo, Jackeline Velarde, Marité Rodríguez y Natalia Consiglieri; por su acogida, consejos y observaciones. Cada uno a su manera, cada uno a su tiempo.

Humberto Cristóbal, Daniel Orizano y Salomé Antezano, por la autorización inicial, las facilidades y las puertas siempre abiertas del SERNANP.

La familia Pizardi Villaverde, por su aliento, paciencia y confianza inconmensurables.

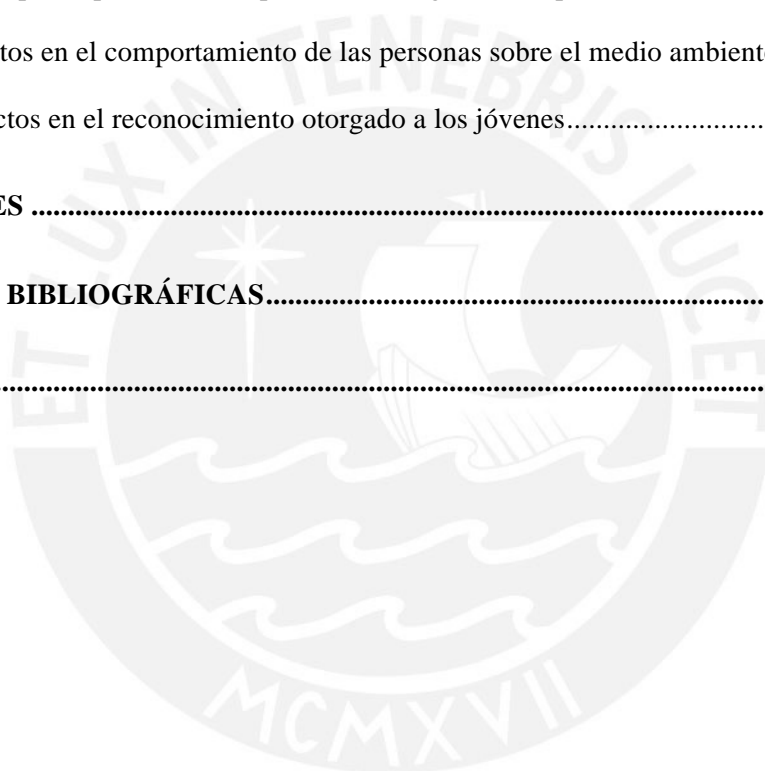
Y también, por supuesto, a todos los chicos y chicas que forman parte de la Brigada Ecológica Yanachaga, por la oportunidad de conocer un poco de su vida y de sus sueños.

Gracias (totales).

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA	1
1.1. Pregunta de investigación	3
1.2. Objetivos	3
1.3. Justificación	4
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE: LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA	6
2.1. La investigación sobre comunicación participativa	6
2.2. Otras aproximaciones a la investigación sobre comunicación y educación en áreas protegidas...	13
2.3. A manera de síntesis: integrando los estudios sobre comunicación participativa al campo de estudios sobre conservación y educación ambiental	15
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO: COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA Y EMPODERAMIENTO.....	17
3.1. Comunicación para el desarrollo: un concepto integrador	17
3.2. Comunicación participativa: un paradigma crítico	20
3.3. Empoderamiento: poder, agencia y estructura	28
3.4. Empoderamiento juvenil: autonomía y colaboración	36
CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL: EL SISTEMA NACIONAL DE ÁREAS NATURALES PROTEGIDAS EN EL PERÚ Y LA BRIGADA ECOLÓGICA YANACHAGA	43
CAPÍTULO 5. MÉTODO	52
5.1. Participantes	52
5.2. Técnicas de recojo de información	54
5.3. Procedimiento	56
5.4. Análisis de la información	57
5.5. Consideraciones éticas	58
5.6. Limitaciones.....	59

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	60
6.1. Comunicación participativa como relación horizontal	61
6.1.1. Relación basada en el diálogo para la toma de decisiones y la creación entre jóvenes	63
6.1.2. Relación de confianza con el instructor adulto y su rol de orientador y soporte	76
6.2. Comunicación participativa como acción reflexiva.....	85
6.2.1. La sensibilización al otro	87
6.2.2. La apropiación del espacio público.....	94
6.3. Comunicación participativa como oportunidad de generar impacto	97
6.3.1. Impactos en el comportamiento de las personas sobre el medio ambiente.....	99
6.3.2. Impactos en el reconocimiento otorgado a los jóvenes.....	104
CONCLUSIONES	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÉNDICES	135



LISTA DE ABREVIATURAS

ANIA: Asociación para la Niñez y su Ambiente

ANP: Área Natural Protegida

BEY: Brigada Ecológica Yanachaga

BIOAY: Reserva de Biósfera Oxapampa-Asháninka-Yánesha

BONI: Bosque de los Niños

MINAM: Ministerio del Ambiente

NOMIC: Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación

PNYCH: Parque Nacional Yanachaga - Chemillén

SERFOR: Servicio Nacional Forestal y de Fauna Silvestre

SERNANP: Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado

SINANPE: Sistema Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado

UGEL: Unidad de Gestión Escolar Local

UNALM: Universidad Nacional Agraria La Molina

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

El Perú es uno de los países con mayor biodiversidad en el mundo. Biodiversidad que se encuentra asediada desde diversos frentes, por cierto, por lo que no son pocas las personas que, desde su propia trinchera, buscan hacer algo para protegerla y evitar su desaparición. Y así, de paso, evitar la nuestra.

Una de las estrategias de mayor difusión en el país es la creación de Áreas Naturales Protegidas, es decir, de grandes superficies con protección legal, en cuyos límites se prohíben todas aquellas actividades que pudiesen poner en riesgo su conservación. En la práctica, se trata de grandes refugios de biodiversidad que conservan ecosistemas completos, paisajes y especies de particular importancia.

No es extraño, sin embargo, que al establecimiento de medidas de protección pronto le sobrevenga la transgresión de las mismas. A diario, no son pocos quienes, azuzados por la necesidad o la codicia, traspasan las fronteras de parques y reservas nacionales con impunidad. Por este motivo, los administradores de áreas protegidas tienen que ingeniárselas y hacer grandes esfuerzos para cumplir con sus tareas de vigilancia, muchas veces en zonas remotas y con un presupuesto estrecho.

En medio de este difícil panorama, y gracias al trabajo denodado del personal responsable de las áreas protegidas, miríadas de pequeñas iniciativas de educación ambiental han venido proliferando desde hace muchos años, a lo largo de todo el país. Después de todo, si la prohibición y la sanción no son suficientemente disuasivas, buscar un cambio de raíz en las creencias y valoraciones de la población sobre el ambiente parece una apuesta razonable.

Dentro del amplio abanico de iniciativas de educación ambiental que se vienen llevando a cabo, una realizada en el Parque Nacional Yanachaga – Chemillén (PNYCH) se destaca con nitidez. Allí, en medio de una región montañosa, cubierta de bosques y nubes, el equipo encargado del parque ha organizado una brigada de jóvenes locales, la cual se moviliza activamente y realiza acciones de concientización para dar a conocer la importancia del parque nacional –y de toda la región, reconocida por la UNESCO como Reserva de Biósfera– a la población de Oxapampa, en la selva central del Perú. Así, desde hace una década, los jóvenes integrantes de la Brigada Ecológica Yanachaga (BEY) se reúnen cada semana para idear la mejor forma de hacer llegar su mensaje a la comunidad. Tarea difícil, por las múltiples aristas que tiene la problemática ambiental en la región, pero también porque se trata de un grupo de jóvenes escolares que buscan hacerse oír en una sociedad organizada por adultos.

Esta situación, compleja y retadora, fue la que motivó nuestra curiosidad académica y dio origen a este estudio. De acuerdo con el paradigma de la comunicación participativa, la participación de las personas en la comunicación es necesaria para lograr su empoderamiento. Por tanto, es pertinente preguntarse por las posibilidades de empoderamiento que tiene este puñado de jóvenes al abordar un problema tan complejo a una edad temprana. Además, debido a que se trata de una iniciativa concebida por los funcionarios del Estado encargados de la administración del parque nacional, también cabe preguntarse por la posibilidad de hablar de empoderamiento, en la medida en que no se trata de una iniciativa juvenil autónoma.

Con el objetivo de encontrar una respuesta a estas interrogantes, en este estudio se aborda el análisis de la influencia que ejercen las prácticas de comunicación participativa en el proceso

de empoderamiento de los jóvenes integrantes de la Brigada Ecológica Yanachaga. Con esta finalidad, se ha dividido este documento en siete capítulos, ordenados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta el problema, la pregunta y los objetivos de investigación, así como la importancia que tiene el caso de estudio para los estudios en comunicaciones.

En el segundo capítulo se elabora una síntesis de los hallazgos encontrados por las investigaciones sobre comunicación participativa en general. A través de una revisión de las principales tendencias en la investigación sobre el tema, se concluye que las investigaciones sobre comunicación participativa en iniciativas de conservación ambiental son escasas y que, por otra parte, los estudios sobre conservación no suelen abordar la dimensión de empoderamiento de las personas, por lo que hay una veta aún por cubrir.

En el tercer capítulo se desarrollan los conceptos teóricos que sustentan la investigación. En primer lugar, se define el campo de la comunicación para el desarrollo y se ubica el paradigma de la comunicación participativa como eje central. En segundo lugar, se desarrolla el concepto de empoderamiento a partir de la forma como ha sido abordado en el marco de los estudios sobre el desarrollo. Por ende, se distingue entre la agencia y la estructura de oportunidad como componentes principales del proceso de empoderamiento. Por último, se desarrollan específicamente el concepto y las particularidades del empoderamiento juvenil.

En el cuarto capítulo se sitúa la investigación en el contexto peruano y se comenta brevemente la organización de las áreas protegidas en el país. Asimismo, se revisa la relación entre las áreas protegidas y la educación ambiental de acuerdo con la legislación peruana y también a partir de experiencias prácticas realizadas en el Perú. A continuación, se introduce

al lector a la realidad del Parque Nacional Yanachaga - Chemillén y se presenta la experiencia de la Brigada Ecológica Yanachaga.

En el quinto capítulo se presenta de forma detallada la metodología y los instrumentos de recojo de información utilizados, así como el proceso de trabajo y las consideraciones éticas asumidas con las personas que participaron en la investigación. Además, se precisan algunas de sus limitaciones, las que podrán ser cubiertas en nuevas investigaciones sobre el tema.

El sexto capítulo está dedicado al análisis de la información recolectada y a la presentación de los resultados del estudio. Aquí se busca dar cuenta de la relación entre la comunicación participativa y el empoderamiento a partir de tres áreas de análisis que representan los tres procesos distintos a través de los cuales se manifiesta la influencia de la comunicación participativa sobre el empoderamiento juvenil: la relación horizontal, la acción reflexiva y la oportunidad de generar impacto.

Finalmente, en el séptimo capítulo se presentan las principales conclusiones del estudio.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

En el presente estudio se analiza la influencia de la comunicación participativa en el proceso de empoderamiento de los jóvenes que integran la Brigada Ecológica Yanachaga (BEY). La brigada es un equipo de niños, niñas y jóvenes de 9 a 20 años, que viven en la provincia de Oxapampa, y tiene como objetivo principal promover el cambio de actitudes hacia la conservación de la biodiversidad en la población local a través de la realización de actividades de educación y sensibilización en la comunidad. La iniciativa nació en el año 2010, como parte de una estrategia educativa diseñada por el equipo del Servicio Nacional de Áreas Naturales protegidas por el Estado (SERNANP) encargado de la jefatura del Parque Nacional Yanachaga – Chemillén (PNYCH), área protegida de 122,000 hectáreas que se extiende por cinco distritos de la provincia de Oxapampa, Pasco, en la selva central del Perú.

Aunque inicialmente estuvo conformada solo por jóvenes de la ciudad de Oxapampa, actualmente la BEY está subdividida en tres grupos: uno formado por jóvenes de la ciudad de Oxapampa, otro conformado por jóvenes del centro poblado de Quillazú (distrito de Oxapampa), y otro integrado por jóvenes del sector de Grapanazú (distrito de Huancabamba). Asimismo, la brigada cuenta con el apoyo de otras organizaciones locales, como la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la municipalidad distrital, la Asociación para la Niñez y el Ambiente (ANIA) y el Jardín Botánico de Missouri.

La característica principal de esta experiencia es que promueve la participación juvenil, al involucrar directamente a un grupo de jóvenes en Oxapampa en actividades de sensibilización a la comunidad. Como integrantes de la brigada, estos jóvenes asumen el rol de elaborar y comunicar mensajes sobre la conservación para generar un cambio en el

comportamiento de la población. En ese sentido, se establece una relación colaborativa entre los especialistas en conservación de las instituciones acompañantes y los jóvenes brigadistas, quienes asumen un rol activo en las campañas de sensibilización de la brigada. Así, son ellos quienes se encargan de diseñar la estrategia, elaborar materiales creativos y difundirlos en los espacios públicos de Oxapampa. En adelante, se denominará a este conjunto de actividades – que incluyen aquellas referidas al diálogo e intercambio de conocimientos, a la toma de decisiones conjuntas, a la creación y elaboración colectiva de recursos, y a la sensibilización de la comunidad– como *prácticas de comunicación participativa*.

El surgimiento del paradigma de la comunicación participativa representa un punto de quiebre en la conceptualización y la práctica de la comunicación para el desarrollo. Al poner el énfasis en el diálogo y en la relación entre las personas, la comunicación participativa cuestiona los modelos de comunicación asociados a los medios masivos y a la elaboración y difusión unilateral de mensajes. Desde este paradigma, se considera que la comunicación debe buscar el empoderamiento de las personas a través de su propia participación activa en el proceso comunicativo. El caso de la BEY tiene especial interés porque se trata de un grupo de jóvenes escolares haciendo esfuerzos para concientizar a su comunidad, a pesar de que se trata de una iniciativa originada desde un principio por la acción del SERNANP. En ese sentido, el estudio de esta experiencia permitirá conocer de qué forma se ha llevado a cabo el proceso de empoderamiento en el caso de los jóvenes brigadistas, cuáles son las implicancias que conlleva su grupo de edad y cuáles son los efectos que tiene sobre el empoderamiento juvenil el hecho de que la iniciativa no sea del todo autónoma ni independiente del SERNANP.

En síntesis, se estudiará la influencia de las prácticas de comunicación participativa en relación con el proceso de empoderamiento de los jóvenes brigadistas, con la finalidad de comprender qué aspectos de la comunicación participativa pueden contribuir al mismo y qué dificultades pueden experimentar los jóvenes durante el proceso.

1.1. Pregunta de investigación

La pregunta que guía el estudio es la siguiente:

¿Cómo influye la comunicación participativa en los procesos de empoderamiento de los jóvenes que integran la Brigada Ecológica Yanachaga?

La hipótesis propuesta es que la práctica de la comunicación participativa en la Brigada Ecológica Yanachaga promueve procesos de empoderamiento en los jóvenes que la integran, a través del énfasis en el diálogo y en el rol activo de los jóvenes en el diseño, ejecución y difusión de las campañas de sensibilización llevadas a cabo por la brigada.

1.2. Objetivos

En concordancia con la pregunta planteada, se estableció un objetivo general, seguido de tres objetivos específicos, que se presentan a continuación:

Objetivo general:

Comprender la influencia de las prácticas de comunicación participativa en los procesos de empoderamiento de los jóvenes que integran la Brigada Ecológica Yanachaga.

Objetivos específicos:

- a) Describir las prácticas de comunicación participativa ejercidas en las actividades de la Brigada Ecológica Yanachaga.
- b) Comprender los niveles de participación de los jóvenes en relación con los adultos en las actividades de la brigada.
- c) Comprender la influencia que la participación en la brigada ha tenido a nivel personal y en el entorno de los jóvenes que la conforman.

1.3. Justificación

La realización de esta investigación se justifica desde una perspectiva académica, vinculada a los estudios en comunicación y cambio social, como también desde una perspectiva práctica, vinculada a la ejecución de propuestas educativas en áreas protegidas.

A nivel académico, la investigación permitirá enriquecer los estudios sobre comunicación participativa, a partir de su estudio en una iniciativa para conservación de la biodiversidad. Como se verá al desarrollar el estado del arte de la investigación sobre iniciativas de comunicación participativa, aunque existen numerosas investigaciones sobre el tema y su aplicación en proyectos e intervenciones para el desarrollo, todavía han sido poco estudiadas las intervenciones en el ámbito de la conservación ambiental.

Asimismo, el estudio abonará a una mejor comprensión del rol de la comunicación participativa en el proceso de empoderamiento. El interés particular que suscitan las iniciativas de conservación ambiental radica en el rol instrumental que le otorgan a la sensibilización de la comunidad, que debe responder finalmente a los objetivos de conservación. Abordar esta experiencia desde un enfoque de comunicación participativa permite poner el énfasis en los jóvenes participantes y su proceso de empoderamiento, antes que en los resultados de conservación. Así pues, aunque el objetivo del establecimiento de áreas protegidas esté orientado a la conservación, esta investigación contribuirá a indagar sobre la posibilidad de que estas sean también espacios para el empoderamiento y a conocer de qué manera se podría dar esta relación.

Por último, desde un punto de vista práctico, el conocimiento en profundidad de las experiencias de los jóvenes que participan de la brigada permitirá comprender sus logros y limitaciones, así como generar recomendaciones para enriquecer los procesos educativos en el PNYCH. Asimismo, permitirá obtener orientaciones para mejorar las prácticas de educación ambiental en otras áreas protegidas en el país.

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE: LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA

En esta sección se busca identificar cuál es el estado de la investigación acerca de la comunicación participativa y el empoderamiento juvenil en áreas protegidas. Para ello, dado que no se han realizado estudios que aborden de manera específica este tema, se ha elaborado una revisión amplia de los estudios sobre comunicación participativa en general. Además, de forma complementaria, se han revisado los estudios sobre comunicación, educación y conservación ambiental en áreas protegidas.

2.1. La investigación sobre comunicación participativa

En líneas generales, la literatura sobre comunicación participativa está conformada por una amplia cantidad de estudios de caso cuyo objetivo es, principalmente, comprobar cuál es el nivel de participación real que logran las intervenciones que se denominan participativas. Este análisis se hace en base a la oposición entre la comunicación participativa y la comunicación de carácter difusionista diseñada de forma más vertical, en la que se prioriza la voz de los expertos. Ambos modelos representan polos de un *continuum* en el que se registran distintos niveles de participación, por lo que la investigación apunta a establecer cuál es el nivel alcanzado y cuáles serían las causas y consecuencias de ello.

Este conjunto de estudios puede dividirse en dos grandes grupos: los que analizan el uso de un medio particular, como la fotografía, la radio o el video; y los que analizan procesos amplios de comunicación participativa para el desarrollo, en los que prima el diálogo

interpersonal y un uso variado de medios y técnicas. A continuación, se revisarán ambos grupos de estudios, señalando sus particularidades, así como sus puntos en común.

En cuanto a estudios sobre medios participativos específicos, McKinley y Jensen (2003) y Sengupta y Elías (2012) analizaron una experiencia de radio en la Amazonía peruana, promovida por la ONG Minga a través del programa *Bienvenida salud!*. En ambos estudios, los autores comentan que el programa buscaba el empoderamiento de la comunidad a partir de introducir la reflexión sobre temas referidos a la salud reproductiva y sexual. Aunque los pobladores no participaron directamente en la elaboración de los programas radiales, encontraron en los mismos un espacio para expresar su voz a través de las cartas que dirigían a los productores. Asimismo, la estrategia incluyó el trabajo con promotoras locales que capacitaron a la comunidad en los temas tratados en la radio. Así, de acuerdo con los autores, el empoderamiento fue el resultado de la escucha y reflexión acerca de los programas, así como del trabajo directo con las promotoras de salud locales.

Huesca (2014), por su parte, estudió la experiencia de cuatro programas de capacitación en radio juvenil en Estados Unidos y destaca la importancia que tiene la participación directa de los jóvenes en la producción y emisión de un programa radial. De acuerdo con el autor, la experiencia de participar directamente en la radio contribuyó con su empoderamiento, al facilitar el desarrollo de la auto expresión de los jóvenes, el trabajo con personas distintas y la reflexión acerca los temas y problemas de la comunidad que son abordados en los programas. Este estudio es particularmente interesante porque además destaca la importancia que tiene la colaboración y el diálogo entre jóvenes y adultos durante la preparación de los programas.

Rabadán, Bruzón y Montaña (2014) estudiaron un proyecto de elaboración de cortos audiovisuales para jóvenes en Costa Rica. Los autores señalan que, a través de la elaboración participativa de los cortos, los jóvenes reconocieron su rol como agentes para la revalorización de su patrimonio cultural. De forma similar, Tremblay (2013) analizó cómo el video participativo fue utilizado para empoderar a los recicladores en São Paulo para generar un proceso de diálogo con el Gobierno.

En el caso peruano, Guerrero (2017) analizó el impacto de un proyecto de formación audiovisual en un centro de rehabilitación de menores. Este proyecto impulsó la participación de los adolescentes en la elaboración de cortos audiovisuales propios como expresión de su voz y de su historia. En ese sentido, la autora sostiene que la experiencia promovió espacios de libertad que, en dicho contexto de reclusión, constituyen también un acercamiento diferente a la rehabilitación y al tratamiento de los adolescentes en conflicto con la ley penal.

Por último, Singhal et al. (2007), analizaron una experiencia de fotografía participativa en la India, la cual fue diseñada como complemento de un programa radial de edutretenimiento. Si bien el programa radial fue producido por una ONG, el proceso de diálogo y reflexión a partir de las propias fotografías sirvió para discutir los problemas considerados importantes para la comunidad. No obstante, Simpson (2015) advierte que es necesario tener presente que los medios visuales no son participativos en sí mismos, pues requieren ser implementados en forma crítica.

Con respecto a los estudios sobre procesos amplios de comunicación participativa en el desarrollo, estos cubren una gran diversidad de temas. Por ejemplo, Aubel y Sihalathavong (2001) analizaron el caso del empoderamiento de las abuelas para la prevención y el

tratamiento de las enfermedades estomacales y respiratorias de los niños en una comunidad africana. De acuerdo con los autores, las ancianas desarrollaron mayor confianza en sí mismas y, por ende, tuvieron mayores oportunidades para expresarse en el espacio familiar y en su comunidad. Olano (2019), encontró hallazgos similares a partir del estudio de una experiencia de comunicación participativa dirigida a adultos mayores en Lima. La autora afirma que la experiencia contribuyó no solo al empoderamiento de los adultos mayores sino a su reconocimiento público.

Por su parte, Ryan, Anastario y DaCunha (2006), investigaron el proceso de elaboración colectiva de una guía para cubrir asesinatos producto de violencia doméstica, dirigida a periodistas locales de Rhode Island, Estados Unidos. Curiosamente, se trató de un proyecto de comunicación participativa orientado a comunicadores, con el fin de generar un espacio colectivo para reflexionar sobre las propias prácticas profesionales en la cobertura de temas sensibles. En dicho estudio se concluyó que no fue la guía, sino su proceso de elaboración, lo que permitió lograr cambios en el desempeño de los periodistas locales.

El énfasis en el proceso de diálogo es remarcado por diversos autores que además recogen experiencias con jóvenes, como Llano-Arias (2015), Fernández Aballí (2014), Mas (2016) y Grauenkaer y Tufte (2018). En el primer caso, se analizó el proceso de diálogo para la gestión de acueductos comunitarios en dos asociaciones en Colombia. Las comunidades establecieron espacios de diálogo locales y además, gracias a las participación de los jóvenes, recurrieron a medios virtuales para ampliar su alcance. Fernández Aballí (2014), por su parte, estudió un taller de teatro colaborativo entre estudiantes de Cuba y España. A través de la comunicación mediada, la autora propone que puede motivarse un intercambio horizontal y participativo, como en el caso de los jóvenes cubanos y españoles quienes elaboraron y

reinterpretaron una obra sobre los problemas que enfrentaban en sus propios entornos. En cuanto al trabajo de Mas (2016), que analizó una experiencia de formación de voceros juveniles en Guatemala, se concluyó que la comunicación para el cambio social tiene el potencial para empoderar a los jóvenes, pero debe partir de un proceso de diálogo antes que del uso de medios masivos. A través de una aproximación cualitativa la autora constató que los jóvenes voceros demuestran un aumento de confianza, autonomía y responsabilidad; además de ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Estos resultados son muy similares a los hallazgos de Grauenkaer y Tufte (2018), en su estudio sobre una experiencia de periodismo ciudadano con jóvenes en Ghana. Según los autores, los jóvenes que participaron como reporteros comunitarios y que tuvieron la oportunidad de llevar adelante un programa en la radio local, pudieron expresarse sobre los problemas locales, intervenir en los mismos, y así desarrollar su agencia y empoderarse.

Por otra parte, diversos autores plantean el análisis de las contradicciones en los procesos participativos promovidos por instituciones de la sociedad civil o del Estado. Así, Sackey, Clark y Lin (2017) cuestionan las prácticas llevadas a cabo por una ONG durante la implementación de un proyecto para la erradicación de la malaria en una comunidad rural en Ghana. Aunque la institución consideraba estar promoviendo la participación, en realidad esta se encontraba restringida a las autoridades locales. A través de un estudio cualitativo, se comprobó que la población local no tenía intervención en las decisiones. Ello coincide con lo hallado por Chanie y Sonderling (2017) al analizar la intervención de una ONG local en Etiopía, en la que identificaron los factores de tipo individual, organizacional y ambiental que afectaban la implementación de la propuesta de comunicación participativa.

Por su parte, Muturi y Mwangi (2009) realizaron un ejercicio complementario y ahondaron en los factores organizacionales ya mencionados por Chanie y Sonderling, a partir del análisis del proceso de diseño e implementación de una campaña contra la violencia de género en Jamaica, desde la perspectiva del equipo involucrado en su desarrollo. Los autores encontraron que en la práctica el proceso tuvo que lidiar con relaciones de poder y estructuras que limitaron la participación esperada. En cuanto a Ngai (2017), este realizó un estudio cualitativo sobre la forma en la que los miembros de una ONG entendían la comunicación participativa en su propio trabajo. Como resultado, se encontró que en muchos casos se tenía una idea superficial y se reducía la participación a un ejercicio de difusión de información. Finalmente, Msibi y Penzhorn (2010) encontraron dificultades similares en la comunicación de un Gobierno distrital en Sudáfrica y Aminah (2016) describió una situación análoga en un programa de capacitación para productores rurales en Indonesia.

En contraste, Chang y Jacobson (2010) evaluaron un proceso de elaboración de una política pública sobre la prohibición de fumar en lugares públicos en Pennsylvania, Estados Unidos, pero lo hicieron tomando como punto de partida la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999) para proponer otra aproximación teórica a la comunicación participativa, según la cual un proceso de comunicación puede ser participativo siempre que las personas involucradas lo consideren legítimo, más allá de que hayan participado o no. Aunque los autores sostienen que este acercamiento es adecuado para abordar procesos masivos en los que sea difícil participar de forma directa, ponen el énfasis en la legitimidad antes que en la participación implica abandonar la idea de empoderamiento como un proceso necesariamente vinculado a la comunicación participativa.

Luego de revisar ambos grupos de estudios, es posible hacer cuatro observaciones importantes: la primera es que, en todos los casos, incluso en aquellos que estudian la incidencia de un medio específico, la comunicación participativa es entendida en su sentido de diálogo. En consecuencia, el énfasis de las investigaciones está puesto en el proceso de diálogo y en la participación de las personas en el mismo, antes que en los efectos que la comunicación pueda generar con respecto a otros objetivos.

La segunda observación es que los estudios coinciden en identificar una influencia positiva entre la comunicación participativa como diálogo y el empoderamiento de las personas que participan del proceso dialógico. No obstante, cabe señalar que la relación entre comunicación y empoderamiento puede ser entendida en varios sentidos. Por ejemplo, aquellos estudios que analizan intervenciones diseñadas bajo un modelo de edumentreñimiento, sostienen que el empoderamiento se puede provocar a partir de la difusión de los contenidos mediáticos y su posterior reflexión y discusión. El resto de investigaciones, más bien, proponen que el empoderamiento está relacionado con la participación de las personas en todo el proceso comunicativo, incluso durante la elaboración de los mensajes. Por el momento baste señalar este detalle, en el que se profundizará más adelante al abordar el paradigma de la comunicación participativa.

La tercera observación tiene que ver con la implementación de la comunicación dialógica: a pesar de que se reconoce el rol positivo de la comunicación participativa para el empoderamiento, las investigaciones corroboran que esta no se viene implementando de la misma forma ni con los mismos resultados, pues en muchas ocasiones se reduce a un ejercicio de consulta y enfrenta distintas dificultades, tanto en las mismas organizaciones como en el entorno. En algunos casos, la participación se lleva a cabo principalmente

proporcionando insumos para la elaboración de productos comunicacionales, mientras que en otros supone asumir un rol protagónico en la comunicación.

Por último, la cuarta observación es que las experiencias de comunicación participativa estudiadas vienen llevándose a cabo en contextos muy diversos y en relación con comunidades también muy distintas entre sí: mujeres indígenas, recicladores, jóvenes, etc. El denominador común, en todo caso, tiene que ver con una situación inicial de vulnerabilidad que requiere de un cambio social.

2.2. Otras aproximaciones a la investigación sobre comunicación y educación en áreas protegidas

Ahora bien, tras haber revisado las investigaciones sobre comunicación participativa en general, es importante revisar otros estudios que hayan estudiado de forma específica a la comunicación en el marco de iniciativas para la conservación del medio ambiente.

Como punto de partida, hay que precisar que la comunicación ha sido abordada a partir del estudio más amplio de la educación ambiental en áreas protegidas. Este ha sido un tema recurrente de investigación desde diversas disciplinas vinculadas al ámbito de la conservación, por lo que la gran mayoría de investigaciones se han venido realizando desde enfoques como la conservación comunitaria, el manejo comunitario de los recursos naturales o el de gestión participativa¹. Estos enfoques han sido desarrollados principalmente por profesionales de las ciencias naturales, por lo que tienen algunas diferencias notorias con

¹En inglés: *community based conservation, participatory natural resource management, co-management y participatory management of protected areas*. La literatura especializada sobre estos temas es abundante.

aquellos que han surgido desde las ciencias sociales (Campbell y Vainio-Mattila, 2003). En consecuencia, la mayoría de estos estudios abordan la educación, la comunicación y la participación desde una perspectiva instrumental, en función de los resultados que pueden generarse a favor de los esfuerzos de conservación.

Así, por ejemplo, autores como Padua y Jacobson (1993) ya hacían énfasis en la importancia de la educación ambiental en áreas protegidas para promover la adquisición de nuevos conocimientos y generar actitudes positivas hacia la conservación. Blanchard (1995), por su parte, estudió los efectos de la educación ambiental para la conservación de aves marinas en Canadá, y comprobó que la adaptación de los programas de educación a la cultura local generaba resultados positivos en el cambio de comportamiento. Breuer y Mavinga (2010) analizaron los resultados de los clubes escolares para la conservación de primates en el Congo, para lo cual se enfocaron en la influencia del proyecto en la adquisición de conocimiento sobre la fauna local. Más recientemente, Breuer et al. (2017) se enfocaron en el uso del video y el teatro, y coincidieron en identificar una influencia positiva en el incremento de conocimiento y en actitudes positivas hacia la conservación de los gorilas. En el contexto latinoamericano, se puede mencionar el estudio realizado acerca del proyecto de educación ambiental del Parque Nacional Serra da Canastra, en Brasil, lugar de refugio del lobo de crin (Bizerril, Soares y Santos; 2011). A través de la construcción colectiva de recursos comunicacionales, el empleo del cine itinerante y la capacitación en el diseño de herramientas de comunicación este programa buscó promover que la población reflexionara y dialogara sobre su entorno y los problemas ambientales que lo afectaban. Los autores afirman que, de forma indirecta, ello mejoró la imagen del lobo de crin. En suma, estos estudios encuentran una influencia positiva de la educación y la comunicación ambiental en el conocimiento, las actitudes y las prácticas de las personas con respecto a la conservación.

Ahora bien, existe otro grupo de investigaciones que abordan a la comunicación como una relación basada en la participación. El tema de estos estudios no son los programas ni iniciativas de comunicación o educación ambiental, sino más bien los procesos de gestión de áreas protegidas. Así, por ejemplo, a partir del análisis de algunas experiencias en Perú, las autoras sostienen que la comunicación participativa puede contribuir a la gestión de las áreas al permitir flujos de comunicación horizontal y el empoderamiento de las personas y comunidades involucradas (Ramírez, 2010 Medina, 2014). De forma similar, Dodson (2014) analizó el proyecto de planeamiento de la reserva de Mimiwhangata, Nueva Zelanda, el cual involucró a la población indígena local en diálogo con el Gobierno. De acuerdo con el autor, ello fortaleció la capacidad de la población local para decidir e intervenir en el diseño de la política sobre conservación. Por su parte, Menezes (2014) abordó las experiencias de comunicación en tres áreas naturales protegidas de Brasil. Como resultado, concluyó que existían desafíos pendientes para asegurar su sostenibilidad y que, debido a que la política actual de gestión de áreas protegidas promueve la gestión participativa, la comunicación como diálogo debería ser promovida a nivel de política pública. Cabe preguntarse, entonces, si es posible que esta vertiente de la investigación, centrada en la comunicación participativa para la gestión de las áreas protegidas, pueda servir de orientación para el estudio de los programas de educación ambiental que involucran a los jóvenes de las comunidades locales.

2.3. A manera de síntesis: integrando los estudios sobre comunicación participativa al campo de estudios sobre conservación y educación ambiental

En suma, la literatura sobre comunicación participativa consultada coincide en destacar el vínculo que tiene la comunicación como diálogo con el empoderamiento. Además, según los estudios revisados, este proceso de empoderamiento puede llevarse a cabo tanto en el caso de

personas adultas como también el caso de los jóvenes, y puede ser puesta en práctica a través del uso de medios y herramientas diversas, como el video o la radio.

Sin embargo, dicha aproximación enfocada en el empoderamiento no se ha aplicado al estudio de la comunicación en el caso de iniciativas educativas en áreas protegidas. En este caso, ha predominado un enfoque instrumental, a través del cual se busca comprobar si la comunicación puede generar efectos positivos sobre la conservación. Estos estudios evalúan los cambios que la comunicación produce en el conocimiento, las actitudes o el comportamiento de las personas. Sin embargo, la revisión de otras investigaciones realizadas acerca de la gestión participativa de áreas protegidas demuestra que existe una ruta para el estudio de la comunicación y de su relación con la participación y el empoderamiento, ruta que permite ir más allá del estudio de sus efectos.

En ese sentido, la presente investigación resulta valiosa para cubrir la brecha existente entre los estudios sobre comunicación participativa y los estudios sobre comunicación en el marco de iniciativas de educación ambiental en áreas protegidas. La perspectiva de la comunicación participativa puede ser útil para enriquecer la investigación sobre conservación del ambiente, al poner el foco en el diálogo y el empoderamiento de las poblaciones humanas que forman parte de los ecosistemas. En el fondo, comprender los procesos de empoderamiento de las comunidades en torno a las áreas protegidas es un asunto fundamental si lo que se busca es lograr iniciativas de cambio beneficiosas para la conservación a largo plazo, que no se agoten en la modificación momentánea de ciertos conocimientos y prácticas.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO: COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA Y EMPODERAMIENTO

3.1. Comunicación para el desarrollo: un concepto integrador

En líneas generales, la comunicación para el desarrollo consiste en un proceso de diálogo para intercambiar conocimientos, generar confianza y promover el cambio social (World Bank, 2007). Esta definición, no obstante, no ha sido siempre la misma. Desde su aparición, este concepto ha sido comprendido de formas distintas y ha albergado diversos enfoques, los cuales han variado con los años y con los cambios en la comprensión misma de lo que se entiende por desarrollo. Por ello, es necesario empezar haciendo una breve mención al modelo del desarrollo como modernización y a la teoría de la difusión de innovaciones vinculada al mismo, de modo que se pueda entender de forma adecuada el surgimiento y los alcances de la propuesta participativa.

La idea del desarrollo como modernización surgió luego de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de: “crear las condiciones para reproducir las características de las sociedades más avanzadas: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos” (Escobar, 2007: 20). En el marco de la nueva organización del poder en el mundo de la posguerra, los países ricos asumieron activamente la ayuda y la asistencia técnica hacia los países pobres, en espera de que estos pudieran reproducir un modelo de desarrollo en apariencia exitoso. En el campo de la comunicación, el modelo del desarrollo como modernización vino acompañado por una comprensión de la comunicación como una actividad de difusión a cargo de expertos y a

través de medios masivos, por medio de la cual se buscaba generar en la audiencia el cambio del comportamiento, el abandono de prácticas culturales tradicionales asociadas al atraso y la adopción de las innovaciones. En este contexto, de acuerdo con Schramm (1964), los medios podían facilitar la transición de la sociedad tradicional a la sociedad moderna al dirigir la atención del público a nuevos comportamientos, costumbres o prácticas.

De acuerdo con diversos autores, el modelo del desarrollo como modernización otorgaba un lugar importante a la participación de las personas, aunque esta tenía un sentido bastante reducido y subordinado a la difusión. Por ejemplo, Schramm (1964) señalaba que en el caso de comportamientos muy arraigados era necesario complementar la comunicación mediática con espacios de comunicación interpersonal, que pudiesen servir para discutir y procesar los contenidos difundidos. Para Jacobson (2017), el modelo del desarrollo como modernización concebía la participación en dos sentidos distintos: el primero, como el consumo de contenidos mediáticos y, el segundo, como la participación política provocada gracias a la difusión de información. De forma similar, Kaplún (1983) sostiene que bajo este modelo se identificaba la participación con la retroalimentación recibida de la audiencia, la misma que servía como medida para evaluar los efectos de la difusión. En resumen, estas nociones de participación no cuestionaban los fundamentos de la comunicación como difusión de innovaciones, sino que resultaban instrumentales a la misma. La participación era asimilada al consumo o, en el mejor de los casos, era algo que se esperaba que ocurriese como consecuencia de la difusión y no durante el proceso comunicativo.

Entre 1960 y 1970, las críticas al modelo de la modernización pusieron de relieve sus insuficiencias y contradicciones. Es durante este período que surgió la comunicación participativa como una alternativa basada en una comunicación horizontal entre las personas.

Así, el concepto de comunicación para el desarrollo, que en un principio estaba referido al uso de los medios de comunicación para la difusión de innovaciones y para la modernización de las sociedades tradicionales, pasó a designar más bien un proceso dialogado en el que las personas asumieran un rol protagónico, gracias al surgimiento de paradigmas alternativos y del reconocimiento de la importancia de la participación de las personas en su propio desarrollo. Como resultado, durante este período se generaron diversas denominaciones para referirse a la comunicación para el desarrollo: comunicación de apoyo al desarrollo, comunicación de desarrollo, comunicación participativa, comunicación alternativa, comunicación horizontal, comunicación comunitaria y, más recientemente, comunicación para el cambio social (Gumucio y Tufté, 2008; Beltrán, 2006; Waisbord, 2005). Aunque cada una propone una forma distinta para definir a la comunicación para el desarrollo, todas coinciden en reconocer que la participación es un elemento central que no puede ser reducido al consumo.

En consecuencia, hoy en día se entiende que la comunicación para el desarrollo es un concepto integrador, que reúne en sí misma enfoques y modelos de comunicación diversos (Alfaro, 2006), aunque los autores están de acuerdo en que se ha dejado de lado la orientación basada únicamente en la difusión para la modernización, para abrazar una comprensión más participativa del proceso comunicacional. Por lo tanto, con la finalidad de delimitar conceptualmente este estudio, se desarrollará de manera específica uno de los paradigmas que sostienen al concepto de comunicación para el desarrollo en la actualidad, a saber, el paradigma de la comunicación participativa.

3.2. Comunicación participativa: un paradigma crítico

El paradigma de la comunicación participativa surgió como respuesta frente a la teoría de la difusión de innovaciones, como resultado del cambio que se dio en la forma de entender el desarrollo alrededor de la década de 1960. Aunque diversos autores reconocen la dificultad para precisar este concepto, así como la diversidad de aproximaciones que se le han dado (Chitnis, 2015; Jacobson, 2017), la comunicación participativa se puede definir, de forma general, como un enfoque basado en el diálogo, el cual permite compartir información, percepciones y opciones entre los diversos actores y, de este modo, facilita su empoderamiento (Tufté y Mefalopulos, 2009: 17). Es decir, se trata de un modelo de comunicación basado en la relación horizontal entre interlocutores, que se aleja de las ideas previas sobre la comunicación para el desarrollo como un proceso liderado por expertos y basado en la difusión de innovaciones, y que por lo tanto contribuye al empoderamiento de la gente. De acuerdo con Servaes y Malikhao (2002), fueron dos las aproximaciones iniciales a la idea de la comunicación participativa: una influenciada por la propuesta de la UNESCO para consolidar un Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación (NOMIC) y otra, por la pedagogía de Paulo Freire. En el primer caso, el concepto estaba vinculado a la idea democratizar el acceso a los medios y permitir la generación de medios de comunicación alternativos; en el segundo, a la comunicación como diálogo horizontal.

La aproximación vinculada al NOMIC estuvo enmarcada en la llamada teoría de la dependencia. En América latina, los representantes de esta corriente de pensamiento hicieron énfasis en que el modelo desarrollista era un mecanismo de dominación que beneficiaba a unos países a costa de otros (Faletto, 1998; Huesca, 2002; Tufté y Mefalopulos, 2009) y, en consecuencia, abogaron por que los países se desconectarán del sistema injusto y

construyeran modelos de desarrollo endógenos. En el plano de la comunicación, los medios masivos pasaron a ser vistos con ojos de sospecha, acusados de ser instrumentos de dominación. Frente a ello, se hicieron llamados a un acceso más equitativo a los medios y desde los países no industrializados -con el apoyo de la UNESCO- se insistió en la necesidad de adoptar el NOMIC, basado en la democratización del acceso a los medios y la generación de medios de comunicación alternativos (Servaes y Malikhao, 2002). Aunque este llamado finalmente no llegó a concretarse, el debate permitió que se hicieran visibles los malestares e insuficiencias provocadas por el modelo del desarrollo y coincidió con el surgimiento de numerosas experiencias prácticas de comunicación participativa (Gumucio, 2011). Así, a pesar de que en el plano internacional la propuesta del NOMIC no recibió el apoyo deseado, estas experiencias pequeñas y localizadas permitieron llevar a la práctica la conformación de medios alternativos accesibles a la gente.

En cuanto a la segunda aproximación, vinculada al pensamiento de Paulo Freire, esta se refiere a la comunicación participativa como proceso de diálogo. El pensamiento de Freire (1971a, 1971b, 1984) postula una crítica a la pedagogía tradicional y a la extensión rural, ambas basadas en la transmisión de conocimientos desde los expertos. Para este autor, el diálogo es visto como un proceso de comunicación a partir del cual se construye el conocimiento, a través del intercambio horizontal entre educadores y educandos. Esta línea de pensamiento influyó de manera decisiva al pensamiento comunicacional en Latinoamérica, por lo que algunos de sus elementos principales fueron incorporados en el paradigma de comunicación participativa y actualmente son considerados parte esencial del mismo (y, por extensión, parte esencial del conjunto denominado comunicación para el desarrollo o para el cambio social).

Más recientemente, Jacobson ha propuesto una tercera aproximación, basada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Para Jacobson (2003), el rasgo definitorio de la comunicación participativa no es el diálogo interpersonal ni la participación en los medios de comunicación, sino el hecho de que la comunicación busque alcanzar el entendimiento entre personas, es decir, que sea una acción comunicativa. De acuerdo con el pensamiento habermasiano, la acción comunicativa se distingue de la comunicación estratégica que busca lograr fines particulares y de la comunicación sistemáticamente distorsionada que busca engañar y manipular. Para Jacobson, esta propuesta permite estudiar como casos de comunicación participativa a experiencias de comunicación masiva a gran escala, en la medida en que se procure el entendimiento y las personas perciban que el proceso comunicativo es legítimo. Para el autor, esta extensión del concepto de comunicación participativa es necesaria, de modo que no se restrinja a pequeñas experiencias locales de diálogo. Cabe señalar que esta aproximación se encuentra todavía en desarrollo y no ha sido muy difundida, a diferencia de las dos anteriores.

En el caso de esta investigación, se priorizará la aproximación basada en el pensamiento de Freire, por tres razones principales. La primera es que la concepción de la comunicación participativa como diálogo horizontal es pertinente para abordar el trabajo que se realiza en un colectivo juvenil como la BEY, que se basa en la colaboración entre jóvenes y adultos. La segunda razón es que esta aproximación es suficientemente amplia como para abarcar también las experiencias de participación y apropiación de los medios, en la medida en que representan espacios de diálogo. Por último, esta perspectiva permite establecer límites frente a la posibilidad de considerar como comunicación participativa a experiencias de comunicación masiva en las que el diálogo horizontal termine difuminándose, tal y como lo propone Jacobson (2003).

Después de presentar las aproximaciones a la comunicación participativa y de señalar cuál será la que orientará este estudio, es necesario delinear algunos de sus elementos principales y en torno de los cuales existe consenso: la importancia del diálogo, el énfasis en el proceso antes que en el producto y su valor como un fin antes que como un medio.

En primer lugar, la importancia del diálogo horizontal es uno de los elementos recurrentes en toda la literatura sobre comunicación participativa. Este concepto, tomado de los planteamientos de Paulo Freire, se refiere a:

[...] una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación (Freire, 1971a: 127).

De acuerdo con Freire, la comunicación debe ser vista como diálogo. Es por esta razón que su pensamiento impactó de forma decisiva en el pensamiento comunicacional latinoamericano. Para este autor, el diálogo implica no solo una comunicación verbal, sino un acto de creación del mundo: se dialoga para transformar. Ello se debe a que el diálogo está basado en la praxis, que implica a su vez la acción y la reflexión. Las personas dialogan para reflexionar y actuar, no para influir ni manipular a los otros, sino para generar acción conjunta (Freire, 1971b). Por la misma razón, el diálogo no puede prescindir de la acción, pues se convierte en verbo vacío, ni de la reflexión, pues se convierte en actividad sin sustento.

En el ámbito de la comunicación para el desarrollo, la adopción del enfoque de comunicación participativa basado en el diálogo como esencia de la comunicación lleva necesariamente a romper con la idea de la difusión desde los expertos hacia los oprimidos. Para Freire, esa clase de relación vertical no comunica, en cambio, emite comunicados. En consecuencia, la comunicación para el desarrollo debe otorgar prioridad al diálogo y dejar de depender de los medios de comunicación masivos, en los que predomina la intención comunicativa del emisor, para pasar a incorporar los procesos grupales e interpersonales, en los que se genera una relación creativa que involucra a los interlocutores (Freire, 1984).

En segundo lugar, diversos autores mencionan, como una de las características que definen a la comunicación participativa, a la importancia del proceso antes que del producto. Ello implica que el proceso de elaboración del mensaje adquiere un rol central, en consonancia con lo que líneas arriba se ha comentado sobre el diálogo. De este modo, la comunicación participativa rompe con aquellas concepciones que proponen que la participación de la comunidad puede restringirse a generar insumos para que los expertos elaboren los mensajes. De igual forma, se puede afirmar que la comunicación no está limitada únicamente al medio, sea este la radio, la prensa, la televisión o internet; pues el proceso de intercambio entre participantes es visto también como un proceso comunicativo. Además, desde esta perspectiva, las iniciativas de conformación de medios alternativos, gestionados por la comunidad, encuentran su valor en el proceso a través del cual las personas hacen oír su voz, y no en el producto obtenido ni en el medio utilizado (Gumucio, 2011).

Finalmente, y siguiendo la misma idea, es fundamental tener en consideración que –en un marco de comunicación participativa– la participación no es únicamente un medio para lograr la adhesión de la comunidad a ciertos objetivos prefijados. De hecho, la participación es

considerada un fin a obtener en el proceso de comunicación participativa. Si, como menciona Freire, el diálogo supone que las personas reflexionen para la acción, entonces el propio proceso de diálogo participativo y reflexivo se convierte en un objetivo valioso a alcanzar. Es en este punto en donde se aprecia con mayor nitidez el vínculo que tiene la comunicación participativa con el concepto de empoderamiento, como proceso resultante de la participación activa de las personas. Tufte y Mefalopulos (2009), siguiendo a Narayan, sostienen que el empoderamiento como finalidad es inherente a la participación. La importancia del empoderamiento para la comunicación participativa –y para la comunicación para el desarrollo en general–, ha sido reconocida por diversos autores (Melkote y Steeves, 2001; Rogers, 2003; Cadiz, 2005; Alfaro, 2006; Tufte y Mefalopulos, 2009; Jacobson, 2017). Aunque existen diferentes formas de aproximarse a este concepto –que será revisado en la siguiente sección–, en líneas generales se reconoce que el desarrollo que se busca promover a través de la comunicación implica generar procesos de empoderamiento en las personas involucradas.

Ahora bien, antes de terminar esta revisión de la comunicación participativa, es necesario comentar algunos puntos que todavía son materia de discusión. En primer lugar, acerca de su implementación, Waisbord (2008) señala que el cambio hacia la participación ha operado principalmente en la esfera académica, antes que en la práctica. Así, aunque las agencias de cooperación y el Gobierno han asumido discursivamente la comunicación participativa como enfoque, en la práctica todavía mantienen una tendencia a la comunicación como difusión y a la participación como un medio para lograr la adhesión de la comunidad a iniciativas diseñadas fuera de la misma. Por ello, algunos autores hablan de la participación como una palabra de moda –*buzzword*– que ha pasado a formar parte del discurso hegemónico, al haber

sido asimilada y privada de su contenido emancipador (Cornwall y Brock, 2005; Dervin y Huesca, 1997, Cooke y Kothari, 2002).

Asimismo, la comprensión de la participación como finalidad o como medio también ha sido un punto ampliamente discutido a la hora de intentar una caracterización de la comunicación participativa (Huesca, 2002; Tufte y Mefalopulos, 2009). Aunque, como se ha mencionado, existe un acuerdo mayoritario sobre la importancia de la participación como fin en la medida en que permite a las personas ser agentes de su desarrollo, no existe igual consenso sobre su condición de medio para lograr otros objetivos. Tufte y Mefalopulos, por ejemplo, sostienen que la comunicación participativa puede ser un medio y un fin a la vez. Así, podrá ser utilizada como medio para alcanzar objetivos a corto plazo, pero teniendo siempre en el horizonte los objetivos a largo plazo que requieren de la comunicación participativa como un fin. Según los autores, para lograr un resultado sostenido, el enfoque a corto plazo del proyecto tiene que ser coherente con el proceso de empoderamiento a largo plazo. El corto plazo supone la adopción de actividades tácticas que tienen que ser reconciliadas con las metas y procesos de empoderamiento en el largo plazo (Tufte y Mefalopulos, 2009). Así pues, aunque pueda ser considerada un medio, en el fondo es el objetivo de empoderamiento el que guiará la práctica de la comunicación participativa.

Por su parte, otros autores plantean que actualmente los límites entre la difusión y la participación no son tan claros. Incluso Rogers (1976), representante principal de la teoría de la difusión de innovaciones, reconoció los aportes del pensamiento latinoamericano y planteó el ocaso del paradigma hasta entonces dominante, al admitir las insuficiencias del modelo de desarrollo como modernización y las limitaciones de los medios de comunicación masiva. En tal sentido, incorporó los aspectos de participación y empoderamiento en su trabajo y

profundizó en el concepto de eduentretenimiento, que Gumucio (2011) ha calificado como el *matrimonio* de la comunicación participativa y el marketing social. Por su parte, Rogers y Singhal (2003) proponen que el eduentretenimiento está intrínsecamente vinculado a la comunicación dialógica y sostienen que es a través de la conversación con los otros que la gente desarrolla confianza en su propio poder para lograr sus metas. En ese sentido, sostienen que los medios de comunicación de masas pueden contribuir al empoderamiento, pero señalan que para ello deberán estar insertos en una estrategia de eduentretenimiento y ser acompañados por la conformación de grupos de discusión a través de los cuales se pueda dialogar sobre los mensajes mediáticos. De esta manera, afirman que la comunicación dialógica es parte fundamental del proceso de empoderamiento, mientras que los medios de comunicación en sí mismos solo tienen un valor instrumental. Waisbord, por otra parte, considera que, debido a que la comunicación se lleva a cabo en contextos políticos caracterizados por intereses diversos, la comunicación participativa debe empezar a aplicar comunicación estratégica para tener resultados concretos (Waisbord, 2014). Esta convergencia de paradigmas ha llevado a otros autores a sostener que la oposición entre la difusión y la participación sería en realidad una falsa dicotomía (Morris, 2003).

Para Tufte (2008), la nueva generación del eduentretenimiento incorpora el empoderamiento como palabra clave, lo que representa un punto de encuentro con el paradigma de comunicación participativa. El empoderamiento, desde esta perspectiva, es considerado un proceso que se promueve a partir de ciertos mensajes que interpelan y generan discusión y concientización. Si bien esto demuestra la importancia e influencia de la comunicación participativa en el ejercicio de la comunicación para el desarrollo, se puede notar que este paradigma todavía tiene diferencias apreciables con el eduentretenimiento. Por ello, y dado que el caso de estudio es una experiencia educativa basada en la participación de los jóvenes

como comunicadores locales, se tomará como base la propuesta de comunicación participativa basada en el diálogo horizontal y en el empoderamiento.

A continuación, tras haber establecido la importancia del empoderamiento como fin de la comunicación participativa, se revisará en detalle este concepto.

3.3. Empoderamiento: poder, agencia y estructura

De manera análoga a la difusión que tuvo la idea de la participación, el concepto de empoderamiento es actualmente parte del discurso hegemónico sobre el desarrollo. Utilizado por las agencias y organismos de cooperación, los gobiernos, las empresas, las organizaciones de la sociedad civil y la academia; el concepto ha gozado de una creciente difusión en las últimas décadas. Sin embargo, esta misma difusión ha devenido en una dificultad cada vez mayor para definirlo. Por ello, conviene explorar algunas de estas aproximaciones para encontrar aspectos comunes y divergentes entre las mismas, a fin de elaborar una noción de empoderamiento adecuada para orientar esta investigación.

En primer lugar, debido a que el empoderamiento es un proceso vinculado al poder, es necesario clarificar a qué clase de poder alude. Así, de acuerdo con la definición más difundida, el poder puede ser entendido como “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 2002: 43). Esta definición se refiere al poder como dominación, y se deriva de una comprensión asimétrica del mismo, según la cual existen quienes lo poseen y por lo tanto dominan a quienes no lo tienen. Esta definición, no obstante, no es suficiente ni adecuada para hablar de empoderamiento. Si bien el poder, en uno de sus

sentidos, puede concebirse como la capacidad de imponer la propia voluntad sobre la del resto, existen otras formas de entenderlo que no solo se contraponen a la primera, sino que son más pertinentes para comprender el empoderamiento. En ese sentido, es necesario todavía complejizar la noción del poder para comprender no solo la dominación sino también los procesos de cambio social (Rowlands, 1997; Kabeer, 1999; Montero, 2006).

Rowlands (1995), por ejemplo, distingue cuatro formas distintas de entender el poder: poder sobre, poder para, poder de, y poder desde adentro. A la concepción del poder como dominación, la autora opone una concepción generativa del mismo. La primera hace referencia al control sobre los otros, y se trata de una noción de poder de suma cero que implica que para que unos ganen poder otros deben perderlo. En el segundo caso, se trata de una noción que implica ejercer poder desde uno mismo y en relación con otros. Este sentido generativo del poder también es mencionado por Kabeer (1999), quien sostiene que el poder puede entenderse como la capacidad de elegir, antes que la capacidad para imponer la propia voluntad sobre el resto. El empoderamiento, como se verá a continuación, se sostiene sobre la idea de obtener *poder para*, antes que sobre la idea del poder como dominación. Aún más, Rowlands (1995) señala que el ejercicio generativo del poder funciona, en la práctica, como un mecanismo de resistencia frente a quienes lo ejercen como dominación.

Por otra parte, para Montero (2006) el poder debe ser visto de una forma no asimétrica. De acuerdo con esta autora, aunque en la relación entre personas pueden existir asimetrías, estas se encuentran en la distribución de los bienes y servicios y no en los atributos de las personas. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el poder no es algo que tengan unos y que ejerzan sobre los otros, sino que todas las personas tienen siempre poder, el cual se ejerce de distinta manera dependiendo de la distribución y acceso a bienes y servicios. Así, quienes tengan

mayor acceso podrán expresar su poder de una manera, mientras que los que carecen de este acceso lo podrán expresar de otra. En la medida en que las personas desarrollen mayor conciencia sobre las desigualdades, su poder se expresará en forma de resistencia y podrá desencadenar así un proceso de transformación social. El aporte de esta comprensión del poder, señala Montero, es que permite sostener que las personas tienen siempre poder, incluso estando en situaciones de subordinación.

Así, al hablar de empoderamiento, no se hará referencia al poder como dominación, sino que se tomará en su sentido generativo y no asimétrico. El poder es una capacidad para elegir, actuar y resistir. En consecuencia, por empoderamiento se hará referencia, en su sentido más amplio, a un proceso mediante el cual una persona obtiene mayor control sobre su vida (Rappaport, 1981; Kabeer, 1999; Narayan, 2002; Rogers y Singhal, 2003). Se trata de un proceso de cambio que permite pasar de una situación de dependencia y carencia de oportunidades para elegir, a una situación en la que las personas obtienen mayor control y pueden decidir y actuar según sus elecciones.

Cabe precisar que, aunque esta definición previa es adecuada como punto de partida, todavía es necesario profundizar más en las características del empoderamiento. Esta tarea supone el reto de acercarse a las diferentes disciplinas que han trabajado en torno a este concepto, tales como la sociología, la psicología o la filosofía, además de a las aproximaciones interdisciplinarias como los estudios sobre el desarrollo o el feminismo. En el marco de esta investigación, se partirá de la distinción entre la agencia y la estructura de oportunidad como componentes del empoderamiento, los que han sido elaborados desde las ciencias sociales y los estudios sobre pobreza y desarrollo. Además, se revisará de forma complementaria la aproximación al empoderamiento que hace la psicología comunitaria, a fin de enriquecer

algunos aspectos del concepto.

En cuanto a los componentes principales del empoderamiento, diversos autores coinciden en identificar dos: por un lado, la expansión de la agencia individual y por el otro, la estructura de oportunidad que permite el ejercicio de la agencia. En cuanto a la agencia, esta se refiere a la capacidad individual para establecer metas consideradas valiosas por la persona y para avanzar hacia el logro de las mismas (Kabeer, 1999, Sen, 2000; Drydyk, 2013; Robeyns, 2017). De acuerdo con la interpretación generativa del poder ya mencionada, se trata de un poder para la acción. Para Sen (2000, 2010), la agencia es una forma de libertad que forma parte esencial del concepto de desarrollo: la libertad de las personas para actuar como agentes en sus propias vidas, en lugar de ser receptores pasivos de la ayuda externa.

Ahora bien, como señalan Pick y Ruesga: “la agencia, más que ser un concepto único, es un concepto aglutinador de una variedad de características personales” (2014: 326). Partiendo de las ideas de Sen, autores como Crocker y Robeyns (2009) sostienen que es posible identificar cuatro dimensiones involucradas en el ejercicio de la agencia: la autodeterminación de los actos, que implica una decisión personal; la fundamentación de los mismos en el razonamiento y la deliberación, que supone actuar por una razón y no por impulso o casualidad; la acción concreta, que se refiere a la realización de actos concretos orientados a hacer efectivas las decisiones; y, por último, la generación de un impacto en el mundo, que implica lograr un cambio a partir de las decisiones tomadas. De acuerdo con Crocker (2008), para ejercer agencia no se requiere cumplir todas estas condiciones; no obstante, realizar una acción cumpliendo varias de ellas implicará un mayor nivel de la misma. Ello significa que la agencia no es un atributo absoluto, sino que esta puede ser ejercida con distinta intensidad dependiendo de la acción.

En cuanto al segundo componente del empoderamiento, se trata de la denominada *estructura de oportunidad*, definida como el clima institucional y las estructuras sociales en las que vive la persona (Narayan, 2002); o los contextos formales o informales en los que se desenvuelve (Alsop y Heinsohn, 2005). Kabeer (1999) se refiere a este componente como las *precondiciones de la agencia*, haciendo énfasis en el rol condicionante que tiene el entorno sobre las posibilidades de acción del individuo. Como se puede inferir de la propia expresión, se trata de las circunstancias necesarias para el ejercicio de la agencia. La autora incluye en esta dimensión los recursos materiales y sociales, como los bienes y la autoridad. El empoderamiento es posible, entonces, cuando la persona puede decidir y actuar, y cuando la estructura de oportunidad es favorable para que pueda progresar en la realización de sus metas. Es decir, sin entorno favorable, la agencia puede encontrarse limitada y, por lo tanto, no conducir a un proceso de empoderamiento.

Descritos ya los componentes del empoderamiento, es importante destacar que éste puede producirse en dimensiones o dominios distintos. Así, Rowlands (1995) menciona tres dimensiones involucradas en el empoderamiento: una individual, otra referida a las relaciones próximas y una colectiva. Asimismo, autores como Ibrahim y Alkire (2007) o Alsop (2005) identifican diferentes dominios de la vida en los cuales puede experimentarse el empoderamiento como: la vida doméstica, la comunidad, la economía, el mercado, la política, la justicia o la religión. En cada dominio pueden tenerse experiencias de empoderamiento distintas. Por este motivo, es importante anotar que el empoderamiento no resulta una experiencia uniforme para una misma persona, pues esta podría estar empoderada en algún dominio y no en otros. No obstante, aunque distintos, también hay que señalar que

los distintos dominios están interrelacionados entre sí, es decir, pasar por un proceso de empoderamiento en cierta área también podría provocar impactos en otra.

Por otra parte, los autores coinciden en señalar que el empoderamiento es un proceso que excede la esfera del individuo y se refiere a un cambio que también impacta en su entorno (Montero, 2003; Drydyk, 2013). Para Kabeer (1999), por ejemplo, el cambio puede producirse a nivel inmediato, intermedio o profundo; estando el primero referido a los cambios individuales, el segundo a la distribución de reglas y recursos, y el tercero a los cambios en las relaciones estructurales de casta, clase o género. De acuerdo con Drydyk (2013), la sola expansión de la agencia no basta para hablar de empoderamiento, ya que esta puede devenir en la toma de decisiones autónomas pero intrascendentes o en la toma de decisiones aparentemente autónomas pero llevadas a cabo bajo un régimen de dominación, el cual podría impedir a las personas intervenir en las decisiones más importantes. Para algunos autores, de hecho, el impacto debe ser considerado como un tercer componente del empoderamiento, en la medida en que no basta ejercer agencia ni tener una estructura de oportunidad favorable si no se logran cambios en el entorno. Así, se trata de un aspecto fundamental de este proceso, el cual no se limita únicamente a la expansión de la agencia individual, sino que implica un impacto mayor en el entorno (Pick et al., 2007; Drydyk, 2013).

Otro aspecto importante del empoderamiento es que debe ser considerado un proceso de cambio dinámico. En principio, para que surja el empoderamiento es necesario experimentar un cambio con respecto a una situación inicial caracterizada por una carencia de oportunidades de elegir. De acuerdo con Kabeer (1999: 2), las personas que ejercen mayor posibilidad de elegir en sus vidas pueden ser muy poderosas, pero no puede hablarse de

empoderamiento si nunca estuvieron desempoderadas en primer lugar. Así, la necesidad de un cambio como resultado del empoderamiento permite identificar otra de sus características fundamentales: su condición de proceso. Es decir, que se trata de un acontecimiento dinámico, que varía con el tiempo, antes que de una situación estática. Ello también implica reconocer que el empoderamiento podría producirse solamente durante un período de tiempo, por lo que otros autores mencionan la importancia de que este proceso sea duradero para que pueda ser considerado un empoderamiento real (Drydyk, 2013).

Desde los planteamientos de la psicología comunitaria, los componentes del empoderamiento son tres: uno intrapersonal, uno interactivo y otro comportamental (Zimmerman, 2000: 50; Montero, 2006: 73). El componente intrapersonal se refiere a la percepción que las personas tienen sobre sus propias capacidades para influir en el entorno. El componente interactivo, por su parte, alude a las transacciones entre las personas y su ambiente, que estas deben realizar para poder ejercer el control sobre el mismo. Por ejemplo, desarrollar una conciencia crítica, tener conocimiento sobre su entorno y los recursos de los que disponen, así como desarrollar la capacidad para resolver problemas. Finalmente, el componente comportamental se refiere a las acciones que se deben llevar a cabo para influir en el ambiente social y político. Como puede notarse, los componentes identificados pueden considerarse parte de la idea de agencia, por lo que son útiles para comprender de mejor manera la capacidad personal para establecer objetivos y avanzar hacia su consecución.

Para Christens (2011), un cuarto componente es el relacional, que se refiere a las relaciones que facilitan el ejercicio del poder. Para este autor, el empoderamiento es un proceso que también requiere que los individuos entren en relaciones de colaboración, que puedan actuar

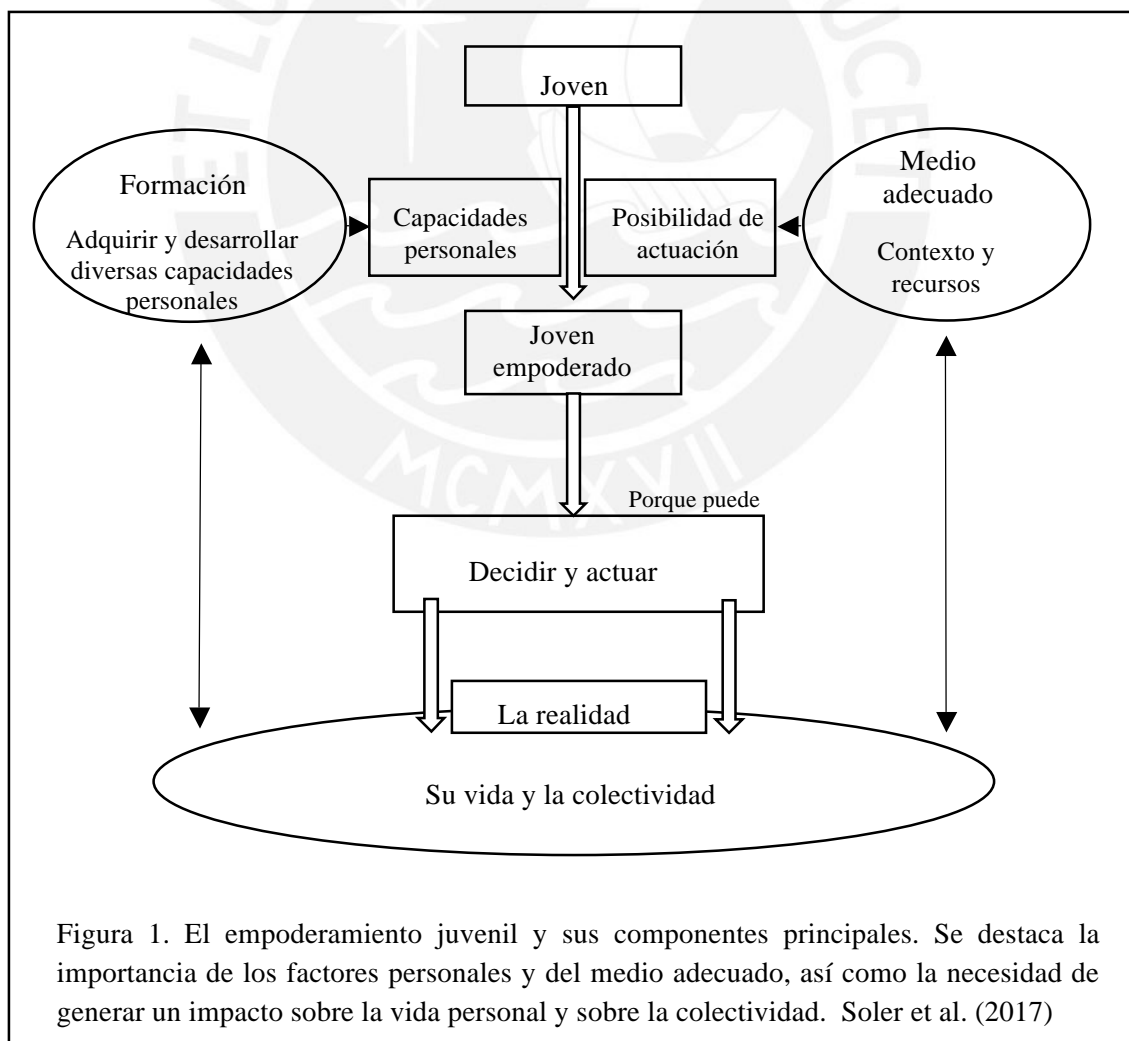
de forma inclusiva con respecto al otro, generar procesos de movilización colectiva y que puedan contribuir al empoderamiento de los demás.

Antes de finalizar, es importante indicar que el concepto de empoderamiento también ha sido objeto de críticas y cuestionamientos. Para Batliwala (2007), el término ha sido asimilado por las instituciones hegemónicas del desarrollo y despojado de su sentido original vinculado al poder, por lo que debería ser reemplazado. Por su parte, Cornwall y Brock (2005), consideran que el término empoderamiento –al igual que el de participación– se ha convertido en una *buzzword* y en parte del discurso hegemónico que legitima las intervenciones del desarrollo. Los autores proponen recuperar los significados originales vinculando el término a otros como justicia social, redistribución o solidaridad. Desde la perspectiva de la psicología comunitaria latinoamericana, Montero (2003) critica la adopción del neologismo *empoderamiento*, derivado de la expresión inglesa *empowerment*, por considerar que su significado ya estaría incluido en el concepto de *fortalecimiento*, propio de la práctica de la psicología comunitaria en Latinoamérica. En ese sentido, ella define al fortalecimiento como un proceso de desarrollo de capacidades y recursos para obtener control sobre la propia situación de vida y para transformar situaciones percibidas como injustas.

Para efectos del presente estudio, el término *empoderamiento* resultará adecuado siempre y cuando se precise su naturaleza relacional, su condición de proceso, la pluralidad de dimensiones en las que se puede llevar a cabo y la importancia de trascender los impactos únicamente individuales. Dicho esto, todavía es necesario definir con mayor precisión cuáles son sus características específicas en el caso de los jóvenes, lo que se realizará en el siguiente acápite.

3.4. Empoderamiento juvenil: autonomía y colaboración

En el caso de los niños y jóvenes, el proceso de empoderamiento tendrá características similares a las comentadas en la sección previa. Por ejemplo, Soler et al. (2017) también recogen la presencia de dos condiciones para el proceso de empoderamiento juvenil: una referida a la *formación* y otra referida al *medio adecuado*. Como se muestra en la figura 1, la formación permite que los jóvenes desarrollen capacidades personales, es decir *agencia*, mientras que el medio adecuado ofrece la *estructura de oportunidad* necesaria para actuar. Por su parte, Eisman et al. (2016) identifican la importancia de los componentes intrapersonal, interaccional y comportamental, como en el caso del empoderamiento adulto.



Con respecto a los espacios para el empoderamiento, Soler et al. (2017) identifican diferentes espacios para el empoderamiento juvenil, como la escuela, la familia, los espacios públicos, las asociaciones religiosas o juveniles, entre otros. Los autores clasifican estos espacios en dos grandes tipos: los espacios juveniles y los espacios intergeneracionales. Los primeros están a su vez conformados por los espacios institucionalizados, establecidos para albergar solo a jóvenes participantes (escuelas, centros de formación, grupos de voluntariado, etc.), y por los espacios informales, conformados de forma autónoma por jóvenes que se reúnen en torno a una actividad o lugar (parques, centros recreativos, etc.). Los segundos, por su parte, son aquellos en los que los jóvenes están en relación con personas de diferentes edades (la familia, el trabajo, etc.).

Cabe destacar que, de acuerdo con los autores, los espacios institucionalizados, por tener una función explícitamente formativa, cumplen un rol privilegiado en el proceso de empoderamiento de los jóvenes. Sin embargo, ello dependerá del tipo de educación u orientación que se brinde. Además, el éxito de estos espacios dependerá de su capacidad para lograr que el empoderamiento promovido dentro del mismo espacio formativo pueda ser transferido por los jóvenes a sus actividades en otros espacios. Finalmente, los autores agregan que los espacios intergeneracionales tienen también una importancia particular debido a que el empoderamiento no debe restringirse únicamente a asuntos de jóvenes, sino que debe permitirles intervenir en las decisiones que afectan a la comunidad en general (Soler et al., 2017).

En cada espacio, además, es posible identificar dos dimensiones: una interna, referida al empoderamiento expresado por los jóvenes en dicho espacio; y una externa, referida a los efectos que las dinámicas en un espacio pueden generar en el empoderamiento de los jóvenes

en otros espacios. Nuevamente, también para el caso de los jóvenes, se observa que el empoderamiento es concebido como un proceso que ocurre en diferentes aspectos de la vida de la persona, que a su vez están interrelacionados entre sí (Soler et al., 2017).

Ahora bien, aunque en el caso del empoderamiento juvenil se reconocen los mismos componentes que en el caso del empoderamiento adulto, los autores coinciden en señalar como uno de sus rasgos específicos, el tipo de relación que los jóvenes puedan establecer con los adultos (Zeldin et al., 2005; Eisman et al., 2016; Úcar et al., 2016; Soler et al., 2017). Dicho de otro modo, en el proceso de empoderamiento juvenil los adultos también cumplirán un rol determinante. Dependiendo del tipo de relación que se entable con los jóvenes, podrán reprimirse el empoderamiento o potenciarlo.

Para Hart (1992), por ejemplo, existen diversas formas en las que los adultos pueden invocar la participación de los jóvenes, aunque no todas implican una participación real. En función a esta premisa, el autor ha propuesto una escala de las formas de participación juvenil, que va desde la manipulación hasta la toma de decisiones iniciada por los menores y compartida con los adultos, como se observa en la tabla 1. Como puede notarse, la participación puede tener distintos niveles, que reflejan las tensiones en la relación entre jóvenes y adultos. Cabe destacar que el nivel más alto no consiste en la exclusión de los adultos, sino que los involucra también en las decisiones de los jóvenes. Para el autor, ello es importante porque los jóvenes son parte de la comunidad y, por ende, deben poder relacionarse con los adultos de forma colaborativa (Hart, 2008). En ese sentido, pretender que los jóvenes asuman el control total estaría más cerca de una idea del poder como dominación, lo que, como ya se ha señalado, no se corresponde con el sentido del empoderamiento.

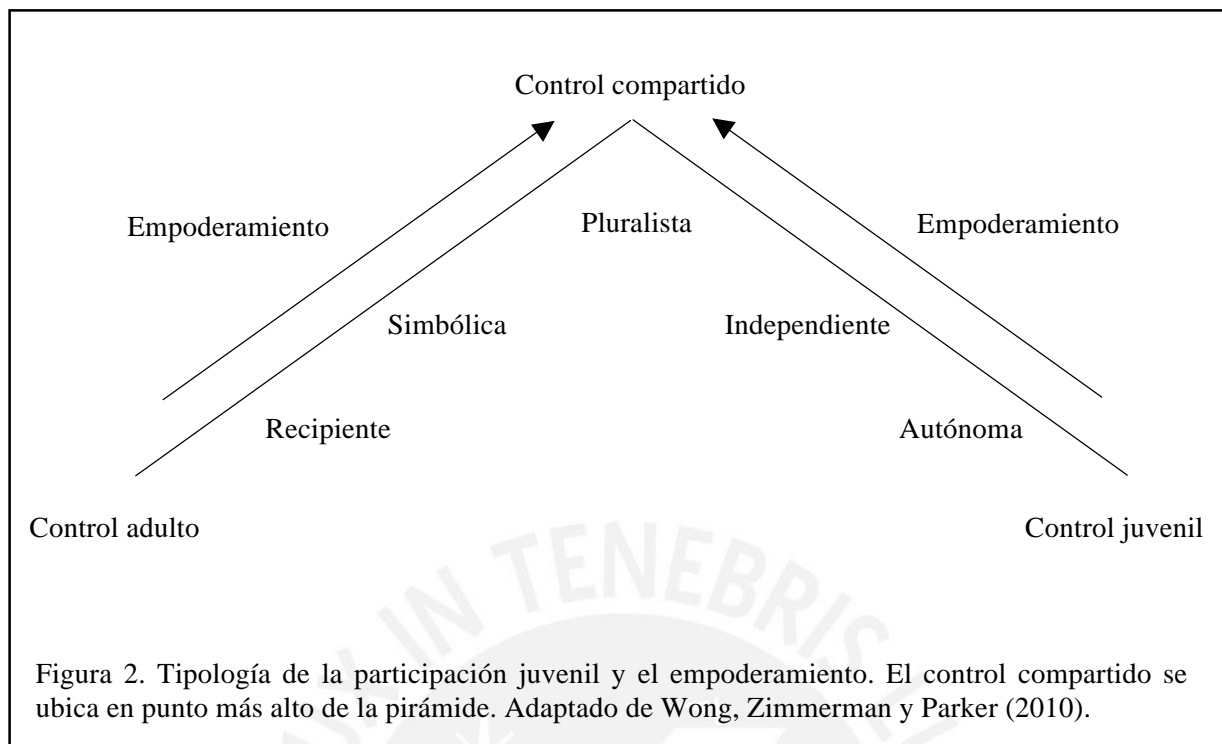
Tabla 1

Escalera de la participación de niños y jóvenes

	Iniciada por niños, decisiones compartidas con adultos
	Iniciada por niños y dirigida por adultos
<i>Participación</i>	Iniciada por adultos, decisiones compartidas con los niños
	Consultada e informada
	Asignada pero informada
	Simbólica
<i>No participación</i>	Decorativa
	Manipuladora

Adaptado de Hart (1992).

Siguiendo el modelo elaborado por Hart; otros autores han propuesto un modelo de estructura piramidal que denominan *tipología de participación y empoderamiento juvenil* (Wong, Zimmerman y Parker; 2010). Los autores están de acuerdo en que el control completo de los jóvenes no puede ser considerado en todos los casos como la meta a alcanzar pues, debido a las características particulares de la población joven, ello podría suponer una carga excesiva y contraproducente. Así, sostienen que el tipo de participación pluralista reconoce las fortalezas de los adultos y de los jóvenes trabajando en colaboración para crear y sostener un desarrollo comunitario y una juventud saludable. En este tipo, la relación entre adultos y jóvenes es recíproca, es decir, que ambos comparten responsabilidades de planeamiento y toma de decisiones para lograr las metas planteadas (Wong, Zimmerman y Parker, 2010: 109). Como puede observarse en la figura 2, el modelo propone como objetivo una participación conjunta y un control compartido entre jóvenes y adultos.



La tipología de Wong, Zimmerman y Parker (2010) abarca un *continuum* de tipos de participación entre dos polos: una situación donde el control es de los adultos y otra en la que el control es de los jóvenes. La forma de la pirámide indica que no se trata de una escala unidireccional en donde el control juvenil total sea el punto de llegada. Más bien, el punto más alto representa el control compartido, en el que los jóvenes tienen voz y un rol activo. Hay que destacar que este modelo sitúa explícitamente al empoderamiento de forma transversal a los distintos tipos de participación. Dicho de otro modo, el empoderamiento no es un estado a alcanzar ni se encuentra únicamente en el nivel superior. Más bien, se trata de un proceso dinámico a través del cual se puede transitar del control juvenil -o el control adulto- hacia el control compartido. Como parte de este proceso de cambio, los autores señalan como elementos propios del empoderamiento el surgimiento de la conciencia crítica y el componente relacional del mismo, en consonancia con las definiciones de empoderamiento revisadas en la sección anterior.

La importancia que tienen estas relaciones colaborativas entre adultos y jóvenes ha sido reconocida por diversos autores. Zeldin, Christens y Powers (2012) utilizan el concepto de asociaciones adulto-joven para referirse a la relación colaborativa que favorece la expresión de la voz juvenil y que además promueve el soporte adulto. Zeldin et al. (2017) sostienen que los jóvenes tienen mayores probabilidades de crecer positivamente cuando experimentan libertad para decidir y además establecen relaciones de confianza con adultos, quienes delegan poder y responsabilidades en ellos.

En el ámbito de la comunicación participativa, la importancia de la colaboración entre jóvenes y adultos ha sido corroborada por Huesca (2014). En un estudio sobre participación en un proyecto de radio juvenil, el autor encontró que los jóvenes valoran la contribución de los adultos, quienes aportan soporte emocional, orientación, redes de contactos y una exigencia que se refleja en una mejor calidad en el trabajo. Así, concluyó que los jóvenes participantes experimentan empoderamiento no solo gracias a la expresión de su voz en la radio sino cuando además reciben orientación adulta para la elaboración de un programa radial con estándares profesionales.

En resumen, el empoderamiento juvenil tiene los mismos componentes del empoderamiento ya revisados en la sección anterior, con un énfasis particular en la relación que los jóvenes establezcan con los adultos. Por ende, para comprender el empoderamiento de los jóvenes integrantes de la Brigada Ecológica Yanachaga, se tomará como base al modelo propuesto por Soler et al. (2017), que se complementará con las ideas referidas al control compartido y a la importancia del tipo de relación que se establezca con los adultos. El empoderamiento juvenil será definido, entonces, como un proceso de adquisición de mayor control sobre las

decisiones que involucran al joven, basado en el desarrollo de la capacidad personal para identificar fines valiosos, para actuar hacia su consecución y para generar un impacto, así como en la disposición de recursos, un entorno adecuado y en relación colaborativa con sus pares y con los adultos.



CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL: EL SISTEMA NACIONAL DE ÁREAS NATURALES PROTEGIDAS EN EL PERÚ Y LA BRIGADA ECOLÓGICA YANACHAGA

Las áreas naturales protegidas son áreas bajo protección legal, en donde se permite diferentes grados de uso tradicional y/o comercial por la comunidad local, el uso recreativo, la investigación científica y la preservación del hábitat; establecidas con el objetivo de conservar la diversidad biológica. La conformación de esta clase de espacios es reconocida como la estrategia de conservación *in situ* de mayor importancia en la actualidad y por ello es promovida activamente por los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil (Primack et al., 2001).

De acuerdo con el SERNANP (2018), actualmente existen 76 áreas protegidas de administración nacional en el Perú, que en su conjunto integran el Sistema Nacional de Áreas Protegidas por el Estado (SINANPE). El sistema tiene diversas categorías de áreas naturales, las cuales establecen distintos niveles de protección y uso de recursos de acuerdo a la categoría establecida. El nivel de mayor protección es el correspondiente a los parques nacionales, en cuya área está prohibido todo tipo de aprovechamiento de recursos naturales, por lo que únicamente se permiten la investigación científica y el turismo regulado. Además de los parques nacionales, también se reconocen las siguientes categorías: santuarios nacionales, santuarios históricos, reservas nacionales, refugios de vida silvestre, reservas paisajísticas, reservas comunales, bosques de protección, cotos de caza y zonas reservadas. Asimismo, existen otras áreas protegidas que no forman parte del sistema, tales como las áreas de conservación regional o las áreas de conservación privada, las cuales, aunque no se

encuentran sujetas a la administración nacional, contribuyen en la práctica a la conservación de la biodiversidad a nivel local.

Además de su contribución a la conservación, las áreas naturales protegidas son también espacios privilegiados para la educación ambiental. De acuerdo con la ley de áreas naturales protegidas, estas tienen entre uno de sus fines contribuir a la investigación y a la educación ambiental. Asimismo, según el plan director de áreas naturales protegidas 2009 – 2019 (Ministerio del Ambiente, 2009), uno de los cinco ejes orientadores de las políticas de gestión para las ANP es el afianzamiento del valor de las áreas protegidas en la sociedad peruana, a través de la comunicación y educación ambiental. Por su parte, el plan nacional de educación ambiental 2017-2022 (Ministerio de Educación, 2016) señala, en su objetivo estratégico 2, que los estudiantes deben apropiarse de prácticas ambientales que contribuyan a generar un entorno local saludable y sostenible. Para ello, propone como acción estratégica establecer acuerdos con las instituciones encargadas de custodiar espacios naturales que puedan servir como recursos pedagógicos. La experiencia de la brigada ecológica en el Parque Nacional Yanachaga - Chemillén (PYNCH) representa una contribución importante a ese esfuerzo, a partir de la propia iniciativa de la jefatura del parque.

Ahora bien, con respecto a la puesta en práctica de la educación ambiental en el marco de las áreas protegidas, puede afirmarse que se trata de una actividad muy extendida, ya que forma parte de las actividades previstas en casi la totalidad de planes de gestión de las ANP en el país, en concordancia con la propia finalidad de las áreas protegidas establecida en la legislación nacional. No obstante, cada ANP se ha aproximado de forma diferente a las actividades de educación y comunicación (Tréllez, 2006). En algunos casos, se ha priorizado la inserción de la educación ambiental acerca de las ANP en la educación formal en los

colegios locales y en otros casos se ha pensado más bien como una labor de extensión llevada a cabo por el personal del área hacia la comunidad local. Las experiencias son abundantes, por lo que se mencionarán tres casos a manera de ejemplo. Además, de forma complementaria, se hará referencia al enfoque priorizado por el equipo de la sede central del SERNANP, en Lima.

En primer lugar, la experiencia educativa promovida por la jefatura del Parque Nacional Huascarán, en Áncash, está basada en el trabajo coordinado con las unidades de gestión educativa locales (UGEL). Entre sus actividades incluye la capacitación a los docentes, actividades de sensibilización a los padres de familia y visitas guiadas al área protegida (Rosario, 2016).

En el caso del Parque Nacional Cordillera Azul, que ocupa zonas de San Martín, Loreto, Ucayali y Huánuco, se integró a la comunidad en el manejo de las poblaciones de tortugas taricaya. Las actividades educativas consistieron en la realización de talleres y en la distribución de material informativo (Martínez, 2006).

En tercer lugar, en el caso de la Reserva Nacional Allpahuayo Mishana, en Loreto, el proyecto de educación llevado a cabo hasta el 2007 mencionaba como principales estrategias la capacitación a la comunidad y al personal de la reserva, así como el diseño de material de difusión en distintos formatos (Mendoza, 2007).

Con respecto al trabajo que ha venido haciendo el propio SERNANP a través de su oficina central, hay que señalar que este se basa en un enfoque de marketing social (Zevallos, 2016). Siguiendo este enfoque, a partir del año 2013 se han generado campañas como *Las áreas*

protegidas toman los colegios, en la que se promovió que los guardaparques y el equipo de diversas ANP realicen capacitaciones en las instituciones educativas locales a través de intervenciones lúdicas (Ministerio del Ambiente, 2013; Naganoma, 2019); o la campaña permanente *Hinchas de la conservación*, que empezó como una campaña mediática con el apoyo de personajes públicos reconocidos y más tarde derivó en la formación de un equipo de jóvenes voluntarios que llevan a cabo diversas campañas y activaciones de comunicación en distintos puntos de la ciudad de Lima².

En síntesis, puede observarse que, ya sea a partir del trabajo de las jefaturas de ANP del SERNANP o de iniciativas lideradas por ONG, las campañas de educación se orientan normalmente hacia la difusión de información, la capacitación en temas ambientales y también el trabajo con los colegios locales. En el caso de la sede central del SERNANP, esta asumió un rol directo en la realización de campañas educativas bajo un enfoque de marketing social, por lo que la participación de los jóvenes fue concebida como medio para fidelizar al público juvenil antes que como una forma de involucrar a los jóvenes en la toma de decisiones. Teniendo en consideración estos antecedentes, la experiencia de la brigada ecológica en el PNYCH resulta aún más interesante de analizar, ya que se trata de un caso en el que se incorpora a los jóvenes en el proceso de educación ambiental a través de una experiencia colaborativa junto al equipo de profesionales y especialistas de la jefatura del ANP.

² Cabe mencionar que la campaña *Hinchas de la conservación* también ha sido replicada en años recientes en algunas áreas protegidas. En sus adaptaciones locales, la campaña ha pasado a vincular a los jóvenes voluntarios directamente a los problemas ambientales de su localidad. En ese sentido, las ediciones locales de la campaña de *Hinchas...* se han aproximado a lo que se viene haciendo desde hace varios años en el PNYCH.

El PNYCH fue creado en 1986, a través del decreto supremo DS-068-86-AG. Tiene una extensión de 122 000 hectáreas y está ubicado en la provincia de Oxapampa, en la región Pasco, sobre los distritos de Pozuzo, Huancambamba, Palcazú, Oxapampa y Villa Rica. El objetivo del área es la conservación de una zona representativa de ecosistemas de selva alta, selva baja y pajonal o puna húmeda en la parte central del Perú. El parque nacional abarca una zona de cordillera aislada por lo que presenta una gran diversidad de flora y fauna. Asimismo, sus bosques son fuente de servicios ecosistémicos importantes, pues protegen la parte alta de las subcuencas hidrográficas de Huancabamba-Chorobamba y Palcazú y proveen de agua a la población de los distritos aledaños (Pacheco et al., 1994; SERNANP, 2015).

En vista de su importancia, en el año 2010 la UNESCO reconoció a la provincia de Oxapampa como la Reserva de Biósfera Oxapampa-Asháninka-Yánesha (BIOAY). Es importante precisar que el establecimiento de reservas de biósfera no supone la creación de una categoría legal distinta dentro del SINANPE, sino que reconoce a zonas de especial importancia para el desarrollo sostenible que pueden servir de modelo para la interacción sostenible de las personas con su entorno. En efecto, las reservas de biósfera están integradas en sí mismas por áreas protegidas, así como por las poblaciones humanas colindantes. En este caso, el PNYCH forma parte del núcleo de la zona reconocida como BIOAY, junto a otras áreas protegidas como el Bosque de Protección San Matías San Carlos y las Reservas Comunes Yánesha y El Sira.

A pesar de las medidas de protección que se han tomado, actualmente el PNYCH y la BIOAY enfrentan problemas como la tala ilegal, el uso excesivo de agroquímicos por parte de los agricultores locales, la apertura de trochas dentro de los límites del ANP, la caza y la pesca desmedidas, así como la extracción y el comercio ilegal de orquídeas, flores de

apariencia vistosa abundantes en la Amazonía y altamente valoradas en el mercado (Yarupaitán et al., 2016; MINAM, 2016).

Para hacer frente a estas amenazas, algunas organizaciones conservacionistas ya han llevado a cabo en Oxapampa campañas de educación y comunicación a nivel local, desde una perspectiva de marketing social y poniendo al oso de anteojos como especie emblemática (Balloffet y Martin, 2007). Ahora bien, aunque la región no ha sido ajena a la realización de campañas de educación ambiental, estas han seguido el mismo modelo que las campañas educativas realizadas en otras ANP ya mencionadas. Teniendo en consideración estos antecedentes, el año 2010 puede ser considerado un punto de quiebre en la trayectoria de la educación ambiental en la región, pues fue entonces cuando la jefatura del PNYCH decidió convocar a niños y jóvenes de la localidad para conformar una brigada de jóvenes interesados en colaborar con la conservación del parque (Yarupaitán et al., 2016). En sus inicios, esta brigada estuvo conformada por escolares, por lo que fue denominada Brigada Escolar. Años más tarde, con la incorporación de jóvenes universitarios, pasó a denominarse Brigada Ecológica Yanachaga (BEY), nombre que identifica al grupo en la actualidad.

El objetivo de la brigada es sensibilizar a la población oxapampina acerca de la importancia de la conservación de la biodiversidad local. Para ello, los jóvenes brigadistas llevan a cabo acciones de concientización en los espacios públicos de Oxapampa. Actualmente, la BEY reúne a aproximadamente 200 niños, adolescentes y jóvenes, hombres y mujeres, cuya edad oscila entre los 10 y 20 años. Aunque la mayoría se encuentra estudiando en los colegios locales, algunos ya cursan estudios superiores. Aunque inicialmente solo congregaba a niños y jóvenes de la ciudad de Oxapampa, en la actualidad ha extendido su alcance a otros distritos. Por ende, la BEY se encuentra dividida en tres brigadas menores: una formada por

jóvenes de la ciudad de Oxapampa, otra por jóvenes del sector de Grapanazú, y otra por jóvenes del centro poblado de Quillazú. A su vez, la brigada de la ciudad de Oxapampa se divide en dos secciones, una formada por los niños menores y otra por los adolescentes.

Los integrantes de la brigada se renuevan cada año, aunque muchos miembros continúan participando durante varios años. La participación en la BEY es voluntaria. A lo largo del año, los brigadistas reciben capacitaciones de parte del personal del SERNANP y de otras instituciones que trabajan en la localidad. A su vez, llevan a cabo campañas dirigidas a la comunidad local y a los turistas que visitan la zona. Las actividades continúan hasta diciembre y se retoman en marzo del siguiente año, cuando se anuncia la convocatoria para integrar a nuevos miembros.

El trabajo de la BEY ha sido organizado en tres componentes: capacitación, entrenamiento y sensibilización. Durante la etapa de capacitación, los jóvenes reciben información sobre el medio ambiente y sus problemáticas, con especial énfasis en el contexto local. En la etapa de entrenamiento, los jóvenes ejercitan sus habilidades para expresar sus ideas. En este momento se lleva a cabo un intercambio activo entre los jóvenes y su instructor. Finalmente, durante la etapa de sensibilización, los jóvenes salen a realizar actividades en los espacios públicos de la ciudad, poniendo en práctica lo que desarrollaron durante su entrenamiento.

Durante la etapa de capacitación y entrenamiento, los jóvenes participan en talleres y sesiones con apoyo del instructor y de otros profesionales. Las sesiones duran tres horas y se realizan una vez a la semana. Cada grupo participa de una sesión independiente, por lo que semanalmente se llevan a cabo cuatro sesiones, una en Quillazú, una en Grapanazú, y dos en Oxapampa. En este último caso, se llevan a cabo talleres diferentes para los niños y para los

adolescentes, los que se realizan en el local del SERNANP. Durante los talleres, se abordan temas referidos al cuidado del medio ambiente, que son expuestos por el instructor a través de charlas o del uso de fotos y videos. En ocasiones, se cuenta con la asistencia de especialistas de otras organizaciones. Por su parte, los jóvenes intercambian conocimientos y tienen la oportunidad de expresarse y trabajar en grupos. Además, elaboran materiales de comunicación creativos, que exponen luego entre ellos. Asimismo, toman decisiones referidas a la buena marcha del grupo, como la elección de fechas, lugares o representantes juveniles.

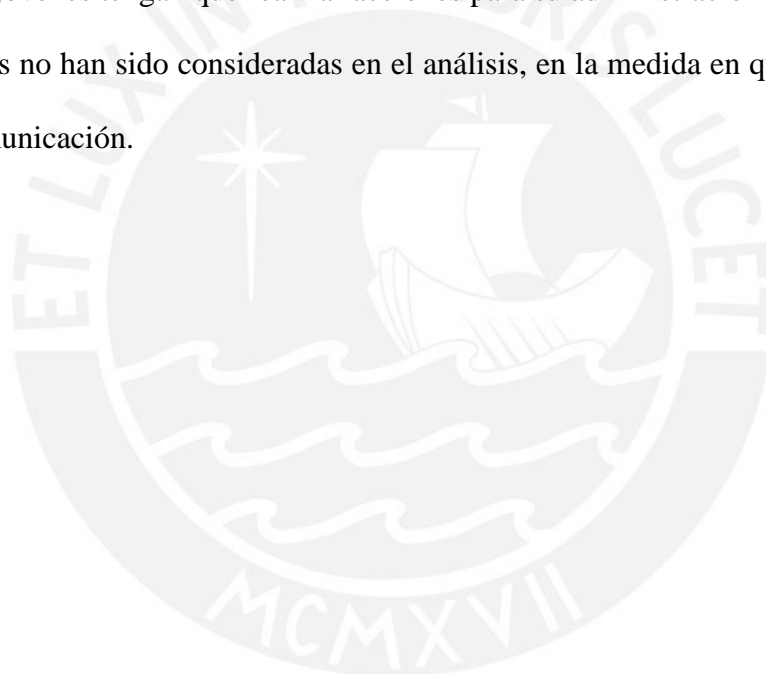
A continuación, durante la etapa de sensibilización, realizan actividades dirigidas a la comunidad de Oxapampa. Estas incluyen caminatas, pasacalles, salidas informativas a los mercados y parques de la ciudad, así como la participación en el festival *Selvámonos*³ y en otros eventos conmemorativos realizados en fechas especiales, como el aniversario de la ciudad. En estos eventos los jóvenes organizan juegos educativos, difunden material informativo y realizan exposiciones utilizando paneles informativos y fotográficos (Yarupaitán et al., 2016).

Cabe mencionar que los jóvenes también han podido acceder a los medios de comunicación locales y nacionales para compartir y difundir el trabajo que hacen en la BEY. Por ejemplo, debido al impulso turístico de la región y a la realización anual del festival *Selvámonos*, algunos medios de comunicación de alcance nacional han elaborado reportajes para cubrir las

³ *Selvámonos* es un festival de música y arte que se realiza anualmente, a fines del mes de junio, en la ciudad de Oxapampa. El evento se lleva a cabo desde el año 2008 y congrega a miles de turistas de diversas partes del país y del extranjero. El festival tiene entre sus objetivos la promoción del cuidado del medio ambiente, por lo que ofrece –además de los espectáculos musicales– diversas actividades de educación ambiental a través de las artes.

incidencias del festival y los atractivos de la zona. Como parte de esta cobertura, algunos jóvenes han podido participar de los reportajes narrando su experiencia, lo que les ha permitido acercarse a los medios de comunicación masivos y tener la oportunidad de expresarse directamente frente a las cámaras (América Televisión, 2016).

Es importante aclarar que la brigada lleva a cabo otras actividades, como la gestión y mantenimiento del Bosque de los Niños (BONI), espacio cedido por una familia local para que la brigada pueda realizar allí actividades educativas. La cesión de este espacio supone que además los jóvenes tengan que realizar acciones para su administración y mantenimiento. Estas actividades no han sido consideradas en el análisis, en la medida en que no constituyen acciones de comunicación.



CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1. Participantes

La presente investigación tiene un diseño cualitativo con alcance exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y con un enfoque de teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Creswell y Poth, 2018). Se optó por un diseño cualitativo debido a que el estudio del empoderamiento requiere comprender a profundidad la experiencia subjetiva de los jóvenes. En cuanto al enfoque adoptado, se escogió la teoría fundamentada ya que esta permite generar explicaciones sobre procesos concretos, por lo que resulta una aproximación pertinente para desarrollar una explicación del proceso de influencia de la comunicación participativa en el empoderamiento. Por su parte, el alcance exploratorio se deriva de la ausencia de estudios sobre empoderamiento juvenil en áreas protegidas en el contexto peruano, por lo que esta investigación busca ser un primer aporte sobre el tema.

Con respecto a los participantes, se hizo imprescindible delimitar el número de los mismos, debido a que la BEY es un colectivo integrado por alrededor de 200 jóvenes. Tomando en cuenta factores como la ubicación y las facilidades disponibles para poder convocarlos, se decidió abordar únicamente la experiencia de los brigadistas del grupo de la ciudad de Oxapampa. Se optó por ello debido a las facilidades ofrecidas por el SERNANP para utilizar sus instalaciones en la ciudad y, además, a que este grupo se encontraba también subdividido en dos grupos conformados por jóvenes de diferentes rangos de edad (niños y adolescentes).

Se optó entonces por convocar a jóvenes hombres y mujeres con edades en un rango de 12 a 20 años, es decir, a los integrantes del grupo de adolescentes. Se prefirió trabajar con los

mayores teniendo en cuenta que, al estar más cerca de culminar la etapa escolar, tendrían que tomar decisiones personales relevantes para su vida que pondrían a prueba su capacidad para decidir. Asimismo, se estableció como requisito que los jóvenes tuvieran como mínimo tres meses de participación en la brigada. Con respecto a los instructores, el requisito establecido fue que tuvieran como mínimo un año participando en las actividades de la brigada.

Tabla 2

Información de los participantes del estudio

<i>Participante (código)</i>	<i>Sexo</i>	<i>Grado / ocupación</i>	<i>Técnica aplicada</i>
J1	Hombre	Primero de secundaria	Reunión de discusión
M1	Mujer	Segundo de secundaria	Reunión de discusión
M2	Mujer	Segundo de secundaria	Reunión de discusión
J2	Hombre	Segundo de secundaria	Reunión de discusión
M3	Mujer	Segundo de secundaria	Reunión de discusión
L1	Mujer	Tercero de secundaria	Reunión de discusión
J3	Hombre	Tercero de secundaria	Reunión de discusión
G1	Mujer	Cuarto de secundaria	Reunión de discusión
G2	Mujer	Cuarto de secundaria	Reunión de discusión
C1	Mujer	Cuarto de secundaria	Reunión de discusión
J4	Hombre	Cuarto de secundaria	Reunión de discusión
F1	Hombre	Cuarto de secundaria	Entrevista
A1	Hombre	Cuarto de secundaria	Entrevista
A2	Hombre	Estudiante universitario	Reunión de discusión
H1	Hombre	Instructor	Entrevista

Una vez establecidos los criterios de participación, se asistió a una de las sesiones sabatinas de la brigada, en la que se presentó la investigación y se invitó a los jóvenes interesados a participar de manera voluntaria. En cuanto al número de participantes, no se definió de manera previa sino de acuerdo al criterio de saturación, es decir, cuando la información comenzó a ser repetitiva y la ya obtenida resultó suficiente para responder a la pregunta de investigación de forma satisfactoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En total participaron en el estudio 15 personas, cuya información ha sido recogida en la tabla 2.

Finalmente, cabe señalar que a través de este estudio no se tiene la pretensión de obtener resultados generalizables, pues se basa en el análisis de las experiencias particulares de un grupo de jóvenes y adultos. Sin embargo, la comprensión del caso puede contribuir a generar lineamientos a ser considerados en el contexto de otras áreas naturales protegidas.

5.2. Técnicas de recojo de información

Para el recojo de información se utilizaron dos técnicas. La primera fue la entrevista en profundidad semiestructurada. Para ello, se elaboraron dos modelos de guía de entrevista, una dirigida al instructor del SERNANP (apéndice 01) y otra dirigida a los jóvenes brigadistas (apéndice 02). Este instrumento permitió describir la estrategia educativa empleada por el equipo del SERNANP encargado de orientar las actividades de la BEY, su experiencia y su relación con los jóvenes brigadistas y, de igual forma, conocer la experiencia subjetiva de los jóvenes como integrantes de la brigada, así como sus actitudes, expectativas y conocimientos.

Los conceptos desarrollados en el marco teórico sirvieron como base para las guías de entrevista, que fueron diseñadas para cubrir las siguientes áreas de indagación:

1. Las prácticas de comunicación participativa: actividades y proceso de trabajo en la brigada.
2. La agencia individual y la estructura de oportunidad: el conocimiento, conciencia crítica y comportamiento, así como la disposición sobre los recursos materiales y el contexto. Además, la interacción entre jóvenes y adultos.
3. El impacto en la vida de los jóvenes y en su comunidad: los aprendizajes y cambios generados a partir de la participación en la brigada, a nivel individual y comunitario.

La segunda técnica fue la reunión de discusión-reflexión (Montero, 2006), para la cual también se elaboró una guía orientadora (apéndice 03). Teniendo en cuenta que la brigada es un colectivo y considerando que el empoderamiento es un proceso que implica la relación con los otros jóvenes, se buscó generar un espacio de interacción en el que pudieran expresarse y contrastar sus percepciones individuales. Asimismo, se les explicó que la discusión era una oportunidad valiosa para el intercambio de opiniones y experiencias entre los brigadistas, lo que sería de utilidad para la propia brigada, en la medida en que ayudaría a generar información sobre la experiencia de los jóvenes y el impacto en su proceso formativo.

Otro detalle importante es que la reunión de discusión-reflexión estuvo dividida en dos partes: la primera fue una etapa de diálogo sobre las experiencias de los jóvenes en la brigada y la segunda consistió en un ejercicio de creación colectiva. Así, a través de este ejercicio, se buscó reproducir la experiencia del diálogo que se produce durante las dinámicas de trabajo de la brigada. Por eso, además de tomar en consideración las opiniones de los jóvenes durante

la fase de discusión, se observó su forma de relacionarse durante el ejercicio de creación colectiva.

Por último, se elaboró la guía de la reunión de discusión teniendo en cuenta las áreas de indagación ya mencionadas en el caso de las entrevistas, pero con una cantidad reducida de preguntas, para priorizar el intercambio de opiniones entre los jóvenes.

5.3. Procedimiento

El procedimiento empleado en la realización de la investigación supuso un proceso de familiarización previo, con el objetivo de presentar el objetivo del estudio de manera transparente, resolver inquietudes y establecer una relación de confianza con el equipo del SERNANP y los jóvenes brigadistas. Así, se realizó una primera visita de acercamiento a Oxapampa, en la que se reunieron algunos datos preliminares sobre la brigada y se solicitó la autorización para realizar la investigación. Para ello se contactó al personal guardaparque encargado de las actividades de la brigada. Posteriormente, una vez elaborado el plan de investigación, se realizó una segunda visita en la que se presentó el plan detallado y se solicitó de manera formal la colaboración del equipo de la jefatura del PNYCH para presentar el estudio a los jóvenes integrantes de la brigada.

La presentación se realizó en una de las sesiones de capacitación de la brigada, durante la cual se invitó a los jóvenes interesados a participar de forma voluntaria. Luego, se acordaron las fechas y el lugar de las entrevistas. Dado que la mayoría de jóvenes eran menores de edad, se acordó también que el estudio sería presentado a sus padres en otra sesión, en la cual se les informaría y solicitaría su autorización.

Las entrevistas se realizaron de forma individual en el local del SERNANP. Las conversaciones fueron registradas en audio para facilitar el manejo posterior de la información y facilitar el desarrollo de las entrevistas. Posteriormente, los audios fueron transcritos y las transcripciones codificadas y analizadas utilizando el software *ATLAS.ti*. En total, se entrevistó a dos jóvenes brigadistas y a un instructor adulto.

Las reuniones de discusión fueron realizadas durante las sesiones sabatinas de capacitación de la brigada. Se escogió el local del SERNANP por la facilidad otorgada por la institución y porque se trataba de un espacio conocido y común para el grupo. Antes de comenzar, se acordó que el equipo del SERNANP no estaría presente, de modo que su presencia no inhibiera la expresión de las ideas de los jóvenes. Las reuniones de discusión-reflexión fueron registradas en video, transcritas y analizadas con el mismo software que se usó en el caso de las entrevistas. Cada reunión tuvo una duración de aproximadamente dos horas. En total, se realizaron dos reuniones de discusión en las que participaron doce jóvenes brigadistas.

5.4. Análisis de la información

Como primer paso, la información fue codificada preliminarmente en función a dos grandes categorías: comunicación participativa y empoderamiento. En segundo lugar, se realizó una codificación abierta y se generaron códigos de acuerdo a lo expresado por los participantes según sus propias palabras. A continuación, se revisó la información y se generaron nuevos códigos que dieran cuenta de las coincidencias y las diferencias encontradas en los testimonios, de modo que se fueran visibilizando las formas específicas en las que se produce la influencia de las prácticas de comunicación participativa en el empoderamiento de los

jóvenes (Borda et al., 2017). Toda esta etapa se llevó a cabo mediante el uso del software para análisis de datos cualitativos *ATLAS.ti*.

Para aumentar la confiabilidad de la información, se buscó triangular las fuentes. Por ello, se recurrió al personal orientador y a los jóvenes participantes de la brigada, de modo que se pudiese contar con diferentes puntos de vista sobre el proceso de empoderamiento. De la misma manera, la realización de las reuniones de discusión-reflexión tuvo como fin complementar y contrastar la información recogida en las entrevistas individuales (Creswell y Poth, 2018).

5.5. Consideraciones éticas

Dado que la investigación requirió la participación de personas, se tuvieron en cuenta algunas consideraciones éticas, las que se mencionan a continuación. En primer lugar, debido a que la mayoría de participantes fueron menores de edad, se llevó a cabo una reunión de presentación con los padres de familia de los brigadistas, convocada por el equipo del SERNANP. Además de ello, se solicitó el consentimiento informado de los propios jóvenes, cuya participación voluntaria fue solicitada a través de la firma de una ficha de autorización (apéndices 04 y 05), la cual contenía los detalles de la investigación y los compromisos del investigador.

Con respecto al tratamiento de la información, se siguió el principio de confidencialidad de la misma (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se acordó con los participantes la utilización de un seudónimo para referir los testimonios en el informe final, de modo que no fuera posible reconocer o inferir la identidad del entrevistado. De igual forma, se garantizó

que únicamente el investigador pudiera acceder a los audios de las entrevistas, los cuales fueron eliminados al culminar su análisis.

Finalmente, se acordó realizar una reunión para la devolución de los resultados, que serán presentados en una sesión a la que se invitará al equipo del parque y a los jóvenes integrantes de la brigada. Además, se entregará una copia del informe final a la jefatura del PNYCH. Todo ello con el fin de que los resultados del estudio puedan ser de utilidad para enriquecer el trabajo de la brigada.

5.6. Limitaciones

Por último, es importante mencionar que durante la realización de esta investigación se encontraron algunas limitaciones. La primera es que el estudio se restringe a la experiencia de los jóvenes que son actualmente brigadistas. En ese sentido, sería importante aproximarse también a la experiencia de los jóvenes que integraron la brigada en sus primeros años y que ya dejaron de formar parte de la misma, lo que podría brindar información valiosa acerca de la sostenibilidad del proceso de empoderamiento juvenil, una vez finalizada la participación en la brigada.

La segunda limitación está en que el rol del adulto solo ha sido estudiado desde la perspectiva del instructor principal. Dado que se trata de la persona que impulsó la creación de la brigada y que coordina sus actividades desde entonces, es probable que ello introduzca un sesgo en la relación establecida con los jóvenes. Por lo tanto, sería importante abordar la experiencia de otros adultos que hayan contribuido en la orientación a los jóvenes para conocer cómo se relacionan con ellos y verificar si asumen los roles de orientación y soporte identificados.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las prácticas de comunicación participativa en la Brigada Ecológica Yanachaga (BEY) incluyen tanto aquellas que conforman la etapa de entrenamiento y preparación de los jóvenes, como aquellas que involucran su participación en actividades de sensibilización en el espacio público. Durante la fase de entrenamiento, la comunicación participativa se concreta en el diálogo que se lleva a cabo entre jóvenes y también con el instructor adulto. Luego, durante la fase de sensibilización, la comunicación participativa se lleva a cabo en la forma de actividades en los espacios públicos de la ciudad. Los resultados muestran que hay ciertos aspectos de la comunicación participativa en la BEY que inciden de forma especial en el empoderamiento de los jóvenes. Por ello, en esta sección se presentan los resultados de la investigación ordenados en tres áreas de análisis. Cabe mencionar que estas no equivalen a las áreas de indagación planteadas en los instrumentos de información, sino que han sido reorganizadas para dar cuenta de las formas en las que la comunicación participativa influye en el empoderamiento de los brigadistas.

La primera área está referida a la comunicación participativa como relación horizontal, la segunda aborda la comunicación como acción reflexiva y la tercera se refiere a la comunicación como oportunidad para crear un impacto. A su vez, cada una de las áreas de análisis está dividida en dos categorías. La tabla 3 presenta de forma ordenada las áreas de análisis y sus respectivas categorías:

Cabe señalar que esta propuesta tiene fines analíticos pues, en la práctica, los jóvenes experimentan el empoderamiento de forma integral y los procesos señalados se presentan de forma simultánea. No obstante, diferenciarlos es necesario para identificar aquellos aspectos

de la comunicación participativa especialmente propicios para el empoderamiento de los jóvenes, ya sea a través de la expansión de su agencia o de la ampliación de la estructura de oportunidad que hace posible la acción juvenil.

Tabla 3

Esquema de áreas y categorías

<i>Área de análisis</i>	<i>Categorías</i>
Comunicación participativa como relación horizontal	Relación basada en el diálogo para la toma de decisiones y la creación entre jóvenes Relación de confianza con el instructor adulto y su rol de orientador y soporte
Comunicación participativa como acción reflexiva	La sensibilización al otro La apropiación del espacio público
Comunicación participativa como oportunidad de generar impacto	Impactos en el comportamiento de las personas sobre el medio ambiente Impactos en el reconocimiento de los jóvenes

6.1. Comunicación participativa como relación horizontal

La primera área de análisis aborda la comunicación participativa en la brigada como una relación horizontal, lo que contribuye de manera positiva al empoderamiento juvenil. La

comunicación participativa puede ser considerada como una relación horizontal debido a que se trata de un proceso en el que los jóvenes se vinculan entre ellos, y también con su instructor, de una forma colaborativa, dialogal y no impositiva. Para Freire (1971b), este aspecto de la comunicación participativa es intrínseco a la misma: si no se está en relación horizontal uno puede hacer comunicados pero no hacer comunicación.

En el caso de la brigada, como se mencionó, los jóvenes participan en actividades de entrenamiento en las que no solo reciben información, sino que también pueden organizarse, planificar y crear materiales de comunicación que luego llevarán al espacio público. Esta etapa de preparación se apoya fundamentalmente en el diálogo entre jóvenes y también en la relación de orientación que establecen con su instructor, quien comparte conocimiento, pero también apoya y orienta el proceso de trabajo autónomo de los jóvenes. Este proceso de trabajo es importante porque genera condiciones favorables para que los jóvenes tomen decisiones, elaboren acuerdos, deliberen y argumenten para defender una posición, y para que puedan obtener mayor confianza en sí mismos. Todo ello redundará en la expansión de la agencia de los jóvenes, definida como la capacidad de establecer metas y de actuar para su realización, la cual constituye la base necesaria para que más adelante puedan empoderarse y realizar acciones que generen impactos en su entorno.

En ese sentido, puede afirmarse que la comunicación participativa como relación horizontal propicia el fortalecimiento de la agencia de los brigadistas de dos formas distintas: en primer lugar, a través de la relación que establecen los jóvenes entre sí, la cual está basada en la práctica del diálogo para la creación y la toma de decisiones; y en segundo lugar, a través de la relación de confianza con el instructor adulto, en la que este asume un rol de orientación y soporte para los jóvenes. Consecuentemente, esta área de análisis está dividida en dos

categorías: Una referida al diálogo entre los jóvenes y la otra a la relación entre jóvenes y adultos y al rol que el adulto asume como orientador y soporte.

6.1.1. Relación basada en el diálogo para la toma de decisiones y la creación entre jóvenes

La primera categoría da cuenta de la importancia que tiene la relación dialógica entre los jóvenes que integran la brigada. En el caso de la BEY, la comunicación participativa se lleva a cabo a través del diálogo como un intercambio de ideas de forma horizontal. Este proceso se da en dos momentos: durante la toma de decisiones referidas a la organización del grupo y luego durante la etapa de creación colectiva.

Durante la toma de decisiones sobre la organización de la brigada, los jóvenes acuerdan qué actividades hacer, quiénes serán sus representantes y cómo se distribuirán las funciones. De acuerdo con los jóvenes, el diálogo es la forma recurrente de tomar decisiones e implica un intercambio de ideas:

Eso es como estamos haciendo ahorita. Todos damos un punto de opinión. Y al reunir todas las opiniones se llega a un solo acuerdo (J3, hombre, tercero de secundaria).

Como puede observarse, el diálogo implica un intercambio de ideas. A través del diálogo los jóvenes expresan sus opiniones y sus ideas acerca de la organización. El diálogo les permite expresar su voz y dárla a conocer al resto. Pero no se trata solo de la expresión. Los testimonios recogidos dan cuenta de las opiniones expresadas dan lugar a un proceso de debate que tiene como propósito llegar a un acuerdo:

Las decisiones se toman por todos, en general. Porque no uno va a tener la idea y todos van a tener que seguirla. Uno va a tener la idea y los demás tienen que estar de acuerdo con esa idea (A1, hombre, cuarto de secundaria).

Ello supone que los jóvenes tengan que asumir una postura sobre las cuestiones discutidas en grupo, proponer sus ideas al resto y elaborar e intercambiar argumentos. Durante este proceso los jóvenes reflexionan sobre sus objetivos y ofrecen argumentos que soportan su posición para motivar al resto. Este proceso de razonamiento y deliberación les permite fortalecerse como agentes, ya que van ganando confianza en sí mismos al aprender a expresar su voz ante el resto.

Es importante destacar que, aunque los jóvenes fortalecen su capacidad para incidir en las decisiones del grupo, no lo hacen de forma impositiva, sino a través de una búsqueda de consensos. Siguiendo a Rowlands (1997), se puede afirmar que los jóvenes realizan un ejercicio constante de poder en su sentido generativo y no como dominación. De hecho, para los jóvenes, este proceso de toma de decisiones a partir del intercambio de ideas es equiparable a un régimen democrático:

Un gran ejemplo. El BONI tiene que llevar un nombre. La denominación es BONI, bosque de niños, pero tenemos que tener un nombre y para llegar a ese nombre hicimos una reunión, tanto brigadistas de los pequeños y nosotros, y ahí en forma de lo que es democracia, en grupo pusieron tal nombre, tal nombre, tal nombre y entre todos votan... (J4, hombre, cuarto de secundaria).

Esta mención a la democracia no es gratuita. Para autores como Crocker (2008) o Sen (2000), la democracia tiene un valor intrínseco en la medida en que se trata de un régimen político que prioriza el ejercicio de la agencia de las personas. Por tal motivo, queda claro que la

brigada es vista como un espacio en donde los jóvenes pueden ser agentes activos en la toma de decisiones. Así, la agencia desarrollada a través del diálogo va más allá de la influencia que se pueda ejercer sobre el colectivo y abarca la capacidad de realizar acuerdos y llegar a un consenso.

La necesidad de llegar a un consenso implica que los jóvenes no solo deben aprender a expresarse a través del diálogo, sino que también deben aprender a escuchar las opiniones del otro. Ello es valioso para los jóvenes porque así adquieren conocimientos nuevos y descubren puntos de vista diferentes. Y además porque deben aprender a aceptar las posturas ajenas y a lidiar con los desacuerdos. Ello los prepara para la siguiente etapa del trabajo en la brigada, en la que deberán salir al espacio público para sensibilizar a la comunidad. En suma, la toma de decisiones a través del diálogo es una etapa de fortalecimiento continuo de la agencia en relación con los demás brigadistas, a partir del desarrollo de la autodeterminación, al tener que tomar sus propias decisiones, la autoconfianza, durante la expresión de sus ideas ante el resto, y la adquisición de conocimiento, al aprender de la experiencia de los otros. Gracias a ello, los jóvenes podrán emprender luego acciones transformadoras. El diálogo permite, entonces, sentar las bases para el empoderamiento juvenil.

En cuanto al diálogo para la creación colectiva, este se realiza de forma similar. Durante esta etapa los jóvenes dedican tiempo y esfuerzo para elaborar materiales de comunicación creativos que expresen los temas que quieren dar a conocer. Esta etapa de creación al interior de la brigada incluye actividades individuales, en las que cada joven crea una propuesta, y una fase de puesta en común en la que entre todos comparten sus ideas y elaboran materiales grupales. Por lo tanto, la creación toma la forma de un debate en el que cada joven puede aportar sus ideas para la elaboración de las campañas:

Ah, como sería un debate, conversamos ahí y de uno sacan la mejor parte del otro mejor parte, así, que se unen y sale una buena idea. O tal vez del otro también que está más sintetizado ya, lo ponen (F1, hombre, cuarto de secundaria).

Nuevamente, se puede observar que se trata de un proceso de intercambio, en el que los jóvenes proponen una idea y evalúan las ideas del resto. Durante los momentos de creación, el diálogo implica aprender a expresarse y también a escuchar y a valorar las ideas de los demás. De ahí también que se haga un énfasis expreso en el ejercicio de la crítica constructiva acerca de las ideas de los demás. Parte del trabajo implica tener momentos para escuchar las opiniones del resto acerca del trabajo propio. Como señala el instructor:

Antes de salir, digamos al trabajo a la población, ellos hacen aquí en el auditorio unos ensayos, y en esos ensayos los que están observando hacen las críticas porque le falta pintar, se han excedido en el color, las letras están muy pequeñas, etc. etc., entonces es ahí donde vuelven a arreglar, mejorar, etc., etc. (H1, hombre, instructor).

La crítica es valiosa para mejorar, para colaborar con el trabajo del resto, lo que finalmente es positivo para el logro del objetivo común de sensibilizar a la comunidad. Por supuesto, se trata de que la crítica permita aportar ideas sin censurar la creatividad individual. Es decir, que es necesario buscar el equilibrio entre la realización de críticas que fortalezcan la confianza de los jóvenes en lugar de inhibir la seguridad que sientan en su propio trabajo. De acuerdo con Soler et al. (2017: 27): “se requiere de procesos que permitan un margen de libertad, protagonismo y creatividad a los jóvenes”. Los jóvenes deben ser libres para hacerse responsables y asumir su compromiso personal con el logro de los objetivos de la brigada y, en el caso de cometer errores, también asumirlos y aprender de ellos.

Con respecto a los materiales elaborados como resultado del proceso de creación colectiva, estos pueden ser de diferente clase. A decir de los jóvenes, no hay un solo tipo de material que pueda ser considerado predilecto:

[...] por cada actividad nosotros planteamos ideas, conversamos, si llevamos los muñecos, qué materiales para poder decirle a la gente, qué materiales. Tal vez podemos llevar los muñecos o hacer carteles, afiches, mosquitos, una infinidad de cosas con el objetivo de hacerle entender a la gente sobre este día que se celebra, sobre qué estamos protegiendo (A2, hombre, estudiante universitario).

Como se puede notar, los materiales son diversos y su uso depende de la decisión de los jóvenes. En el fondo, lo importante es que los jóvenes puedan aportar ideas y decidir cuáles serían los más convenientes. Y es a través de este proceso activo de toma de decisiones que se expande la agencia. El producto final, en forma de mensajes, materiales o una estrategia de comunicaciones dirigida a la comunidad, puede ser más o menos creativo o efectivo, pero su valor radica en la forma en la que el grupo lo construye. Así, el proceso de diálogo le da a la creación valor como proceso, más allá del producto elaborado (Gumucio, 2001).

Es importante añadir que el proceso de fortalecimiento de la agencia a través del diálogo, una vez iniciado, no se limita a las sesiones de trabajo de la brigada. De acuerdo con lo mencionado por los jóvenes, se observa que la autonomía para decidir y expresar sus opiniones personales también ha empezado a manifestarse en otras dimensiones y ámbitos de sus vidas. Por ejemplo, la participación en la brigada les ha permitido mejorar su desempeño escolar.:

Bueno, el primer año cuando recién estaba entrando a secundaria y los profesores te pedían exposiciones así y... era como que yo no quería hablar mucho y cuando entré a

la brigada don H1 dejaba... [yo] hablaba, hablaba y a mí me gustaba. Entonces cuando volví a exponer, exponía, me salía bien. Me enseñó muchas cosas. Aparte que lo que aquí te enseña tú lo puedes aplicar en la escuela. Hay cosas que aquí... en CTA [Asignatura de ciencia, tecnología y ambiente] vas diciendo, aprendiendo y son puntos a tu favor, así que te ayuda en la escuela (G1, mujer, tercero de secundaria).

Como señalan Ibrahim y Alkire (2007), la agencia puede expandirse e influir entre las diferentes esferas de la vida de la persona. En el caso de los jóvenes, se observa que el entrenamiento recibido, los debates y ensayos, así como la experiencia de tener que salir a relacionarse con la comunidad han llevado a que los jóvenes desarrollen una serie de habilidades que los han hecho más seguros de sí mismos (Cattaneo y Chapman, 2010). Estas competencias no solo propician la expansión de la agencia en los espacios de debate de la brigada, sino que también pueden ser útiles en el entorno escolar. Además, al tener un mayor conocimiento sobre ecología y sobre la biodiversidad en Oxapampa, los jóvenes desarrollan mayor confianza en sí mismos para participar en los cursos escolares relacionados a esos temas.

También es importante precisar que el diálogo no es solo un proceso de intercambio racional de ideas. La comunicación participativa tiene la ventaja de promover espacios de encuentro entre personas, de modo que los jóvenes puedan expresar sus emociones y compartirlas con los demás. El diálogo adquiere así un sentido también emocional, en la medida en que no solo se basa en el intercambio de argumentos sino también en compartir emociones y sensibilidades (Alfaro, 2006). Ello se observa en la forma en la que el diálogo puede contribuir a la toma de decisiones y a la resolución de ciertos desacuerdos entre los jóvenes:

[...] desacuerdos, no casi siempre pasan, como ya somos unidos. Y si hay algún desacuerdo dialogamos para llegar a algún bien común entre las dos partes que están

ahí en conflicto. Más o menos cumpliendo siempre con el mismo objetivo. Siempre sobre todo el diálogo. Como dice M1, una estrategia es de repartirnos: los que trajeron zapatillas van a lugar donde van a armar el stand... y algunos que también tienen zapatillas pero quieren ir todavía a recoger basura, normal, que nos acompañen. Ellos son más... [comprometidos] o sea, puedo replicar que ellos en serio aman la naturaleza y van a luchar por ella (A2, hombre, estudiante universitario).

Como se observa, los jóvenes comparten un vínculo emocional fundado en el propósito compartido que los reúne. La protección del medio ambiente no es solo un tema de conocimientos, sino más bien una misión y una preocupación de los jóvenes acerca de su futuro y de su entorno. Si la comunicación participativa no involucrase que los jóvenes participen a través del diálogo, no podrían sentirse unidos en su propósito de conservación del ambiente. Como señalan Rattine-Flaherty y Singhal (2009), la comunicación participativa permite el surgimiento de una conexión emocional entre las personas, lo que facilita el entendimiento y la creación de un sentido de unidad y pertenencia entre ellas.

Ahora bien, es necesario precisar que la experiencia de ampliación de la agencia personal no se experimenta de modo uniforme. En realidad, existen diferencias en la forma en la que cada joven va reforzando su autoconfianza, su capacidad de tomar decisiones y sus habilidades personales. El análisis ha permitido identificar algunos factores relevantes que influyen en el potencial del diálogo para promover la expansión de la agencia y que hacen de la experiencia de empoderamiento varíe en cada caso. A continuación, se abordarán cuatro factores en particular: el tiempo en la brigada, las redes de soporte de los jóvenes, los mecanismos de decisión y la desigualdad de habilidades y preferencias.

El primer factor importante es el tiempo que los jóvenes tienen como integrantes de la brigada. De acuerdo con sus testimonios, al momento de realizar esta investigación algunos

de los jóvenes tenían varios años como brigadistas, mientras que otros solo tenían unos meses siendo parte del grupo. Estas diferencias pueden dar lugar a procesos diferentes de expansión de la agencia, algo de lo que los jóvenes son plenamente conscientes:

Los que participan más [en los debates] son los que están un poco más tiempo aquí. Como conocen más ya dan una idea más concreta. Pero los otros no se quedan atrás, también dan su idea, pero no mucho (F1, hombre, cuarto de secundaria).

Es que esta es la problemática, los que estamos acá son recientes y algunos no saben mucho de las cosas, o sea, solamente saben puntos. Y hay cosas que ellos no saben porque a veces tienen inasistencias. Por eso [hay] algunas cosas que sí saben... (J4, hombre, cuarto de secundaria).

Tener más tiempo en la brigada implica que los jóvenes han recibido más entrenamiento y, por ende, adquirido mayor experiencia dialogando y expresándose. Asimismo, han podido aprender más sobre los temas trabajados acerca de la conservación en Oxapampa, por lo que cuentan con más información para expresar sus opiniones y propuestas. Por ejemplo, en las sesiones de discusión realizadas en el marco de esta investigación, se pudo notar que los jóvenes que contaban con más años como brigadistas tenían una mayor disposición y facilidad para participar en la discusión. Y, dado que las sesiones de discusión tenían como finalidad reproducir el proceso de trabajo cotidiano de la brigada, esta situación podría ser algo común. En consecuencia, los jóvenes con menor facilidad para participar podrían estar teniendo menos oportunidades para influir en las decisiones del colectivo y, por ende, estar desarrollando menos agencia.

El segundo factor que influye en la expansión de la agencia a través del diálogo es el soporte social con el que cuentan los jóvenes al interior de la brigada. Su presencia incide en la

facilidad que pueden tener algunos jóvenes para relacionarse, mientras que su ausencia implica una mayor dificultad para integrarse. Como señala A1, la diferencia en el soporte social se manifiesta en algunas divisiones internas que existen al interior del grupo:

[...] sería como grupos sociales aparte. Digamos, son un grupo de un colegio ahí, grupo de otro colegio allá, grupo de otro colegio acá (A1, hombre, cuarto de secundaria).

El hecho de que los jóvenes brigadistas tiendan a agruparse con sus amigos y compañeros de colegio implica que aquellos que cuenten con una red de soporte social al interior de la brigada tendrán facilidades para su integración y desempeño en el grupo. La formación de estos grupos y redes de contactos puede ser positiva para quienes las conforman, pues les provee de mayor confianza y apoyo (Christens, 2011). Por el contrario, jóvenes que no tengan acceso a estos grupos podrían terminar ubicándose al margen y, por lo tanto, enfrentando mayores dificultades para dialogar y participar de la toma de decisiones. Ello se observó durante las sesiones de discusión realizadas con los brigadistas, quienes prefirieron sentarse al lado de sus conocidos. La cercanía de sus compañeros cercanos era un factor que los motivaba continuamente a intercambiar opiniones, bromas y además, a expresarse con mayor recurrencia y soltura. Por su parte, muchos de los jóvenes que no se encontraban en presencia de sus amigos tuvieron una participación notoriamente más moderada.

Ahora bien, esta dificultad derivada de la falta de contactos dentro de la brigada puede ser vista como una situación transitoria. Dado que el empoderamiento es un proceso dinámico, las dificultades iniciales pueden ir revirtiéndose en la medida en que los jóvenes vayan conociéndose y formando nuevos lazos. Este proceso de integración además es motivado por

la presencia de ciertos jóvenes que tienen mayor facilidad para relacionarse con los demás, por lo que pueden ejercer un liderazgo positivo y propiciar así la integración grupal:

Aunque también como dije hay chicos que se sueltan con cualquiera y siempre siempre van a darse la sorpresa de ser sociables, muy sociables, que se lleven bien con todos. Y ese tipo de personas son las que comúnmente unen a los grupos (A1, hombre, cuarto de secundaria).

Y siempre en cada trabajo de equipo siempre va a haber una o dos personas, uno o dos brigadistas que tienen más tiempo en la brigada, ya con un poco más de experiencia para que ayuden a desarrollar o a armar la, digamos, el material o el plan que se está pensando para cada actividad (H1, hombre, instructor).

Pero para eso tenemos como un sistema en la que, por ejemplo, si es nuevo, el integrante de la brigada, hacemos como una charla en la que nos explican cada vez o cada semana, un tema diferente en la que tenemos poco a poco [que] aprender. Y para poder explayarnos y no tener ese temor para poder hablar con la gente, hacemos un círculo y nos podemos todos alrededor, y cada uno sale a explicar lo que entendió. Entonces, si se quedó corto lo de la información que no entendió, poco a poco se le va ayudando para que pueda explayarse (J4, hombre, cuarto de secundaria).

De este modo, las desigualdades pueden incluso ser un aliciente para el empoderamiento colaborativo. El que existan jóvenes con mayores facilidades para participar activamente no implica que inevitablemente estos utilicen su agencia para reprimir al resto, sino que, por el contrario, la usan para alentarlos. Para Christens (2011), colaborar con el empoderamiento del resto es parte del componente relacional del empoderamiento. Según este autor, el proceso de empoderamiento no solo pasa por el desarrollo de capacidades individuales, sino que también requiere saber relacionarse con personas diferentes de manera colaborativa. Además, es importante comprometerse con el crecimiento de los miembros más nuevos de una organización. De esta manera, las relaciones de mentoría entre jóvenes permiten que los

más experimentados ejerciten su agencia y que los más nuevos vayan desarrollando nuevos recursos para fortalecerse como agentes.

El tercer factor es el mecanismo a través del cual se resuelve un debate cuando no se ha arribado a un consenso. De acuerdo con los brigadistas, ellos son conscientes de que si no hay acuerdos tienen que adoptar otras medidas para resolver la discusión, aunque estas podrían no dejar satisfechos a todos:

Cuando quisimos salir a un desfile, hemos salido con una [ininteligible], otros querían salir con carteles y habían grupos. Y no se decidían y todo. Y teníamos que estar uniformes... era casi por votaciones, el que tenía más... pero algunos se resentían, porque “ah, yo sé hacer esto” ... tenían diferentes temas... pero al final casi todo era por votaciones (M1, mujer, segundo de secundaria).

Como puede leerse, la votación es una forma en la que los brigadistas solucionan sus desacuerdos, aunque no necesariamente consigue que todos los jóvenes terminen conformes con los resultados. Ello se debe a que la votación y la deliberación responden a formas distintas de entender la democracia (Elster, 1998). La primera implica que las preferencias individuales sean simplemente agregadas para llegar a una decisión, mientras que la segunda aspira a entablar un diálogo para transformar opiniones y llegar a un consenso. El problema surge cuando luego de la deliberación los jóvenes no se han llegado a poner de acuerdo, por lo que se requiere de mecanismos resolutivos que finalmente podrían resultar impositivos para algunos de los jóvenes. Para Hart (1997), ello es aceptable siempre que no reprima de manera repetida la opinión de los mismos jóvenes. Para este autor, llegar a un consenso no implica que todos estén de acuerdo completamente, sino que puedan aceptar una propuesta luego de haber deliberado acerca de las diferentes alternativas y sabiendo que es necesario llevar la deliberación a un resultado práctico. Por lo tanto, la votación solo será un límite al

empoderamiento juvenil cuando restrinja continuamente la participación de los mismos jóvenes.

El último factor por desarrollar se refiere a las condiciones en las que se lleva a cabo el diálogo (y por extensión, la votación también). Es decir, que existen ciertas condiciones previas que inciden en el proceso de diálogo e influyen en los resultados que los jóvenes puedan obtener en cuanto al fortalecimiento de su agencia y su propio empoderamiento. Ello implica que el diálogo por sí solo no es inmune a la existencia de condiciones estructurales que pueden incidir en la forma en la que se lleva a cabo el intercambio de ideas. Estas condiciones pueden derivar en desigualdades entre los jóvenes, sostenidas en las diferencias de edad, habilidades, conocimiento, etc., las que finalmente se reflejan en la diferente capacidad que tiene cada joven para expresarse y participar del diálogo. Ello se observa, por ejemplo, en relación a las habilidades de los jóvenes para desenvolverse, las que determinan el tipo de funciones que podrán asumir:

También depende de la facilidad que tengan al expresarse porque para hacer las campañas y hablar en *Selvámonos* necesitamos saber cómo hablarle al público y algunos tienen miedo, otros les da vergüenza y por eso no participan mucho (C1, mujer, cuarto de secundaria).

De acuerdo con este testimonio, hay jóvenes que podrían estar inhibiéndose de participar en ciertas actividades debido a su dificultad para hablar en público. Así, aunque el diálogo pueda finalmente impactar en las condiciones estructurales y generar cambios sociales, cabe preguntarse por la forma en que estas estructuras y relaciones de poder preexistentes determinan desde el principio las posibilidades transformativas del diálogo (Deneulin, 2006). Esta paradoja implica que las condiciones de desigualdad o desventaja experimentadas por ciertas personas podrían significar menores oportunidades para que estas puedan ejercer

agencia y dialogar de forma horizontal. Aunque aparentemente el diálogo permite que todos puedan participar y expresarse por igual, la desigualdad en las relaciones de poder puede dar lugar a formas de participación más ventajosas para algunos. Por ello, mecanismos democráticos podrían no asegurar resultados imparciales si no se atienden a las desigualdades estructurales que los preceden.

Cabe señalar que, de acuerdo con Hart (1997, 2008), el que los jóvenes participen de modo desigual no debe ser considerado algo necesariamente negativo. Teniendo en cuenta que los procesos de cada joven son diferentes, lo importante es que mantengan la posibilidad de elegir y que no sean forzados. En el caso de la BEY, los jóvenes señalan que ellos pueden llegar a ponerse de acuerdo y a rotar las funciones dependiendo de la actividad:

[...] si en alguna actividad, este... va a ser, pongamos un ejemplo de una actividad, que sea un pasacalle. Y este, necesitamos hacer unos carteles, otros que se disfracen, otros que se encarguen de quiénes lo va a agarrar o quién va a difundir algunos folletos nuestros. Entonces algunos de los que quieren ser de disfraces se ponen disfraces. Entonces, por ejemplo, cuando uno dice, en esta actividad ese grupo se pone los disfraces, en la otra ya otros quieren, entonces se les da a ellos. No es tanto que para siempre va a haber un grupo que va... siempre se va a intercambiar (J4, hombre, cuarto de secundaria).

Ya va el caso del tipo de evento que se va a desarrollar. Si vamos a hacer una charla en la plaza, bien, cinco personas se encargarán de conversar. Diez se encargarán de hacer los preparativos y el resto ayudará (A1, hombre, cuarto de secundaria).

Como se observa en las citas, las funciones asumidas no son permanentes, sino que van rotando, otorgando así mayores oportunidades para que todos puedan asumirlas, de modo que puedan ir fortaleciendo paulatinamente sus diferentes habilidades de expresión y toma de

decisiones. Este aspecto es destacado por otra de las jóvenes quien afirma de manera expresa que todos tienen libertad para decidir cómo será su participación:

Hay oportunidades para todos. Yo, así como, sí hay oportunidades, no hay límites para que elija esto la misma persona y así, pero de lo que yo he visto no hay así que te botan, algo así (M2, mujer, segundo de secundaria).

En ese sentido, algunos jóvenes podrían optar por tener una participación más limitada en cierto momento, ya sea por su propia personalidad, porque se sienten más a gusto participando como apoyo o porque se encuentran en una etapa en la que todavía están ganando confianza. Por ello, no se puede pretender que todos asuman siempre una posición de líder o una participación notoria o muy activa. Algunos pueden sentirse más cómodos apoyando moderadamente y ello bien puede constituir un ejercicio de agencia, siempre que hayan tenido la posibilidad de elegir libremente y sepan que podrían escoger otro cargo si así lo quisieran (Hart, 1997).

6.1.2. Relación de confianza con el instructor adulto y su rol de orientador y soporte

Hasta ahora se ha analizado el vínculo que existe entre el diálogo y la expansión de la agencia en la relación entre jóvenes, la que, como se comentó en el marco teórico, es un componente fundamental del empoderamiento juvenil. Además, se indicó que no se trata de un proceso uniforme, ya que existen algunas limitaciones y diferencias en las experiencias de los jóvenes en el diálogo. No obstante, todavía hace falta abordar otro de los aspectos de la comunicación participativa como relación horizontal que contribuye a la expansión de la agencia: la relación que se establece entre los jóvenes y los adultos en la brigada. En consecuencia, la segunda categoría da cuenta de la relación entre jóvenes y adultos y del rol particular que

asumen estos últimos. En el caso específico de la BEY, la presencia adulta más importante corresponde a la de su instructor. Aunque hay otros adultos que colaboran de forma puntual, ya sean miembros del SERNANP o de otras organizaciones locales, es el instructor quien tiene una interacción constante con los jóvenes brigadistas.

Como se mencionó previamente, los jóvenes han remarcado la importancia del diálogo durante sus actividades como brigadistas, manifestado en una relación horizontal para la toma de decisiones y la creación colectiva. Pues bien, de acuerdo con sus testimonios, esta relación horizontal también se da en el vínculo entre jóvenes y adultos.

Pero las primeras sesiones, nos abocamos, los chicos se abocan a hacer el plan de trabajo. A pesar de que yo ya tengo [un plan de trabajo], ellos elaboran un plan de trabajo ¿no? Y con ese plan de trabajo ellos ya diseñan qué cosas vamos a hacer durante el año, qué actividades se va a desarrollar. Y ellos siempre proponen. Sugieren actividades que van a estar al alcance de ellos (H1, hombre, instructor).

Los adultos dialogan con los jóvenes sobre las decisiones que afectan la marcha de la brigada. Como se puede ver, esta relación es similar a la que se da únicamente entre jóvenes. Ahora bien, con respecto a la forma en la que se viene llevando a cabo el diálogo entre jóvenes y adultos en la brigada, pueden notarse algunas diferencias con respecto al diálogo que se da solo entre jóvenes y que fueron revisados en la sección previa.

En su relación con los jóvenes, el adulto asume la tarea de guiar a los jóvenes. Así, aunque hay relación horizontal, el adulto tiene funciones diferenciadas, que implican que tome algunas decisiones que los jóvenes no puedan tomar. Ello se debe a que el empoderamiento juvenil es un proceso que no descansa solo sobre el esfuerzo de los jóvenes (Wong, Zimmerman y Parker, 2010).

En el caso de la BEY, el instructor adulto asume un doble rol: por un lado, es un orientador, encargado de dar pautas para la acción juvenil, y por otro lado, también tiene una función de apoyo emocional, pues acompaña el proceso de empoderamiento juvenil brindando cuidado y apoyo para enfrentar las dificultades. Para los brigadistas, si bien existe una relación de colaboración, hay algunos tipos de decisiones que solo el instructor puede tomar:

Nos dividimos. Don H1 ya nos lleva temas a cada uno. Y bueno, nosotros decidimos cómo vamos a expresarnos. A veces hacemos pancartas, a veces simples folletos o dependiendo de uno y cómo puede expresar, cómo puede expresar mejor su tema (J3, hombre, tercero de secundaria).

Las actividades ya están programadas, lo tiene el ingeniero don H1. Don H1 nos dice "cómo quieren" o sea, hablar de ese tema, digamos, y digamos todos dicen "vamos a hacer carteles". Ya, pero cada... nos dividimos en grupos y cada uno debe tener su cartel. [...] Y cada grupo hace distintas cosas (M3, mujer, segundo de secundaria).

Los testimonios citados evidencian que las decisiones referidas a la selección de los temas y a la programación de actividades son realizadas por el adulto instructor. Por su parte, los brigadistas son quienes aportan ideas para definir cómo se llevarán a cabo estas actividades. Aunque se podría interpretar que la agencia de los jóvenes está restringida, y que se trata de un caso de participación decorativa, ya que no pueden decidir sobre todos los asuntos en los que participan, lo que se observa es que los adultos establecen un marco adecuado para que la agencia juvenil se desarrolle. La importancia del adulto es básica para el empoderamiento juvenil, debido al momento particular en que se encuentran los jóvenes (Wong, Zimmerman y Parker, 2010; Zeldin et al., 2005; Soler et al, 2017). El adulto asume así un rol de orientador, necesario para el empoderamiento de los jóvenes. A diferencia del empoderamiento de personas adultas, que busca que estas obtengan el control sobre sus

decisiones, en el caso de las personas jóvenes se busca que este control sea compartido con los adultos. Este aspecto puede sonar contradictorio y opuesto a los principios básicos del empoderamiento, pero responde al hecho de que los jóvenes se encuentran en un proceso de crecimiento y aprendizaje y, por lo tanto, no cuentan todavía con los conocimientos ni habilidades adecuadas para ejercer completamente el control buscado. Pretender que se hagan cargo de todas las decisiones que afectan su vida significaría sobrecargarlos con responsabilidades para las que todavía no están preparados (Wong, Zimmerman y Parker, 2010), lo que podría reducir sus posibilidades de decisión y llevarlos a la frustración. El rol del adulto como orientador coincide con el del catalizador, sujeto importante en el proceso de comunicación participativa, pues se trata de una persona que puede consolidar y estimular el cambio de los participantes (Tufte y Mefalopulos, 2009; Rogers y Singhal, 2003).

El rol de orientador también incluye, además de la organización de los temas y la coordinación del cronograma, la enseñanza de nuevos conocimientos y habilidades, los que son altamente valorados por los jóvenes:

Yo en un lapso de tiempo que estoy aquí he visto que él es una persona buena, nos ha enseñado varias cosas que nosotros no sabíamos. Nos ha abierto un mundo donde sabemos que estamos nosotros y el medio ambiente que nos rodea. Nos ha enseñado a hablar en público, nos ha enseñado a perder el miedo a hablar en público, nos ha enseñado a trabajar en el campo, a cómo conocer el bosque, cómo conocer cuando un animal pasó por aquí, si te pierdes cómo ubicarte, todo eso, varias cosas nos ha enseñado como un maestro (A2, hombre, estudiante universitario).

Es importante notar que se compara al instructor con un maestro o un profesor. Es decir, que la figura de referencia es el maestro que enseña en base a su mayor conocimiento y experiencia. Estas se derivan de su edad, experiencia y también de su actividad profesional.

Por un lado, hay habilidades como el hablar en público y conocimiento de campo como el reconocer el paso de los animales en el bosque. Por otro lado, el adulto aporta información nueva y también corrige y valida el trabajo de los jóvenes. Si bien algunos autores identifican la relación entre profesores y alumnos como un ejercicio de poder como dominación (Wong, Zimmerman y Parker, 2010), de acuerdo con Huesca (2014), no es la relación entre profesores y alumnos lo que podría resultar desempoderador, sino el hecho de que esta relación se dé en el marco de una rígida estructura escolar. Así, fuera del marco de la escuela rígida, las relaciones profesor-alumno pueden servirse de la experiencia y orientación adulta para, más bien, contribuir a la autonomía juvenil.

Asimismo, en el proceso de trabajo de la brigada, el adulto monitorea el trabajo de los chicos. Es decir, que además de ofrecer la estructura inicial de actividades, todavía acompaña al grupo durante el desarrollo de las mismas y, basándose en su experiencia profesional, realiza observaciones y propone correcciones que guían el trabajo juvenil:

Don H1 nos ayuda a organizarnos, y al hacer las actividades, digamos, cuando salimos a sensibilizar digamos en las ferias, él nos observa o nos ayuda porque la cosa es que nosotros expliquemos a las personas. (M3, mujer, segundo de secundaria).

Como se ve, los jóvenes reconocen que la labor sensibilizadora les corresponde a ellos mismos, pero no por ello rechazan la asistencia del instructor. De acuerdo con algunos autores, es importante que el adulto genere espacios de autonomía pero que no se desentienda de la marcha de las actividades de los jóvenes (Wong, Zimmerman y Parker, 2010). El interés del adulto y su retroalimentación continua son necesarias para que los jóvenes se sientan seguros de su aprendizaje y para que puedan mejorar. Debido a su conocimiento y experiencia, además, el adulto puede evaluar las actividades de los jóvenes basándose en

estándares profesionales. Como menciona Huesca (2014), tener exigencias profesionales eleva la dedicación de los jóvenes a las actividades y además incrementa la satisfacción con el trabajo realizado.

Gracias a su posición como profesional del SERNANP, la orientación ofrecida por el instructor también supone que se ofrezca a los jóvenes nuevos contactos que expandan los alcances de la acción juvenil. Debido a su trabajo, el instructor está en condiciones de acceder a personas e instituciones que normalmente son de difícil acceso para los jóvenes:

Sí porque don H1 es nuestro líder y ya tiene un cargo aparte, él tiene contactos, le llegan, o sea, llegan invitaciones de municipalidades, instituciones, universidades, colegios, y esas invitaciones nos incluyen también a nosotros (A2, hombre, estudiante universitario).

De hecho don H1 nos consigue entrevistas en, por ejemplo la vez pasada salí con J4 y D1, en canal de Oxapampa, era ecológica, esa fue la primera. Después por el parque Yanachaga. Y de ahí, más que todo nos consigue entrevistas y hablamos y tratamos de dar un mensaje (M1, mujer, segundo de secundaria).

Las citas muestran que el instructor cuenta ya con una extensa red de contactos profesionales con los que puede coordinar para generar alianzas y trabajos colaborativos. Para los brigadistas, el adulto propicia espacios de crecimiento y visibilidad para los jóvenes en organizaciones adultas. Por ejemplo, hace viable que estos puedan expresarse en medios masivos. Los jóvenes saben identificar a aquellos adultos pueden abrirles nuevas puertas, y ello favorece el reconocimiento que le otorgan al trabajo del instructor. La importancia de la orientación que brinda el instructor está en que, lejos de reprimir la agencia individual, la encauza.

Tras haber desarrollado los diversos aspectos del rol de orientador que asume el adulto instructor de la BEY, es necesario precisar que este apoyo no resulta beneficioso solo en términos de la información o contactos proporcionados. También es importante porque genera confianza en los jóvenes, quienes reconocen que la orientación que ofrece el instructor es pertinente para el proceso de trabajo de la brigada. Por ello, en lugar de expresar inconformidad frente al guiado adulto, los brigadistas valoran el aporte de la figura adulta en la brigada:

[...] más o menos tratamos de modificar algunas pequeñas partes sin afectar la actividad y asistimos normalmente. Porque cada actividad que trae don H1 sabemos que es importante porque cumple nuestro objetivo de concientizar a la población. Entonces tenemos que aprovechar cada actividad que nos trae [...] (A2, hombre, estudiante universitario)

Como se puede leer, los jóvenes aportan ideas e incluso pueden modificar ciertos aspectos de las actividades, pero lo hacen evitando afectarlas o alterando su propósito. El motivo es que ellos confían en el instructor adulto y saben que esa actividad tiene una finalidad formativa que les será de utilidad y que por lo tanto deben saber aprovecharla. Este vínculo de confianza es importante porque además anticipa el segundo rol fundamental asumido por el instructor adulto, a saber, el de soporte emocional. La confianza alimentada por la orientación adulta es fortalecida de forma simultánea por el apoyo que brinda a nivel emocional, permitiendo enfrentar dificultades y motivando a los jóvenes en el desarrollo de sus acciones de sensibilización.

En cuanto al rol de de soporte emocional, se observa que, además de aportar estructura, conocimiento y supervisión, el instructor adulto contribuye a que los jóvenes se animen a expresarse y hablar en público. Como señala el propio instructor:

Cuando llegan acá las primeras veces los chicos, las primeras sesiones del año, los nuevos sobre todo, sienten... hay mucho temor cuando salen a hablar, no quieren hablar, se quedan, no de acá nomás, acá sentados nomás ¿no? Entonces, la segunda ya diciendo "no crees tú que si te paras te van a escuchar mejor" ya se comienza a parar, "no crees tú que si sales te van a escuchar mejor" y ya comienza a salir. Entonces, al final ya él es el que quiere salir siempre. Entonces si quiere decir algo ya se levanta y se para y dice parado (H1, hombre, instructor).

Su testimonio permite observar que no se trata solo de aportar conocimiento y capacitar a los jóvenes. En realidad, es una tarea compleja que vincula también aspectos emocionales. Como puede observarse, el adulto impulsa a los jóvenes a asumir un rol activo. Más allá de trabajar las destrezas requeridas para hablar frente a un auditorio, el adulto estimula al joven, lo invita a asumir un reto y de esta manera a valorar sus propias capacidades. Ello redundando en el incremento de la autoconfianza y, por ende, en la expansión de la agencia, lo que se ve reflejado en los cambios en el comportamiento de los jóvenes.

Asimismo, el instructor también da seguridad a la acción juvenil. Como se comentó, las actividades de la brigada no están confinadas al local del SERNANP. En realidad, la etapa formativa tiene como fin preparar a los brigadistas para salir al espacio público, lo que implica asumir riesgos y exponerse a situaciones fuera de su control. Por ejemplo, una de las brigadistas recuerda el siguiente episodio:

Ah y un ejemplo que también pasó es que un chinito, de otro país creo que era, no sé, estaba comprando varias orquídeas, tenía esas dos, tres bolsas grandes y él estaba en un carro y le pidió bastantes orquídeas a la señora. Y la señora por plata le vendió. En ese momento le hablamos a la señora y nos contestó de mala manera. Y como no pudimos hablarle a ella le hablamos al señor. Y al señor no nos habló de buena

manera, a los jóvenes, don H1 tuvo que intervenir y el insultó feo y don H1 llamó a las autoridades y todo. Pero vinieron tarde y el señor ya se había ido. Nosotros corriendo para tomarle foto a la placa del carro y no sé después que habrá pasado, pero así fue... (M1, mujer, segundo de secundaria).

El pasaje narrado revela que los jóvenes tienen en claro que pueden recurrir a su instructor cuando hay problemas que representan un riesgo para ellos y que, además, están fuera de su control. Dado que su agencia aún está en proceso de formación, hay situaciones que pueden resultar muy difíciles de manejar. Por lo tanto, la presencia del adulto es una garantía para el trabajo de los jóvenes.

En cuanto a la importancia del adulto en su faceta como profesional, cabe señalar que esta no solo se debe a las oportunidades de aprendizaje que puede ofrecer a los jóvenes gracias a su contacto con personas y organizaciones externas. También hay un factor emocional involucrado en la relación entre el joven y el adulto profesional. Como señala una joven:

Ah, en los desfiles, adelante sale la ingeniera Salomé, los ingenieros, los guardaparques... por ejemplo nosotros en filas y adelante don H1. Y da orgullo cuando el señor le dice, este, viene la brigada ecológica con el líder don H1 y los brigadistas que son niños, niñas y ahí pasamos... (M1, mujer, segundo de secundaria).

El orgullo involucra una motivación adicional que implica ser parte de una organización formada por profesionales que tienen incidencia en la realidad local. Los jóvenes pueden ver en el adulto un referente profesional, un modelo con el que uno puede identificarse. Esto presenta un reto para a las brigadistas mujeres, en la medida en que el instructor principal es un hombre mayor. No es extraño que los jóvenes brigadistas que han venido ocupando los cargos de representantes suelen ser mayoritariamente hombres, por lo que podría haber una

tendencia basada en el género. No obstante, como se puede leer en la cita, existen otros referentes como la misma jefa del parque nacional, quien lidera la comitiva que participa de los desfiles. En el caso específico de la brigada, el que la autoridad superior del ANP sea mujer puede servir como factor que modera la tendencia basada en el género.

En suma, en esta área de análisis se ha analizado la comunicación participativa como relación horizontal y su importancia para la expansión de la agencia individual, componente básico del proceso de empoderamiento. Esta relación horizontal se expresa en la forma de un diálogo abierto entre jóvenes y adultos, a través del cual se intercambian ideas y se toman acuerdos. Por ende, el diálogo facilita el ejercicio de la agencia en colectivo, pues se trata de un proceso a través del cual los jóvenes elaboran metas comunes y toman los acuerdos necesarios para alcanzarlas. Pero, además, la relación horizontal requiere que los adultos asuman un rol diferenciado. Así, además de participar del diálogo, los adultos desempeñan un rol de orientación y soporte, necesario para el fortalecimiento de la agencia juvenil. Pues, aunque sean ellos los encargados de tomar decisiones sobre ciertos aspectos básicos del funcionamiento de la brigada, constituyen un apoyo y no una restricción para la autonomía de los jóvenes. Lo que, como se desprende de los testimonios, es ampliamente valorado por estos.

6.2. Comunicación participativa como acción reflexiva

La segunda área de análisis se refiere a la comunicación participativa como acción reflexiva. La acción implica un comportamiento de parte de los agentes y es la forma de concretar las decisiones tomadas durante la etapa de diálogo. Sin la acción no se puede hablar de empoderamiento, ya que es a través de ella que las personas pueden ejercer el control sobre

sus asuntos, concretar su agencia y lograr un cambio en el mundo (Crocker y Robeyns, 2009; Cattaneo y Chapman, 2010). En el caso de la BEY, el momento de la acción se corresponde con la etapa posterior a la toma de decisiones y a la creación colectiva. Es decir, con el momento en el que los jóvenes salen al espacio público y ponen en práctica las campañas de sensibilización que han elaborado y discutido en los momentos de debate y de ensayo. De esta manera, la comunicación pasa de ser diálogo entre los jóvenes y su instructor, a ser acción en relación con la comunidad.

Lo interesante es que la acción no se agota con su sola ejecución. La acción pone a los jóvenes en contacto con su entorno, con la comunidad y con los problemas locales, y origina un proceso de cuestionamiento acerca del sentido mismo de la acción y también acerca de las condiciones en las que lleva a cabo. Gracias a ello los brigadistas pueden hacerse conscientes de las dificultades que enfrentan en la realidad para poder cumplir sus objetivos, por lo que pueden replantear su propio accionar. Por ende, la acción se vuelve reflexiva: la acción alimenta la reflexión y luego se nutre de ella; esto es lo que Freire (1971b) denomina *praxis*. A través de este proceso simultáneo de acción y reflexión los brigadistas ganan entendimiento sobre su entorno y sobre sus posibilidades para influenciarlo, lo que facilita el ejercicio de su agencia y, por ende, su empoderamiento.

Para el análisis de la acción reflexiva, se ha dividido esta área en dos categorías, que dan cuenta de los dos aspectos de la acción de los brigadistas. La primera categoría aborda la acción como sensibilización al otro, es decir, como un proceso a través del cual los jóvenes buscan lograr un cambio en los comportamientos y actitudes de la comunidad oxapampina. La segunda categoría, por su parte, se refiere a la acción como apropiación del espacio público.

6.2.1. La sensibilización al otro

En la primera área de análisis se desarrolló la importancia del diálogo en el aspecto relacional al interior de la brigada, en la toma de decisiones y en el proceso de creación colectiva entre pares y también con los adultos. Estos procesos suceden durante las fases de entrenamiento y capacitación, durante las cuales se trabajan internamente los temas de discusión y se preparan las campañas de comunicación. Luego, una vez que los jóvenes han elaborado la propuesta, pasan a la fase de sensibilización, que implica tener que salir al espacio público para interpelar y motivar a la población acerca de los temas planteados por la BEY. Durante esta etapa, los brigadistas realizan actividades de difusión y reparto de materiales informativos, así como exposiciones, charlas y juegos. Así, la sensibilización es el momento en que los jóvenes asumen el rol de comunicadores en relación con la comunidad.

La acción de sensibilización es importante para el proceso de empoderamiento juvenil por dos razones principales: la primera es que es una etapa en la que los brigadistas pueden continuar fortaleciendo su agencia, ya que deben salir a interactuar con personas desconocidas para motivarlas y compartirles un mensaje. Al hacerlo, los jóvenes ponen a prueba sus habilidades y aprenden a dialogar y a argumentar para sostener sus puntos de vista fuera del espacio controlado de la brigada. Aunque esta etapa requiere que los jóvenes difundan información en el espacio público, la sensibilización recupera el componente dialógico de la comunicación participativa que estuvo presente en las etapas previas. En efecto, sensibilizar supone que los jóvenes conversen con las personas de la ciudad e intercambien ideas sobre los temas planteados. Por ejemplo, una de las ideas de campaña

propuestas (ver apéndices 6, 7, 8 y 9) por los jóvenes participantes del estudio incluía actividades de distinto tipo como las siguientes:

Ahhh, como nosotros vamos a la feria digamos, a hacer esa actividad de sensibilizar, también podríamos decirle que le diga si desean sus hijos, sobrinos, familiares, pueden unirse para que nos ayuden a hacer lo que nosotros estamos haciendo. Haciendo un pequeño desfile: con unos cartelotes y con los peluches para que llame la atención y para que ellos también se quieran unir. Ir al campo de aviación con personas disfrazadas de animales para que los niños se acerquen y los invitemos porque a cualquier... con musiquita digamos a cualquier persona le va a gustar. Qué hay ¿no? Y ahí podríamos aprovechar a invitarlos y hacer un pequeño polo. Avisando a nuestros padres para que repartan la idea con sus amigos y les inviten a sus hijos, haciendo una pequeña fiesta referente al ambiente. Cuando sea nosotros también podemos invitar a nuestros amigos. Y[...] compartiendo la idea con nuestros propios amigos (M3, mujer, segundo de secundaria).

Como puede observarse, además de mencionar los desfiles, cartelotes y disfraces como recursos creativos; los jóvenes destacan la importancia que tiene el acercamiento directo y la invitación a las personas. Esta dinámica es una muestra del acercamiento entre los paradigmas de la comunicación como difusión y la comunicación participativa (Waisbord, 2014; Morris, 1993) los que, en la práctica, se concretan en acciones que integran la difusión y el diálogo. De esta manera, la acción sensibilizadora de los jóvenes integra el uso de recursos creativos con la práctica del diálogo en relación con los otros. Ahora bien, la práctica del diálogo por parte de los jóvenes supone que acudan al encuentro de personas diferentes, con sus propias historias e identidades específicas, lo que puede derivar en relaciones conflictivas (Alfaro, 1993). En ese contexto, los jóvenes deben poner en juego su capacidad para sostener sus argumentos y para motivar al otro, destrezas que ya han estado practicando en los talleres formativos con los otros jóvenes en el SERNANP pero que todavía

requieren ser probadas en la relación con personas desconocidas. Al hacerlo, los jóvenes continúan con la expansión de su agencia personal, pero lo hacen en contextos poco controlados y en situaciones inciertas.

La segunda razón por la cual la acción sensibilizadora es importante para el empoderamiento tiene que ver con el aspecto reflexivo de la acción. Los testimonios muestran que, como resultado de la acción sensibilizadora, los brigadistas se han hecho conscientes de dos problemas principales con respecto a la misión de la brigada: el desinterés de la comunidad por los asuntos ambientales y la valoración negativa de los adultos con respecto a los jóvenes. En cuanto al primer problema, este se puede observar en la resistencia que algunos adultos han mostrado hacia los temas de diálogo propuestos por los brigadistas:

Bueno, aparte también de eso [necesitamos] la voluntad de la población, porque a veces como que digamos nosotros tratamos de explicarles y hay algunas personas que no nos escuchan. Necesitamos a lo menos ayuda de ellos para escucharnos y ahí nosotros podemos decir "bueno, nos están escuchando" y nosotros como que ya comenzamos a difundir en ese momento el concepto de nosotros y que ellos también puedan entender. (J3, hombre, tercero de secundaria).

[...] y nos ignoran también las personas, hay unas personas que se ponen desafiantes y quieren contradecirnos lo que estamos hablando. Eso es incómodo para cualquiera que quiere motivar a una persona, y que le contradigan y le digan que no, que esto, que el otro... (M3, mujer, segundo de secundaria).

Bueno, yo la experiencia que tuve es que las personas a veces te escuchan. Hay otras también que según ellas se quedan a escuchar, pero no le prestan atención, hay otras que se pasan, te dicen en 5 minutos vuelvo... todo eso nos hacen a nosotros. O sea, no les toma importancia (G2, mujer, cuarto de secundaria).

Los testimonios citados muestran cómo la acción pone en contacto a los jóvenes con la realidad y con los intereses diversos que existen en la comunidad. Así, además de ser un momento para poner a prueba sus destrezas, la sensibilización es el momento en el que los jóvenes conocen de primera mano lo que piensan las personas que viven en su comunidad. Enfrentarse a estas situaciones no solo permite que los jóvenes sigan ejercitando sus habilidades personales y su autoconfianza, sino que adquieran conocimiento de su entorno y conciencia crítica de las relaciones que lo conforman y de los problemas que lo afectan (Freire 1971b, Montero, 2006). A través de la sensibilización, los jóvenes descubren que las personas tienen otros intereses y prioridades. Más allá de todo lo que hayan podido discutir en grupo y con su instructor, al entrar en contacto con la comunidad de Oxapampa los jóvenes se ven exigidos a reflexionar de forma crítica sobre la sociedad de la que forman parte y a cuestionarse acerca de sus objetivos como grupo y acerca del sentido que tiene la acción de la brigada en una ciudad en la que el medio ambiente no es prioridad para muchos.

Con respecto al segundo problema, este tiene que ver con su edad y con la consideración que la sociedad en general le otorga a la gente joven. Es decir, que además de tener lidiar con los intereses contradictorios de las personas y con el desinterés sobre el medio ambiente, los brigadistas también se han vuelto conscientes del valor reducido que los adultos otorgan a la voz juvenil:

Porque bueno, un adulto te va a hacer caso solo si eres un adulto. O te va, o en serio te va a tomar en cuenta. Porque cuando hablas con las personas, o bien se van o bien aceptan y escuchan atentamente. O bien escuchan y dicen sí, sí está bien, está muy bien y luego se van. Y nunca van a hacer caso de lo que dijiste (A1, hombre, cuarto de secundaria).

Experimentar las dificultades de lograr un cambio por el hecho de ser jóvenes es importante porque les permite comprender sus propios límites y posibilidades y su ubicación como adolescentes en una sociedad adultocéntrica. El adultocentrismo es definido como un sistema de dominación que, de acuerdo a una concepción sobre las tareas que corresponderían a cada grupo de edad, determina qué sujetos pueden acceder o no a ciertos bienes. De acuerdo con este sistema, quienes son considerados adultos pueden ejercer decisión y control social, económico y político; a diferencia de los niños, jóvenes y ancianos (Duarte, 2012). Ello se basa en una idea del adulto como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y productivas (Krauskopf, 2003). Como se puede leer en el testimonio citado, el joven es consciente de que en su relación con la comunidad él enfrenta una desventaja debido a su edad, ya que su opinión sería tomada en cuenta solo si fuera un adulto. Esta constatación, de no ser procesada adecuadamente, puede ser motivo de frustración y reducir el potencial de empoderamiento de la acción.

Aún más, esta desigualdad no solo opera a nivel personal, sino que se ha institucionalizado, como lo expresa el instructor:

Acá en Oxapampa cada año se celebra en una fecha, se hace un encuentro de jóvenes en el tema de reserva de biósfera, es un encuentro juvenil. Entonces, y la idea es de que, eso se malogró un poco porque la primera iniciativa era de que los jóvenes transmitan sus experiencias a otros jóvenes. Y se rompió un poco porque la segunda, o la tercera, el tercer encuentro, fueron las instituciones las que comenzaron a exponer, mas no los jóvenes. Entonces los jóvenes, los chicos que participaron en la brigada comenzaron a decir: "pero esto no es un encuentro de jóvenes, nosotros los jóvenes tenemos que contar lo que estamos haciendo y quisiéramos saber que están haciendo al otro lado para ver si suma o no, si suma o no sus esfuerzos que ayuda a contribuir con la conservación del ambiente". Entonces eso estamos tratando de

arreglarlo y mejorarlo otra vez para que sean los jóvenes los que expongan a mayores, a los adultos (H1, hombre, instructor).

Como menciona el instructor, los jóvenes están conscientes de que el espacio juvenil ha sido tomado por los adultos, lo que ha desviado al encuentro de su objetivo original. De modo que el adultocentrismo no solo se manifiesta en las relaciones entre los jóvenes y la población, sino que también está enraizado en las instituciones.

No obstante, la comprensión de estas dificultades no supone necesariamente el fortalecimiento de la agencia, al menos no de forma inmediata. En realidad, también introduce una sensación de incertidumbre que pone en cuestión el sentido de la acción juvenil. En muchos casos, enfrentarse a la apatía y al rechazo de la población puede llevarlos más bien a la duda, como señala uno de los brigadistas:

No sé si en realidad el cambio que hay... porque nosotros hablamos en este rato y se podría decir que se ve a la gente por ese rato que nos pueden ayudar a juntar o a cosas así o a juntar basura, ayudarnos ¿no? pero no sé si esas personas están practicando día a día también. O sea, tal vez lo hacen por un rato y luego ya, digamos, “no, ya no me ven, ya lo boto”, cosas así... (J4, hombre, cuarto de secundaria).

Así, ya sea por las prioridades de la gente y su modo de vida, como por las limitaciones que la sociedad impone a los jóvenes, los brigadistas han tomado consciencia de que, en la práctica, lograr un cambio social es difícil, lo que pone en duda la utilidad de su labor. Precisamente por ello, frente a la incertidumbre sentida por los jóvenes, se hace más necesario el apoyo y orientación adulta. De acuerdo con el instructor, existen momentos específicos para lidiar con la frustración de los jóvenes:

[...] Obviamente afecta un poco, ¿no? [por eso] después de cada jornada de sensibilización tratamos de que, este, se haga rápido si no es el mismo día la siguiente semana, se haga un análisis rápido de cómo fue, qué cosa pasó la semana pasada, qué cosa pasó. Entonces ahí comienzan a contar los chicos, que una señora me contestó en la puerta, el otro me mandó a su perro pero en la siguiente ya me fue bien, estaba un poco triste pero luego me puse feliz, etc., etc. Entonces para la siguiente ya saben qué cosas van a encontrar en la segunda jornada. (...) Es importante que ocurra eso porque ellos se dan cuenta de que la gente adulta está pensando en otra cosa, no en lo que ellos quieren lograr, en el tema ambiental, la preocupación de la contaminación, etc., etc. La gente adulta ya no piensa en eso, ¿no? Y ellos saben que, que son niños y no quieren caer en el mismo juego cuando sean adultos (H1, hombre, instructor).

Como se puede observar, estos momentos de discusión conjunta son útiles para reflexionar acerca de las experiencias difíciles y también para preparar a los jóvenes para los siguientes encuentros. Se trata de espacios para construir sobre la experiencia vivida, aun a pesar de haber sufrido rechazos o de no haber cumplido con los objetivos planteados. De acuerdo con Zimmerman (2000), el empoderamiento es un proceso que puede llevarse a cabo a pesar de los errores, en la medida en que los participantes pueden desarrollar un mejor entendimiento sobre la toma de decisiones, mejorar su confianza en sí mismos y aprender a expresar sus preocupaciones. De esta manera, los momentos de reflexión se convierten en estímulos para que los jóvenes puedan fortalecer su conciencia crítica, y así reafirmar su autodeterminación y su agencia.

A partir de la reflexión, entonces, la acción puede tomar formas más fructíferas para los jóvenes. Por ejemplo, varios manifiestan que actualmente vienen dedicando esfuerzos al trabajo con niños:

En esas actividades, a veces hacemos shows infantiles, lo que es este, los más pequeños, niñitos, en los que hacemos un show de títeres con el contexto ambiental. Entonces uno de los objetivos de la brigada también es difundir lo que es conciencia ambiental en los más pequeños, porque mientras más pequeños sean van a entender más el concepto de lo que es el cuidado (J4, hombre, primero de secundaria).

Así, la reflexión y toma de consciencia sobre los límites de su acción no es algo que los haya paralizado. Ello se debe a que los integrantes de la BEY no solo han podido reflexionar sobre sus circunstancias, sino que también las han podido cuestionar y, como resultado, descubrir su propio sentido de agencia (Wong, Zimmerman y Parker, 2010). En consecuencia, los jóvenes han optado por seguir ejerciendo la acción, pero dedicándose también a la sensibilización de niños y niñas. De esta manera, reconocen las dificultades del entorno, pero las aprovechan para reorientar su acción, demostrando persistencia con respecto a sus objetivos iniciales. Como sostienen Cattaneo y Chapman (2010), la reflexión sobre los obstáculos y dificultades contribuye al refinamiento de las metas, fortaleciendo así la eficacia de la acción. En este caso, la agencia juvenil se expresa a modo de resistencia frente a las adversidades y flexibilidad para adaptarse frente a las mismas. Además, debido a las incertidumbres del presente, la agencia se ejerce con relación a un objetivo futuro, cuyo logro no se verá en el corto plazo. Así, en lugar de sentirse limitados como agentes, los objetivos futuros permiten que los jóvenes sigan movilizándose.

6.2.2. La apropiación del espacio público

La segunda categoría aborda el segundo aspecto relevante de la acción de los jóvenes de la BEY: la acción como apropiación del espacio público en Oxapampa. De acuerdo con sus testimonios recogidos, las acciones de sensibilización se caracterizan por llevarse a cabo en

diversos espacios públicos de la ciudad, como calles, los parques o los mercados, en lugar de realizarse en lugares privados:

Lo que hacen ellos es desarrollar eh papelotes, unos banners pequeños de material reciclado y con eso se van a la ciudad. Ellos escogen qué calles pueden ser y ahí de manera así de persona a persona van comenzando a tocar sobre el tema (H1, hombre, instructor).

Cuando son actividades relacionadas al consumismo, es [en] los sectores donde más hay comercio, los mercados en su mayoría. Pero cuando son temas relacionados ya con un problema social, ya se dan, organizan marchas en la plaza o en el campo de aviación o en otros sitios (A1, hombre, cuarto de secundaria).

La importancia de que la acción se lleve a cabo en el espacio público y no en espacios privados se debe a que el espacio público es por definición: “un lugar de relación e identificación, de contacto entre las personas, de animación urbana y a veces de expresión comunitaria” (Borja, 2003: 124). Para Vega Centeno (2015), el espacio público tiene una dimensión política y una dimensión física: la primera referida al espacio como esfera pública en donde los ciudadanos participan en el debate público y la segunda al espacio como lugar de encuentro. Los espacios públicos de la ciudad integran ambas dimensiones, pues es en los lugares de encuentro entre personas en donde además se puede intervenir en el debate público sobre el bien común. Además, debido a que los espacios públicos son intergeneracionales y no están ocupados solo por jóvenes, es ahí en donde estos pueden relacionarse con adultos y participar en las decisiones sobre los asuntos de la comunidad (Soler et al. 2017).

A pesar de su importancia, diversos autores coinciden en señalar que estos espacios han sido objeto de un abandono paulatino y una privatización en aumento (Senett, 1975; Borja, 2003). En el caso de los jóvenes, este abandono se ve agravado debido a las visiones adultocéntricas

que restringen el uso juvenil del espacio o que conciben a los jóvenes como amenazas a la seguridad (Meneses y Lopez, 2018). Por ello, cobra aún más importancia que los brigadistas se hagan visibles en el espacio de la ciudad, pues constituye una forma de demandar reconocimiento de parte de una sociedad adultocéntrica.

Además de permitir que los jóvenes puedan manifestar su voz y tomar parte del debate público, la apropiación del espacio también permite la reflexión sobre los problemas de la localidad. Como se observó en el testimonio de A1 citado previamente, antes de salir al espacio público ya se lleva a cabo una reflexión sobre el mismo, ya que su elección no es aleatoria, sino que responde al tema de sensibilización. La apropiación del espacio supone que los jóvenes lleven a cabo un proceso de reflexión continuo sobre su localidad y sobre el rol que ellos tienen con respecto a los problemas comunes. Así, los jóvenes desarrollan mayor conciencia sobre los problemas locales, las dinámicas sociales y también acerca de la forma en la que participan las personas de la comunidad en los problemas ambientales. Gracias a ello, son capaces de plantear su postura y compartirla con la población. Por tanto, la apropiación del espacio permite a los jóvenes afirmarse como integrantes de la comunidad, hacerse visibles, dar a conocer su opinión y reflexionar sobre los problemas que afectan a la comunidad y que también los involucran.

Pero además de entender el lugar, a las personas y a las dinámicas sociales; la apropiación del espacio les permite ubicarse en su realidad concreta y, a partir de ello, comparar la situación de Oxapampa con la de otras ciudades:

Tienen que darse cuenta de que si nosotros seguimos malogrando la naturaleza, el ecosistema de Oxapampa, aparte de malograr el ecosistema también estamos malográndonos nosotros mismos. Como se puede ver, qué le digo, en Lima, no es

como Oxapampa. Hay una gran diferencia entre Lima y Oxapampa. Porque en Lima respiras el humo de los carros, acá respiras oxígeno y esa es la diferencia entre Lima y Oxapampa. Eso es lo que buscamos porque Lima, que Oxapampa no se vuelva como Lima, industrial, que los desechos tóxicos no los boten al agua, que no malogren, eso es lo que buscamos mejorar (J3, hombre, tercero de secundaria).

El testimonio citado muestra el interés juvenil en expresar su voz y participar del debate sobre el futuro común. Asimismo, revela la conciencia sobre la dinámica local y sobre la situación de Oxapampa en comparación con otras ciudades del país. De este modo, la apropiación del espacio permite a los jóvenes tener un lugar de referencia a partir del cual podrán expandir su acción y abarcar problemas más amplios. La referencia a los problemas ambientales concretos en su localidad sirve de base para posicionarse también frente a problemas nacionales o globales desde su experiencia local (Sancar y Severcan, 2010).

En resumen, en esta área de análisis se analizó la comunicación participativa como acción que propicia la expansión de la agencia juvenil. Hablar de una acción implica que la comunicación se hace efectiva a través de un comportamiento llevado a cabo por los jóvenes. En el caso de la brigada, esta acción se expresa a través de un ejercicio de comunicación sensibilizadora dirigida a la población de Oxapampa y, además, a través de la apropiación del espacio público. A través de la reflexión sobre la acción, ambas dimensiones contribuyen al fortalecimiento de la agencia y por ende, al empoderamiento de los jóvenes.

6.3. Comunicación participativa como oportunidad de generar impacto

La tercera área de análisis aborda la comunicación participativa como una oportunidad para que los jóvenes generen impacto. El impacto se refiere al conjunto de cambios perseguidos

por las personas, cuyo logro permite concretar el proceso de empoderamiento iniciado a través de la expansión de la agencia individual (Kabeer, 1999; Rowlands, 1997; Drydyk, 2013; Soler et al., 2017; Cattaneo y Chapman, 2010). El impacto es el momento en el que la expansión de la agencia se refleja en el logro de las metas planteadas por la persona, lo que refleja el mayor control que los jóvenes pueden llegar a tener sobre sus decisiones. De igual manera, el impacto se refiere a los cambios buscados que son resultado de las decisiones de los jóvenes, no a los cambios fortuitos o imprevistos que puedan producirse, ya que estos últimos no son evidencia de que los jóvenes sean capaces de ejercer mayor control.

Para que el impacto contribuya al empoderamiento debe tener algunas condiciones. En primer lugar, debe exceder la esfera individual y alcanzar la esfera comunitaria. Además, el impacto debe estar conformado por cambios significativos. Cambios triviales no constituyen impacto, en la medida en que no son resultados que empoderen (Drydyk, 2013). Kabeer (1999) coincide con la magnitud del cambio logrado pues menciona que el impacto debe implicar la transformación de las condiciones estructurales, como las relaciones de género.

En cuanto al impacto obtenido por la brigada en Oxapampa, se puede afirmar que hay dos tipos de impactos principales. En primer lugar, los jóvenes afirman haber logrado cambios en el comportamiento de algunas personas hacia el medio ambiente. En segundo lugar, también mencionan haber logrado cambios en el reconocimiento que reciben de parte del resto de la población. En consecuencia, esta área de análisis se ha dividido en dos categorías, que abordan cada uno de los cambios mencionados.

Como señalan Cattaneo y Chapman (2010), es importante recordar que es en la etapa de generación de impacto cuando se puede observar con mayor nitidez la influencia de los

factores externos en el proceso de empoderamiento, los que constituyen la estructura de oportunidad. Así, dependiendo de la existencia de ciertas condiciones sociales, políticas o ambientales favorables o desfavorables, la agencia se traducirá en distintos niveles de impacto. Por este motivo, como parte del análisis que se realizará acerca del impacto, también se examinará la forma en la que este es influenciado por la estructura de oportunidad.

6.3.1. Impactos en el comportamiento de las personas sobre el medio ambiente

La primera categoría aborda el impacto con relación al comportamiento de las personas hacia el medio ambiente. Este impacto se observa en aquellas personas a quienes se dirigen las acciones de sensibilización preparadas por los brigadistas, como resultado de la acción del grupo; pero también se observa en las propias familias y círculos de amigos de los jóvenes, como resultado de su acción individual. Para facilitar la elaboración del análisis, se abordará primero el impacto que resulta de la sensibilización en el espacio público y luego el impacto en el entorno cercano de los jóvenes.

Como ya se comentó, la acción sensibilizadora busca interpelar a la población oxapampina acerca de sus prácticas hacia el medio ambiente. Como resultado, los jóvenes afirman haber logrado cambios en el comportamiento de algunas personas de la comunidad, específicamente de los comerciantes de orquídeas. La extracción de orquídeas para la venta es uno de los principales problemas que afectan a la biodiversidad del parque nacional y por ello es una actividad prohibida. Sin embargo, esta se realiza de manera frecuente en el mercado local. Por ello, los brigadistas trabajan regularmente campañas de sensibilización en

el mercado local, con el objetivo de sensibilizar a los comerciantes y a los consumidores. Como resultado, los comerciantes han empezado a retirarse en cuanto aparecen los jóvenes:

Nosotros nos hemos convertido prácticamente en el terror de los que venden orquídeas. [...] Porque nos ven, ya saben, o sea prácticamente cuando nos ven ya saben nosotros no venimos solos. A nuestro atrás está el SERFOR [Servicio Forestal y de Fauna Silvestre], la fiscalía y también unos policías ambientales, o los mismos policías. Ya saben que cuando nosotros vamos, es que más atrás o más después de nosotros llega el SERFOR y va a haber una requisa. Van a requisar todo eso (A2, hombre, estudiante universitario).

Como se puede observar, la acción juvenil ha tenido un efecto concreto. La agencia que han venido fortaleciendo finalmente se ha traducido en cambios en su entorno. El impacto logrado ha excedido la esfera individual y se ha extendido a los problemas de la comunidad. Además, la cita revela también la conciencia que tienen los brigadistas de ser los causantes del cambio. Se trata de un cambio que ellos han provocado y no de un hecho fortuito. Aun cuando el impacto está vinculado a la fiscalización posterior que realizará el SERFOR, son los jóvenes quienes se han movilizado y desencadenado el cambio.

Sin embargo, este proceso de empoderamiento también tiene algunas contradicciones. Como se menciona, el cambio provocado está basado en el miedo. Recurrir al miedo puede reforzar el ejercicio del poder como dominación (Rowlands, 1995) y apoyar una idea de la autoridad como represiva e impositiva. Asimismo, por estar basado en el miedo, el impacto podría tener dificultades para volverse sostenible. El cambio estaría sujeto a la amenaza del castigo de parte de las instituciones antes que a un cambio en los modos de pensar con respecto al ambiente.

El testimonio citado también muestra la importancia de las condiciones sociales que influyen en el impacto (Cattaneo y Chapman, 2010), específicamente de la estructura institucional, que respalda la acción de los jóvenes. En principio, al ser parte de una iniciativa promovida por el SERNANP, los jóvenes se han convertido en voceros de la organización. Por ello, en cierta medida han asumido también un rol de autoridades en la comunidad. Pero, además, sus acciones son validadas por otras instituciones locales, como el Servicio Forestal y de fauna silvestre (SERFOR) y la policía. Todo este apoyo institucional les permite así tener mayor margen de influencia sobre su entorno y, en consecuencia, un mayor empoderamiento. Ahora bien, esta posibilidad está vinculada a la efectividad de las organizaciones que respaldan la actividad de la brigada. El apoyo institucional les da autoridad, pero lo cierto es que esta se encuentra en constante disputa. En ocasiones, los comerciantes y consumidores pueden resistirse a la fiscalización de las instituciones, lo que reduciría la capacidad de la organización para respaldar la acción juvenil.

Con respecto al impacto provocado por las acciones individuales de los jóvenes en su entorno cercano, como señalan Ibrahim y Alkire (2007), se debe a que el empoderamiento en una dimensión puede influir las otras dimensiones de la vida de una persona. Tal es el caso de los jóvenes brigadistas, que han trasladado su impacto al ámbito familiar o al espacio escolar. Así, por ejemplo, algunas jóvenes mencionan que ahora cuestionan abiertamente los hábitos de sus familiares y compañeros:

[...] ya poco a poco me fui dando cuenta de todo lo que me estaban diciendo sobre el ambiente y todo y ya eso para mí cambio y ahora cuando mi mamá deja los caños abiertos "¿por qué dejas los caños abiertos?!" (M3, mujer, segundo de secundaria)

[...] bueno yo hablé con mis papás y con mis amigos del salón para que ellos no hagan eso, para que ya no contaminen. Y bueno ellos ahora, gracias a mí, bueno, yo

les dije a ellos y bueno ellos ya no tanto contaminan y ahora el salón lo mantenemos más limpio y todo eso (L1, mujer, tercero de secundaria).

De esta manera, los jóvenes se convierten en voces autorizadas sobre el medio ambiente también en otros espacios fuera del marco establecido por la brigada. Como se puede leer, además, el espacio cercano facilita el control juvenil y reduce la incertidumbre debido a las disputas enfrentadas en el espacio comunitario más amplio. Y así como el empoderamiento en la esfera comunitaria incide también en el hogar o la escuela, esta influencia se puede producir de forma opuesta, pues los cambios en el entorno íntimo y escolar pueden ser un aliciente para luego generar cambios en los hábitos de personas desconocidas.

Con respecto a este último punto, es importante señalar que se requiere del apoyo familiar para poder consolidar los cambios. Así como se ha recalcado la importancia de las estructuras institucionales que respaldan el proceso de empoderamiento juvenil, en el ámbito familiar se requiere también el apoyo de sus miembros:

Más que todo cuando hemos salido al campo nos ayuda a nosotros y a mis familiares porque mis familiares tampoco sabían del parque nacional. [ininteligible] Y les ha gustado también y me dijo que bueno que hagas esto (M1, mujer, segundo de secundaria).

El testimonio muestra cómo la familia aprende de la persona joven y por ello aprecia el tiempo que esta le dedica a participar en la brigada. Así como el apoyo institucional es necesario para generar impacto en la comunidad, el apoyo de los familiares es necesario para generar impacto en el entorno familiar. Si estos no reconocen e incentivan el esfuerzo juvenil, la oportunidad de generar impacto será más esquivada y este será menos sostenible. Así pues, en ambos casos se aprecia la importancia de las estructuras para permitir que la expansión de

la agencia se traduzca en empoderamiento. Aún más, si la familia no otorga el apoyo adecuado podría volverse incluso una estructura inhibidora de la agencia:

Bueno yo anteriormente no venía por falta de tiempo, soy la única mujer en mi casa, tenía que hacer, y también porque tenía que practicar por mis estudios. Bueno, sigo viniendo porque en sí siempre quise venir al SERNANP, me gusta estar aquí (G1, mujer, tercero de secundaria).

Este caso es relevante porque, aunque algunos brigadistas tanto hombres como mujeres señalaron haber tenido algunos cruces de horarios con actividades escolares, religiosas o deportivas, ninguno de los hombres manifestó tener dificultades debidas a la carga de tareas domésticas. En este caso, la estructura de oportunidad está conformada por la familia como estructura de soporte y también por los estereotipos de género (Cabral y García, 2005) que constituyen modelos superficiales y sobregeneralizados de lo que significa ser hombre o mujer. En el caso de las mujeres, los estereotipos más comunes están asociados al sacrificio, a limitar su realización personal para sacrificarse por el cuidado de su familia y a construir su vida en el espacio doméstico. Ello supone que, como parte de su proceso de empoderamiento, las mujeres se tengan que enfrentar a una estructura de oportunidad que limita su capacidad de elegir.

Finalmente, algunos jóvenes también manifestaron que la acción de la brigada ha influido de alguna manera en los grandes cambios ocurridos en la comunidad. Por ejemplo, en el aumento de visitas al PNYCH:

[...] cuando salimos en carpas o hacemos campañas les damos información acerca de a dónde ir, cómo ir, y principalmente a los pobladores de Oxapampa porque ellos para cuidar un lugar tienen que conocerlo y tienen que saber que hay dentro de ese lugar y

tienen que verlo con sus propios ojos y aprender a quererlo. Yo creo que ayudamos mucho en ese aspecto porque les damos a conocer cómo pueden hacer eso. Y lo hacen. Porque... un ejemplo, hace dos o tres semanas, visité Huampal con mi familia y el instructor no nos pudo acompañar porque habían bastantes personas. Y eso me alegró porque estoy, porque se dan cuenta, porque quieren conocer a dónde pertenecen (C1, mujer, cuarto de secundaria).

En este caso, el cambio identificado no se puede atribuir únicamente a la acción juvenil ya que existen diversos factores que podrían estar incentivando el aumento de visitantes locales al parque nacional. Por ejemplo, las políticas públicas sobre turismo y conservación, o el desarrollo de Oxapampa como destino atractivo para el turismo de naturaleza. Por tanto, que los jóvenes sientan que su acción también es parte de ello revela que ellos evalúan activamente los cambios de su entorno y reflexionan sobre su propia influencia en los mismos. Además de la capacidad de provocar cambios, el sentirse responsable de los mismos también es uno de los factores que favorece el proceso de empoderamiento (Cattaneo y Chapman, 2010), ya que supone que los jóvenes puedan sentir que tienen el control sobre los asuntos que los afectan.

6.3.2. Impactos en el reconocimiento otorgado a los jóvenes

La segunda categoría recoge otro tipo de cambios obtenidos por la acción de los jóvenes, más allá del impacto en el comportamiento de la población local acerca del medio ambiente. Y es que, a través de su acción, los jóvenes brigadistas no solo han modificado algunas de las prácticas de los pobladores oxapampinos sino que se han hecho visibles y han obtenido el reconocimiento de la comunidad. El reconocimiento puede ser definido como: “[...] una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí” (Fraser, 2006: 20). Es decir, que reconocer requiere valorar

positivamente al otro y verlo como igual a pesar de sus diferencias. Para Taylor (2009), el reconocimiento recibido de los otros es parte del proceso de formación de la identidad, por lo que un reconocimiento negativo puede afectar y distorsionar la imagen que uno se forme de sí.

El reconocimiento logrado por los brigadistas se observa en la valoración positiva que la comunidad les otorga y en el hecho de que las instituciones locales tienen presente a la brigada como un actor local importante. De acuerdo con H1, instructor de la brigada, este impacto se ha logrado de forma progresiva:

Sí, al comienzo tal vez era para ellos un poco difícil, para que puedan ser visibilizados ante la comunidad. Pero cuando comenzaban a salir a la calle, para desarrollar con la comunidad algún trabajo de sensibilización ellos se daban cuenta de que había personas que venían, se acercaban, les felicitaban, les abrazaban, algunos venían con un vaso de agua, con vaso de... con una botella de refresco. Les invitaban. Entonces ellos comenzaron a sentir el impacto ante la comunidad. Entonces decían, guau, entonces lo que estamos haciendo está bien, está correcto, hay gente que nos aplaude, hay gente que nos felicita (H1, hombre, instructor).

Lo que se observa es que se ha generado un impacto al nivel del reconocimiento de la brigada como un equipo de jóvenes con interés en la conservación del medio ambiente en Oxapampa, lo que se refleja en las pequeñas prácticas de apoyo a la labor de los jóvenes que realizan diversas personas de la comunidad. Se puede afirmar que, así como un resultado y una evidencia de que los jóvenes han podido lograr un cambio en la comunidad, el reconocimiento es también un requisito para sostener el proceso de empoderamiento (Cruz, 2016; Fisher, 2007). Sin el reconocimiento pleno de los adultos, los jóvenes no podrán obtener mayor control sobre sus decisiones, en la medida en que seguirán siendo relegados y

limitados por el sistema adultocéntrico. En otras palabras, ya que el empoderamiento juvenil implica recuperar su espacio de decisión y expresión sobre los problemas comunes, requiere que sean reconocidos como interlocutores. El apoyo ofrecido por los adultos es muestra de su aprobación con respecto a la acción sensibilizadora. Ello está directamente relacionado con la apropiación del espacio público y con el posicionamiento de los jóvenes como ciudadanos oxapampinos preocupados por los problemas locales. Al ocupar un lugar en la ciudad los jóvenes se dejan ver como actores comprometidos con los problemas ambientales de la misma y, en consecuencia, obtienen reconocimiento positivo de la población.

Pero el reconocimiento obtenido no proviene solo de las personas individuales. A nivel de las instituciones locales, el reconocimiento otorgado a los jóvenes también ha permitido que la brigada se convierta en un actor social y que sea tomada en consideración por otras organizaciones. Tal y como lo señalan los jóvenes y su instructor, cuando se organizan acciones referidas al medio ambiente en la localidad, la brigada es tomada en cuenta e invitada a colaborar con las acciones de sensibilización:

Entonces los amigos de *Selvámonos* comenzaron a identificar de que son un grupo de niños que conforman una brigada y ahí comenzó a nacer ya las preguntas, las consultas, las conversaciones, "qué hacen estos chicos, a qué se dedican estos chicos aparte del trabajo de sensibilización o aparte del trabajo de difusión en la feria y en el festival". Entonces ya comenzaron a llegar, a llegar ellos aquí a la oficina, los amigos de *Selvámonos* a preguntar qué podemos hacer para ayudar a los chicos de la brigada (H1, hombre, instructor).

Nos brinda también el espacio en el parque. O sea también nos da facilidades la municipalidad porque también contribuimos con el lado ambiental de la municipalidad. [...] estamos prácticamente unidos. Cada actividad que realice la

gerencia ambiental de la municipalidad para, también nos incluye a nosotros, por decir nos llama a nosotros (A2, hombre, estudiante universitario).

Así, de parte de las personas como de las instituciones, los jóvenes han obtenido reconocimiento en su condición de sujetos involucrados en los problemas locales. Si el objetivo final es cambiar las prácticas hacia el ambiente de la población oxapampina, el primer paso para ello es hacerse visibles, poder expresar su voz y que se les reconozca como actores (Fitzgerald, Graham, Smith y Taylor, 2010). Aunque el impacto en el comportamiento y en las estructuras sea siempre disputado, y dependa del soporte institucional y familiar, lograr reconocimiento es un paso valioso porque permite afianzar las bases de la acción sensibilizadora.

De este modo, en esta área de análisis se ha revisado la oportunidad que ofrece la comunicación participativa para lograr un impacto en el entorno. El impacto es un elemento necesario para el empoderamiento juvenil, pues permite concretar la agencia desarrollada por los jóvenes a través de la generación de cambios que exceden sus vidas y alcanzan a la comunidad y a las estructuras sociales. Sin embargo, el impacto depende a su vez de la estructura de oportunidad que, en el caso de la BEY, está constituida por el apoyo y el reconocimiento que pueden ofrecer los adultos y las organizaciones de la comunidad, así como por los estereotipos de género.

En suma, las tres áreas de análisis desarrolladas muestran los diferentes aspectos de la influencia compleja que existe entre las prácticas de comunicación participativa y el empoderamiento juvenil. En primer lugar, la comunicación participativa incide en la expansión de la agencia de los brigadistas a través de la práctica del diálogo para la toma de decisiones y la creación colectiva y luego, a través de la realización de acciones de la

sensibilización en el espacio público. Durante la etapa de diálogo, las relaciones horizontales entre jóvenes les permiten expresarse, dar a conocer su voz y construir colaborativamente junto a sus pares. Asimismo, la orientación adulta brinda un marco adecuado para que los jóvenes puedan participar y tomar decisiones. Luego, durante la etapa de sensibilización, la comunicación participativa se lleva a cabo a través dos formas de acción: la sensibilización al otro y la apropiación del espacio público. Este proceso de acción se caracteriza por promover el fortalecimiento de la conciencia crítica y la confianza personal en los jóvenes, que son capaces de actuar y también de reflexionar sobre su entorno y sobre las condiciones en las que llevan a cabo su acción. Además, la puesta en práctica de la comunicación en el espacio público implica que los jóvenes se reconozcan como parte de la comunidad y que reivindiquen el valor de la voz juvenil. Finalmente, este proceso de expansión de agencia a través de la práctica de la comunicación participativa se concretiza en empoderamiento cuando los jóvenes pueden generar un impacto. En ese sentido, los cambios en el comportamiento de la población y en el reconocimiento hacia la brigada constituyen evidencia del mayor control que los jóvenes han llegado a ejercer sobre su entorno.

No obstante, el proceso de empoderamiento juvenil no es inmediato ni uniforme, ni tiene resultados asegurados. Por una parte, es experimentado por los jóvenes de forma diferenciada, pues algunos tienen mayores dificultades que otros para poder fortalecerse como agentes a través del diálogo. Por otra parte, es un proceso en constante disputa cuyo impacto no está garantizado. Las propias contradicciones en el ejercicio del poder por parte de los jóvenes, así como las estructuras sociales limitantes, ponen en duda la sostenibilidad de los cambios, lo que finalmente puede terminar por mermar el proceso de empoderamiento de los brigadistas.

Para terminar, la figura 3 presenta de manera gráfica los resultados discutidos y la teoría fundamentada que responde al objetivo principal de la investigación.

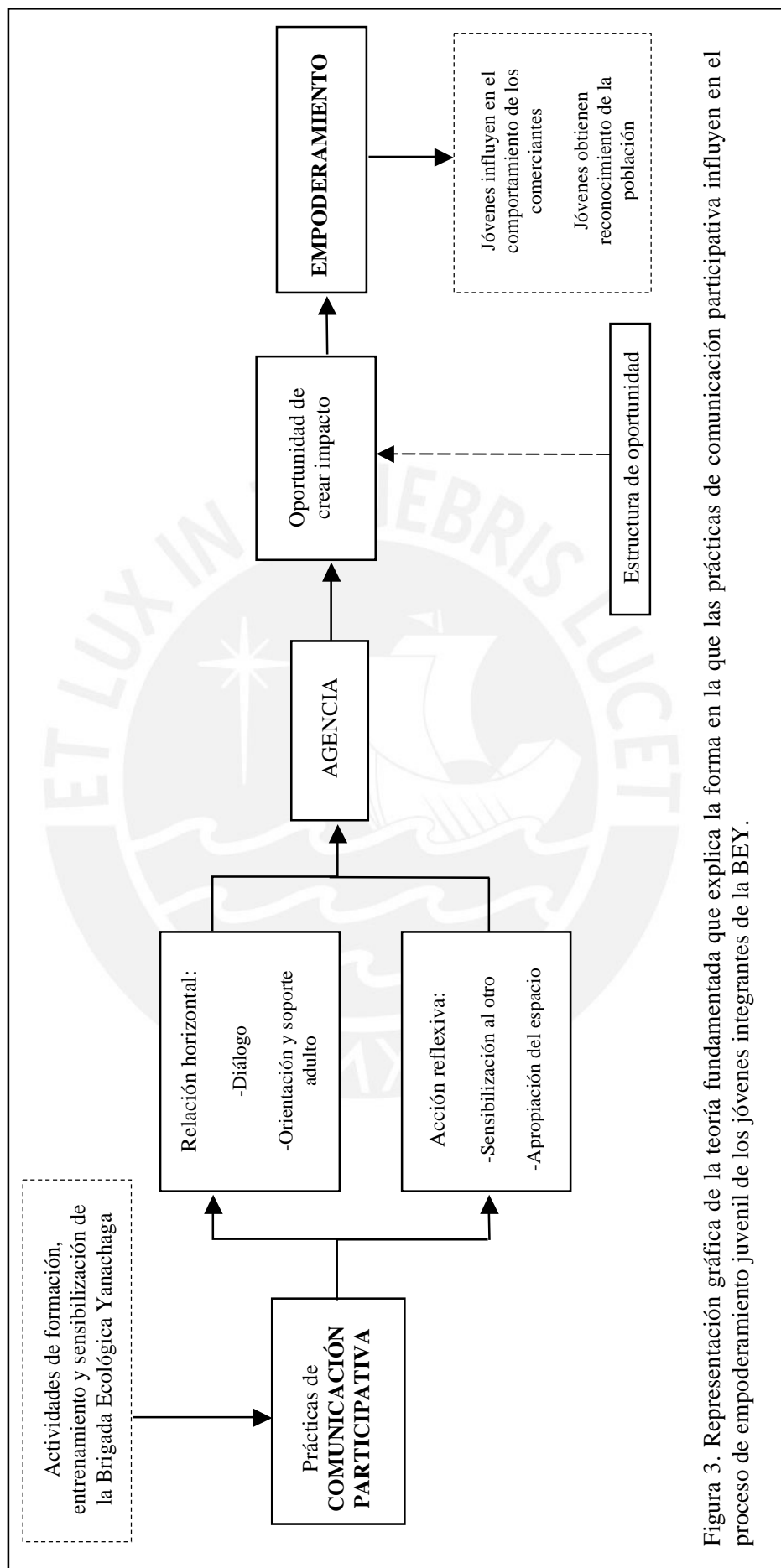


Figura 3. Representación gráfica de la teoría fundamentada que explica la forma en la que las prácticas de comunicación participativa influyen en el proceso de empoderamiento juvenil de los jóvenes integrantes de la BEY.

CONCLUSIONES

- 1) En general, la investigación permite concluir que **las prácticas de comunicación participativa llevadas a cabo por los jóvenes brigadistas influyen de manera positiva en su proceso de empoderamiento, al facilitar el desarrollo de su agencia y una estructura de oportunidades favorable para su ejercicio.** De acuerdo con la teoría fundamentada elaborada en función a los resultados presentados, la influencia de las prácticas de comunicación participativa en el empoderamiento juvenil se manifiesta a través de tres procesos: el establecimiento de una relación horizontal, el ejercicio de la acción reflexiva y la generación de oportunidades para provocar un impacto.
- 2) La **relación horizontal** se refiere al proceso de diálogo a través del cual se intercambian ideas y opiniones acerca de la organización del grupo y también sobre la creación colectiva de mensajes y materiales comunicacionales. El diálogo hace posible que los jóvenes se expresen con el fin de llegar a un acuerdo, obtengan una mayor confianza en sí mismos y desarrollen sus habilidades para expresarse. Pero no se trata solo de un intercambio de argumentos racionales, pues a través del diálogo también se fortalece el vínculo emocional entre los jóvenes que se identifican con un mismo propósito.
- 3) La importancia que tiene la relación horizontal para el fortalecimiento de la agencia juvenil también se aprecia en la **relación que los jóvenes entablan con su instructor.** Este vínculo está basado en la colaboración antes que en la dominación. No obstante, ello no impide que el adulto asuma un rol orientador, pues se encarga de

la coordinación, enseñanza y guiado del grupo, gracias a su mayor conocimiento y a su experiencia laboral. La orientación del adulto es fundamental porque no limita la expansión de la agencia juvenil, sino que la encauza y la potencia. Además, el adulto desempeña una función de soporte emocional para los jóvenes, que consiste en ofrecer seguridad, motivación y contención frente a las dificultades y frustraciones. De esta forma, se evidencia la importancia del vínculo emocional facilitado por la relación horizontal.

- 4) La **acción reflexiva** es el momento en el que los jóvenes intervienen directamente para conseguir los objetivos planteados por el grupo y, por ende, en el que pueden continuar fortaleciendo su agencia personal. La acción les permite tomar parte y también desarrollar su conciencia crítica sobre el entorno en el que actúan. En primer lugar, la acción conlleva la sensibilización a la comunidad. Ello supone entrar en relación con el otro y aproximarse a sus creencias y comportamientos sobre el medio ambiente, los que muchas veces son abiertamente opuestos a la propuesta de los brigadistas. El proceso de sensibilización, que incluye no solo la difusión sino el diálogo directo con las personas de la comunidad, no solo les permite sensibilizar a los demás, sino también sensibilizarse ellos mismos. En segundo lugar, la acción se realiza en la forma de apropiación en el espacio público. Ello permite que los jóvenes se reconozcan como parte de su comunidad y que intervengan en el debate público.
- 5) La relación horizontal y la acción reflexiva permiten la **expansión de la agencia juvenil** y hacen posible la generación de un impacto en su entorno. A través de la generación de impacto, los jóvenes intervienen y ejercen control sobre los asuntos que los afectan. En este caso, el impacto se observa en el cambio de comportamiento provocado en los vendedores de orquídeas, quienes ahora optan por retirarse cuando

ven a la brigada llegar, y en el reconocimiento que la sociedad otorga a la brigada, manifestado en la buena actitud de las personas hacia los brigadistas y en las invitaciones recibidas por la brigada de parte de otras instituciones locales.

- 6) Con respecto al impacto, hay que precisar que este se encuentra mediado por la **estructura de oportunidad**, que puede limitar las posibilidades de los jóvenes, pero también ser beneficiosa para ellos. Por ejemplo, el entorno institucional puede ser positivo cuando se trata del apoyo ofrecido por el SERNANP y facilitado por el instructor, que les provee de contactos, les brinda oportunidades de colaboración en eventos y genera oportunidades de expresión para los jóvenes en los medios de comunicación. No obstante, la estructura institucional local también está influida por el adultocentrismo, por lo que el apoyo de ciertas instituciones termina siendo solo parcial: por un lado, se invita a los jóvenes a participar en campañas a nivel local y, por otro lado, se les quita el protagonismo en el foro juvenil. Por otra parte, la estructura familiar también puede ser receptiva en mayor o menor medida, e impulsar o restringir las decisiones de los jóvenes. Ello puede tener consecuencias severas en el empoderamiento de las mujeres que integran la brigada, puesto que la familia puede reproducir roles de género que asocian a las mujeres a las labores domésticas y no a la participación en asuntos ni espacios públicos. A su vez, la estructura económica que promueve la realización de actividades ilegales que atentan contra la biodiversidad es un límite que excede el alcance que pueden tener las acciones de los jóvenes y por ello demanda abordajes más complejos.
- 7) Por otra parte, **el proceso de empoderamiento, por su naturaleza dinámica, no se produce de la misma manera ni al mismo ritmo** en todos los brigadistas. Además de la estructura de oportunidad, las preferencias personales también influyen en el

modo en que cada joven va fortaleciendo su auto confianza, aprendiendo a participar como parte del colectivo y asumiendo responsabilidades. Por ejemplo, se observó una diferencia considerable en cuanto a la confianza y liderazgo exhibidos por los jóvenes con mayor tiempo en la brigada, por lo que puede afirmarse que el proceso de empoderamiento se va profundizando con el tiempo y gracias al apoyo del instructor y de los propios jóvenes que se convierten en mentores de los brigadistas que recién se incorporan.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro, R. (1993). Una comunicación para otro desarrollo. Lima: Calandria.

Alfaro, R. (2006). Otra brújula. Innovaciones en comunicación y desarrollo. Lima: Calandria.

Alsop, R. y Heinsohn, N. (2005). Measuring empowerment in practice: structuring analysis and framing indicators. Policy research working paper; No. 3510. Washington, D.C.: The World Bank.

América Televisión (canal #4) (2016). El bosque de niños de Oxapampa. Lima. Emisión: 15 de julio de 2016. Consulta: 10 de marzo de 2019. Recuperado de:
<https://www.americatv.com.pe/noticias/actualidad/bosque-ninos-oxapampa-n239207>

Aminah, S. (2016). The application of participatory communication in the implementation of small farmers empowerment program. *Jurnal Bina Praja*, 8(1), 135–148.

Aubel, J., y Sihalathavong, D. (2001). Participatory communication to strengthen the role of grandmothers in child health. *Journal of International Communication*, 7(2), 76–97.

Balloffet, N.M. y Martin, A.S. (2007). Parks in Peril site consolidation: A framework for strengthening protected areas. Series: Innovations for Conservation. Parks in Peril Program. Arlington: The Nature Conservancy. Recuperado de:
<http://www.cbd.int/doc/pa/tools/Parks%20in%20peril%20site%20consolidation.pdf>

Batliwala, S. (2007). Taking the power out of empowerment - An experiential account. *Development in Practice*, 17(4-5), 557-565.

Beltrán, L.R. (2006). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 8(4), 53-76.

Bizerril, M., Soares, C., y Santos, J. (2011). Linking community communication to conservation of the maned wolf in central Brazil. *Environmental Education Research*, 17(6), 815-827.

Blanchard, K. (1995). Seabird conservation on the North Shore of the Gulf of St. Lawrence, Canada: The effects of education on attitudes and behavior towards a marine resource. En J. Palmer, W. Goldstein y A. Curnow (Editores). *Planning education to care for the earth*, pp. 39-50. Gland, Cambridge: IUCN.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Madrid: Alianza editorial.

Breuer, T., y Mavinga, F. B. (2010). Education for the conservation of great apes and other wildlife in Northern Congo - The importance of nature clubs. *American Journal of Primatology*, 72(5), 454-461.

- Breuer, T., Mavinga, F.B., Evans, R., y Lukas, K.E. (2017). Using video and theater to increase knowledge and change attitudes-Why are gorillas important to the world and to Congo? *American Journal of Primatology*, 79(10), e22692.
- Cabral, B. y García, C. (2000). Masculino/femenino... ¿Y yo? Identidad o identidades de género. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Psicología Clínica y de la Salud. APICSA. Granada, del 7 al 12 de noviembre. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16351>
- Cadiz, M. C. H. (2005). Communication for empowerment. The practice of participatory communication. En T. Tufte y O. Hemer (Editores), *Media & Glocal Change: Rethinking Communication for Development*, pp. 145–158. Buenos Aires: CLACSO.
- Campbell, L. M., y Vainio-Mattila, A. (2003). Participatory development and community based conservation: opportunities missed for lessons learned? *Human Ecology*, 31(3), 417–437.
- Cattaneo, L. B., y Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65(7), 646–659.
- Chang, L., y Jacobson, T. (2010). Measuring participation as communicative action: A case study of citizen involvement in and assessment of a city's smoking cessation policy-making process. *Journal of Communication*, 60(4), 660–679.

- Chanie Ali, A., y Sonderling, S. (2017). Factors affecting participatory communication for development: The case of a local development organization in Ethiopia. *Jurnal Komunikasi Malaysian Journal of Communication Jilid*, 33(1), 80–97.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Chitnis, K. (2005). The duality of development: recasting participatory communication for development using structuration theory. *Investigación y desarrollo*, 13(2), 228–249.
- Christens, B. (2011) Toward relational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 114-128.
- Cooke, B. y Kothari, U. (Editores) (2001). *Participation: The New Tyranny?* London: Zed Books.
- Cornwall, A., y Brock, K. (2005). What do buzzwords do for development policy? A critical look at “participation”, “empowerment” and “poverty reduction”. *Third World Quarterly*, 26(7), 1043–1060.
- Creswell J. y Poth. S. (2018) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 4.^a edición. Thousand Oaks: Sage publications.
- Crocker, D. (2008). *Ethics of global development*. New York: Cambridge University Press.

Crocker, D., y Robeyns, I. (2009). Capability and Agency. En C. W. Morris (Editor), *Amartya Sen*, pp. 60-90. New York: Cambridge University Press.

Cruz, M. (2016) El empoderamiento de las mujeres: una lucha por la justicia, la autonomía y el reconocimiento. *La manzana de la discordia*. 11(1), 73-82.

Deneulin, S. (2006). “Necessary thickening”: Ricoeur’s ethic of justice as a complement to Sen’s Capability Approach. En S. Deneulin, M. Nebel y N. Sagovsky (Editores). *Transforming unjust structures: The Capability Approach*, pp. 27-45. Dordrecht: Springer.

Dervin, B., y Huesca, R. (1997). Reaching for the communicating in participatory communication. *Journal of International Communication*, 4(2), 46–74.

Dodson, G. R. (2014). A conservation partnership for development? Marine conservation and indigenous empowerment at Mimiwhangata. *Development in Practice*, 24(8), 1032–1047.

Drydyk, J. (2013). Empowerment, agency, and power. *Journal of Global Ethics*, 9(3), 249–262.

Duarte, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, 36, 99–125.

- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P., y Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3–4), 410–421.
- Elster, J. (Editor) (1998). *Deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faletto, E. (1998). Los años 60 y el tema de la dependencia. *Estudios Avanzados*, 12(33), 107–117.
- Fernández-Aballí Altamirano, A. (2014). 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. *IC – Revista Científica de Información y Comunicación*, 11, 103-143.
- Fisher, P. (2008). Wellbeing and empowerment: the importance of recognition. *Sociology of health and illness*, 30(4), 583-598.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., y Taylor, N. (2010). Children’s participation as a struggle over recognition. Exploring the promise of dialogue. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Editores), *A handbook of children and young people’s participation: Perspectives from theory and practice*, pp. 293-305, New York: Routledge.

- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, pp. 17-88. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1971a). La educación como práctica de la libertad. 3.^a edición. Lima: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971b). Pedagogía del oprimido. 1.^a edición peruana. Lima: Tierra Nueva.
- Freire P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 13.^a edición. México D.F.: Siglo XXI.
- Grauenkaer, L. y Tufte, T. (2018) Youth-led communication for social change: empowerment, citizen media, and cultures of governance in Northern Ghana, *Development in Practice*, 28(3), 400-413.
- Groth, S. (2013). Citizens' radio in North Africa and the Middle East: Meaningful change through citizen empowerment? – An experience from Tunis. *Global Media Journal*, 3(2).
- Guerrero, J. (2017). La influencia del cine y las prácticas audiovisuales en contexto de privación de la libertad: Proyecto de Formación Audiovisual en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima. Tesis para optar por el título de Licenciada en Comunicación Audiovisual. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gumucio, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. New York: The Rockefeller Foundation.

Gumucio, A. (2011). *Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo*. En J.M. Pereira y A. Cadavid (Editores). (2011). *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre medios de comunicación, ciudadanos y medios*. pp. 19-35. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Minuto de Dios, UNESCO.

Gumucio A. y Tufte T. (Compiladores) (2008). *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*. South Orange, La Paz: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1*. Madrid: Taurus.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from Tokenism to Citizenship*. Unicef: Innocenti Essays (Vol. 4).

Hart, R.A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York, London: UNICEF, Earthscan.

Hart, R. A. (2008). *Stepping back from "the ladder": Reflections on a model of participatory work with children*. En A. Reid et al. (Editores) *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, pp. 19–31. Springer.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5.^a edición. México D.F.: McGraw-Hill.

Huesca, R. (2002). Tracing the history of participatory communication to development: a critical appraisal. En J. Servaes (Editor), *Approaches to Development Communication*, pp. 1–36. Paris: UNESCO.

Huesca, R. (2014). Top-down, bottom-up, or both?: Successful structures and processes in youth radio training projects. *The Radio Journal – International Studies in Broadcast & Audio Media*, 12(1 y 2), 109–123.

Ibrahim, S., y Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: a proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379–403.

Jacobson, T. L. (2003). Participatory Communication for Social Change: The Relevance of the Theory of Communicative Action. *Annals of the International Communication Association*, 27(1), 87–123.

Jacobson, T. L. (2016). Amartya Sen's capabilities approach and communication for development and social change. *Journal of Communication*, 66(5), 789–810.

Jacobson, T. L., y Storey, J. D. (2004). Development communication and participation: Applying Habermas to a case study of population programs in Nepal. *Communication Theory*, 14(2), 99–121.

- Kabeer, N. (1999). The conditions and consequences of choice: Reflections on the measurement of women's empowerment for social development. (UNRISD Discussion paper No. 108).
- Kaplún, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Krauskopf, D. (2003). *Participación y desarrollo social en la adolescencia*. 3ª. edición. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Llano-Arias, V. (2015). Community knowledge sharing and co-production of water services: Two cases of community aqueduct associations in Colombia. *Water Alternatives*, 8(2), 77–98.
- Martínez, J. (2006). *De vuelta al río: Experiencias de manejo participativo de tortugas de río en Cordillera Azul*. Lima: CIMA.
- Mas Climent, L. (2016). La comunicación como herramienta para el empoderamiento de la juventud. Estudio de caso del proyecto Voceros de la Asociación Renacimiento en Guatemala. *E-DHC, Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 6, 42–56. Recuperado de: https://www.uv.es/edhc/edhc006_mas.pdf
- McKinley, M. A., y Jensen, L. O. (2003). In our own voices: Reproductive health radio programming in the peruvian Amazon. *Critical Studies in Media Communication*, 20(2), 180–203.

- Medina, A. (2014). La comunicación para el desarrollo y la gestión participativa-intercultural de áreas naturales protegidas: Estudio del caso de Cordillera Escalera en San Martín. Tesis para optar por el título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mendoza, R. (2007). Educación ambiental: una experiencia en la Reserva Nacional Allpahuayo Mishana. Iquitos: IIAP.
Recuperado de: <http://191.98.188.189/Fulltext/14638.pdf>
- Meneses, M. y López, J. (2018). Apuntes teórico-metodológicos para abordar la dupla jóvenes-espacio público. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 16(2), 60-71.
- Menezes, D. (2014). Contribuições da relação entre comunicação e educação ambiental para a gestão participativa de unidades de conservação. *Biodiversidade Brasileira*, 4(1), 3-16.
- Melkote, S. y Steeves, H.L. (2001). Communication for development in the third world. 2.^a edición. New Delhi, Thousand Oaks, London: SAGE.
- Ministerio del Ambiente (MINAM) (2009). Plan director de las áreas naturales protegidas. Decreto supremo N°016-2009-MINAM
- Ministerio del Ambiente (MINAM) (2013). MINAM y MINEDU lanzan campaña nacional “Las áreas naturales protegidas toman los colegios”. Consulta: 10 de febrero de 2019. Recuperado de: <http://www.minam.gob.pe/notas-de-prensa/minam-y-minedu-lanzan-campana-nacional-las-areas-naturales-protegidas-toman-los-colegios/>

Ministerio del Ambiente (MINAM) (2016). Guía de identificación de orquídeas con mayor demanda comercial. Lima: MINAM, 2015.

Recuperado de: <https://www.serfor.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/GUIA-DE-ORQUIDEAS.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDU) (2016). Plan nacional de educación ambiental. Decreto supremo N°016-2016-MINEDU

Montero, M. (2006). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2006). Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.

Morris, N. (2003). A comparative analysis of the diffusion and participatory models in development communication. *Communication Theory*, 13(2), 225–248.

Msibi y Penzhorn, C. (2010). Participatory communication for local government in South Africa: A study of the Kungwini Local Municipality. *Information Development*, 26(3), 225–236.

Muturi, N., y Mwangi, S. (2009). The theory and practice gap in participatory communication. *Journal of International Communication*, 15(1), 74–91.

Naganoma, A. (2019). “Amigo guardaparque”: Una propuesta de identidad, modelo de sesión de aprendizaje y componentes de un kit de materiales de educación ambiental para el Bosque de Protección Alto Mayo – San Martín, aplicando *Design Thinking*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Diseño Gráfico. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Narayan, D. (Editora) (2002). Empowerment and poverty reduction. A sourcebook. Washington D.C.: The World Bank.

Ngai, P. B. (2017). NGO interpretation of participatory communication for rural Cambodia: what is lost in ‘translation’? *Journal of International Communication*, 23(2), 231–251.

Olano, R. (2019). La comunicación participativa en la transformación de percepciones negativas acerca de la vejez a partir del empoderamiento y visibilización de los adultos mayores. Tesis para optar por el título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pacheco, V., Solari, S., Vivar, E., y Hocking, P. (1994). La riqueza biológica del Parque Nacional Yanachaga-Chemillén. *Magistri et Doctores*, 2(7), 3–6.

Padua, S. M. (1995). Environmental education programmes for natural areas: a Brazilian case study. En J. Palmer, W. Goldstein y A. Curnow (Editores). *Planning education to care for the earth*, pp. 51-56. Gland, Cambridge: IUCN.

- Padua, S. M., y Jacobson, S. K. (1993). A comprehensive approach to an environmental education program in Brazil. *Journal of Environmental Education*, 24(4), 29–36.
- Papa, M. J., Singhal, A., Ghanekar, D., y Papa, W. (2000). Organizing for social change through cooperative action: The [dis] empowering dimensions of women's communication. *Communication Theory*, 10, 90–123.
- Pick, S. y Ruesga, C. (2014). Agencia personal, empoderamiento agéntico y desarrollo humano: una perspectiva empírica. En: M. Nebel, P. Flores.Crespo, y M.T., Herrera Rendón (Coordinadores). *Desarrollo como libertad en América Latina. Fundamentos y aplicaciones*, pp. 321-343. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295–304.
- Primack, R., Rozzi. R., Feinsinger, P., Dirzo, R. y Massardo, F. (2001). Fundamentos de conservación biológica. Perspectivas latinoamericanas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rabadán, Á. V., Bruzón, L., y Montaña, S. (2015). Identidad, cultura y desarrollo a través del audiovisual participativo: El caso de jóvenes del Proyecto Youth Path de la Unesco en Costa Rica. *Alteridad*, 10(1), 44–56.

- Ramírez, M. (2010). La comunicación para el desarrollo y los comités de gestión de áreas naturales protegidas como un espacio para el ejercicio de la gobernanza. Tesis para optar por el título de Licenciada en Comunicación para el Desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1–25.
- Rattine-Flaherty, E., y Singhal, A. (2009). Analysing social-change practice in the Peruvian Amazon through a feminist reading of participatory communication research. *Development in Practice*, 19(6), 726–736.
- Robeyns, I. (2017). Wellbeing, freedom and social justice. The capability approach re-examined. Cambridge: Open Book Publishers.
- Rogers, E. M. (1976). Communication and development: The passing of the dominant paradigm. *Communication Research*, 3(2), 213–240.
- Rogers, E. M., y Singhal, A. (2003). Empowerment and communication: Lessons learned from organizing for social change. *Communication Yearbook*, 27(1), 67-85.
- Rosario, A. (2016). Reserva de biósfera Huascarán. En: UNESCO et al. (Editores), *Experiencias de educación ambiental en las reservas de biósfera del Perú*, pp. 28-43. Lima.

- Rowlands, J. (1995). Empowerment examined. *Development in Practice*, 5(2),101-107.
- Rowlands, J. (1997). Questioning empowerment. Oxford: Oxfam.
- Ryan, C., Anastario, M., y DaCunha, A. (2006). Changing coverage of domestic violence murders: A longitudinal experiment in participatory communication. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(2), 209–228.
- Sackey, E., Clark, K. D., y Lin, Y. (2017). Participatory communication versus communication strategies of a transnational NGO: Implementing the Indoor Residual Spraying Program in the Northern Region, Ghana. *Journal of Intercultural Communication Research*, 46(3), 227–246.
- Sancar, F., y Severcan, Y. (2010). In search of agency: participation in a youth organisation in Turkey. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Editores), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*, pp. 277-286. New York: Routledge.
- Schramm, W. (2008) [1964] Lo que la comunicación masiva puede hacer y lo que puede ayudar a hacer por el desarrollo nacional. En A. Gumucio y T. Tufte (Compiladores), *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*, pp. 81-94. South Orange, La Paz: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Sen. A. (2010). La idea de la justicia. Madrid: Taurus.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sengupta, A. y Elías, E. (2012). Women's health and healing in the peruvian Amazon. Minga Perú's participatory communication approach. En R. Obregon y S. Waisbord (Editores). *The Handbook of Global Health Communication*, pp. 488-506. Chichester; Malden: Wiley-Blackwell.

Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

Servaes, J., y Malikhao, P. (2002). Development communication approaches in an international perspective. En J. Servaes (Editor), *Approaches to Development Communication*, pp. 1-36. París: UNESCO.

Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado (SERNANP) (2018). Listado oficial de áreas naturales protegidas. Consulta: 25 de junio de 2018.

Recuperado de: http://www.sernanp.gob.pe/documents/10181/165150/Lista_Pagina_Web_OFICIAL_2018-06-18.pdf/.

Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado (SERNANP) (2015). Plan maestro del Parque Nacional Yanachaga - Chemillén 2015-2019. Resolución presidencial N°226-2015-SERNANP

Simpson Reeves, L. (2015). Visualizing participatory development communication in social change processes: Challenging the notion that visual research methods are inherently participatory. *International Journal of Communication*, 9(1), 3327-3346.

- Singhal, A., Harter, L. M., Chitnis, K., y Sharma, D. (2007). Participatory photography as theory, method and praxis: analyzing an entertainment-education project in India. *Critical Arts*, 21(1), 212–227.
- Soler Masó, P., Trilla Bernet, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social*, 30, 19–34.
- Taylor, C. (2009). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. 2.^a edición en español. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Tréllez, E. (2006). Educación ambiental y gestión participativa de Áreas Naturales Protegidas. Experiencias y propuestas de futuro. Lima: PROFONANPE.
- Tremblay, C. (2013). Towards inclusive waste management: participatory video as a communication tool. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers - Waste and Resource Management*, 166(4), 177–186.
- Tufte, T. (2008). El edu-entretenimiento en la comunicación para el desarrollo. Entre el marketing y el empoderamiento / 2005. En A. Gumucio y T. Tufte (Compiladores). *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*, pp. 1017-1033. South Orange, La Paz: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

Tufte, T., y Mefalopulos, P. (2009). *Participatory Communication: A practical guide*. Washington D.C.: The World Bank.

Úcar Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., y Trilla Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418.

Vega Centeno, P. (2015). El espacio público y la visión de la ciudad: recuperando el valor de la calle para la ciudadanía. En M. Ledesma (Coordinadora), *Justicia, derecho y sociedad. Debates interdisciplinarios para el análisis de la justicia en el Perú*, pp. 351 – 378. Lima: Tribunal Constitucional del Perú,

Waisbord, S. (2014). The strategic politics of participatory communication. En K.G. Wilkins, T. Tufte. y R. Obregon (Editores), *The handbook of development communication and social change*, pp. 181 – 201. Chichester: Wiley.

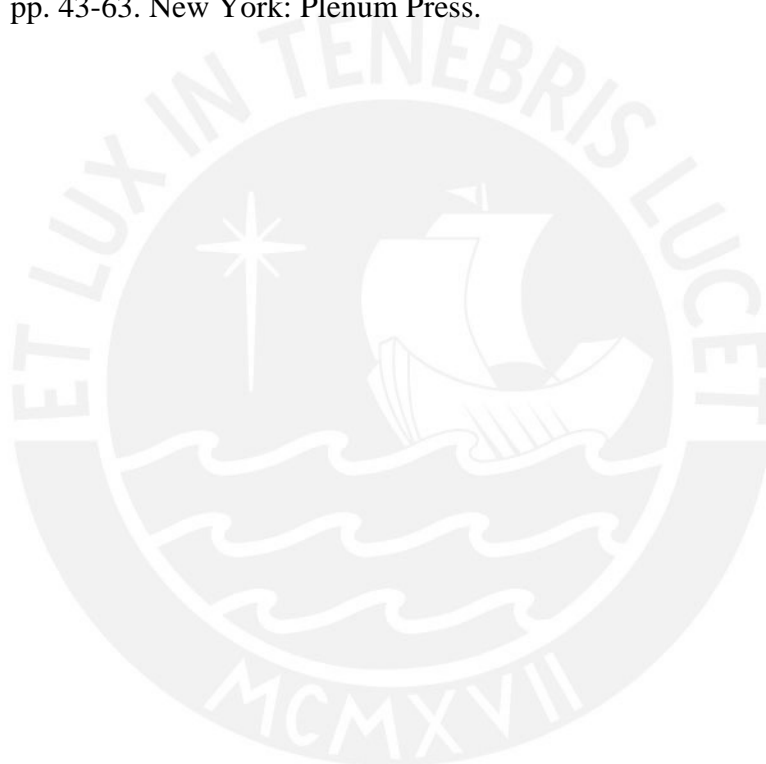
Waisbord, S. (2008). The institutional challenges of participatory communication in international aid. *Social Identities*, 14(4), 505–522.

Waisbord, S. (2005). Five key ideas: coincidences and challenges in development communication. En T. Tufte y O. Hemer (Editores), *Media & Glocal Change: Rethinking Communication for Development*, pp. 77–90. Buenos Aires: CLACSO.

- Weber, M. (2002) [1922] *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Traducción de José Medina Echavarría et al. Segunda reimpresión en español. México D.F./Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., y Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100–114.
- World Bank (2007). *World congress on communication for development: lessons, challenges, and the way forward*. Washington D.C.: The World Bank.
- Yarupaitán, G., Antezano, S., Cristóbal, H., y Verde, M. (2016) Reserva de la Biosfera Oxapampa-Asháninka-Yánesha (RBOAY). En: UNESCO et al. (Editores), *Experiencias de educación ambiental en las reservas de biósfera del Perú*, pp. 13-27. Lima.
- Zeldin, S., Christens, B. y Powers, J. (2012) The psychology and practice of Youth-Adult Partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology*. 51(3-4), 385-97.
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., y Collura, J. (2017). Youth–adult partnership and youth civic development: cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth and Society*, 49(7), 851–878.
- Zeldin, S., Larson, R., Camino, L., y O'Connor, C. (2005). Intergenerational relationships and partnerships in community programs: Purpose, practice, and directions for research. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 1–10.

Zevallos, C. (2016). La apuesta de herramientas de publicidad y marketing para el posicionamiento de una institución del Estado entre la población juvenil. Memoria para optar el título de Licenciada en Publicidad. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport, y E. Seidman (Editores). *Handbook of Community Psychology*, pp. 43-63. New York: Plenum Press.



APÉNDICES

Apéndice 01: Guía de entrevista a orientadores adultos

Datos personales

Nombre	Edad	Cargo e institución

1. Introducción

¿Cuáles son las principales riquezas naturales de Oxapampa?

¿Cuáles crees que son los principales problemas ambientales que enfrenta Oxapampa?

¿Cuál es el objetivo de la brigada?

¿Cuánto tiempo tiene orientando a la brigada?

¿Por qué decidió participar?

2. Sobre el trabajo de la brigada

¿Cuál es el objetivo de la brigada?

¿Qué actividades realizan?

¿Con qué frecuencia realizan sus actividades?

¿Cuál es su proceso de trabajo?

¿Cuántos jóvenes integran la brigada?

¿Cuáles son los roles?

¿Cómo son las sesiones de trabajo con los orientadores del SERNANP (u otra institución)?

¿Cómo son las actividades dirigidas a la comunidad de Oxapampa?

¿Qué medios o recursos utilizan para sensibilizar a la población de Oxapampa?

¿Cuáles son los mensajes principales que han comunicado en sus actividades?

¿En qué lugares de Oxapampa realizan sus actividades?

3. Sobre la agencia y los recursos

¿Cómo es la relación entre los jóvenes?

¿Cuáles son los roles que existen en la brigada?

¿Cómo deciden los temas y actividades que van a realizar?

¿Qué ocurre cuando hay opiniones diferentes o conflictos?

¿Cómo es la relación con los adultos/orientadores?

¿Cuál es la importancia de la opinión de los jóvenes en la brigada?

¿Cómo es la participación de los jóvenes?

¿Quiénes participan más? ¿Quiénes participan menos? ¿Por qué?

¿Qué ocurre cuándo no están de acuerdo con los orientadores?

¿Cuál es la función del SERNANP en el trabajo de la brigada?

¿Cuál es la función de las otras instituciones?

¿Cuál es la importancia de que la brigada tenga la orientación del SERNANP y otras instituciones?

¿Cómo es la relación con la comunidad de Oxapampa?

¿Cómo obtiene la brigada los recursos para hacer sus actividades? ¿Cómo los administra?

¿Cuáles son las limitaciones que tiene para hacer sus actividades?

4. Sobre el impacto

¿Cuáles son los cambios que ha provocado la participación en la brigada en los jóvenes?

¿Cuáles son los cambios que ha provocado la brigada en la comunidad de Oxapampa?

¿Cuáles cree que son las diferencias de la brigada con otras organizaciones ambientalistas en Oxapampa?

¿Qué otras posibilidades tienen los jóvenes en Oxapampa para intervenir y generar cambios en su comunidad?

¿Qué cosas cree que se tienen que hacer para conservar el medio ambiente en Oxapampa?

¿Quiénes pueden influir para que ocurra ese cambio?

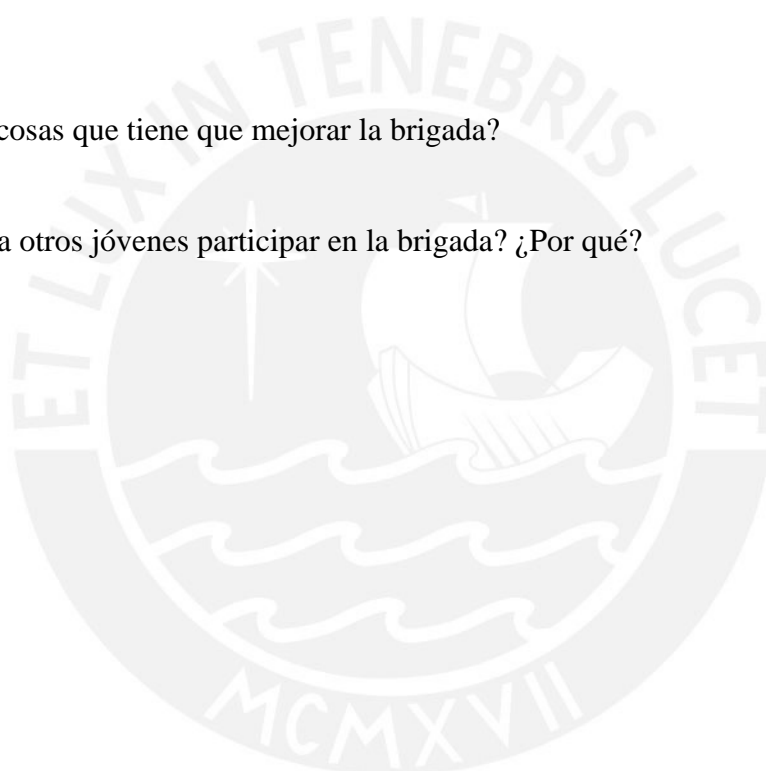
¿Cuál es la importancia de que los jóvenes participen en estas iniciativas?

¿Por qué hay jóvenes que se retiran de la brigada?

5. Cierre

¿Cuáles son las cosas que tiene que mejorar la brigada?

¿Recomendaría a otros jóvenes participar en la brigada? ¿Por qué?



Apéndice 02: Guía de entrevista a jóvenes brigadistas

Datos personales

Nombre	Edad	Educación

1. Introducción

¿Cuánto tiempo tienes como integrante de la brigada?

¿Cómo te enteraste de la existencia de la brigada?

¿Por qué decidiste ser parte de la brigada?

¿Cuáles son los requisitos para formar parte de la brigada?

2. Sobre las prácticas de comunicación participativa

¿Cuál es el objetivo de la brigada?

¿Qué actividades realizan?

¿Con qué frecuencia realizan sus actividades?

¿Cuál es su proceso de trabajo?

¿Cuántos jóvenes integran la brigada?

¿Cuáles son los roles?

¿Cómo son las sesiones de trabajo con los orientadores del SERNANP (u otra institución)?

¿Cómo son las actividades dirigidas a la comunidad de Oxapampa?

¿Qué medios o recursos utilizan para sensibilizar a la población de Oxapampa?

¿Cuáles son los mensajes principales que han comunicado en sus actividades?

¿En qué lugares de Oxapampa realizan sus actividades?

3. Sobre la agencia: control, conciencia crítica, participación

¿Dé que manera has participado tú como integrante de la brigada?

¿Qué cosas crees que has aportado tú al trabajo de la brigada?

¿Cuál es la importancia de la opinión de los jóvenes en la brigada?

¿Cuál es el nivel de decisión que tienen los jóvenes en la brigada?

¿Cómo es la participación de los otros jóvenes?

¿Quiénes participan más? ¿Quiénes participan menos? ¿Por qué?

¿Por qué hay jóvenes que se retiran de la brigada? ¿Por qué sigues participando tú?

¿Por qué crees que es importante que la brigada esté conformada por jóvenes?

¿Cómo es la relación entre los jóvenes?

¿Cómo es la relación con los adultos/orientadores?

¿Cuál es la importancia de que la brigada tenga la orientación del SERNANP y de otras instituciones?

¿Cómo es la relación con la comunidad de Oxapampa?

¿Cómo deciden los temas, mensajes y actividades que van a realizar?

¿Cómo se distribuyen las tareas?

¿Cómo escogen los días y horas?

¿En qué actividades has participado tú? ¿Te gustaría haber participado en otra cosa? ¿Por qué?

¿Cuánto tiempo le dedican a las actividades de la brigada a la semana?

¿Qué ocurre cuando hay opiniones diferentes o conflictos entre brigadistas?

¿Qué ocurre cuándo no están de acuerdo con los orientadores?

4. Sobre la estructura de oportunidad

¿Cómo obtienen los recursos/materiales para realizar sus actividades?

¿Cómo se relaciona la brigada con otras organizaciones en Oxapampa?

¿Cuáles son las limitaciones que tiene la brigada para hacer sus actividades?

5. Sobre el impacto

¿Cuáles eran tus expectativas al empezar a participar en la brigada? ¿Crees que se han cumplido?

¿Cuáles son los cambios que ha originado la brigada en tu vida, en tu relación con otros jóvenes, en tu familia?

¿Qué opina tu familia de tu participación en la brigada? ¿Qué opinan tus amigos?

¿Cuáles son los cambios que ha provocado la brigada en la comunidad, en Oxapampa?

¿Cómo usabas tu tiempo libre antes de entrar a la brigada? Si no estuvieras en la brigada, ¿qué crees que estarías haciendo?

¿Cómo crees que tu experiencia en la aportará en tu vida en el futuro?

6. Cierre

¿Recomendarías participar a otros jóvenes en la brigada? ¿Por qué?

¿Cuáles son las cosas que tiene que mejorar la brigada?

¿Has comentado tus ideas para mejorar el trabajo en la brigada? ¿Por qué?

Apéndice 03: Guía para la reunión de discusión-reflexión

Lugar: Auditorio del SERNANP.

Fecha: __/10/2018

Participantes: Jóvenes integrantes de la brigada ecológica. Hombres y mujeres de entre 13 y 20 años.

1. Introducción

¿Cuál creen que es la importancia de conservar el medio ambiente en Oxapampa?

¿Cuál es el objetivo de la brigada y cómo contribuye a conservar el ambiente?

2. Sobre las prácticas de comunicación participativa en la brigada, la agencia y los recursos.

En esta área se busca conocer el proceso de trabajo en la brigada, así como el ejercicio de la agencia por parte de los jóvenes y la estructura que posibilita su ejercicio.

¿Cómo es el proceso de trabajo de la brigada?

¿Cómo participan ustedes en las distintas etapas del proceso?

¿Quiénes participan más? ¿Quiénes participan menos? ¿Por qué? ¿Hay diferencias entre la participación de mujeres y hombres? ¿Hay diferencias entre los mayores y los más jóvenes?

¿Cuál es el rol de los jóvenes y los adultos?

¿Cómo toman sus decisiones?

¿Cómo seleccionan los mensajes y los medios a utilizar?

¿Cómo resuelven sus conflictos?

¿Qué necesitan para realizar sus actividades?

3. Sobre el impacto y los cambios.

En esta área se busca conocer los cambios generados en la vida de los jóvenes y en su comunidad.

¿Cuáles son los cambios que creen que la brigada ha logrado en la comunidad?

¿Cuáles son los cambios que creen que ha provocado la participación de la brigada en sus vidas? (Indagar por los cambios en la familia, en el círculo de amigos, en su desempeño como estudiantes y en su orientación a futuro)

4. Actividad grupal

El grupo elabora de forma colectiva una lista de las actividades que consideran las más destacadas. Además, elabora una propuesta de campaña de síntesis para convencer a otros jóvenes oxapampinos para unirse a la brigada. Esta actividad busca generar un proceso grupal de discusión y toma de decisiones que replique su modo de trabajo en la brigada y que

además les permita a los jóvenes identificar las razones que motivan su propia participación en la brigada.

*¿Cuáles son las actividades que la brigada haya hecho en Oxapampa que más recuerdan?

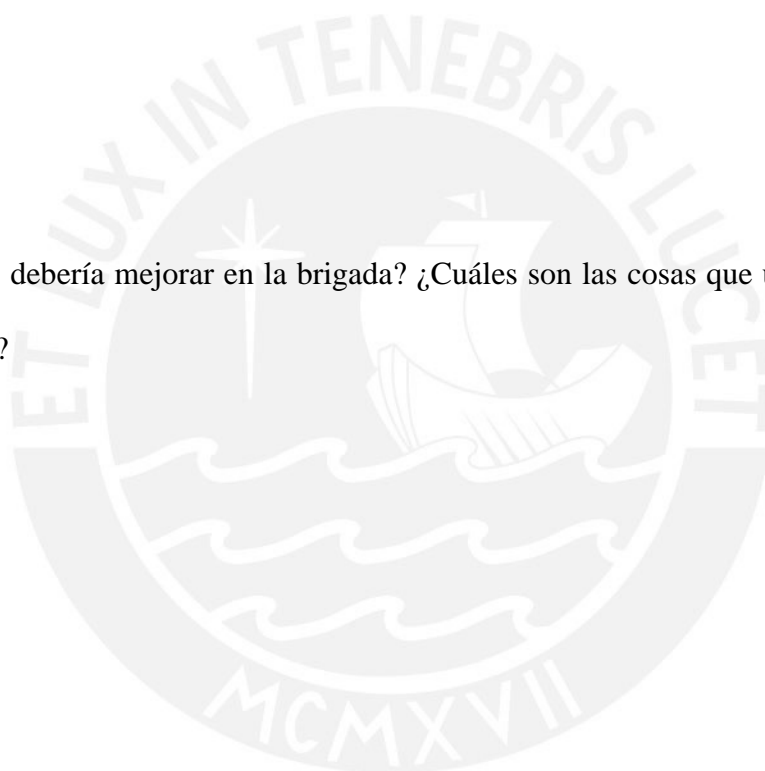
¿Por qué?

*Si tuvieran que hacer una campaña para que otros chicos se unan a la brigada ¿qué dirían?

¿Cuál sería el mensaje? ¿Cómo la organizarían?

5. Cierre

¿Creen que algo debería mejorar en la brigada? ¿Cuáles son las cosas que ustedes creen que podrían mejorar?



Apéndice 04: Ficha de consentimiento informado (Entrevista)

Estimado participante, mi nombre es Gerson Pizardi, soy egresado de la especialidad de comunicación para el desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y me encuentro realizando mi investigación de tesis de licenciatura sobre el proceso de empoderamiento de los jóvenes que integran la Brigada Ecológica Yanachaga.

Como parte de la investigación, le realizaré una **entrevista** de una hora aproximada de duración acerca de las actividades realizadas en la brigada, los roles de los jóvenes y de los orientadores adultos, así como los resultados y cambios percibidos.

La participación en el estudio es voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento si así lo desea, sin ningún compromiso. De igual manera, si alguna pregunta le hiciera sentir incómodo/a, puede hacérmelo saber y abstenerse de responderla. Asimismo, si tiene alguna duda o interrogante sobre la investigación, puede formular las preguntas que considere convenientes.

La información recogida será confidencial y tendrá un fin únicamente académico. Las entrevistas serán grabadas en audio para facilitar su transcripción y análisis, y solo serán de uso del investigador. Los registros de audio no serán difundidos en ninguna plataforma y serán eliminados una vez culminado el estudio. La identidad de los entrevistados será mantenida en reserva, y sus nombres serán reemplazados con un seudónimo. Finalmente, los resultados serán presentados a los participantes una vez terminada la investigación.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, no dude en contactarme al correo _____ o al teléfono _____.

Muchas gracias por su participación.

Yo _____, he sido informado/a sobre los objetivos de la investigación y acepto participar en la misma. Al firmar este documento:

- Autorizo que la información que brinde sea utilizada únicamente para los fines especificados. Entiendo que se respetará las medidas señaladas para garantizar la confidencialidad de la misma.
- Reconozco que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando lo considere.
- Recibo una copia de esta ficha de consentimiento en la que está indicada la información de contacto del investigador.

Firma del participante

Firma del investigador

Apéndice 05: Ficha de consentimiento informado (Reunión de discusión-reflexión)

Estimado participante, mi nombre es Gerson Pizardi, soy egresado de la especialidad de comunicación para el desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y me encuentro realizando mi investigación de tesis de licenciatura sobre el proceso de empoderamiento de los jóvenes que integran la Brigada Ecológica Yanachaga.

Como parte de la investigación, organizaré una **reunión de discusión** de aproximadamente dos horas de duración, para conversar con varios jóvenes brigadistas acerca de las actividades realizadas en la brigada, los roles de los jóvenes y de los orientadores adultos, así como los resultados y cambios percibidos.

La participación en el estudio es voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento si así lo desea, sin ningún compromiso. De igual manera, si alguna pregunta le hiciera sentir incómodo/a, puede hacérmelo saber y abstenerse de responderla. Asimismo, si tiene alguna duda o interrogante sobre la investigación, puede formular las preguntas que considere convenientes.

La información recogida será confidencial y tendrá un fin únicamente académico. Las reuniones de discusión serán grabados en video para facilitar su transcripción y análisis, y solo serán de uso del investigador. Los registros de video no serán difundidos en ninguna plataforma y serán eliminados una vez culminado el estudio. La identidad de los entrevistados será mantenida en reserva, y sus nombres serán reemplazados con un seudónimo. Finalmente, los resultados serán presentados a los participantes una vez terminada la investigación.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, no dude en contactarme al correo _____ o al teléfono _____.

Muchas gracias por su participación.

Yo _____, he sido informado/a sobre los objetivos de la investigación y acepto participar en la misma. Al firmar este documento:

- Autorizo que la información que brinde sea utilizada únicamente para los fines especificados. Entiendo que se respetará las medidas señaladas para garantizar la confidencialidad de la misma.
- Reconozco que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando lo considere.
- Recibo una copia de esta ficha de consentimiento en la que está indicada la información de contacto del investigador.

Firma del participante

Firma del investigador

Apéndice 06: Materiales trabajados durante las reuniones de discusión-reflexión

¿Cuáles son las actividades q' más recuerdes?

- 1o- Show infantil
- 2o- Sensibilización - 28 de julio - semana santa
- 3o- Campamentos
- 4o- Selramonos
- 5o- Desfiles
- 6o- Caminatas al P.N.Y.C
- 7o- Recolección de basura
- 8o- Clausura
- 9o- Sensibilización de orquídeas
- 10o- Campaña de residuos sólidos

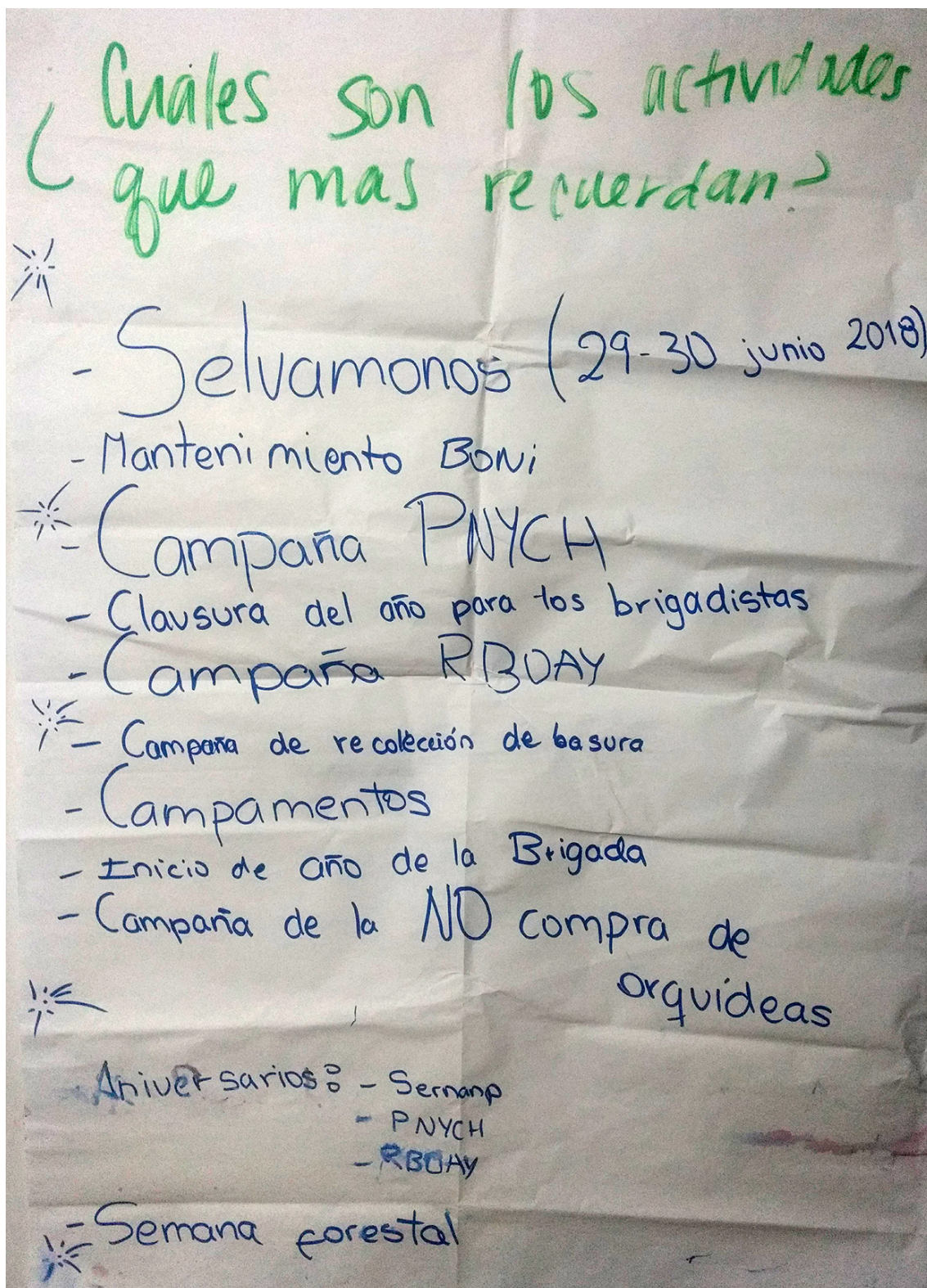
¿Cómo sería una campaña para invitar a otros jóvenes a participar?

➤ Bueno les diríamos q' se unan para cambiar el futuro de ellos y de sus hijos, para q' gocen de lo q' tenemos ahora para q' vean tanta flora y fauna q' tienen mediante una campaña en sus colegios al lado de su director y profesores.

☞ K ellos cnstruyan su futuro pensando en ellos y en los demás. ☞

☞ Ustedes x un futuro mejor. ☞

Apéndice 07: Materiales trabajados durante las reuniones de discusión-reflexión



Apéndice 08: Materiales trabajados durante las reuniones de discusión-reflexión

(Como sería una campaña para invitar a otros chicos a unirse a la brigada)

- Repartiendo afiches
- Hablando por la televisión, haciendo invitaciones.
- Publicandolo en facebook
- Haciendo una invitación cdegio por colegio.
- Pasando la invitación por la radio
- Repartiendo mosquitos.
- Haciendo pequeñas actividades.

Apéndice 09: Materiales trabajados durante las reuniones de discusión-reflexión

- Haciendo un pequeño desfile.
- Ir al campo de aviación con personas discapacitadas de animales, para que los niños se acerquen y los invitemos.
- Habisando a nuestros padres para que repartan la idea con sus amigos y les invite a sus hijos.
- Haciendo una pequeña fiesta referente al ambiente.
- Compartiendo la idea con nuestros amigos.