



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Instituto de Investigaciones Sociales

La formación académica del *comunicador multimediático* en la era informacional en México

Tesis de doctorado

Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Políticas y Sociales
con orientación en
Ciencias de la Comunicación

P r e s e n t a

Caridad García Hernández

Director de tesis:
Dr. Mauricio Andi3n Gamboa

Comité tutorial:
Dra. Rocío Amador Bautista
Dr. Raúl Trejo Delarbre

Integrantes del sínodo:
Dr. Octavio Islas Carmona
Dr. Rafael Reséndiz
Hernández

Dr. Gustavo Rojas Bravo
Dr. Enrique Ruíz Velasco

México, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos...

A todas las personas e instancias que se cruzaron en mi camino en el momento indicado, como pequeños-grandes estímulos que me permitieron hacer lo que más disfruto.

En mi proyecto personal de vida, esta tesis significa un parteaguas en mi trabajo académico. De hace cuatro años a la fecha, las cosas, las personas y las situaciones ya no tienen los mismos tonos ni matices. En esto influyeron: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, institución que confió ciegamente en mi trabajo y, además, me otorgó su apoyo; el Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México por poner a mi alcance recursos fundamentales así como el espacio para llevar a cabo la investigación; la Universidad Nacional Autónoma de México que me ha dado el conocimiento y la curiosidad intelectual, a través de sus recursos humanos, educativos e históricos.

Especialmente quiero mencionar a mi tutor principal, el Dr. Mauricio Andión Gamboa quien ha sido importantísimo en este proceso. Le agradezco, en especial, las largas sesiones teóricas y epistemológicas que me iluminaron, pero también sus pláticas amistosas que dieron orden y significado a mis ideas, justo cuando parecían traicionarme.

Igualmente importante fue el trabajo de mi Comité Tutoral, integrado por la Dra. Rocío Amador Bautista y el Dr. Raúl Trejo Delarbre. Caminaron este trayecto junto conmigo, distinguidos por su entusiasmo, constancia y críticas siempre edificadoras. A los integrantes del sínodo, el Dr. Rafael Reséndiz Rodríguez y al Dr. Enrique Ruiz Velasco, quienes leyeron cuidadosamente mi avance y me expresaron sus aportaciones en el examen de Candidatura, y al Dr. Octavio Islas Carmona y al Dr. Gustavo Rojas Bravo por su tiempo y compromiso por apoyarme en el trance final, el examen de grado.

Hubo otros personajes de mi vida académica que influyeron de manera importante, tales son los casos de la Directora del Departamento de Letras del

ITESM-CEM —donde laboro—, la maestra Beatriz Ángeles, quien siempre vio por mí y mi trabajo, negociando descargas académicas y respetando los tiempos y espacios del doctorado. A mi gran amiga Margarita Espinosa, cuya amistad surgió con el inicio de este trabajo y a quien estimo y admiro por su capacidad de decir lo justo y lo inteligente, en el momento más indicado. A Jorge Olvera por su aportaciones en la corrección de estilo. Y a mis alumnos del Tec quienes siempre me contagian su vivacidad y deseo de conquistarlo todo.

Hay otra clase de apoyos que aparecen tras bambalinas, por decirlo de alguna manera, y sin los cuales nada tendría sentido. Mis hijos Diego y Estefanía, mi mamá y Gala han sido mi sostén anímico: pacientes ante mis crisis, respetuosos en mis momentos de trabajo y, sobretodo, preocupados por mi bienestar. Su cariño ha sido el alimento de esta tesis.

Por último —y no por ello menos importante—, se encuentran mis tres guías espirituales, tres figuras paternas necesarias para crecer, para no sentirme sola y perseverar: mi hermano mayor Luis, a quien más admiro en el mundo, pues para mí representa el ejemplo a seguir en cuanto a honestidad, bondad, inteligencia y por su gusto y entrega a la investigación. Mi padre Luis y mi hermano Eduardo ya no están conmigo físicamente, pero con frecuencia aparecen en mis sueños, están en mi mente y encarnados en mi *habitus* —como diría Pierre Bourdieu—, manifestados en mi constancia y energía.

Caridad García Hernández

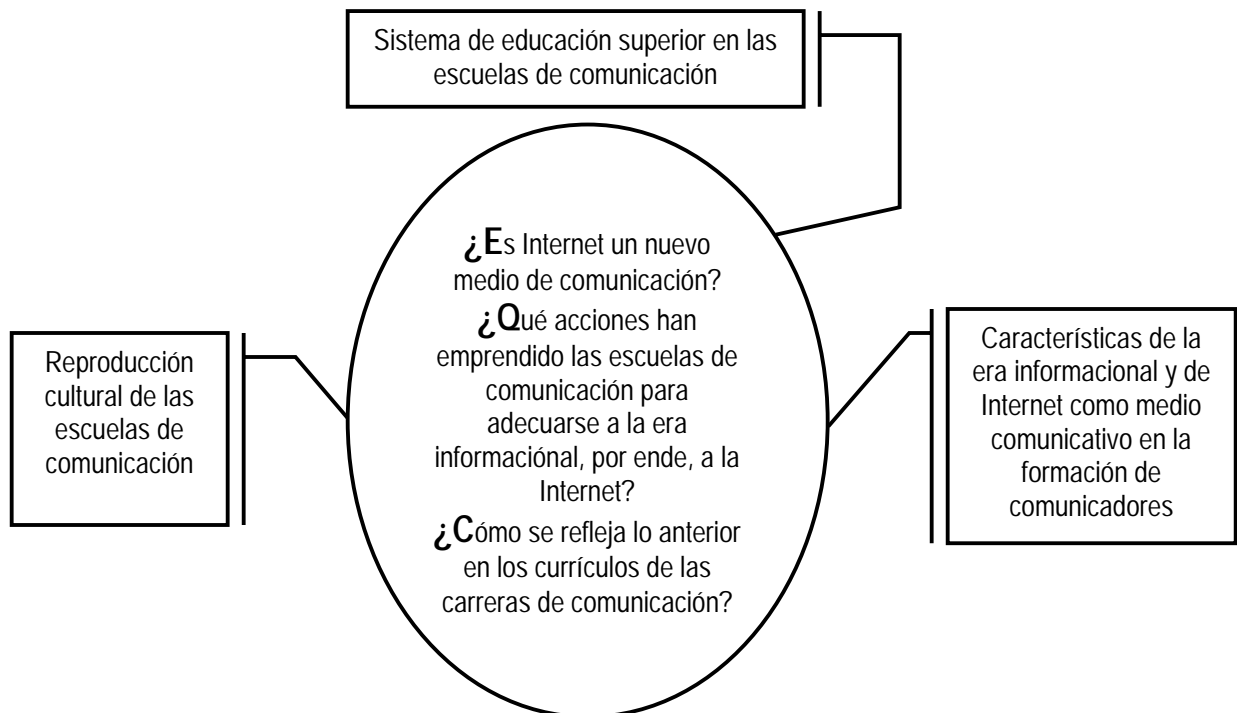
Agradecimientos: ¿principio o fin?	
Introducción	
I. La era de la información y los medios	1
1. El paso de la muerte: la era de la información	3
2. De lo <i>massmediático</i> a las nuevas tecnologías	8
3. Construcción de la identidad en la era de la información	12
4. Los comunicadores ante las nuevas tecnologías	17
II. Génesis del campo académico de la comunicación en México	23
1. CIESPAL, el punto de partida	25
2. Surgimiento de las escuelas de comunicación en México	28
3. ¿Quiénes enseñan comunicación en México?	32
4. Campo de estudio de las escuelas de comunicación	37
III. La reproducción cultural en las escuelas de comunicación en la coyuntura del cambio tecnológico	45
1. Pierre Bourdieu y el Centro de Sociología Europea	49
2. La cultura tecnológica como arbitrario cultural	53
3. Práctica pedagógica en la inculcación del conocimiento	59
4. El currículo como objeto de estudio	68
IV. El <i>comunicador multimediático</i> en la era informacional	73
1. La Internet... ¿es innovadora?	75
2. Internet... comunicadores y comunicación	81
A. ¿Interactividad en Internet?	86
B. La inteligencia colectiva en la construcción de un campo de la <i>comunicación multimediática</i>	90
C. Nuevo alfabeto, nueva gramática: el hipertexto	95
3. Redefinición de la enseñanza de la comunicación ante el cambio tecnológico y el ajuste cultural	100

V. Acercamiento epistemológico-metodológico al objeto de investigación	107
1. Páginas de la Internet de escuelas de comunicación	110
A. Configuración de la muestra de escuelas de comunicación	118
B. Categorías de evaluación de las páginas de Internet de escuelas de comunicación	121
2. Las entrevistas	133
3. Revisión de currículos	138
4. Enfoque teórico-metodológico para el análisis	142
VI. Lógica y dinámica del campo conceptual: arbitrario cultural	145
1. Modelo económico, instituciones de educación pública o privada	150
A. Instituciones de Educación Superior públicas	151
B. Instituciones de Educación Superior privadas	154
2. Modelos educativos: racional-humanista y técnico-pragmático	158
A. Racional-humanista	162
B. Técnico-pragmático	166
3. Composición curricular: las áreas de conocimiento	168
A. Estructuras de poder	169
B. Lógicas de producción	174
C. Dinámicas culturales	179
D. Gramática discursiva	183
E. Investigación	189
F. Nuevas tecnologías	197
4. El arbitrario cultural en el proceso de estructuración	208
A. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM)	211
B. Universidad Autónoma del Estado de México	217
C. Universidad Iberoamericana	225
D. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	231
Conclusiones: entre la realidad y lo virtual, el <i>comunicador multimediático</i>	239
Propuesta curricular hacia la <i>comunicación multimediática</i>	247
A. Conocimiento de andamiaje: el punto de partida	248
B. Conocimiento de escalada: el punto intermedio	250
C. Conocimiento constructivo... el creativo	251
Fuentes documentales	261
Índice Onomástico	277

Introducción

Este trabajo de investigación ha sido resultado de una gran cantidad de ideas y reflexiones de investigadores y teóricos reconocidos, quienes, de diversas formas y en distintas dimensiones, me ofrecieron elementos suficientes para generar una postura personal ante el fenómeno educativo relacionado con la formación académica de *comunicadores multimediáticos* en nuestro país.

Mi intención en la lectura de sus aportaciones fue significar la estructura interpretativa sobre el campo de la educación y el campo de las nuevas tecnologías con el objetivo de analizar algunos de los elementos que inciden en la educación formal superior de comunicadores, tales como: el sistema educativo superior, la reproducción cultural de las escuelas de comunicación, la era informacional y, en consecuencia, la relación de todos estos elementos en busca de una explicación a tres preguntas fundamentales:



Estas preguntas surgen de la lectura en torno a la relación entre universidad, campo laboral y sociedad, como tríada indispensable a considerar en todo currículo educativo, particularmente en el contexto propuesto por la globalización cuyos procesos, en principio, impactan a las fuerzas dentro de los campos, pero paulatinamente son incorporados como un elemento más en la configuración del tejido socio-cultural.

Si bien la interacción en dicha tríada es muy amplia y compleja, a la cual se han abocado trabajos desde diferentes enfoques, la visión de éste se dirigió a un elemento clave: la Internet. De ninguna manera podría ignorar que las condiciones sociales, culturales y económicas que se viven hoy en día responden a relaciones geopolíticas globales, produciendo nuevos reordenamientos, distinciones y exclusiones en los diferentes ámbitos de la vida social.

En toda esta trama, la comunicación juega un papel central, pero a la vez adquiere nuevos matices: el lenguaje se digitaliza y adquiere la característica de la *universalidad*, es decir, los individuos, independientemente de su identidad cultural, podrían encontrar en este nuevo medio, una canal de comunicación global, generando nuevas manifestaciones de expresión, a través de redes informacionales interactivas.

En este aspecto Manuel Castells, Jeremy Rifkin, Gordon Graham, Derrick De Kerkhove, Pierre Lévy, Michael Hardt, Antonio Negri y Sherry Turkle, fueron considerados las fuentes obligadas para comprender el proceso de cambio tecnológico y a la Internet como un campo social donde convergen todo tipo de ejercicios comunicativos entre agentes y agencias sociales. Más allá de sus posturas teóricas, estos autores me interesaron porque le dan importancia a la Internet en cuanto a la aceleración en el intercambio de la información y las transformaciones implicadas en todos los ámbitos del campo social, pero especialmente en la producción cultural y en la comunicación.

Esto no significa que las oportunidades sean equitativas para todos los agentes sociales del planeta, pues distintos factores económicos y culturales inciden en las relaciones sociales y de poder. Manuel Castells (1999), uno de los ejes principales de este trabajo, señala que la tecnología no determina a la sociedad, como tampoco ésta dicta el curso del cambio tecnológico, pues la tecnología misma es sociedad y no exclusivamente herramientas técnicas.

Dicha perspectiva fue la que me interesó particularmente en ese autor, pues su análisis sobre lo que él llama la nueva economía, se dirige a la estructura social articulada con un modo de desarrollo basado en flujos informacionales. El planteamiento teórico de Castells postula que las sociedades se organizan en torno a procesos estructurados por relaciones de producción, experiencia y poder, edificados históricamente.

Así, pues, lo que retomé de su abordaje sobre la nueva economía, en las relaciones de producción, es la naturaleza de apropiación y transformación de las relaciones sociales y del poder a raíz de la circulación de la información y del conocimiento; la acción de los agentes sociales como resultado de interacciones culturales y sociales en busca de la satisfacción de necesidades y, en consecuencia, las relaciones de poder producidas en el tránsito de la producción a la experiencia y viceversa. Esto conlleva, de acuerdo con el autor, diferentes manifestaciones de violencia simbólica en las luchas de poder (Castells, 1999).

En términos bourdieuanos, el marco en el que se desarrollan los procesos de producción, experiencia y poder descritos por Castells, es el campo social. Si bien Bourdieu no abordó el fenómeno de la Internet, su visión teórica, producto de un bagaje cultural acumulado y de influencias teóricas fundamentales como son los casos de Max Weber, Karl Marx, Emile Durkheim y Claude Lévi-Strauss, entre los más relevantes, tiene elementos para interpretar a la sociedad y la cultura.

Weber le permitió comprender al poder como una estructura simbólica donde se dan manifestaciones de reconocimiento, de desconocimiento o de creencia en la virtud o en el prestigio de agentes dotados de autoridad (Bourdieu, 2002; Weber, 1999).

Su vínculo con el marxismo —aunque ha sido muy cuestionado— le lleva a concentrarse particularmente en el consumo. Desde la visión marxista, Bourdieu también considera que la distinción de las clases sociales se definen por la relación con la producción, por la propiedad de bienes y por el simbolismo del consumo, es decir, por el empleo de los bienes como signos; asimismo, hay una apropiación diferencial, de acuerdo a las condiciones de las clases sociales que contribuyen a la distinción y reproducción social. De acuerdo con Marx y Weber, Bourdieu considera que los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento, sino también instrumentos de dominación (Bourdieu, & Wacquant, 1995; Marx, 2001; Weber, 1999).

De Durkheim, Bourdieu aprecia la revelación de estructuras ocultas del mundo social y los mecanismos orientados a asegurar la reproducción o la transformación. Para ello, Bourdieu, fundamentado en la tradición estructuralista encabezada por Lévy-Strauss, señala que las estructuras sociales deben observarse en dos niveles.

En primer nivel, está la distribución de recursos materiales y sus mecanismos de apropiación, socialmente hablando. Y en un segundo nivel, el trabajo sociológico de investigación encaminado hacia sistemas de clasificación de las organizaciones mentales y corporales que dan origen a matrices simbólicas de prácticas, conductas, pensamientos y opiniones de los agentes sociales, interacción que constituyen *posturas de las luchas* dadas en la vida cotidiana, en los campos de la política y de la producción cultural (Bourdieu & Wacquant, 1995; Durkheim, 1998). Sobre esta base surgieron sus conceptos de campo y espacio social como lentes de acercamiento a las relaciones y vínculos entre los individuos.

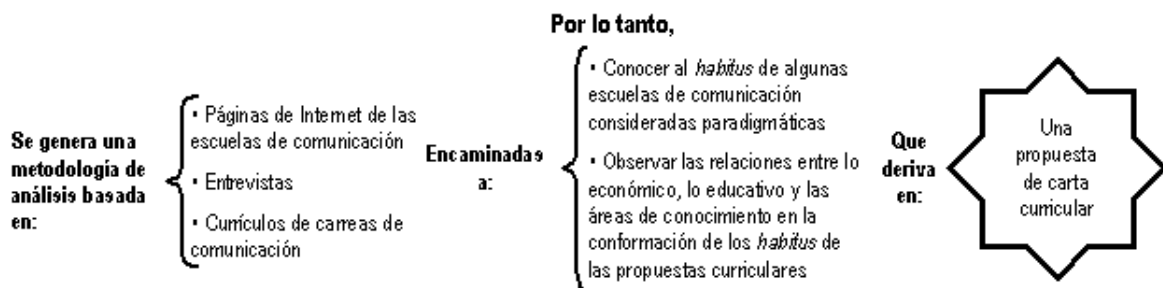
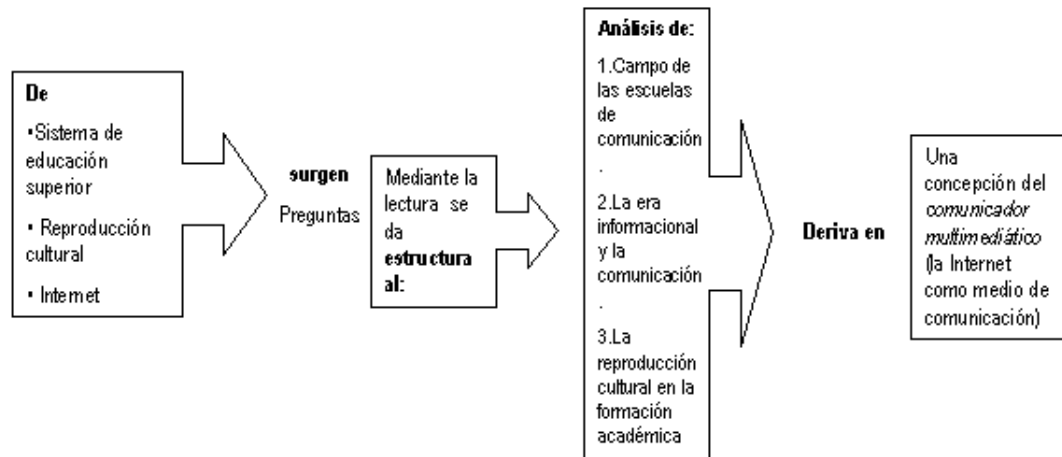
Como producto de la reflexión en los sentidos orientados por las nuevas tecnologías y por la teoría de la reproducción cultural, era necesario desarrollar una concepción propia de la noción de *comunicador*, pues al delimitar la relación del profesionalista con las condiciones del campo profesional de la comunicación, prácticamente ataba los cabos necesarios para concebir el marco metodológico bajo el cual desarrollaría el abordaje empírico.

En este aspecto Pierre Bourdieu fue una piedra angular, pues con su propuesta, me obligó a hacer dos tipos de lecturas. La primera, orientada hacia la estructura objetiva, mirada desde el exterior como un conjunto de articulaciones que pueden ser observadas, medidas y registradas en una especie de mapa general. En este aspecto Bourdieu señala que bajo esta lectura hay una ruptura ante la sensación de transparencia, considerada por él como percepciones espontáneas.

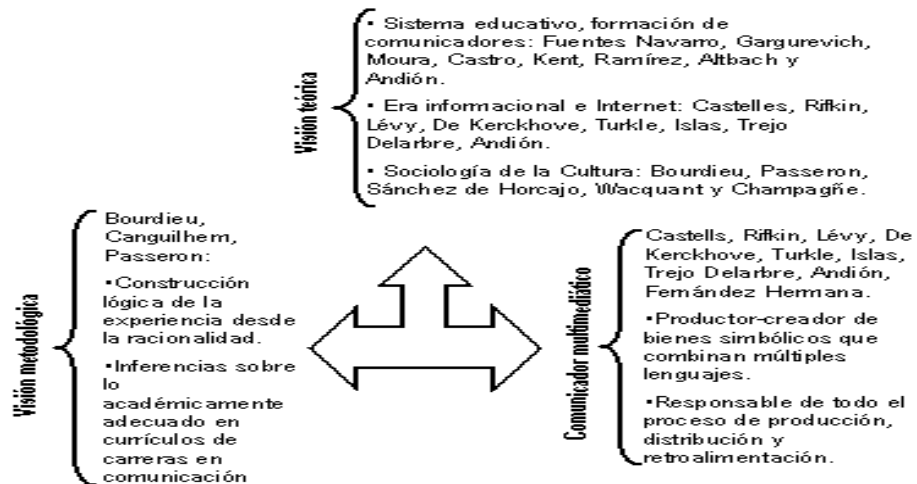
Dicha ruptura, me orilló a una segunda lectura enfocada a la reconstrucción de mi objeto de análisis, donde los agentes organizan acciones, prácticas, y la ejecución de modelos pre-concebidos reconstruidos mediante los agentes y las agencias sociales.

En este andar se delimitaron las técnicas de investigación en la recolección de información: la entrevista, las páginas de Internet y los currículos. Si bien la justificación de cada técnica se desarrolla en su momento, cabe señalar que el sentido fue la comprensión de relaciones históricas objetivas ancladas en visiones educativas específicas, expresadas explícitamente en los currículos, las entrevistas y las páginas de Internet, es decir, el conocimiento legitimado por cada escuela de comunicación en la transmisión de una percepción específica sobre el campo profesional.

A modo de mapa general, el esquema de lectura de este trabajo, de acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se resume de la siguiente manera:



El análisis de los currículos y la propuesta curricular con la que se cierra la tesis, son resultado del andamiaje teórico, de la construcción metodológica y de la concepción del perfil del *comunicador multimediático*, pues cada uno de estos tres elementos aportan una, entre muchas otras percepciones, sobre la formación académica en el campo de la comunicación.



Por lo tanto, para coadyuvar en la tarea de análisis de las carreras de comunicación, el presente trabajo se estructuró de la siguiente manera:

Capítulo I: La era de la información y los medios	Recorrido de la evolución de la comunicación, de lo analógico a lo digital. Incapié en el contexto socio-cultural.
Capítulo II: Génesis del campo académico de la comunicación en México	Cómo se transforma la carrera de periodismo a comunicación. Por ende, el cambio que implica la comunicación por Internet.
Capítulo III: La reproducción cultural en las escuelas de comunicación en la coyuntura del cambio tecnológico	Sociología de la educación y la cultura: vínculo entre los grupos sociales dominantes y la legitimación del sistema educativo.
Capítulo IV: El comunicador multimediático en la comunicación en red	Importancia de la Internet como medio de comunicación multimediático, basado en la interacción e hipertextualidad.
Capítulo V: Acercamiento epistemológico-metodológico al objeto de investigación	Aproximación centrada en la interrelación entre páginas de Internet, entrevistas a profesores, investigadores y diseñadores curriculares y los currículos de comunicación.
Capítulo VI: Lógica y dinámica del campo conceptual: arbitrario cultural	Propuesta de percepción sobre lo que las escuelas de comunicación consideran el conocimiento legítimo, de acuerdo con determinado modelo económico y educativo en la construcción del <i>habitus</i> .
Conclusiones: Entre la realidad y lo virtual, el comunicador multimediático	Propuesta curricular para incorporar a la Internet como un medio de comunicación más en la formación académica, para lo cual requiere desarrollar actitudes, habilidades y valores distintos.

Desde el inicio de este trabajo de investigación, uno de mis objetivos fue el andamiaje bourdieuano para la construcción de una propuesta curricular. Baste señalar que esta decisión personal no pretende ignorar, de ninguna manera, que lo aquí planteado, no obedece a leyes inmutables.

Al contrario, hubo un intento por rescatar de Pierre Bourdieu la visión estructurada del sistema educativo de las escuelas de comunicación, teniendo en mente —como bien lo señala en sus diversas obras— que las leyes sociales son regularidades condicionadas por el tiempo y el espacio.

Uno de los aspectos casi excluido, fue la profundización del currículo oculto. Desde el inicio de la investigación, debido a las condiciones de tiempo, espacio y recursos, no lo contemplé como uno de los objetivos, pues implicaría otro tipo de trabajo en el seguimiento y de técnicas de investigación para realmente comprender el complejo conjunto de comportamientos e interpretaciones de los agentes sociales, traducidos en actos íntimos al salón de clase —especialmente si consideramos que se observaron los casos de 64 escuelas de comunicación—. Sin embargo, una parte de análisis aquí descrito, aborda elementos de la conciencia, interpretados como *estructuras estructurantes* que dejan ver el trasfondo ideológico que legitima la transmisión y reproducción de determinado tipo de conocimiento (Bourdieu & Passeron, 1998b; Passeron, 1983; Eggleston, 1977; Bourdieu & Passeron, 1973).

La propuesta curricular final la conformé pensando en las relaciones históricas que distinguen a nuestra época, donde la Internet se impone en nuestro campo de conocimiento como un medio cuyas características nos llevan a la evolución de la visión sobre la comunicación y, a partir de esto, construir nuevos abordajes sobre la comunicación y la sociedad. Finalmente, en todo este entramado, la reflexión de nuestro trabajo como comunicólogos o comunicadores.

I. La er@ de la inform@ción y los medios

Llegó para quedarse. Un nuevo sistema de comunicación basado en un lenguaje digital universal, capaz de integrar la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de acuerdo a las preferencias e identidades de las personas. Día a día, las redes de información crecen a pasos agigantados, abriendo las posibilidades de comunicación, retroalimentándose de la vida humana a la vez que la nutre. Su efecto en ese sentido ha sido tal, que ha modificado los procesos tecnológicos, económicos y psicológicos (Castells, 1999).

Sin embargo, hay quienes han logrado integrarse al ciberespacio mientras otros —la mayoría— que han quedado excluidos. A corto plazo la diferenciación entre ambos grupos será mucho más profunda; paulatinamente los excluidos serán desplazados de la vida cultural, política y económica que se lleva a cabo a partir de la actividad generada en la red. El panorama vislumbra la llegada inminente de la era del acceso —según la enuncia Jeremy Rifkin (1999)— entendida como aquella donde las relaciones comerciales, el comportamiento de la política, la identidad humana, la generación de la cultura, la socialización de los individuos y la vida laboral se verán estructuralmente modificadas por la llegada de la Internet.

Ante este entramado de relaciones propias de la era de la información donde el intercambio simbólico juega un papel fundamental, necesariamente lleva a pensar en la necesidad de formar académicamente cuadros de profesionales que desde la ciencia de la comunicación sean “capaces de establecer vínculos entre la multiplicidad de organizaciones y entidades sociales y políticas que están emergiendo actualmente” (Andión, 1997:5).

Si consideramos que las nuevas tecnologías han conducido a la sociedad de producción mercantil hacia una sociedad del conocimiento, entonces resulta necesario analizar con cuidado el tipo de formación que en este ámbito están impartiendo las escuelas de comunicación a sus alumnos. Aquí cabe detenerse y apuntar que por nueva tecnología se entiende, de acuerdo con Manuel Castells,¹ a la aportación que por sí mismas y en combinación hacen las tecnologías de la microelectrónica, la informática (*hardware* y *software*); las telecomunicaciones (radio, televisión y la optoelectrónica), y tecnologías de la información en ingeniería genética.²

El interés de esta investigación surge a raíz del planteamiento de preguntas como: ¿Cuál fue la evolución de la era analógica a la era digital? ¿Cuál fue el reflejo en los medios *massmediáticos* hasta la llegada de la era de la información?

1

Quien en su definición parte de Harvey Brooks y Daniel Bell en un libro sin publicar, escrito en 1971, cuando señalan “el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible” (Castells, 1999: 56).

2

A partir de 1990, la biología, la electrónica y la informática interactúan y combinan sus esfuerzos, dando como resultado un planteamiento conceptual compartido que logra avances importantes en aplicaciones, materias y técnicas de producción, en distintos campos científicos, entre los que destacan el médico y el farmacéutico, por ejemplo (Castells, 1999).

En consecuencia, ¿cuáles son las características que ha adoptado o tiende a adoptar la práctica profesional del comunicólogo ante la era de la información? ¿cuáles son sus exigencias a diferencia del campo *massmediático* de la comunicación?

Como resultado se formula el siguiente texto dividido en cuatro apartados: evolución de los medios en la era de la información; la construcción de identidad en la era de la información; los *comunicadores multimediatos* y las nuevas tecnologías en las escuelas de comunicación. A través de este recorrido se estima contestar las preguntas que asaltan la inquietud por explicar el trayecto que han seguido las nuevas tecnologías desde su aparición, las condiciones de producción simbólica de los mensajes a raíz de las nuevas tecnologías y entonces, el panorama que se abre ante la práctica del profesionalista en comunicación.

1. El paso de la muerte: la era de la información

La creación incipiente de nuevas tecnologías en los setenta, sentaron las bases de la reestructuración y reorganización económica de los ochenta, y según menciona Castells, “los usos de estas tecnologías en esa década condicionaron en buena parte sus usos y trayectorias en 1990” (1999: 79), cuando finalmente toma vuelo la construcción de una sociedad en red, cada día más y mejor equipada, según el nivel de desarrollo de cada país.

La segunda mitad del siglo XX se distinguió, entre otras cosas, porque las sociedades del mundo entraron en una etapa de transformación estructural como resultado combinado de la revolución tecnológica en los sistemas de

información y comunicación; la generación de una economía global, y los cambios culturales producto de la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el desarrollo de la conciencia ecológica. Siguiendo a Castells, esta transformación estructural ha tenido como eje la centralidad de la generación de conocimiento y procesamiento de la información como las bases de la nueva revolución socio-técnica. De aquí que se denomine sociedad *informacional* a esa nueva sociedad, como una forma de indicar que los atributos de generación y procesamiento de información tienen un mayor alcance que exclusivamente el impacto de las tecnologías de la información y/o la información por sí misma.

La tecnología no es exclusivamente ciencia y máquinas, sino también incluye tecnología social y organizativa, particularmente si se considera que los distintos ámbitos de la sociedad se hacen más interdependientes. Las sociedades postindustriales se caracterizan por el cambio de bienes de producción hacia actividades de servicios, necesitadas y posibilitadas por las nuevas fuerzas de producción. Éste es un aspecto fundamental puesto que en el procesamiento de la información, la generación del conocimiento y su distribución son elementales en la obtención de beneficios que, de acuerdo con Castells y Rifkin,³ ha dado origen a una economía informacional.

Como resultado de los imperativos económicos y de las demandas socio-institucionales, la tendencia de la actividad humana se inclina hacia el procesamiento de la información y hacia actividades relacionadas con el servicio. Por lo tanto, la transformación de la estructura ocupacional tiende al crecimiento de grupos sociales con educación superior, particularmente

3

Cabe aclarar que Rifkin aunque no la llama propiamente *sociedad informacional*, pues más bien es un término acuñado por Manuel Castells, sí hace referencia a ella como un sociedad basada en la producción, comunicación y distribución del conocimiento.

directivos, profesionistas y especialistas.⁴ Castells señala que los grupos de científicos y directivos crecerán en proporción al total del empleo y de la importancia estratégica en las organizaciones y la sociedad (Castells, 1999).

A su vez, el desarrollo tecnológico, la producción y distribución del conocimiento constituyen el sustento de esta nueva estructura globalizada, pues en ellos descansa el mercado que hace a las economías competitivas y poderosas; de tal manera que la capacidad científica y tecnológica de cada nación son los factores determinantes de su incorporación a la globalización.

Asimismo, la globalización debe encaminarse hacia la definición de las acciones que orienten la forma adecuada de incorporar a las naciones en el nuevo orden mundial de los procesos productivos. Cabe señalar que la globalización no es un proceso lineal o neutro, pues de ningún modo garantiza una mejor distribución de los recursos ni crecimiento económico en las naciones menos desarrolladas (idem).

A este respecto Raúl Trejo Delarbre señala diez rasgos distintivos de esta sociedad de la información:

1. *Exuberancia*: la inmensa y diversa información circulante, puede ser confusa y abrumadora.
2. *Omnipresencia*: se refiere a la presencia implícita de los medios de comunicación en la interacción social de los sujetos; esto brinda la posibilidad de intercambio de ideas y opiniones pero a la vez existe el riesgo de la intromisión de los grandes consorcios en la organización y transmisión.

4

Ante la pregunta, ¿quiénes constituyen las clases dominadas? Castells (1994) responde que, de acuerdo con la teoría postindustrial, no son los trabajadores, sino los ciudadanos, los consumidores y en general la población no participante. Asimismo, hay que tomar en cuenta que esta clase también está integrada por los profesionistas, que a pesar de que sean parte de la generación de la productividad, no constituyen necesariamente al sistema del poder.

3. *Irradiación*: el inmenso ámbito de acción en el intercambio de mensajes, por ejemplo, con el correo electrónico, donde las fronteras geográficas pierden su sentido original y adquieren una nueva dimensión.
4. *Velocidad*: si la dimensión de lo geográfico es otra, en parte se debe a que los mensajes se envían y reciben casi simultáneamente (siguiendo el ejemplo del correo electrónico).
5. *Multilateralidad/Centralidad* relativa a la cantidad de información que circula por todas partes pero que, a la vez, es originaria de unos cuantos sitios en el mundo. Un ejemplo lo representa la producción cinematográfica estadounidense.
6. *Interactividad/Unilateralidad*: es la posibilidad del usuario de ser productor de información, además de consumidor; sin embargo, esta posibilidad aún es poco explotada en relación con la cantidad de usuarios de la red, pues prácticamente se sigue reproduciendo la recepción pasiva ante los contenidos existentes (a semejanza de lo que sucede con los medios de comunicación convencionales: la radio, la televisión y la prensa).
7. *Desigualdad*: la enorme posibilidad de educación e intercambio de información aún no se da entre todos los habitantes del planeta.
8. *Heterogeneidad*: una parte de los contenidos circulantes son producto de la inteligencia y la creatividad, por otra parte, son muestra del prejuicio, el abuso y la intolerancia.
9. *Desorientación*: ante la gran y heterogénea circulación de información que, por un lado, contribuye culturalmente hablando, pero por otro lado, puede aturdir, especialmente cuando aún no se tiene habilidad para circular por la red ni se logra comprender con claridad el alfabeto digital que ahí se maneja.
10. *Ciudadanía pasiva*: prevaleciente entre los usuarios ante la abundancia de mensajes, especialmente los comerciales manejados por las grandes

corporaciones mediáticas y debido también a la falta de capacidad reflexiva. La tendencia que esto ha provocado es la creciente difusión de mensajes comerciales y del intercambio mercantil más que de conocimientos propiamente (Trejo Delarbre, 2002 a).

Este futuro común propuesto por una estructura globalizadora que va más allá de los límites geográficos, altamente competitiva, con estructura de mercado variable, con un nuevo orden social de organización laboral, implica mayores esfuerzos en materia de educación, pues de esto depende, en gran medida, la capacidad de respuesta de las naciones y su posibilidad de competir equitativamente. No puede perderse de vista que, de acuerdo a estimados de la Nua Internet Surveys, para marzo de 2001, de un total de 407.1 millones de usuarios, América Latina solamente concentró a 16.45 millones usuarios (www.nua.ie/surveys/, 2004).

La misma fuente señala que para septiembre de 2002 se estimaron 605.60 millones de usuarios de la Internet, entre los cuales 33.35 millones se ubican en Latinoamérica. De éstos el 20.02% son de Chile, el 10.38% de Argentina, el 7.7% de Brasil, el 3.38% de México, el 2.81% de Colombia y el 1.07% de Cuba (Idem). Por su parte, Europa contó con 190.91 millones de usuarios entre los cuales el 67.81% fueron de Suiza, el 51.89% de Finlandia y el 38.91 de Alemania (Idem).

El gasto *per capita*, en dólares, en el año 2001, en el rubro de tecnologías de la información y comunicación, permite comparar la enorme brecha en cuanto a crecimiento de poblaciones con posibilidades de conectarse a la red, según ilustra el siguiente cuadro:

	México	EUA	Japón	Francia	Reino Unido	Países Bajos	Suecia
1995	113	2119	2228	1559	1460	1691	2029
2001	196	2924	3256	2048	2319	2327	2804

Fuente: INEGI (2002). *Gasto en tecnologías.*

Este asunto —señala Raúl Trejo— no se resolverá ni pronto ni uniformemente, pues es reflejo de las desigualdades entre naciones, además de las particulares en cada país (Trejo Derlarbre, 2002 b).

Bajo esta mirada, la educación en México tiene retos por vencer tanto en lo referente a la formación académica de individuos, como en cuanto a brindar los recursos necesarios para incorporar estratégicamente a nuestra sociedad hacia una sociedad del conocimiento. Las instituciones de educación superior en general, y las escuelas de comunicación en particular, deben estar en posibilidad de ofrecer los medios a los educandos que les permita incorporarse a la competencia, con los recursos tecnológicos y conocimientos necesarios para la resolución de problemas, para anticipar soluciones, para adaptarse a la nueva dinámica tecnológica y estructura global, y en consecuencia, brindar aportaciones a las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que afectan directamente a nuestro país.

2. De lo massmediático a las nuevas tecnologías

A raíz de la aparición de la televisión, los teóricos de la comunicación pudieron definir con mayor facilidad, lo que caracterizaba a la comunicación de masas: a través de una señal de micro-ondas un mismo mensaje era capaz de llegar, en forma simultánea, a una audiencia constituida por millones de perceptores. Los contenidos de los mensajes han sido emitidos mediante sistemas concebidos bajo dos diferentes criterios.

En un primer modelo, la publicidad se considera como el principal sustento económico, por lo tanto, son los expertos en mercadotecnia quienes básicamente evalúan los contenidos de las producciones televisivas y programan horarios, en función de sus intereses de venta. Éste es el modelo instrumentado por Estados Unidos y seguido por México, después de un estudio realizado por Guillermo González Camarena y Salvador Novo en 1947, durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés, y por instrucción del entonces director del Instituto Nacional de Bellas Artes, el músico Carlos Chávez, sobre la conveniencia de elegir entre un modelo de televisión estatal o privado.

En el primer modelo, el estatal, se observa el dominio de instituciones gubernamentales que son quienes deciden los contenidos y programación horaria, aunque las audiencias han desempeñado un papel decisivo por su inclinación y preferencia por ciertos contenidos. En tanto, en el segundo modelo, el privado, predomina como modo de operación, la perspectiva comercial y publicitaria.

En ambos modelos televisivos se percibía a la audiencia como homogénea, de aquí la concepción de cultura de masas, producto de la sociedad de masas, aprovechada por los gobiernos y oligopolios comerciales para el control sobre la tecnología electrónica. Asimismo, para estos medios la cantidad fue un elemento fundamental en su desarrollo, es decir, lograr la capacidad de llegar a más personas en el menor tiempo disponible. Aun cuando el dominio económico y político sobre los medios electrónicos ha sido importante en términos de centrar y controlar el poder, Castells considera aún más importante, que representaron el fin de la *Galaxia de Gutenberg*; es decir, un sistema dominado por una mentalidad tipográfica donde lo que resalta es la *exposición sistemática*, mientras que la televisión y la radio se adaptan mejor a la conversación espontánea (Castells, 1999).

De Kerckhove, actual director del Programa Mc Luhan en la Universidad de Toronto, señala que cuando el sujeto se sienta ante la pantalla del televisor,

encuentra vacíos en la información recibida y los llena con su propia experiencia emocional. Independientemente del sistema de televisión adoptado y del enfoque teórico bajo el cual quiera analizarse, lo cierto es que a los medios electrónicos les tomó poco tiempo erigirse como el epicentro cultural debido a su ingeniosa capacidad seductora, producto de la recreación de la realidad y por su *comunicabilidad* (De Kerckhove 1999).

No cabe duda que hoy en día, en todas las sociedades del mundo, la mayor parte de los estímulos simbólicos provienen de los medios audiovisuales, entre los cuales la televisión significa un marco de referencia obligado para los procesos de comunicación con la sociedad sobre política, economía, cultura, arte... Por su parte, el autor francés Dominique Wolton señala que el siglo XX fue la época de los medios electrónicos. Subraya que después de su llegada, nada volvió a ser igual, particularmente porque entraron en una carrera donde no hubo alto, incorporando cada vez más novedosas tecnologías (Wolton, 2000).

Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, los medios masivos son transformados por la llegada de las nuevas tecnologías: la manera de producir periodismo acelera su proceso; se pueden hacer versiones de una publicación periódica en distintos idiomas; la televisión por satélite logra penetrar en diferentes sociedades simultáneamente; la programación televisiva satelital a la carta propone una difusión de contenidos de acuerdo a los gustos de los televidentes; los sistemas televisivos por cable ofrecen una amplia variedad de contenidos en su barra de programación a diferencia de las alternativas ofrecidas por la televisión abierta... Este nuevo panorama, aun cuando es masivo por el número de personas a las que llega, ya no lo es en cuanto a la segmentación y diferenciación de los mensajes que ofrece. Deja de percibirse a la audiencia como homogénea pues pierde su característica de simultaneidad y uniformidad en la emisión. El público entra en la dinámica de selección de los programas que desea ver, lo que profundiza aún más la segmentación de contenidos programados.

Justamente aquí es donde radica, de acuerdo con Castells, “el presente y el futuro de la televisión: descentralización, diversificación y personalización. Dentro de los parámetros más amplios del lenguaje macluhiano, el mensaje es el medio (que aún opera como tal) está moldeando diferentes medios para diferentes mensajes” (Castells, 1999: 373).

La diversificación de los mensajes ha ocasionado la reorganización y alianzas estratégicas entre poderosos grupos económicos con el fin de realizar las multimillonarias inversiones que se requieren; muchos han sido los grupos empresariales en el mundo interesados en participar en la modalidad adoptada por la televisión y que la ha llevado a un nuevo clímax económico, pues se plantea más comercial y oligopólica que nunca. En México la tendencia imperante ha sido concentrar la producción televisiva en torno a la participación de pocos actores productores, a diferencia de otros países donde grupos como la BBC (Gran Bretaña), la CNN, la ABC, Disney (EUA), la NHK, FujiTV, NTV, TBS, TV Asahi (Japón), compiten por la audiencia a nivel mundial, mediante nuevas alianzas. La televisión española, por ejemplo, resurgió después que las tres principales cadenas televisivas lograron fusionarse, casos semejantes son los de Alemania y el Reino Unido (Castells, 1999).

Tal diversificación de emisión de mensajes y control empresarial e institucional por el dominio económico, no ha modificado la lógica de origen de la televisión: unidireccionalidad del mensaje y ausencia en la retroalimentación por parte del público receptor. Aun cuando la mayoría de la información recibida por las sociedades del mundo proviene de los medios audiovisuales, principalmente la televisión, el *procesamiento de la información* ve más allá de la comunicación en un solo sentido.

Es en este escenario donde se incorpora, con fuerza decisiva, la computadora personal como un medio de comunicación donde la pantalla, deja de ser objeto de contemplación y se convierte en vehículo de interacción

no sólo con los contenidos, sino también con actores económicos, políticos, sociales, y con todos los que, como él, tienen la posibilidad de interactuar.

El efecto de la nueva relación entre el individuo y la microcomputadora ha transformado la manera de concebir las relaciones culturales a nivel global, lo cual, a su vez, ha impactado las relaciones comerciales entre las sociedades y el modo de hacer y organizar la economía. Así se ha edificado una sociedad basada en la circulación y procesamiento de información.

3. Construcción de la identidad en la era de la información

Hoy en día vemos, en algunas universidades, estudiantes que cargan su computadora portátil todos los días. En ella *guardan* la información obtenida en el salón de clase. A través del correo electrónico se comunican con sus profesores y compañeros: envían información, llegan a acuerdos y hasta toman decisiones conjuntas. El trabajo colaborativo ya no necesariamente puede hacerse en forma presencial, sino que además, vía Internet, logra trabajarse con mayor precisión y rapidez.

Al mismo tiempo, el estudiante puede conectarse a la red en busca de información para la realización de sus tareas. Invierte tiempo navegando por un mundo de información, va de una biblioteca a un centro de investigación en cuestión de minutos; tiene acceso a las más elaboradas bases de datos; es capaz de obtener información oficial, todo en una sola tarde. A través de ventanas que se cierran y abren en la luminosa pantalla, el estudiante puede situarse en diferentes contextos simultáneamente y en todos está presente. Es decir, su identidad ante la computadora es la adición de su presencia

distribuida (Turkle, 1997). Este juego de ventanas, la variedad de textos superpuestos mediante conectores o ligas es lo que se entiende por hipertexto.

Si bien el desarrollo de esta tecnología de ventanas en las interfaces computacionales se pensó para hacer más eficiente el trabajo de los usuarios, también sirve para que se desempeñen varias acciones simultáneamente no solo de carácter productivo. Es más, el individuo puede asumir diferentes personalidades, entendidas como identidades virtuales, bajo las cuales logra conectarse con grupos integrados —por ejemplo— por personas ubicadas físicamente en diferentes partes del mundo, pero reunidas en la red por un objetivo común.

De acuerdo con Sherry Turkle, (1997) el individuo asume diferentes identidades simultáneamente, durante el tiempo que se encuentre ante la pantalla. Ningún otro medio de comunicación provoca en el usuario la posibilidad de construcción y reconstrucción de la identidad, tal como sucede con la red.

La protagonista principal de la película de manufactura estadounidense, *La red*, encarnada por la actriz Sandra Bullock, no sólo adquiere una nueva personalidad, sino que pierde la propia como parte de una intriga desarrollada en el ciberespacio. Toda la información existente en los sistemas de información oficial sobre Ann Bennett es borrada, y en su lugar aparece la de otra persona. Vemos cómo el problema al que se enfrenta esta mujer fue construido en el ciberespacio. Entendido éste como el *lugar* donde los cibernautas pueden intercambiar ideas, socializar, divertirse, escuchar música y hasta encarnar personajes creados por ellos mismos. Al penetrar en la red, el sujeto se introduce en un mundo virtual, donde forma parte de comunidades en las que *convive* con personas de todo el planeta. Podría, en caso extremo, crear toda una vida a través de la red: abastecerse de productos de primera necesidad, amueblar su casa, vestirse, pagar sus cuentas bancarias y servicios, allegarse de entretenimiento, socializar y hasta obtener sexo virtual. Esta situación se piensa

factible puesto que el sujeto construye el *yo* y las reglas de interacción social se edifican, no se reciben (Idem).

Una de las características que tiene el hipertexto es el *final abierto*, es decir, nunca adquiere la forma de un texto acabado puesto que cada día es susceptible de modificarse, complementarse o desaparecer, lo que le confiere dinamicidad a la relación que establece el individuo con el hipertexto (Landaw, 1999).

Hace apenas unos años, la computadora se consideraba como una gran operador programado en forma lógica y lineal, cuya finalidad era ayudar a explicar, aclarar y simplificar el trabajo. Desde entonces se vislumbraba el futuro de las computadoras como valiosas herramientas con posibilidades narrativas. Se sabía que cada vez serían más rápidas, capaces y con mejores mecanismos analíticos.

Era el umbral de una revolución tecnológica en torno a las tecnologías de la información caracterizada por la aplicabilidad de la información y la comprensión de mecanismos de “generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (Castells, 1999).

De acuerdo con Manuel Castells, las tecnologías de las telecomunicaciones han pasado por distintas etapas que él denomina *automatización de las aplicaciones*. Señala que a través del aprendizaje por el uso, se desarrolló la primera etapa, mientras en la siguiente los usuarios aprendieron creando la tecnología hasta que reconfiguraron las redes y encontraron nuevas aplicaciones. El círculo de retroalimentación generado entre la introducción de la nueva tecnología, su uso y su desarrollo asumió un ritmo cada vez más acelerado, básicamente por la apropiación y redefinición que los usuarios han logrado ante la difusión de la nueva tecnología, pues las tecnologías de la información no sólo son herramientas, sino procesos a desarrollar. Usuarios y creadores son prácticamente lo mismo (Idem).

Por lo tanto, el usuario es capaz de tomar el control de la tecnología, tal y como sucede en el caso de la Internet. La mente humana participa como “fuerza productiva directa y no sólo como un elemento decisivo del sistema de producción” (Castells, 1999: 58).

La computadora es el mecanismo a través del cual los sistemas de programación, comunicación y decodificación se plantean como prolongaciones de la mente humana. La ciencia de la informática emplea conceptos biológicos mientras la biología humana se reestructura en términos de descifrar un código (Turkle, 1997). Fue a mediados de la década de los ochenta cuando la informática dio un giro hacia la investigación y el diseño de máquinas, más desde un punto de vista biológico que lógico; es decir, se trataba de que éstas fueran más allá de lo programable y pudiera aprender de la experiencia. Quienes entonces trabajaban en ellas, tenían en mente que fueran impredecibles e indeterminadas, a semejanza de la mente humana. La visión de una máquina romántica como ésta, produjo reacciones diversas, las cuales pueden resumirse en un cuestionamiento ¿qué significa estar vivo? La perspectiva biológica entra en escena como reflejo de la preocupación sobre si un artefacto puede vivir y cuáles son los límites de la encarnación física (Idem).

En su contacto con los videojuegos y las computadoras, los niños de los ochenta y noventa del siglo XX, los perciben como juguetes informáticos, como entes psicológicos puesto que son objetos capaces de incorporar distintos tipos de actividades mentales como hablar, cantar, corregir ortografía, resolver problemas matemáticos, jugar... en un entorno dinámico e interactivo, cada vez más perfeccionado técnicamente (ha pasado de la superficie opaca y el limitado uso de colores, a la superficie tridimensional y el amplio juego de colores, luces y sombras) (Rifkin, 2000; Turkle, 1997).

Sherry Turkle señala que ante la preocupación adulta de la encarnación física de las máquinas, los niños de los ochenta fueron capaces de definir a las personas como sujetos emocionales, mientras las computadoras no lo son. Las

identifican como entidades psicológicas, de aquí que las consideren cercanas. Mientras, los niños de los noventa, definen a las personas como lo que las máquinas no son. A los objetos informáticos les confieren la capacidad de pensar, aunque a la vez saben que sólo se trata de máquinas. Particularmente en esta década —agrega Turkle— el cambio de identidad intelectual y el efecto culturalmente producido por la computadora, se dieron en relación con la búsqueda de una explicación de los *mecanismos de la vida* (Turkle, 1997).

La farmacología y la genética, mediante la biología informática, asumen los funcionamientos internos de los seres vivos como máquinas. Un ejemplo específico es el proyecto del Genoma Humano. A través de esta óptica se logró la localización y funcionamiento de los genes en el ADN humano. Al descifrar el código genético, se conocen las causas precisas de enfermedades humanas, por lo tanto, se está en camino de encontrar medicamentos mucho más eficaces. Incluso se piensa que mediante la modificación del código genético se podrá evitar el padecimiento de grandes males. Al respecto Manuel Castells señala que

[...] la integración creciente entre mentes y máquinas, incluida la máquina del ADN, está borrando lo que Bruce Mazlish denomina la "4ª discontinuidad" (la existente entre humanos y máquinas), alterando de forma fundamental la forma en que nacemos, vivimos, aprendemos, trabajamos, producimos, consumimos, soñamos, luchamos o morimos (Castells, 1999: 59).

Aun cuando las instituciones, el contexto cultural y la acción social ejercen influencia decisiva en el sistema tecnológico, no debe perderse de vista que éste posee una lógica propia que se distingue por su capacidad de incorporar y procesar los aportes al sistema de información, a una velocidad cada día más acelerada, a bajo costo y mediante una red de distribución en extensión.

Esos estudiantes universitarios con la computadora portátil bajo el brazo, fueron niños de los ochenta, quienes crecieron junto a un nuevo intruso en sus

vidas que los ha obligado, naturalmente, a construir una identidad donde la computadora no hace cosas por ellos, sino *con* ellos. Se *conectan* (individuo y computadora) en busca de un intercambio de experiencias que, en un momento dado, cambien sus existencias. Cuando el sujeto participa en un juego de simulación o en una comunidad virtual, no piensa en la computadora como un mecanismo programado, sino como un ente donde logra proyectar sus fantasías, sus anhelos, sus inquietudes intelectuales, su experiencia personal... con la seguridad de que habrá alguien en la red con quien compartir.

4. Los comunicadores ante las nuevas tecnologías

La práctica de la comunicación tradicionalmente se ha comprendido como el profesional con capacidad integradora, habilidad para conectar saberes, para describir realidades, para descubrir información original, para producir y difundir ideas a través de los medios de comunicación masiva. Incluye prácticas profesionales relacionadas con la comunicación en las organizaciones, con la mercadotecnia, con la educación, así como prácticas asociadas con la promoción cultural y con el desarrollo comunitario (Andión, 1997).

Durante años, especialmente durante su origen en la década de los sesenta, la reflexión general en el campo de la comunicación, se dirigió hacia la definición de los límites de la práctica profesional, con la intención de encaminarla hacia la comunicación social para que fuera más allá de la industria cultural. Asimismo, con la intención de definir el terreno donde participan este tipo de profesionales, Mauricio Andión desarrolla una distinción entre comunicólogo, comunicante y comunicador que ayuda a comprender su

función específica dentro del campo de la comunicación; hasta dónde llega el profesional de la comunicación antes de la incorporación de las nuevas tecnologías; qué es lo que se espera de él en un ámbito donde convergen avances tecnológicos en microelectrónica, en informática y en genética, y la redefinición del terreno donde se producen los intercambios simbólicos. Esto obliga a revisar la congruencia de los contenidos educativos que reciben los alumnos de las carreras de comunicación en México.

Entonces, se entiende por *comunicólogo* aquel agente que, egresado de la escuela de comunicación, enfoca su práctica profesional a la enseñanza y la investigación en el campo de la ciencia de la comunicación.

Se emplea el término *comunicante* para aludir a los profesionales que trabajan como *soportes técnico-instrumentales* en los procesos de comunicación en las industrias culturales. Son un cuerpo de técnicos especializados conformados por camarógrafos, dibujantes, operadores, editores, tituladores, pos-productores, redactores... En general, este grupo de técnicos no es responsable de los contenidos de los mensajes producidos ni de sus efectos sociales.

Por último, por *comunicador* se comprende a los agentes "capaces de recrear su propia cultura y participar como productores de bienes simbólicos dentro de la sociedad" (Andión, 1991: 6). Es decir, los profesionales de la comunicación que producen mensajes en lenguajes escrito, visual, audiovisual... por lo que son responsables de su contenido y del efecto que produzcan en el público.

[...] en la práctica, son agentes sociales que adoptan el papel de traductores e intérpretes, dedicados a entender e imprimir sentido e integrar orgánicamente los distintos mundos sociales que coexisten dentro de una sociedad compleja y diversificada (idem: 6).

De acuerdo con esta concepción sobre los profesionales de la comunicación, pueden insertarse prácticamente en cualquier espacio de intercambio simbólico, pues la perspectiva con que fue creada esta profesión, extiende sus fronteras más allá del campo delimitado por los medios de comunicación masiva, organizacional o del mercado, producto de la interacción social en general. Por lo tanto, también pueden insertarse en el mercado laboral que ofrece el espacio cibernético el cual, como se ha visto, brinda hoy en día y promete en un futuro inmediato, un espacio de acción profesional amplísimo, cada día en expansión (Andión, 1997).

En una era donde la distinción es la capacidad de acceder, manejar y procesar información a través de mecanismos que facilitan los procesos, mediante el manejo de un lenguaje digital (*la información traducida al lenguaje de las computadoras*) el desempeño de los comunicadores es importante en lo relacionado con el diseño y desarrollo de paquetería informática; en la sofisticación de aplicaciones tecnológicas para medios electrónicos; en el diseño y emisión de productos simbólicos a través de páginas de Internet, como articuladores de los procesos de comunicación social que se generan a raíz de la emisión y retroalimentación de mensajes mediante la comunicación en red.

Asimismo, esto lleva a pensar en el comunicador como un tipo de profesionista capaz de integrar las habilidades que tradicionalmente se le han enseñado en forma aislada. Incluso en la práctica profesional tradicional, el comunicador se especializa en áreas muy concretas. Esto significa, que el comunicador ante las nuevas tecnologías, debe lograr conjugar los diferentes conocimientos y capacidades sobre áreas distintas: fundamentalmente se enfrenta a la articulación de texto, audio y video por computadora, o lo que se ha dado en llamar *multimedia interactiva* (idem).

Por ejemplo, desde esta perspectiva, el periodista ya no se concibe sólo como un reportero, o un redactor, o un fotógrafo, sino todo a la vez, además de diseñador informático, animador y especialista en computación, pues si bien

no lo ejerce en la práctica profesional, dado que los especialistas en informática poseen mayor capacidad al respecto, el comunicador debe pensar que el medio para el cual genera la noticia, es un medio interactivo donde está en contacto directo con el lector, a través de la red. Junto con el periodista, el lector construirá el contenido de los mensajes ya que tiene la facilidad de expresar su punto de vista, produciéndose así, un flujo de información entre todos los participantes en el proceso de comunicación. Los medios interactivos son,

[...] verdaderos espacios de intercambio simbólico, en donde se conversa e interactúa de acuerdo a las reglas de un mercado social determinado, lo que da lugar a la formación de comunidades, y en poco tiempo, a la formación de sociedades completas organizadas por intereses específicos y articuladas a través de valores y culturas propias (Andión, 1997: 10).

La industria cultural tal como la discográfica, el cine, las artes, la radio, el periodismo y la televisión, producen, presentan y comercializan a través de la red, experiencias culturales, en contraposición a los servicios o productos físicos. Los bienes que comercializan son la venta de acceso a corto plazo. Lo más importante de este modelo de comercialización vía Internet, tal y como coinciden Castells y Rifkin, es que representan un modelo ideal en la economía global que está cambiando la producción y distribución de bienes y servicios físicos, por la comercialización de la experiencia cultural misma. Esto abre las puertas a una etapa del capitalismo mucho más cerebral, cuyo producto de venta importante es el acceso al tiempo y la mente (Rifkin, 2000).

En este nuevo entorno cultural, producto de una nueva manera de hacer comunicación, se percibe a un ser humano distinto. En el apartado anterior, se procuró explicar hasta qué punto la presencia de la computadora ha modificado la identidad de los niños que crecen y desarrollan con acceso a ella. En consecuencia, hoy vemos a una generación de jóvenes con la

habilidad de dirigir negocios y desarrollar actividad social en el mundo del comercio ciberespacial y, a la vez, se adaptan fácilmente a los diversos mundos simulados que conforman la economía cultural. Al respecto Rifkin señala que “el suyo es un mundo más teatral que ideológico y más orientado por un <ethos> del juego que por un <ethos> del trabajo” (Rifkin, 2000: 23). Para esta generación de *comunicadores multimediatícos* su trabajo en las páginas corporativas se muestra como una extensión del juego, donde los llamados sitios en la Internet son organizados por hipertextos multimediatícos que reflejan parte de la necesidad expresiva de quien los creó.

Lo que ya es una realidad, es la generación multiplicada exponencialmente de espacios virtuales, creados por organizaciones o instituciones con el propósito de insertarse en la nueva economía globalizada vía red. Todos estos espacios requieren de especialistas que las diseñen, las alimenten y las administren, por lo tanto, se traducen en mercados laborales potenciales para cierto tipo de *comunicadores multimediatícos*.

Las escuelas de comunicación en nuestro país deben ser plenamente conscientes de que la revolución informática llegó y debemos incorporarnos a ella para no quedar excluidos de los procesos económicos de trascendencia global. Esta era requiere de un perfil de comunicador *alfabetizado* en diferentes y cada vez más diversos códigos; sensible a la comprensión sus significados social y político; capaz de entender sus efectos y áreas de oportunidad (Andión, 1997).

II. Génesis del campo académico de la comunic@ción en México

Son muchas las actividades que se desarrollan hoy en día, a propósito de la cultura. Ésta es un elemento fundamental en los procesos socio-políticos. Ha sido la cultura la que ha trastocado elementos estructurales en la economía, la política y hasta las relaciones interpersonales.

Paulatinamente se ha ido gestando una nueva forma de capitalismo, donde las experiencias personales y la empresa de servicio le están dando un sello particular a la vida económica.

La diversidad de contenidos y de servicios de los medios de comunicación, y particularmente la Internet, forman parte del universo de símbolos, redes, conexiones e interactividad sin fronteras.

En estos términos, los procesos de comunicación adquieren características antes inimaginables, tales como la interactividad y la intermediación que, en términos generales, aluden a la posibilidad de *construir procesos comunicativos* en función de necesidades e intereses comunes.

En la actualidad vivimos el inicio de una era distinguida por la omnipresencia de la tecnología en comunicación digital y del comercio cultural, lo cual da origen a nuevos paradigmas que dentro de poco tiempo serán los dominantes en nuestra vida social.

Esto enmarca un nuevo contexto a considerar en la formación académica de los comunicadores, pues no cabe duda que constituye un elemento fundamental a reflexionar y considerar por los especialistas, intelectuales y académicos de la comunicación y la educación.

No hay un mismo comunicador antes que después de la introducción de la Internet. Las condiciones de producción, emisión, recepción y retroalimentación han cambiado sustancialmente.

Sin embargo, antes de iniciar con la reflexión y el abordaje del objeto de análisis, es indispensable desarrollar un contexto histórico que ayude a explicar la preocupación fundamental de este trabajo: *qué acciones están llevando a cabo actualmente las escuelas de comunicación para adecuarse a las condiciones impuestas por las nuevas tecnologías, especialmente la Internet, en el campo de la comunicación.* Especialmente porque se considera que *el sistema educativo es producto de la combinación de fuerza entre grupos sociales que; desde las escuelas de comunicación, ejercen relaciones de poder entre sí, en consecuencia, los grupos dominantes imponen una percepción legitimada de lo que se considera la formación académica de la comunicación.*

Por lo tanto, para analizar la actual situación curricular en las escuelas de comunicación, así como su capacidad o incapacidad para enfrentar los retos del *comunicador multimediático* en la era del conocimiento, esta introducción tiene como punto de partida comprender, primero, cómo surgen las escuelas de comunicación en América Latina —particularmente en México— como resultado directo del campo que configuraron inicialmente los periodistas; por consiguiente, cómo se ha conformado el tramado de escuelas de comunicación en respuesta a las condiciones sociales, económicas y políticas del país y, por último, cuáles han sido las principales preocupaciones en el campo académico de la comunicación que han marcado las líneas educativas legítimas.

1. CIESPAL, el punto de partida

La primera escuela de periodismo en América Latina se fundó en La Plata, Argentina en 1934. A ésta le siguieron otras en Brasil (1935), Cuba (1940) y México: la Universidad Femenina (1943) y la Escuela Carlos Septién García (1949) la cual aún sigue en funciones. Más tarde, en la década de los cincuenta se abrió la carrera en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la entonces Escuela (ahora facultad) de Ciencias Políticas y Sociales (1951) y en la Universidad Veracruzana (1954) y de entonces a la fecha, la apertura de escuelas en periodismo primero y de comunicación después, ha ido en aumento paulatino (Fuentes Navarro, 1990; Gargurevick, 1990).

Con el surgimiento de la Organización de Naciones Unidas (ONU) después de la Segunda Guerra Mundial, la UNESCO se interesó particularmente en el ejercicio periodístico, para ello organizó en París la Primera Reunión Internacional de expertos en enseñanza del Periodismo en 1956. El producto de este encuentro fue la constitución, en 1960, del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo en América Latina (CIESPAL), cuya sede permanente está en la ciudad de Quito, Ecuador (Gargurevich, 1990).

Entre las preocupaciones del CIESPAL estaba el interés por homologar la práctica periodística y en ello se concentraron diversas organizaciones internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) que ofreció becas, y la Fundación Ford que se dio a la tarea de editar libros en comunicación de autores como Wilbur Schramm, Danton Jobin, Jakes Godechot, solo por mencionar algunos de los líderes de pensamiento en este campo durante los años cincuenta y sesenta en Estados Unidos, y quienes marcaron las líneas de investigación a seguir en el campo académico de la comunicación.

El CIESPAL significó un paso hacia delante en cuanto a la formalización de estudios en periodismo primero, y comunicación después. Sin embargo, la dirección indicada para este avance fue determinado por los organismos internacionales rectores del CIESPAL, quienes no solamente decidieron las políticas económicas, culturales y educativas de este organismo, sino también los planes y programas educativos, los métodos de enseñanza, las líneas de investigación y la bibliografía. En este sentido, el CIESPAL desarrolló un arduo trabajo en la coordinación de seminarios, cursos, congresos, elaboración de folletos, producción bibliográfica e intercambio de profesores, con el propósito de *armonizar* los criterios de enseñanza en las escuelas de periodismo y que se recuperara el pensamiento latinoamericano sobre el rol social del periodista, así como la formación de un tipo de profesionista capaz de impulsar el desarrollo (Gargurevich, 1990; CIESPAL, 2004).

Como resultado de la serie de acciones emprendidas por esta organización, en 1965 se estableció que la duración mínima de estudios a realizar sería de cuatro a cinco años posteriores al término del bachillerato, es decir, se trataría de estudios universitarios, ubicados en las escuelas o facultades de Ciencias Sociales; asimismo, se reestructuraron los planes de estudio, incorporando una formación humanística a la vez que técnica, y por último, lo más importante: se acordó el cambio de nombre por el de *ciencias de la comunicación* (Andión, 1991; Fuentes Navarro, 1990).

Este cambio de nomenclatura de periodismo al de ciencias de la comunicación, obedeció a la necesidad de concebir la enseñanza académica del comunicador como un sujeto comprometido con los requerimientos de su sociedad; que fuera capaz de abordarla desde una perspectiva humanística, con un sentido científico y con una habilidad tecnológica. Así, en 1966, el Consejo Superior Universitario Centroamericano, la Universidad de Nicaragua, la UNESCO y el CIESPAL llevaron a cabo un *plan tipo*, el cual respondía a sus

expectativas en la formación académica del profesional de la comunicación (Andión, 1991).

Sin embargo, la crítica recibida por universidades e investigadores del campo, particularmente por europeos, giró en torno a que la formación propiciada por estas organizaciones respondía a un paradigma norteamericano de la comunicación. Laswell y Schramm —por ejemplo— fueron parte de la visión fundamental. Schramm encabezó la creación de centros en investigación de la comunicación; la redacción de libros de texto; la formación académica de los primeros doctores en comunicación; la fundación de asociaciones y difusión mundial de la disciplina de la comunicación, aspectos que configuraron el campo. De acuerdo con Fuentes Navarro, el más reconocido mérito de Wilbur Schramm fue haber institucionalizado un campo que, por lo menos el sistema de educación superior estadounidense, se resistía a incorporar (Fuentes Navarro, 1999 a).

También cabe señalar que el propio CIESPAL fue producto de la política internacional de Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso (ALPRO), como una respuesta ante la efervescencia política que se vivía en América Latina. Se trabajó para que las escuelas de comunicación establecieran, desde la perspectiva del CIESPAL, las reglas que definirían las acciones de los futuros comunicadores en el campo; las formas de socializar entre ellos; entre los comunicadores y las fuentes de información, y en general, la concepción de la práctica de la comunicación y producción cultural, en lógica consecuencia con el sistema social y el modelo de desarrollo económico importado por diferentes países latinoamericanos, entre ellos, México.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, una ola de investigadores de la comunicación puso en tela de juicio el papel jugado por el CIESPAL, en cuanto a la orientación asumida por las escuelas de comunicación,

lo que dio origen a toda una corriente de pensamiento crítico ante el *imperialismo cultural*¹ ejercido por el vecino país del norte.

El CIESPAL fue un factor decisivo en la conformación del campo profesional de la comunicación, sin embargo, en sus primeros años de existencia, las ciencias de la comunicación se caracterizó por la imprecisión del sentido social de la profesión, pues propuso un modelo ambiguo que dio pie a múltiples interpretaciones. Esto ocasionó el debate, durante muchos años, sobre el terreno de acción y sentido de la práctica del comunicador en el espacio social (Andión, 1992).

La revisión de los sucesos hasta aquí desarrollados, apenas constituyen el preámbulo del camino en busca de identidad y del sentido social de la carrera en ciencias de la comunicación.

2. Surgimiento de escuelas de comunicación en México

El surgimiento de las escuelas de comunicación en nuestro país está claramente marcado. Como en el resto de América Latina, en México el CIESPAL y la escuela norteamericana establecieron el camino a seguir. Debe

1

Armand Mattelart, Antonio Pasquali, Eliseo Verón, Luis Ramiro Beltrán, Jesús Martín-Barbero, Mario Kaplún, Gilberto Giménez, José Marques de Melo, Néstor García Canclini, José Joaquín Brunner, Rafael Rocangliolo, son algunos de los estudiosos que realizaron la investigación en comunicación desde la visión de la dependencia cultural. Sus planteamientos coinciden en la necesidad de abordar los procesos de comunicación en los países latinoamericanos, recuperando la complejidad sociocultural que los caracteriza, en vez de asumir como propia, una visión ajena que corresponde a un contexto distinto y con diferentes intereses.

tomarse en cuenta que en la década de los sesenta, los medios de comunicación ya habían consolidado una estructura propia.

[...] el modelo económico de desarrollo instrumentado por los regímenes posrevolucionarios a partir de 1940, conocido como de SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES, dio lugar a diversos procesos económico-sociales que se materializaron en la industrialización y desarticulación de la riqueza y el poder político económico en unos cuantos polos de desarrollo ubicados en los grandes centros urbanos... México era visto en los años cincuenta y sesenta, gracias a la imagen que se proyectaba de él en los medios masivos, como una nación pujante y moderna que ostentaba el título de país en "vías de desarrollo"... Fue así como se hizo evidente la correlación inequívoca: las ciudades crecían, particularmente las zonas metropolitanas, y en proporción simétrica lo hacían los medios de comunicación masiva (Andión, 1991: 57).

Entonces se configuraron los grupos económicos que asumieron el control sobre los medios y definieron la orientación de los contenidos con base en una plena ideología mercantilista; así, se situó en último término el interés sobre la cultura, las raíces y la educación nacional.

En este marco surge, en 1960, la primera licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información (CTI), en la Universidad Iberoamericana (UIA) cuyo objetivo, de acuerdo con José Sánchez Villaseñor —gestor de esta licenciatura en esa institución— era la formación de un individuo reflexivo, comprometido con su época, capaz de poner al servicio de la sociedad su conocimiento, enalteciendo siempre los valores de la comunidad humana (Andión, 1991; Benassini, 1994).

Parte de este nuevo proyecto de nación implicaba la aparición de una clase profesional donde los expertos en comunicación —productores, comentaristas de radio y televisión, reporteros y editorialistas—, jugarían un papel importante como orientadores de la opinión. En consecuencia, el impulso de la modernización en México en esa década, se expresó a través de la

instrumentación de planes y programas de desarrollo que requerían de agentes articuladores entre la tradición y el nuevo desarrollo. Es en este contexto, donde los medios de comunicación se percibían como la base común de análisis de los elementos estructurales de la sociedad, valores y actitudes generados por los cambios políticos y la forma de nueva nación que pretendía adoptar, en este caso, nuestro país (Reyna, 1992).

La concepción de esta nueva carrera no sólo implicaba la *oferta de un saber específico*, sino también su capacidad integradora, habilidad para conectar saberes, para describir realidades, para descubrir información original, para producir y difundir ideas con el propósito de orientar hacia un nuevo orden encabezado por nuevos grupos modernizadores y sus aliados, provenientes de las clases medias en promoción (idem).

En este marco histórico-institucional se desenvuelven las prácticas comunicativas que construyen los mercados de bienes simbólicos, lo cual desde la percepción de las escuelas de comunicación, significa el mercado natural de trabajo de los profesionales de la comunicación (Andión, 1991). Fue el caldo de cultivo idóneo para que las carreras *nuevas*, como de las ciencias de la comunicación, encontraran un gran impulso, lo cual garantizó una oferta de trabajo a un perfil de profesionista que académicamente agrupaba diversas posibilidades de ejercer la práctica bajo un mismo nombre.

Esto fue resultado de la adopción del llamado *modelo polivante* como estructura educativa de la carrera cuyo objetivo ha sido "trascender la autonomía relativa de las profesiones independientes en la comunicación, tales como publicidad, relaciones públicas, periodismo, fotografía, etc., subordinándolas a la perspectiva aglutinante e integradora de la licenciatura en ciencias y técnicas de la comunicación" (Islas, *et al.*, 2002: 3).

Las universidades acogieron con entusiasmo la llegada de las ciencias de la comunicación pues significaba, entre otras cosas, matrícula segura. Sin embargo, con el tiempo enfrentarían diversos problemas, tal como la

contracción en la oferta laboral, la falta de identidad y principalmente, la incapacidad de las instituciones de educación superior (IES) para formar cuadros de profesionistas que respondieran al proyecto de país (Orozco, 1992; Reyna, 1992).

Asimismo, la universidad también experimentó cambios como resultado del efecto modernizador particularmente en su objetivo como formadora de profesionistas: del *hacer-saber* se reorientó hacia la simple transmisión del *saber-hacer*, es decir, el dominio de la técnica.

La creación en 1976, del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Ciencias de la Comunicación (CONEICC)² fue importante en tanto se ha concentrado en la búsqueda de espacios académicos de interacción entre académicos, investigadores y profesionistas del campo. Esto ha propiciado el intercambio de conocimientos y la exposición de la fundamentación de los distintos proyectos de investigación; se ha trabajado conjuntamente respecto a la superación profesional del investigador en comunicación a través de talleres, encuentros, seminarios y publicaciones dirigidas particularmente a las 240 escuelas donde se imparte tal alternativa profesional,³ con nombres tan variados como la misma conceptualización de la profesión (ANUIES, 2004). Ciencias de la Comunicación, Ciencias y Técnicas de la Información, Periodismo y Comunicación Colectiva son algunos ejemplos de tal diversidad. Este espacio de *diálogo y trabajo común* ha trastocado el nivel

2

Desde 1974 Jesús Cortina, entonces director de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la Universidad Iberoamericana, convocó a diferentes directores de escuelas de comunicación en diferentes reuniones para intercambio de perspectivas. De aquí surgió la idea de formar un organismo académico encaminado a promover la investigación en el campo y mejorar la educación (Islas, *et al.*, 2002; Benassini, 1994; Meneses, 1979).

3

De acuerdo con la base de datos de la ANUIES revisada en marzo de 2001. De este total, 178 son instituciones privadas y 62 instituciones públicas (ANUIES, 2004).

internacional mediante la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), creada en 1982 con el fin de agrupar —tal y como lo hace— a la mayor parte de escuelas de comunicación en América Latina, España y Portugal (Fuentes Navarro, 1990).

3. ¿Quiénes enseñan comunicación en México?

A partir de los años setenta y ochenta la composición y configuración de la educación superior en México sufrió cambios importantes como resultado de la amplia difusión de la educación primaria y secundaria en la década de los sesenta. El aumento significativo de la matrícula y la incapacidad de las instituciones públicas para satisfacer la demanda cada año creciente, aunado al surgimiento de carreras nuevas que se suponía responderían a los requerimientos de una sociedad en desarrollo, propició la aparición de instituciones de educación privada con bajos presupuestos, a lo largo y ancho del país, particularmente en aquellas ciudades donde no llega la educación pública⁴.

En contexto surgió la carrera de comunicación, que si bien se inició en una reconocida institución como la Universidad Iberoamericana y rápidamente se instaló en las más importantes universidades públicas y privadas del país, logró su mayor difusión a través de las instituciones privadas de bajo presupuesto.⁵

4

El gasto en educación respecto del Producto Interno Bruto, corresponde al 5.5% en el sector público y al 40.3% en el privado (INEGI, 2004).

5

Como dato de referencia, en 1976 había un total de 25 escuelas de comunicación. Entre todas sumaban 4,126 alumnos (Tenorio citado por Islas, *et al.*, 2003).

Aun cuando por su matrícula, las universidades públicas son numéricamente dominantes en la educación superior, solo la han aumentado cinco veces durante los pasados 25 años, mientras que la educación privada se ha incrementado diez veces en el mismo periodo, según se ilustra en el siguiente cuadro.

Expansión de las inscripciones de educación superior pública y privada

Año	Total población estudiantil (miles)	<i>Sector público</i>		<i>Sector privado</i>	
		(miles)	(%)	(miles)	(%)
1970	212.9	183.9	86.4	29.0	13.6
1980	731.3	632.2	86.5	99.0	13.5
1990	1,078.2	890.4	83.6	187.8	17.4
1995	1,217.4	943.2	77.5	274.2	22.5
1999	1,481.9	1,073.0	72.4	408.9	27.5

Fuente: Anuies (2000). *Anuarios estadísticos, 1970-1999.*

Este creciente número de instituciones privadas, en comunicación como en otras carreras —especialmente en ciencias sociales⁶— ha mostrado gran capacidad de convocatoria entre los jóvenes estudiantes mediante la instrumentación de programas académicos novedosos, los cuales en el caso de la carrera de comunicación, explotan el lado glamoroso de la profesión como son la conducción y producción de programas de radio y televisión,

6

El abanico de opciones académicas en estas instituciones que reciben el exceso de demanda, se concentra principalmente en las ciencias sociales por ser disciplinas de bajo costo. Asimismo, dichas escuelas se distinguen por dedicarse exclusivamente a la enseñanza pues no cuentan con programas de investigación y en general sus profesores son de tiempo parcial (De Moura Castro & Navarro, 2002: 74).

principalmente. La licenciatura en comunicación, se encuentra en el duodécimo lugar entre las 15 carreras profesionales de mayor demanda en el país. El número de egresados es de 5 millones 445 mil estudiantes, de un total nacional de 53 millones, 370 mil, de acuerdo con el censo realizado en el año 2001 (www.anuies.mx).

De acuerdo con Moura Castro y Navarro este fenómeno conocido como *diferenciación institucional* no es un proceso acabado; está en constante movimiento tanto en México como en el resto de América Latina,

[...] está lejos de haberse estabilizado con un patrón claro y bien definido, ya sea el número de instituciones, el tipo de títulos que ofrecen, la duración de sus programas de grado, el tipo de clientela que atienden, las vinculaciones que establecen con el mundo de los negocios y los gobiernos, o incluso los nombres y el tipo de instituciones que son. Queda mucho por hacer en términos de líneas de políticas públicas orientadas a confrontar los desafíos y las oportunidades que se presentan ante un panorama educacional tan diversificado a nivel terciario (De Moura Castro & Navarro, 2002: 68).

Estudiosos de la educación como Altbach (2002) y Kent & Ramírez (2002) señalan que la educación ofrecida por estas instituciones de bajo presupuesto se distingue por su baja calidad dados sus evidentes fines lucrativos.

Aun así, constituyen una importante opción para el gran número de estudiantes rechazados por el sistema educativo público. Mientras continúe el aumento de la demanda social por educación superior, la reducción del presupuesto público en esta materia y las limitadas regulaciones gubernamentales en el sector privado, es posible que este fenómeno continúe la expansión iniciada en la década de los ochenta a pesar de la crisis económica del país, y cuya curva de crecimiento se acentuó en los noventa (Kent & Ramírez, 2002).

Así, en un censo realizado por el CONEICC en la década de los noventa, se registraron 97 escuelas que impartían la carrera en todo el país, (Andión, 1993)

mientras que para la realización de este trabajo de investigación, contrastando la última base de datos de CONEICC,⁷ un listado elaborado por la UNAM⁸ y otra base de datos elaborada por la ANUIES,⁹ se integró una relación de 240 escuelas de comunicación, de entre las cuales 178 son privadas y 62 son públicas.

Esta expansión no se realizó de manera más o menos homogénea por el país, sino que se ha concentrado en las áreas urbanas de mayor importancia y en ciudades pequeñas. La mayoría de las instituciones públicas y privadas que en este caso en particular imparten la carrera de comunicación, se concentra en la zona centro del país, principalmente en el D.F. y la zona conurbada; algunas de ellas en el norte del país, especialmente en Jalisco, Nuevo León y en la frontera con los Estados Unidos (www.anuies.mx). Entre estas regiones (D.F., Estado de México, Jalisco, Nuevo León, Chihuahua, Sonora y Sinaloa) representan el 50.3% de la matrícula en educación superior (www.inegi.gob.mx).

De acuerdo a la investigación de Kent y Ramírez sobre la educación superior privada en México, "las ciudades por debajo de los 200 mil habitantes localizadas lejos de las capitales tienen solo pequeños establecimientos no universitarios en el sector privado", aspecto que no es excepción en el terreno de las escuelas de comunicación (Kent & Ramírez, 2002:129).

El éxito del sector de la educación privada de bajo presupuesto en

7

La base de datos fue consultada en la página de la Internet del CONEICC en el 2000, la cual desapareció de la red en este mismo año. Actualmente la página está nuevamente en funciones. La dirección era www.coneicc.org.mx.

8

Universidad Nacional Autónoma de México, <http://serpiente.dgsca.unam.mx/udual/afiliacion/lista.htm>, última fecha de consulta: 30 de marzo de 2001.

9

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, www.anuies.mx, última fecha de consulta: 20 de febrero de 2003.

México, ha provocado cambios significativos en la evaluación de la educación superior, pues como se verá con mayor detalle en el cuarto capítulo (Acercamiento metodológico-empírico al proceso curricular de las escuelas de comunicación), carecen de modelos educativos con visiones propias y han optado por la imitación a las instituciones privadas de gran tamaño, presupuesto y prestigio.

Esto ha dañado a la educación superior de la comunicación puesto que no se reflexiona cuidadosamente sobre el perfil del comunicador en el entorno social, como parte de un proceso curricular (Altbach, 2002). Por lo tanto, ofrecen una limitada percepción sobre el comunicador; confusión en el diseño curricular favoreciendo el saber técnico sobre el saber teórico, como parte del lado comercial de la carrera y, además, generan en los jóvenes aspirantes, falsas expectativas con respecto a la obtención del título, su colocación en el mercado laboral y la reafirmación en su propio contexto social.

Este no es un fenómeno exclusivo de la carrera de comunicación ni de México; es extensivo a los países en vías de desarrollo, cuya salida se ha orientado hacia la incorporación de las instituciones privadas de mayor prestigio en los proyectos nacionales de educación mediante el subsidio de la investigación, mientras las universidades públicas se han acercado a las empresas en busca de contratos de servicios (Kent & Ramírez, 2002). Sin embargo, las transformaciones que esto implica, obligan a una redefinición sobre el rol de la universidad en la formación humana y como generadora de conocimiento. Esta es una responsabilidad que debe asumirse formalmente mediante políticas y regulaciones encaminadas al fortalecimiento del sistema educativo superior.

4. Campo de estudio de las escuelas de comunicación

A pesar que en la historia del pensamiento social, el problema de la comunicación humana ha estado presente desde los clásicos hasta los contemporáneos, es hasta finales del siglo XIX cuando ésta se empieza constituir como disciplina social, a partir del surgimiento de la llamada *ciencia del periodismo*, la cual fue desarrollada en Europa a la luz de los procesos de industrialización. Estos determinaron el tránsito del periodismo clásico al moderno o a distancia, debido a que favorecían la producción de altos tirajes a bajo costo, con lo que los ámbitos de influencia de los periódicos aumentaron, generando la aparición de los públicos heterogéneos masivos y de la opinión pública (Ruiz Castañeda, 1980).

Hasta antes de la mitad del siglo XIX distintos líderes de opinión de la sociedad enviaban sus colaboraciones a los diarios para que fueran publicadas, y de hecho no existía el reportero ni la profesión como tal. La Revolución Francesa y Americana consagraron la libertad de expresión como uno de los valores fundamentales de la humanidad y fue a partir de la aparición del periodismo industrial, cuando se hizo necesario formar cuadros de profesionistas preparados, de tal forma que el periódico pasó de ser un órgano de recepción de opiniones a una empresa que iba en busca de la noticia a través de sus reporteros. Avanzado el siglo XIX el periodismo ya no sólo se concebía como mera información; también dio espacio a la reflexión, la opinión y la discusión. Los periodistas se convirtieron en una combinación de informadores, literatos y políticos. En esos espacios donde la información y la opinión se conjuntaban, no se pensaba en la posibilidad de estudiar para periodista. Al respecto Sean Mc Bride¹⁰ señala que se trataba más de una misión

que de una profesión, incluso en España se anunció la intención de crear la primera escuela de periodismo, sin embargo, las reacciones en contra no se hicieron esperar, y dicha intención jamás se concretó (Gargurevich, 1999).

Sin embargo, después de un siglo de percibir la práctica del periodista bajo esta mirada, por la trascendencia social que adquirió la actividad y por ser, en la mayoría de los casos, un instrumento de poder, nació la inquietud de elaborar construcciones teóricas que permitieran conocer los impactos, la penetración y la influencia del periodismo en la sociedad (Gargurevich, 1999).

A partir de la Primera Guerra Mundial surgió la radio, y en 1949 la televisión. En el periodo de entreguerras tuvo origen en los Estados Unidos, el enfoque teórico conocido como *Communication Research*, derivada directamente de la sociología funcionalista norteamericana y de la psicología conductista, la cual se caracterizó por explorar los fenómenos comunicativos para contribuir a la publicidad y a los estudios de mercado, así como a la innovación de los mecanismos de control social y político que favorecieran el consenso en torno a su proyecto económico nacional. Cabe señalar que las investigaciones e, incluso, los modelos teóricos de esta corriente centraron su atención en los medios de comunicación masiva y en sus impactos y dejaron fuera el análisis de otras esferas de la comunicación.

Los supuestos teóricos de esta corriente, legitimados en la racionalidad del sistema capitalista, partían de un campo de estudio en el que evaluaban la funcionalidad o disfuncionalidad de los mensajes dados en la dinámica social. En síntesis, la disciplina nació para dar respuesta a una necesidad concreta del capitalismo de sistematizar un saber que procesara y evaluara el potencial liberado por el vertiginoso desarrollo de las modernas tecnologías comunicativas (Fuentes Navarro, 1999 a, 1990, 1987).

En virtud de la entrada al escenario social de los medios de comunicación, no sólo la orientación de las disciplinas se modificó, sino también el ejercicio profesional. Ambas, sin dejar de lado al periodismo, incorporaron las necesidades derivadas de los modelos de comunicación masiva. Por ello los profesionales de la comunicación diversificaron su actividad; además de la industria editorial, se dedicaron a la producción cinematográfica, radiofónica y televisiva e incorporaron posteriormente la publicidad y las relaciones públicas, la mercadotecnia y otros aspectos de la administración. Se prestó interés por la comunicación en las organizaciones —particularmente las empresariales— y por la comunicación educativa, incluyendo la rural y la popular (Fuentes Navarro, 1999 a).

La confluencia de corrientes teóricas como la Teoría de la Información, la Antropología Estructural, la Lingüística, la Sociología, la Ciencia Política y el Psicoanálisis enriquecieron la reflexión sobre los fenómenos comunicativos, y brindaron los elementos teóricos para abordar diferentes elementos de la educación grupal y personal al lenguaje, la narrativa, las relaciones interpersonales, los comportamientos de los individuos ante los medios, al discurso y sus modos de producción, sólo por mencionar algunos. Así nació la corriente estructuralista de la comunicación en Europa, fundamentalmente desarrollada por las escuelas francesa e italiana (Fuentes Navarro, 1999 a; 1990).

Durante los años setenta, la disciplina empezó a tomar auge en Latinoamérica, las investigaciones sobre medios de comunicación y procesos comunicativos constituyeron en este contexto una respuesta desde el enfoque de los dominados a las corrientes funcionalistas, a la vez que una puesta en escena de los conceptos de la lingüística y de la semiología dentro del marco del materialismo histórico que, por cierto, hacía su aparición aportando elementos para el análisis de los fenómenos comunicativos con la influencia de Althusser y su corriente estructural-marxista (Andión, 1993).

Los primeros estudios de esta índole fueron sobre las estructuras de poder nacional y transnacional en relación con los medios de comunicación y las estrategias de dominación cultural y sobre las formaciones discursivas y los mensajes de la cultura de masas desde la perspectiva de sus estructuras de significación.

En la década de los ochenta, Jesús Martín-Barbero señalaba la importancia de avanzar *a tientas, sin un mapa* que permitiera orientar el sentido de la investigación. Abundaron las revisiones críticas sobre trabajos pasados y algunos, los menos, se aventuraron a lanzar revisiones poco alentadoras sobre el futuro del campo.

Se había perdido interés por analizar sobre las relaciones de dependencia de los medios hacia el desarrollo nacional; sobre la propuesta de políticas y prácticas de la manipulación de la información o del entretenimiento comercial, o sobre la fundamentación de los diferentes fenómenos incluidos en la ciencia de la comunicación. Durante estos años el campo de conocimiento de la comunicación se caracterizó por extraviarse entre el poder de las creencias que pretendían darle un sentido (Fuentes Navarro, 1999 b).

Hacia los años noventa, los investigadores en comunicación, como en el resto de las ciencias sociales, voltearon la atención hacia inquietudes relacionadas con la globalización y la era de la información y, a la vez, hacia la identidad microsocial. Estas propuestas orillaron a las ciencias sociales a una ruptura con los supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos que venían desarrollando, básicamente desde los enfoques de las teorías macrosociales como el funcionalismo, el estructuralismo y el marxismo, y particularmente el abordaje ideológico que había sustentado la investigación en décadas anteriores (Fuentes Navarro, 1999 a).

Se dio una búsqueda hacia un marco interpretativo que por un lado, integrara metodológicamente la diversidad política, cultural y social de los agentes en el espacio social y, por otro lado, lograra un acercamiento hacia la

estructuración de la acción comunicativa en las prácticas sociales (Fuentes Navarro, 1999 a).

Esto ha llevado a los investigadores en el campo a incorporar enfoques metodológicos cualitativos que desde diferentes disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales ayuden en el análisis de procesos objetivos y subjetivos de la comunicación, y posibiliten a la ciencia de la comunicación abandonar su solitaria posición conceptual (Ortiz, 1999; Giménez, 1999; Fuentes Navarro, 1999 a).

Durante el desarrollo epistemológico de la disciplina ha ido variando la delimitación de su objeto de estudio (del periodismo a los medios, del lenguaje a los sistemas de significación, de la persuasión a la era de la información) por lo cual se ha ampliado notablemente, de tal manera que en la actualidad se considera que el estudio de la comunicación está constituido por el análisis de la organización, composición, estructura, distribución, evolución histórica y funciones de los sistemas de mensajes en la sociedad (Thompson, 1998).

Según se ha expuesto, la profesión de la comunicación, tal y como se le conoce en la actualidad, tiene sus primeros antecedentes en el periodismo; sin embargo, se ha ido modificando a la luz de la transformación de los fenómenos comunicativos, al desarrollo de la disciplina y a la acelerada incorporación y evolución de las nuevas tecnologías en comunicación, de tal forma que hoy el comunicólogo-comunicador tiene como ámbito de acción tanto los medios de comunicación como todas las esferas de lo social, en las que estén presentes sistemas de mensajes, sea la educación, la política, la cultura, la Internet y la sociedad en general (Castells, 1999).

Como se observa, la comunicación hoy en día es un campo amplio y diversificado que, en pleno siglo XXI requiere de un profesionalista especializado, concentrado en un área en particular, por lo tanto, aquel que sabía un poco de todo con la finalidad de trabajar en el campo de la comunicación en general, responde limitadamente a los requerimientos generados en los últimos veinte años en la ciencia de la comunicación. No exige la misma preparación

el uso adecuado de tecnologías audiovisuales análogas, que las digitales y más aún, la incorporación de la computadora y la acelerada entrada de la Internet, entendida como una nueva tecnología impulsadora de una industria donde confluyen grupos sociales, inversionistas y empresarios, quienes la consideran un medio de comunicación dominante en el intercambio de información en vías de alianzas estratégicas, de coproducción y acuerdos para compartir beneficios.

Asimismo, la red es considerada en la concepción de este trabajo, como una representación del mundo social con diferentes dimensiones edificadas sobre la base de la diferenciación de agentes y grupos de agentes que actúan en dicho mundo social con diferente fuerza y poder, de acuerdo con sus posiciones relativas en dicho *espacio*. En el caso de la red, cada individuo está sujeto a una posición, de acuerdo a su distinción social, económica y cultural, y aun cuando quisiera hacerlo, no puede ocupar dos posiciones contrarias, pues lo que le interesa es actuar dentro de un campo de fuerzas donde intervienen relaciones objetivas entre agentes, grupos sociales, organizaciones y grupos mediáticos, quienes ponen en juego diferentes especies de poder o de capital vigentes en el campo de la comunicación, como pueden ser, recursos económicos, instrumentos de producción, conocimientos, experiencias, entre otras especies de capital.

Por lo tanto, desde esta perspectiva la red ha obligado a los profesionistas de la comunicación a adquirir otro tipo de habilidades y actitudes coadyuvantes de la incorporación a este espacio, el cual hasta hace pocos años parecía sacado de una película de ficción.

Con este nuevo siglo, los comunicadores se desplazan hacia un terreno sustancialmente distinto al de nuestros antecesores, los periodistas del siglo XX, lo que implica preocupaciones profesionales y académicas diferentes, las cuales deben abordarse desde el campo de conocimiento en las escuelas de comunicación. Durante las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX, la

innovación tecnológica en comunicación y los efectos sociales de los medios masivos se adelantaron por mucho al abordaje de los teóricos del campo. La expansión del cine, la radio y la televisión, y su resultante cultura de masas *sorprendieron a los teóricos*. Sin embargo, en los noventa y los albores del siglo XXI, la ciencia de la comunicación se ve fortalecida y de ella se espera, teórica y metodológicamente, vaya a la par del constante cambio en el que se hallan inmersos los procesos de comunicación.

En principio, la globalización, las nuevas tecnologías, la Internet y los procesos políticos-económicos de privatización, entre otros elementos, han transformado la relación Estado-medios-público y ha modificado los modos de producción, distribución y consumo de los productos comunicativos (Rifkin, 2000). Esto exige enfrentar nuevas necesidades educativas que las escuelas de comunicación deben asumir en la formación de cuadros de profesionistas. En este sentido el marco teórico bajo el cual se analizará este fenómeno resulta un eje fundamental para la profundización del análisis, contenido del siguiente capítulo.

III. La reproducción cultural en las escuelas de comunicación en la coyuntura del cambio tecnológico

En los últimos años, uno de los fenómenos más investigados en México, desde distintos puntos de vista, es la educación. Una de las principales preocupaciones que como sociedad nos planteamos es si los egresados de las universidades de nuestro país están preparados para enfrentarse al campo de trabajo; si las universidades realmente están cumpliendo con la función que le ha conferido la sociedad; y si existe interacción efectiva entre los currículos y la práctica profesional.

A partir de esto surge, en particular, la inquietud por realizar un análisis sobre la *adaptación-adequación* de las prácticas educativas y académicas de las escuelas de comunicación, en las condiciones que impone el paradigma informacional. Se entiende por *adaptación* la capacidad de dichas prácticas para modificarse de acuerdo a las condiciones del campo profesional; este proceso se da involuntariamente, de manera espontánea, en un intento por responder a dichas condiciones. La *adequación* se refiere a la apropiación de las circunstancias que presenta, en este caso la práctica de la comunicación en el campo profesional;

significa que la planeación de las prácticas académicas, proyectadas en los currículos se hace conciente y se actúa en consecuencia.¹ El proceso de *adaptación-adequación* se da entonces: en un primer momento las escuelas inician un proceso de ajuste ante los cambios que se presentan, pero tarde o temprano deben asumir la responsabilidad de incorporar de manera organizada las prácticas que llevarán a cabo para incorporar las características del campo de la comunicación a sus planes de trabajo.

El enfoque teórico-metodológico para abordar este problema fue el desarrollado en el Centro de Sociología Europea, en París, por Pierre Bourdieu y el equipo de investigadores que encabezaba hasta su reciente muerte en enero de 2002. Se replantearon la sociología de la educación con base en lo que ellos llaman el *modo de pensamiento en acto* de tal forma que el investigador logre la comprensión y explicación teórica del fenómeno más allá de observarlo como un proceso mecanicista, sino como una red de elementos complejos y completos.

El análisis que desarrolla Bourdieu es sistémico, aunque distanciado totalmente de lo que esto significa para el enfoque funcionalista. Para este último, la principal característica de un sistema es que las relaciones sociales no se estudian una por una, más bien es necesario considerarlas como relaciones recíprocas, como totalidades que, de acuerdo con esta propuesta teórica, forman *sistemas*. Asimismo, se señala la necesidad de analizarlos en su lógica interna antes de cualquier reflexión que pudiera generarse en su génesis y

1

La práctica de la comunicación incluye todos aquellos ejercicios profesionales que componen la profesión y que, como se mencionó en la *Introducción: Génesis del campo académico de la comunicación en México*, abarca tres maneras de hacer comunicación: como *comunicador*, como *comunicólogo* y como *comunicante*. Además, tal como propone este trabajo, abarca de manera significativa la propuesta del paradigma tecnológico, no solo en la configuración misma de la disciplina y la formación académica, sino también como campo de trabajo.

evolución. Para Bourdieu el sistema no equivale a integración, sino al contrario, es como un cuerpo de valores, normas, instituciones y roles que no se guían por preceptos generales, sino por el conflicto entre los grupos o clases que se esfuerzan por mantener el control y los posibles medios de transformación. Puesto que el sistema social es producto de relaciones de fuerza entre los grupos o clases, entonces la relación de poder entre las clases ejerce la función de estructuración y reproducción del sistema (Bourdieu & Wacquant, 1995, 1993).

Desde esta perspectiva sociológica, la educación se comprende como un fenómeno social dado en una sociedad determinada en un momento histórico específico: de algún modo la educación es la receptora de influencias sociohistóricas, que para la sociología es importante entender. A partir de la mirada de Bourdieu y Passeron, a través de la educación se puede inferir la situación política, económica, cultural, tecnológica, demográfica de una sociedad, pues el sistema educativo es un espejo, o más bien una muestra donde se percibe la dinámica y la ideología social predominante.

Esto no significa que el funcionamiento de los diferentes sistemas (económico, político, cultural...) que operan en una sociedad sean homólogos, sino que cada cual se caracteriza por ser autónomo aunque no podemos dejar de explicar uno por su relación con los otros. Asimismo, cada sistema es un reflejo de un suprasistema o lo que Pierre Bourdieu llama *espacio social* (Bourdieu & Wacquant, 1995).

Este es el punto de partida de la teoría sociológica del estudioso francés para explicar que el sistema político, económico, religioso, educativo, cultural... es un reflejo y efecto de la sociedad global, donde a su vez se integran, se relacionan, se explican mutuamente y poseen autonomía e identidad propia (Bourdieu, 1995).

En este aspecto, investigadores de la educación como Bernstein (1998), Apple (1994), Young (1980) y Eggleston (1980) plantean que las instituciones educativas y políticas han perdido gran parte de su legitimidad cuando el

aparato del Estado se descubre incapaz de responder adecuadamente a la situación ideológica y económica. Lo que se ha llamado crisis fiscal del Estado emerge cuando a éste no le es posible mantener empleos, programas y servicios que el pueblo ha conseguido tras años de lucha.

Michael Apple señala que los problemas en un sistema social son sistemáticos, cada uno se construye sobre el otro, por lo tanto, al margen de los altibajos del *ciclo económico* y al margen de la inestabilidad de la educación, nuestra vida cotidiana y la vida de millones de personas de todo el mundo se ven atrapadas por una crisis económica con sus efectos culturales, políticos, económicos y educativos (Apple, 1994).

En su trabajo, Bourdieu manifiesta su interés por desentrañar estas estructuras, por lo tanto, son dos las preguntas de donde parten sus reflexiones: ¿Cómo están estructuradas —económica y simbólicamente— la reproducción y diferenciación social? y ¿cómo se articulan lo económico y lo simbólico en las procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder? (García Canclini, 1990).

En sus explicaciones Bourdieu fundamenta que la sociedad se estructura en clases sociales y en su relación deduce una lucha, donde lo económico como causa, determina efectos simbólicos. Éstos no pueden reducirse a una sola variable o propiedad “ni siquiera por una suma de propiedades [...] sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes que confiera a cada uno de ellos y a los efectos que ejerce sobre las prácticas su valor propio” (Bourdieu, 1977: 20). Así se requiere no mirar con pensamiento lineal, pues desde esta perspectiva únicamente pueden reconocerse las estructuras de composición simple y determinación directa; más bien debe reconstruir en cada investigación la multiplicidad de relaciones que se manifiestan en cada factor (García Canclini, 1990: 16).

Bajo el principio de encontrar un esquema ordenador, este trabajo pretende plantear un *corpus* teórico que permita dirigir la mirada y reflexionar

sistemáticamente sobre el conjunto de prácticas pedagógicas y acciones educativas que se están llevando a cabo en las escuelas de comunicación, en la configuración de currículos académicos, en relación con la práctica profesional que impone el campo laboral de las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación.

Así pues, se expondrá brevemente quién es Pierre Bourdieu y cómo surge el Centro de Sociología Europea, como elemento necesario para comprender el origen y la lógica de sus planteamientos teóricos; posteriormente se explicarán los mecanismos y elementos que para estos autores franceses generan la reproducción cultural, como elemento central del sistema educativo, tales como el *arbitrario cultural*, *la acción pedagógica* y *la violencia simbólica* y, finalmente, se verá cómo se concibe operacionalmente al currículo desde el contexto que plantea este trabajo de investigación, como elemento de aproximación a la realidad escolar construida particularmente en las escuelas de comunicación.

1. Pierre Bourdieu y el Centro de Sociología Europea

Una de las grandes aportaciones de estos investigadores franceses es su replanteamiento sobre la sociología de la educación en su relación con la vida social, de aquí que consideren a la *institución escolar* como el *engranaje* fundamental de la sociedad. El trabajo que desarrollaron en el ámbito de lo educativo y lo cultural fue el primer esfuerzo por edificar lo que se llama *análisis macro-institucional*. En él destaca su estudio sobre el sistema escolar francés mediante el análisis de la discriminación cultural y la formación de élites

intelectuales; las relaciones que vinculan o separan a los agentes que conforman un campo y que de alguna manera actúan como detentores de la sociedad francesa.

Bajo esta idea surge en 1964 la obra *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, escrito por Pierre Bourdieu con la colaboración de Jean Claude Passeron. Los principios teóricos ahí expuestos significaron la puerta de entrada a planteamientos complejos que sobre la educación se hicieron los estudiosos de la época, y que con mayor detalle lograron dar cuenta de los problemas educativos. La aportación de los autores franceses se encamina a tres asuntos fundamentales: la discriminación del sistema educativo; la relación de los estudiantes con la cultura y la *ideología del don*.

Bourdieu señala que la escuela es la institución social más contribuyente a la formación del sentimiento de familiaridad con el mundo cultural. Considerando que la escuela da un trato desigual a los diferentes grupos sociales, este autor indica que es en esta agencia social donde hay que observar el origen de las desigualdades sociales (Bourdieu & Passeron, 1998 b, 1973; Bourdieu, 1998 c).

A partir de este presupuesto, Pierre Bourdieu y sus colaboradores fijaron la atención en aquellos mecanismos en el seno del sistema escolar, que reproducen desigualdades y así analizan cómo se da la aceptación de la estratificación social. En trabajos posteriores se dedicaron al análisis sobre el uso que las distintas *élites* hacen de la carrera escolar, así como el papel, en este sentido, del lenguaje y la socialización. Tal y como indica Sánchez Horcajo, conciben al campo de la educación como un campo amplísimo enfrentado a otros diferentes campos.

Abordan a los grupos sociales desde su origen, su trayectoria escolar y profesional, así como los mecanismos del comportamiento implicados en las relaciones entre los diferentes agentes que, desde una posición de jerarquía clave, ejercen su dominio sobre el campo. En pocas palabras, lo que estos

investigadores franceses han logrado es analizar el sistema de producción cultural como elemento condicionante la estructura de toda clase social (Bourdieu, 1998 a). Esto lleva a Bourdieu y Passeron a pensar que la relación con la cultura que el sistema educativo reconoce, fue adquirida desde el seno familiar, por lo tanto, identifican un lazo indisoluble entre la cultura de las clases dominantes y la legitimada por el sistema educativo (Bourdieu & Passeron, 1998 b).

El eje lógico en las investigaciones que sobre educación realizaron Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron está expuesto en un segundo libro: *La reproducción*. Aquí logran dar una interpretación global de los diferentes elementos de la institución escolar a través de una serie de segmentos distintos que les permiten explicar de manera fragmentada en principio: elementos como la institución educativa a través del uso selectivo del lenguaje; el proceso histórico de la institucionalización; los mecanismos de control mediante conceptos como *acción pedagógica*, *autoridad pedagógica* y *violencia simbólica*, por ejemplo. Esta fragmentación inicial del objeto de estudio, permite integrarlos posteriormente en un análisis dentro de una estructura que los incluye a todos y a la vez ofrece —no sólo en estas dos obras, sino en prácticamente todo el trabajo de investigación que desde entonces han realizado— un sistema interpretativo con un profundo y claro nivel de análisis sobre las funciones del sistema educativo.

En *La reproducción* los autores ven a la escuela como una institución que determina la adquisición de la cultura académica de modo legítimo. Frente a la masificación de la educación —tal y como lo hemos observado en el caso de las licenciaturas de comunicación, por ejemplo— de acuerdo con los autores, el proceso de selección sólo toma en cuenta los criterios institucionales que son aquellos que convienen a un sistema cuyo fin es reproducir sujetos seleccionados y comparables (Bourdieu, 1998 b).

La cultura escolar —independientemente de que se le haga ver como un bien universal— es una extensión de usos y costumbres valorados en los grupos

sociales establecidos. Así, la exposición de los estudiantes a criterios aparentemente neutros, finalmente produce diferencias en las oportunidades. Los estudiantes seleccionados son quienes poseen el capital cultural que les permite responder a las exigencias académicas impuestas (Bourdieu, 1998 b).

La cultura, según se adquiere, se perpetúa; depende de la forma cómo se usa lo adquirido. Por ejemplo, la relación de los individuos con el lenguaje escolar, en gran medida depende de la forma como ellos integraron y asimilaron su propio lenguaje. Generalmente se da una distancia entre el lenguaje escolar y el de su clase social de origen, por lo tanto, los autores señalan que no existe una cultura legítima, pues toda cultura es *arbitraria*, es decir, aquella que responde a la perspectiva e intereses de las clases en el poder y cuyo sesgo domina en la cultura impuesta (Bourdieu, 1990).

La integración de los bienes culturales y los simbólicos están al alcance de quienes poseen el código, puesto que son quienes tienen los instrumentos de apropiación. Desde este punto de vista, el proceso educativo agrega más valor simbólico al capital cultural. En consecuencia, la cultura escolar es una extensión de la cultura dominante, reproduciendo la estructura de distribución del capital cultural entre las clases sociales (Bourdieu, 1998 b).

Entonces resulta necesario detenerse a explicar conceptos clave en la teoría educativa de Bourdieu y Passeron, como los lentes que más adelante brindarán una óptica sobre el objeto de estudio que interesa.

2. La cultura tecnológica como arbitrario cultural

Sobre la educación se han realizado gran cantidad de definiciones y ninguna es absoluta y rigurosa, para este trabajo de investigación se comprende que la educación ha sido un elemento común a todas las sociedades, desde las más primitivas y rudimentarias hasta las más complejas y avanzadas. En todas ellas su papel ha sido la transmisión generacional de los modos de vida, la cultura, las tradiciones propias de cada grupo humano.

Así, al interior de dichos grupos sociales se genera un tipo de organización, con instituciones y una estructura determinada pensada con miras a que la educación cumpla con su función.

Esto nos habla no sólo de la educación como un fenómeno sociológico de constante preocupación para los grupos sociales que han existido a través de la historia del hombre, sino también de la dependencia de sus instituciones hacia los sistemas sociales en general (Bourdieu y Wacquant, 1995, 19939).

Es un hecho que la sociología de la educación no puede considerar el fenómeno de la educación como una realidad única y absoluta, sino como característica particular de los distintos grupos sociales que, asimismo, poseen independencia e interdependencia, simultáneamente, respecto a la evolución política, cultural, económica y hasta tecnológica. Éstas, unidas como engranajes, dan como resultado el conjunto social.

Si este análisis se interesó en la propuesta teórica de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron es porque no se pretende realizar un estudio sociológico de la educación esencialmente descriptivo y pragmático, poco interesado en la reconstrucción y en la reforma. Más bien lo que interesa es un abordaje de los problemas educativos como expresión de la correlación entre la estructuración social y los contenidos de la educación de las carreras de comunicación en el contexto propuesto por la sociedad de la información.

En este sentido, se considera el sistema educativo como un mecanismo reproductor de relaciones de fuerza que se dan al interior, las cuales reflejan las relaciones de fuerza en el espacio social donde los medios tecnológicos están jugando un rol importante; mediante el *arbitrario cultural* el sistema encuentra la capacidad de reproducir.

Esto significa que la estructura y el funcionamiento del sistema de enseñanza debe analizarse a nivel interno y externo, de tal manera que pueda comprenderse la producción y reproducción natural del *arbitrario cultural* y su relación con el resto de los sistemas. En ambos niveles, el análisis parte del supuesto de que la revolución tecnológica de la información ha penetrado en todos los escenarios de la vida humana; la institución educativa no es excepción.²

De ningún modo puede concebirse el sistema educativo como un simple reflejo del sistema social, dejando de lado el hecho que el propio sistema educativo tiene una forma particular de realizar funciones al margen de una sociedad determinada. Con esto se reduciría el papel de la institución social a la de *controladora social*.

El educador no está consciente de su función social, y justamente por esto resulta tan eficiente. La institución educativa integra, a través de la

2

Cabe recordar que las dos fuentes de la red provenientes de lo militar/científico así como de la contracultura informática personal tienen en común al mundo universitario. ARPANET, por ejemplo, se instala en UCLA y otros seis nodos aparecieron entre 1970 y 1971 en la Universidad de Santa Bárbara, el SRI, la Universidad de Utah, BBN, el MIT y Harvard. Su difusión se dio a través de la comunidad académica principalmente. Dicha difusión por el medio universitario fue decisivo para su desarrollo y extensión hacia el resto del mundo. "La iniciación a gran escala a la comunicación a través del ordenador en Estados Unidos se efectuó entre los estudiantes graduados y los profesores de las universidades a comienzos de los años noventa" (Castells, 1999: 388). La universidad juega un papel estratégico pues es la institución que tiene mayores posibilidades de propagar tanto los conocimientos prácticos como los hábitos mediante la computadora personal a través de las generaciones que anualmente egresan de ella (Castells, 1999).

distancia y de la autonomía del sistema educativo, particularmente la educación universitaria. Se genera una concepción espiritual de la cultura que favorece la aceptación acrítica de la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1973). Vinculado esto, hoy en día con la necesidad de digitalizarlo todo, incluyendo, los contenidos temáticos de los planes de estudio y hasta la interacción alumno-profesor como sucede, por ejemplo, con las universidades virtuales.

Justamente aquí es donde se ubica este concepto de *arbitrario cultural*, entendido por Bourdieu y Passeron como los significados seleccionados de manera arbitraria, que definen objetivamente la cultura. Dicha selección se gesta a partir de las condiciones sociales donde adquieren coherencia. El *arbitrario cultural* es producto del enfrentamiento entre los grupos que detentan el poder y es expresión de los intereses objetivos materiales y simbólicos de los grupos dominantes (Bourdieu & Passeron, 1998 b).

A lo largo de la historia, la tecnología ha formado parte determinante de estos intereses objetivos, pues la capacidad que han mostrado las sociedades para incorporar estratégicamente los avances tecnológicos, ha determinado prácticamente su devenir político y económico. El Estado y las clases en el poder han jugado un rol definitivo, alentando, deteniendo u orientando la innovación tecnológica como proceso decisivo que “organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan en un espacio y tiempo dados” (Castells, 1999: 39).

De acuerdo con Passeron, la historia de la cultura equivale a la historia de la forma como las clases dominantes han logrado permear al colectivo social de una determinada conciencia —que oculta la verdad objetiva sobre las relaciones sociales—. De ésta se desprenden costumbres, modos de vivir, comportamientos, actitudes, expresiones, símbolos que se producen y reproducen de acuerdo con dichos grupos dominantes (Passeron, 1983).

Para vencer la resistencia de otras formas culturales, antagónicas a la visión dominante, el sistema educativo impone esta visión por medio de la

violencia simbólica, la cual asume las formas más sutiles, por eso es difícil identificarla. Generalmente conlleva el matiz de la devaluación de toda otra forma cultural (Bourdieu, 1987).

Por lo tanto, si la visión dominante no sólo en el campo de la comunicación, sino en el económico, en el político y en el cultural, incluye a las tecnologías de la información, el acceso a ella es significativo para el proceso educativo, y de entrada sabemos que en México no todos los estudiantes ni todas las escuelas de comunicación cuentan con las herramientas técnicas indispensables, para lograr lo que de ellos se espera.

El resultado a mediano plazo, será la reproducción de relaciones asimétricas de poder en el campo laboral, donde el *poder* se entiende —de acuerdo con Castells— como la relación entre individuos —en este caso, comunicadores— erigida en la producción y en la experiencia, donde se impone el deseo de unos sobre otros mediante el uso de la violencia simbólica. Quienes ejerzan la violencia simbólica serán, seguramente, agentes que logren colocarse en posiciones clave dentro del campo profesional, y quienes tarde o temprano determinen las reglas de juego en el ejercicio de la práctica de la comunicación.

La institución educativa se impone para fortalecer las relaciones de poder que en el actual periodo histórico se determina por la intromisión de las nuevas tecnologías, tomando en cuenta controles, límites y contratos sociales, productos de las tensiones y ejercicios del poder.

En general, reconocidos autores coinciden en que las escuelas son espacios sociales determinados por currículos explícitos y ocultos, por grupos jerarquizados según habilidades y conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas, y por ideologías de clase en competencia, provocando que se den relaciones asimétricas de poder (Bernstein, 1998; Apple, 1994; Young, 1980; Eggleston, 1980; Passeron, 1982; Bourdieu & Passeron, 1998 b).

Las instituciones educativas no sólo son instituciones económicas; también significan espacios culturales, políticos e ideológicos,³ independientemente de la ideología social,⁴ a la vez que operan para influir y conformar los límites marcados por la sociedad. No son instituciones homogéneas que sean influenciadas única y exclusivamente por los grupos empresariales, también operan en ellas formas de trabajo escolar, ideologías, estilos de organización y relaciones sociales al interior del salón de clase (Bernstein, 1998).

Al respecto Apple retoma el fenómeno de la educación desde una perspectiva macro, explicando cómo la vida cotidiana y las actividades que ésta envuelve tales como el trabajo, el tiempo libre, los derechos políticos, la represión legítima, los roles sociales y la escuela se ven afectados por la situación política, económica, social y cultural del país (Apple, 1994).

Apple señala que la sociedad vive en un permanente estado de crisis de legitimación y acumulación,

[...] —donde el aparato productor y reproductor de una sociedad (incluyendo las escuelas) están unidas por las tensiones, donde la verdadera esencia de la continua reproducción de las condiciones para mantener la

3

“La condición burguesa por su parte, se está transformando en clase y reivindica, al lado de los nuevos derechos y de las nuevas prerrogativas, una función dirigente en la administración del orden social. El ejecutor de esta voluntad de clase será el Estado; la relación precaria entre la nobleza y la monarquía que caracteriza el periodo del absolutismo, tiende ahora a transformarse en una abierta alianza entre burguesía y la institución monárquica, con una evidente para la burguesía. Cuando esto no se realiza no tendrá posibilidad de apropiarse directamente del poder. En este cuadro, el saber parece revestir una importancia determinante” (Bovecchio, 1993: 28).

4

“Delante de la gente que toman una posición, de izquierda o conservadora, en materia de educación, hay que preguntarse qué intereses tienen ellos en el sistema escolar, qué relación tienen con el sistema escolar, en qué grado su capital está comprometido con su paso por la institución escolar, etc...” (Bourdieu, 1998a: 152).

hegemonía se ve amenazada— y es duro ver el impacto que todo esto provoca en la práctica de nuestra vida cotidiana. Esto es especialmente difícil en la educación, donde la ideología que tiene como objetivo la mejora y los inmensos problemas que los educadores encuentran, dejan poco tiempo para pensar seriamente en la relación que existe entre prácticas y métodos educativos y la reproducción de la desigualdad (Ídem: 96).

Sin embargo, Apple apunta que la ideología se ha comprometido con el desarrollo industrial ante la búsqueda de una mayor productividad que le permita enfrentar el creciente endeudamiento en el que cayó, desde la década de los cincuenta. Por lo tanto, los mercados deben desarrollarse; se requiere de mayor control sobre los trabajadores; de avances en la tecnología y de personal especializado en este ramo. El Estado y la Universidad han establecido nexos con el sector industrial a fin de mantener el sistema de producción dominante a través de la necesidad de vincular la práctica productiva con las prácticas educativas y la investigación, en el contexto de una sociedad informacional. Es decir, donde el conocimiento actúa sobre sí mismo como la fuente de productividad más importante y el procesamiento de la información se fundamenta en el desarrollo tecnológico; entre ambas se establece un proceso dialéctico interactivo (Castells, 1999).

Para poder determinar cómo se lleva a cabo, la labor de reproducción en las instituciones de educación superior, es necesario comprender las conexiones y participación que han establecido con las esferas ideológica, política y económica. En estas relaciones surgen tensiones y contradicciones a todos los niveles de la sociedad, incluyendo la escuela, así es necesario identificarlas para observar los alcances y posibilidades de la educación (Ídem).

Profundizando en esto, Bourdieu señala que las instituciones económicas del sistema no son puestas en tela de juicio; el sistema escolar es un instrumento que ayuda a la evolución de la sociedad industrial, tal y como argumenta Apple. De hecho ejecuta un doble rol: no hay relación entre lo que dice que

hace y sus acciones; su *ideología democrática* es contraria a su acción reproductora. Se da la posibilidad de producir y difundir diversos bienes simbólicos y culturales, pero conforme a una sociedad dividida en clases, donde la jerarquía determina el grado de legitimidad. Esto es así porque dentro de las competencias culturales del sistema social, el control lo ejercen los productores de la cultura dominante quienes determinan las condiciones de la difusión de los bienes culturales (García Canclini, 1990).

En este panorama, las instituciones educativas juegan el papel de recolector y difusor de los bienes simbólicos producidos por la sociedad y el principal legitimador de la cultura dominante que paulatinamente se espera estará influenciado por el paradigma de la sociedad informacional. Además legitima los bienes consumidos por la clase dominante y devalúa la producción simbólica difundida por las clases dominadas con el propósito de deslegitimar cualquier intento de contracultura (Bourdieu, 1990).

3. Práctica pedagógica en la inculcación del conocimiento

En el proceso de reproducción cultural, la noción de *habitus* desarrollada por Bourdieu resulta fundamental y define cómo los sujetos interiorizan reglas y estrategias de tal forma que interpretan su realidad y les permite desarrollarse en el campo laboral, de lo social e incluso, en su relación con los otros. Es decir, se dan procesos de asimilación que se expresan como esquemas de percepción y acción. Bourdieu señala que las estructuras son parte de un tipo específico de entorno, tal y como pueden ser las condiciones materiales de una clase y que

[...] pueden percibirse empíricamente bajo la forma de regularidades asociadas a un entorno socialmente estructurado, producen *habitus*, sistema de disposiciones durables estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente <reguladas> y <regulares> sin ser para nada producto de obediencia a reglas (Bourdieu, 1990: 72).

De tal forma que *habitus* sugiere la generación de prácticas orientadas por una especie de sentido común manejado dentro de las estructuras sociales. Los individuos se unen en esta forma de ejercicio dentro de un campo, de tal forma que se establece una especie de espiral donde la interiorización de estructuras en el sujeto, alimentan la capacidad estructurante de las relaciones sociales en los campos. A su vez, el *habitus* se basa en la introyección de lo social como consecuencia de la posición de los sujetos en el campo y de cómo encarna hábitos que aprende de la observación, de la convivencia, de las condiciones que impone el sistema educativo, donde supuestamente es producto de la espontaneidad involuntaria (Bourdieu, 1990, 1995).

En este sentido, en el sistema educativo, la acción pedagógica inculca el *habitus* al individuo de acuerdo con su grupo social de pertenencia. De acuerdo con Bourdieu la configuración de la personalidad de los sujetos es producto de la identidad social del grupo, en consecuencia el *habitus* de un agente es producto del *habitus* de clases.

El trabajo escolar cumple la función de producir *habitus* capaz de generar prácticas de acuerdo a la arbitrariedad cultural dominante. Mediante el trabajo pedagógico de inculcación, a través del método de enseñanza y su duración, considerado legítimo tanto por las clases dominantes como por las demás, se construye un sistema de esquemas que producen efectos *homologados* en las diferentes prácticas de los campos, punto de enlace entre

éstos y el espacio de posiciones sociales y el espacio de estilos de vida (Bourdieu & Wacquant, 1995).

La configuración del *habitus* se da en dos vías paralelas: por medio de la inculcación inconsciente u oculta, como puede ser a través de la cultura familiar; por la transmisión entre individuos educados por un determinado grupo social (grupos de amigos, conocidos...) y/o ejercida por el grupo de agentes designados expresamente para este fin por una institución exclusiva o parcialmente educativa. Asimismo, pueden considerarse al conjunto de acciones que sin ser expresamente actividades educativas, sino más bien actividades extracurriculares son capaces de transmitir simbólicamente a los estudiantes la legitimación de significados sobre el orden social como son: las actividades culturales, las organizadas por sociedades de alumnos, la difusión de medios de información interna, los seminarios y conferencias, y más recientemente, el uso de la computadora para socializar como, por ejemplo, el *chat*, el Messenger y el *ICQ* o cualquier otro programa computacional para establecer conversación a distancia, en tiempo real. Por otra parte, se ejerce también la pedagogía explícita, es decir, la inculcación abierta y metódicamente organizada como tal, representada en los planes de estudio y programas (Bourdieu & Passeron, 1973).

Entre ambos caminos seguidos para la configuración del *habitus*, el más eficaz es el que ejerce la pedagogía implícita, pues de acuerdo con Bourdieu y Passeron, los principios de lo arbitrario se interiorizan de manera casi natural, sin presión externa. De aquí que la violencia simbólica adquiera formas y matices casi imperceptibles, como sucede con el mecanismo de selección a través de la llamada *ideología del don*.

Esta ideología considera que el éxito escolar depende de las características y virtudes naturales de cada persona, es decir, la aptitudes o talento. El profesor sólo es un guía que posibilita al estudiante reconocer y trabajar sobre sus propios dones. Desde esta perspectiva, el papel de la escuela

es desarrollar dichos dones inmersos en el alumno. Asimismo, genera mecanismos de clasificación y jerarquización de acuerdo con la pirámide de cualidades donde coloca a cada quien en el escalafón que le corresponde (Bourdieu & Passeron, 1973).

Éste resulta el mejor argumento para justificar el dominio de las clases dominantes, en el cual la institución educativa hace ver las distinciones económicas y sociales como diferenciaciones de calidad. En resumidas cuentas el fracaso escolar es producto de la carencia de *dones*. En tanto, los autores franceses consideran los *dones* como un producto de la educación familiar, la cual le otorga al individuo la posibilidad de establecer contacto con la cultura artística, tanto a través de la lectura, como por medio de la experiencia misma; visitas a museos, los conciertos, viajes reales o virtuales por medio de Internet. Este tipo de conocimiento no se adquiere en la escuela y sí es de gran ayuda para el éxito escolar. Por lo tanto, solo las familias cultas pueden asegurar a sus hijos cierta familiaridad con la cultura y el acceso a conocimientos que lo preparen para el aprendizaje formal en el sistema escolar.

A esto Bourdieu le llama *capital cultural* y advierte su transmisión por herencia y al igual que el capital económico, de manera desigual de acuerdo con la clase social (Bourdieu, 1998 a). Dicha desigualdad no puede reducirse o eliminarse con ningún tipo de escolarización, pues lo único que viene a hacer el sistema de enseñanza es confirmar los privilegios de algunos —de acuerdo con el argumento sostenido hasta aquí—. Mientras, para los otros, la mayoría, el aprendizaje es una conquista que al agente le implica primero, un proceso de aculturización, y segundo, una reeducación, pues la escuela refuerza y confirma el *habitus* de clase, base del progreso escolar (Bourdieu, 1992, 1995, 1998a).

Dicha conquista incluso se extiende hasta la obtención del título académico; en el campo laboral quien no lo posea deberá enfrentarse a la devaluación social de su identidad, en una pista de competencia donde se

ponen en práctica todo tipo de estrategias para mantener una posición heredada, en el caso de quienes tienen el capital social,⁵ o para abrirse espacio, en el caso de la mayoría.

En resumen, la *acción pedagógica* no puede reducirse a comprenderla exclusivamente como una relación de comunicación entre el profesor y la institución educativa con el alumno. En ella está implicado un poder ideológico-simbólico encarnado en las relaciones sociales entre los agentes de la enseñanza que implican aspectos psicológicos, pedagógicos, metodológicos y lingüísticos (Bernstein, 1998).

En esta relación pedagógica, el profesor juega un papel fundamental por estar autorizado para orientar la inculcación mediante acciones socialmente legitimadas. La institución educativa le confiere al profesor condiciones materiales y simbólicas que le permitirán ejercer su control sobre el escenario académico tanto en el discurso como en la relación con los estudiantes. Éstos son agentes dominados pues no tienen posibilidad de desarrollar su personalidad en forma completa, prácticamente están a merced de la formación académica de la que son objeto, de acuerdo a una estructura previamente establecida y determinada (idem).

Los métodos pedagógicos se han venido fundamentado en el monólogo magistral ante la actitud receptiva del alumnado. La tensión que se genera en esta relación es totalmente necesaria para puedan contribuir a la perpetuación

5

“El efecto de redefinición creadora se observa sobre todo en las ocupaciones que tienen una mayor dispersión y están poco profesionalizadas, y en los sectores más nuevos de la producción cultural y artística, como las grandes empresas públicas o privadas de producción cultural (radio, televisión, marketing, publicidad, investigación en ciencias sociales, etc.), en los que los puestos y las carreras no han adquirido todavía más rigidez de las viejas profesiones burocráticas y el reclutamiento aún se hace, casi siempre, por cooptación, es decir, con base en <relaciones> y a las afinidades de habitus, mucho más que en nombre de las titulaciones académicas” (Bourdieu, 1990: 149).

del malentendido, dando la impresión de una complicidad consentida (Bourdieu & Passeron, 1973; Bourdieu, 1991 b).

Mientras los profesores y estudiantes permanezcan en el sistema sus patrones de comportamiento reflejarán la lógica del mismo. Por lo tanto, de acuerdo con Bourdieu y Passeron, fracasará todo esfuerzo por cambiar el sistema si éste no va acompañado de la modificación de las propias actitudes en relación con el sistema, ya que la autoridad pedagógica que supone el trabajo pedagógico produce una formación durable, o sea un *habitus* resultado de la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural que logre perpetuarse más allá de la autoridad pedagógica, ya en la práctica profesional (Bourdieu & Wacquant, 1992, 1995).

□ El currículo en el *proceso educativo*

Ha sido preocupación constante en las distintas sociedades la inversión en investigación educativa en general, donde el currículo juega un papel importante. La atención se ha enfocado, en términos generales, hacia los principios que pudieran orientar los planes educativos y la evaluación curricular, siempre en concordancia con planes políticos y económicos de desarrollo. La mayoría de estos esfuerzos se han reducido a la búsqueda del método más eficaz para diseñar un plan de estudios.

Tal fue el caso del surgimiento de la carrera en Periodismo primero, y en Ciencias de la Comunicación después, en la planeación de CIESPAL por homologar la práctica periodística en América Latina, de acuerdo al criterio establecido por la UNESCO a nivel mundial, asunto que en México además fue impulsado por un proyecto de nación que consideraba el surgimiento de nuevas profesiones que fortalecieran el proceso de modernización en el que, supuestamente, había entrado nuestro país en la década de los sesenta.

En este contexto, el diseño de los currículos desempeña un papel central, pues se han concebido como instrumentos “para el control de los procesos educativos y para la solución a los problemas de enseñanza, [aunque en la realidad] no se logró elevar la calidad de la enseñanza, y lo más grave es que se ha perdido el sentido de la acción educativa en la universidad” (Andión, 1993: 26).

Por esto es importante comprender el significado de currículo pero desde una perspectiva más amplia, no exclusivamente desde su funcionamiento mecánico, como depositario del *conocimiento* que formará académicamente a los comunicadores en este caso en particular. Debe percibirse desde el entramado de relaciones de dominio, en su dimensión política, en el proceso de selección y distribución del conocimiento considerado socialmente legítimo (Andión, 1993).

En este sentido los currículos de las escuelas de comunicación son objeto de análisis clave, pues son la materialización de la cultura en producto con el fin de acumularla, o el capital cultural, de acuerdo con Bourdieu. El currículo es uno de los medios para asegurar la transmisión de la cultura de acuerdo a una estructura social. Así pues, expresa mucho más que simples contenidos temáticos puesto que incluye la enseñanza sobre cómo responder ante los conocimientos elegidos por la institución educativa; cómo ejercer la normatividad impuesta por la escuela; cómo socializar dentro del ambiente escolar con profesores y alumnos; y cómo satisfacer las exigencias de un profesor cuyo discurso responde a la lógica del sistema. Es éste quien declara ante sus estudiantes, generalmente conformes, las necesidades culturales del sistema y en función de ello se gesta la dinámica *enseñanza-aprendizaje*.

Según Eggleston, el currículo es un parámetro instrumental orientador de la normatividad y contiene una serie de componentes, tales como objetivos, contenidos, metodología, organización de los tiempos y evaluación, producto de la normatividad del sistema y del poder de la sociedad (Eggleston, 1980). Por

lo tanto, cabe preguntarse y por supuesto formular respuestas en torno a quién decide qué enseñar y cómo enseñar en materia de comunicación, y más aún, qué papel juega la enseñanza de aquellos conocimientos y técnicas que acercan a los estudiantes al manejo de la tecnología y a la concepción de un campo de la comunicación en concordancia con la sociedad de la información.

Asimismo, deben observarse los cambios sufridos por los currículos puesto que el conocimiento científico se modifica de acuerdo a las condiciones del campo profesional. Siguiendo a Eggleston, (1983) dichos cambios en la definición de contenidos se asocian a cambios en la distribución del conocimiento, pues como ya se dijo, responden a un arbitrario cultural. Entre docentes y alumnos se gesta una dinámica, producto de la experiencia curricular, es decir, cómo asimilan y reaccionan ante el currículo en correspondencia con el proceso de reproducción curricular de la institución de educación.

[...] Esto significa que deberíamos distinguir *hacia dónde se dirige y con qué intención* se orienta la acción académica, ya que por medio del análisis de las prácticas y las obras de los agentes sociales que integran una determinada institución escolar —entendida como campo social— es posible reconstruir el sentido de la acción pedagógica y **comprender**, en esa medida, [lo que Mauricio Andión identifica como] el proceso de reproducción cultural en la escuela (Andión, 1993: 41).

De acuerdo con Mauricio Andión, se visualiza el currículo como parte de un proceso en el cual hay que reconstruir “la historia de las luchas por la legitimación de una cultura escolar arbitraria” (idem: 42). También coincide con Bourdieu y Passeron, en que para reconstruir la historia de dichas luchas es necesario desentrañar la estructura lógica del campo social de la realidad escolar con las significaciones que ahí se experimentan, las cuales le dan

sentido a la acción pedagógica y al currículo como un elemento fundamental. Es decir, el *currículo* es un modelo, mientras el proceso curricular refiere al mecanismo de reproducción cultural en una institución escolar (idem). El proceso curricular se da a través de los distintos espacios de la institución educativa donde hay interacción social, por lo tanto, resulta necesario reconstruir su conformación y configuración como campo en constante proceso de transformación y/o evolución.

Desde esta perspectiva se debe analizar qué está sucediendo con las escuelas de comunicación en la incorporación del arbitrario cultural que representan las nuevas tecnologías, como elemento central de un campo donde confluyen fuerzas sociales en una lucha por la legitimación del conocimiento considerado como *el válido, el legítimo*.

A través de este concepto de *proceso curricular* se pretende comprender el sentido de la acción pedagógica como del espacio de interacción social en que se constituye la escuela de comunicación (Andión, 1993). Esto incluye las nuevas tecnologías y el paradigma de la sociedad del conocimiento como directriz que orienta la acción académica y que llevará a entender el proceso de reproducción cultural de estas escuelas. Por lo tanto, a partir de este marco contextual teórico, se requiere explicar operacionalmente al *currículo* como elemento de aproximación a la realidad escolar en las instituciones de educación superior que imparten, la carrera de comunicación en México.

4. El currículo como *objeto de estudio*

Si de inicio se percibe a las escuelas de comunicación como espacios culturales, políticos e ideológicos, el currículo es un producto cultural determinante en la estructuración social del conocimiento y, actualmente, debe considerar las nuevas tecnologías, no sólo como parte de la práctica profesional que incumbe al comunicador/comunicólogo, sino como un elemento incorporado a todos los terrenos de la actividad humana: educación, investigación, difusión de la cultura, capacitación para el trabajo, intercambio comercial, política y todo tipo de servicios gubernamentales y privados, en ámbitos que van desde el hogar hasta cualquier tipo de organización (Castells, 1999; Fortes y Malo, 1999).

Desde este punto de vista, el currículo se avizora como elemento clave en el análisis que propone este trabajo de investigación, pues se percibe como el producto que refleja la materialización de la estructura y el funcionamiento del sistema de enseñanza a nivel interno y a nivel externo.

En lo interno se encuentran el conjunto de conocimientos, su organización, distribución, relaciones y jerarquización. En este caso no sólo importa el ejercicio de la comunicación en general, sino también la incorporación de las nuevas tecnologías, tanto su manejo, como en la comprensión del campo que abre para la comunicación.

Por otro lado, en lo externo se consideran el conjunto de prácticas pedagógicas y acciones educativas que orientan y complementan los contenidos teóricos y prácticos de las materias, donde las nuevas tecnologías juegan un papel importante. Asimismo, habrá que detenerse en la interacción entre ambos niveles de análisis en el entorno propuesto por la era de la información.

Las condiciones en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje son distintas. En principio, si Bernstein y Bourdieu coinciden que la apropiación del lenguaje como producto de un capital cultural determinado, es elemento fundamental en el acceso a la educación, entonces en la era del conocimiento, la apropiación del lenguaje multimedia propuesto por las nuevas tecnologías, modifica los términos de dicho proceso.

Tal y como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, son tres los elementos característicos de las nuevas tecnologías: la posibilidad de conectarse con una cantidad infinita de información en cualquier parte del planeta; la comunidad virtual de los individuos y las organizaciones; y la inteligencia colectiva, es decir, la acumulación y construcción de conocimiento por quienes participan en este ambiente (Fortes y Malo, 1999).

Por lo tanto, estos elementos manifiestan modificaciones en el aprendizaje y en la adquisición de conocimientos, en la forma de trabajar y en la comunicación con los demás. El arbitrario cultural, por consiguiente, responde a una re-estructuración de los grupos que detentan el poder y ahora no se concentra en la posesión de capital y de recursos naturales, sino en la posibilidad de acceder a la información y en la apropiación del conocimiento (Castells, 199; Fortes y Malo, 1999 & Rifkin, 2000). Por lo tanto, el conocimiento transmitido como legítimo necesariamente está sufriendo ajustes, de tal manera que se justifique e imponga su dominio. La repartición de *done*s en el proceso de clasificación y jerarquización que realiza la escuela para acomodar a cada estudiante en su lugar correspondiente, deberá considerar las condiciones del paradigma tecnológico.

Estas condiciones imponen cambios sustanciales en el modelo educativo tradicional. La atención ya no se centra en la disertación del maestro, sino voltea la mirada hacia el alumno, quien tiene al alcance de sus manos más y mejor información a partir de la cual puede generar conocimiento que responda a necesidades individuales, sin la necesidad del profesor. El proceso

de reproducción cultural cobra matices inesperados y tiene efectos en la interiorización de reglas y estrategias de los agentes y, entonces, su interpretación de la realidad, así como sus esquemas de acción se darán a partir del entorno de las nuevas tecnologías, como la más reciente manifestación de las clases en el poder. No en vano los países más poderosos del mundo le están apostando a las nuevas tecnologías y a la Internet como elemento clave en las relaciones comerciales, políticas, sociales y comunicativas, independientemente de la crítica que se ha gestado desde algunas esferas intelectuales; desde su punto de vista el terreno conquistado se traduce en poder económico, político y cultural.

Aun cuando no se perciban modificaciones en el modelo educativo de las escuelas de comunicación, las nuevas tecnologías han influido en la forma de educar y sólo este hecho es suficiente motivo para acercarse a observar cómo se da la práctica pedagógica y cuál ha sido su repercusión en la formación académica de estos profesionales. El desafío pedagógico de las universidades en este sentido, es la actualización constante y consciente de sus contenidos académicos y la reorientación del proceso curricular tanto como sea necesario a un perfil de comunicador el cual se enfrenta al constante cambio de los bordes de la práctica profesional.

Justo aquí se desprende la preocupación de este trabajo de investigación que como reiteradamente se ha señalado gira en torno a cuestionamientos tales como: ¿Qué acciones llevan a cabo las escuelas de comunicación para adecuarse a las condiciones que imponen las nuevas tecnologías? De esta pregunta se derivan otras secundarias:

- ¿Cuál es la percepción de las escuelas de comunicación sobre el nuevo panorama laboral que abren las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación?

- Ante la práctica comunicativa de la era de la información, ¿qué acciones pedagógicas han emprendido las escuelas de comunicación en la formación de cuadros profesionales?
- ¿Qué función social juega o anhelan jugar las escuelas de comunicación ante la incorporación de la tecnología en el campo de la comunicación?
- ¿Qué tipo de entramado teórico-práctico debe pensarse para la generación de currículos en la formación académica de *comunicadores multimediatícos*?

Como consecuencia de la reflexión sobre la importancia del currículo como objeto de análisis y de su particular relación con el ambiente propuesto por las nuevas tecnologías, se analizarán aquéllos que se encuentren en portales de las escuelas de comunicación en México, por Internet. Dada la gran cantidad instituciones educativas que imparten la carrera en nuestro país, se tomarán en consideración aquellas registradas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) máximo organismo que agrupa instituciones educativas, académicos e investigadores en el país.

Las escuelas seleccionadas para análisis, serán aquéllas que, por lo menos, ya consideran la Internet como un espacio de divulgación y, en el mejor de los casos, que participen de manera activa en otro tipo de proyectos: revistas electrónicas, grupos de discusión, ligas a los currículos, los programas de estudios desglosados, objetivos y perfil del profesionista, bibliotecas digitales, prestación de servicios educativos en línea, e incluso impartición de cursos virtuales.

Antes del abordaje metodológico de estos asuntos, en el siguiente capítulo se profundizará la argumentación sobre la Internet como campo social y el papel que se espera jugará el *comunicador multimediatíco*.

IV. El comunic@dor multimediatíco en la comunic@ción en red

Hoy en día, más que nunca, la comunicación cobra mayor importancia. Se ubica en el espacio donde convergen todas las avenidas de la vida política, económica, educativa, cultural y cotidiana de nuestros tiempos. Con el paso de los días y las horas se vislumbra la configuración de un panorama comunicativo cada vez más integrado a la cotidianidad de las personas.

Los últimos años hemos sido testigos del proceso seguido por la comunicación para ubicarse en el centro de la libre circulación de información e interacción entre los agentes, como eje de diversas relaciones sociales y políticas.

De acuerdo con el autor francés Dominique Wolton (2000), en una sociedad como la actual, a través de la Internet, la información y la comunicación están omnipresentes. Sin embargo, no se propicia el acercamiento entre individuos y colectividades; por el contrario, las distinciones y la gestión de disparidades saltan a la vista. Entre más cercanos aparentemente, resultan más evidentes las diferencias.

Sin embargo, la importancia de la Internet radica en resignificar el avance tecnológico desde la dimensión cultural y social donde la comunicación juega un

papel central. Desde esta perspectiva, la Internet se distingue como la nueva tecnología a analizar en este trabajo puesto que se considera como el sistema técnico por excelencia, edificado dentro de un espacio social dominante donde la comunicación no solo es técnica, sino interrelación, intermediación, interacción entre los agentes que *construyen* la vida social, cultural y política.

No podemos dejar de lado el hecho de que en el espacio virtual se ha ido gestando una industria de la comunicación con presupuestos e inversiones multimillonarias en la distribución de información periodística, cultural y de entretenimiento. A la vez, del lado minorista se ha abierto un gran mercado para los juegos interactivos; empresas en los giros del *hardware* y *software* multimedia. En todos estos elementos, el factor común sobresaliente es la interactividad, por lo tanto, la concepción sobre este medio en comunicación, tendrá que partir de este hecho. Incluso, el acelerado desarrollo de Internet se dio a propósito de la interactividad entre usuarios.

Bajo esta óptica, este capítulo pretende plantear a la Internet como multimedio, donde se propone un *comunicador multimediativo* ubicado como un intérprete que actúa entre la labor de construcción del usuario, el ordenador y los programas computacionales. Esta reflexión es clave para calibrar las nuevas posibilidades de la profesión; para bosquejar el perfil que, en este contexto, se requiere del egresado de la escuela de comunicación, y por lo tanto, para comprender el ángulo bajo el cual se analizarán los currículos de las escuelas de comunicación.

En un primer apartado se expondrá sobre la capacidad innovadora de la Internet a nivel social. En un segundo momento se analizará a la relación entre Internet, comunicador y comunicación, tríada fundamental para comprender el camino hacia dónde debe dirigirse la formación académica de sus egresados en este campo de conocimiento. En este aspecto resaltan las características que determinan dicha relación, tales como la interactividad, la inteligencia colectiva y conectividad, y el hipertexto. Por último, y como consecuencia de lo

desarrollado hasta el momento, se reflexionará sobre la formación académica específica que se plantea para el *comunicador multimediativo*.

1. La Internet... ¿es innovadora?

La palabra *Internet* puede generar muy distintas ideas: una basta fuente de información en todos los terrenos del conocimiento humano; el escaparate de anuncios publicitarios; medio de comunicación de noticias e información periodística; salón de encuentros virtuales y de charla; plataforma de comunicación informal e incluso personal; aula didáctica y académica; terreno de discusión; salón de juegos... e incluso para quienes no la tengan a su alcance, significa exclusión.

Todos, con posibilidades o no, reconocemos en la Internet un fenómeno tecnológico que, para bien o para mal, ha venido a cambiar nuestra manera de hacer muchas cosas y de pensar el mundo. Esta reflexión no es para inclinar la balanza hacia los tecnólogos ni tampoco hacia los *neoludditas*,¹ sino simplemente para observar el papel que desempeña en tanto medio de comunicación, puesto que en torno a la Internet se gestan múltiples gamas de acontecimientos sociales, entre los cuales interesa, particularmente, la

1

El término surge a propósito de Ned Ludd quien junto a sus seguidores se dieron a la tarea de destruir la maquinaria en las fábricas de Yorkshire y Nottinghamshire, pues consideraban que ponían en peligro sus trabajos. El resultado de sus actos fue la persecución y la muerte en la horca. A partir de este hecho histórico, se le ha dado el nombre de *ludditas* a aquellos que se oponen tajantemente —y un tanto en vano— a la innovación tecnológica (Graham, 2001).

formación académica que las universidades mexicanas están ofreciendo a sus alumnos de la carrera de comunicación.

Como mero instrumento tecnológico, la invención de la computadora puede considerarse como significativamente nuevo a pesar de lo que opinen negativamente los *neoludditas* sobre si nuestras vidas han sido radicalmente afectadas.² Desde el punto de vista meramente técnico, un gran número de actividades humanas cotidianas están relacionadas con la computadora, con un sistema digitalizado o con una red informacional, tales como ir al banco, sacar dinero del cajero, encender el motor de un auto, el cobro de nóminas y pensiones, pago de servicios, el encendido, apagado y programación de aparatos electrónicos, sólo por mencionar algunos ejemplos.

En este sentido, la invención de la computadora personal y de la Internet han dado origen a un sinnúmero de invenciones y descubrimientos paralelos, entre los más importantes figuran el genoma humano, en la genética y la biología, y la inteligencia artificial, en la robótica y la ingeniería.

Aunque también es difícil coincidir con el enfoque tecnófilo, dado que considera que la resolución de los problemas tecnológicos es lo único y lo más importante, colocando al medio por encima del objetivo para el cual sirve. Además, la *ideología de la tecnología* —como la llama Graham (2001)— parte del supuesto de que lo mejor, lo único a considerar son los últimos inventos tecnológicos, de tal forma que, incluso, el mundo puede ser controlado por la innovación en este terreno (Graham, 2001; Fernández Hermana, 2000).

Ante esta ideología, la principal crítica esgrimida es que la tecnología no es neutra, al servicio de determinados fines. Ignorar o desechar las

2

Parte de esta visión la comparten autores como por ejemplo, Neil Postman en su libro *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología* y Dominique Wolton en su obra *Internet ¿y después?* Ambos investigadores en comunicación consideran que se ha sobreestimado el valor de la Internet como medio de comunicación e incluso han desarrollado reflexiones teóricas sobre este perfil.

consideraciones éticas que debieran acompañar el avance y la instrumentación tecnológica equivale a someter la validez del trabajo y la creatividad humana a un último plano, negando las posibilidades del quehacer humano más allá de la tecnología (Graham, 2001).

Sin embargo, tal y como se ha venido argumentando a lo largo de este estudio, en torno a los últimos adelantos tecnológicos, particularmente en el caso de Internet, se han generado complejos procesos sociales y culturales, nunca antes considerados en el espectro de la ciencia de la comunicación.

La *ideología de la tecnología* fue el enfoque que prevaleció en los orígenes de Internet puesto que los ingenieros en computación y desarrolladores de sistemas informáticos fueron quienes inicialmente entraron en contacto con el avance tecnológico y, desde sus específicos campos de conocimiento, dieron explicación al desenfrenado desarrollo. Sin duda, estos abordajes sobre las nuevas tecnologías fueron los primeros y los dominantes. Baste mencionar otro de los aspectos ideológicos de este enfoque: aquellos países que no logren incorporarse a esta carrera, quedarán prácticamente excluidos de la economía mundial globalizada. De aquí la importante inversión que han realizado varios países del mundo en este rubro, (Castells, 1999) aunque esto implique en diversas ocasiones, para actividades simples, el uso de la más sofisticada tecnología.

A este respecto, Graham señala que

[...] los tecnófilos tienden a creer que el último aparato es el más eficiente, pero al creerlo asumen que el valor de cualquier porción de tecnología se deriva totalmente del propósito que sirve; si dicha nueva tecnología sirve a tal propósito mejor que la anterior a la que amenaza con reemplazar, entonces es bienvenida... (Idem: 24)

Pero también debe reconocerse que, entre las nuevas tecnologías, la Internet representa lo más avanzado en comunicación, lo más innovador; detrás de él, a la par de la historia de la humanidad, se vislumbra la historia de

la tecnología: el invento de la rueda, de la imprenta, de la luz eléctrica, del ferrocarril, del telégrafo, del teléfono, del automóvil, del aeroplano, de la radio y la televisión, entre muchos otros, que llegaron para cimbrar la vida humana. Todos estos inventos modificaron la manera de hacer las cosas y aún más, de concebir el mundo, pues su introducción alteró la estructura de la vida cultural y social (Graham, 2001).

No ha habido invento tecnológico el cual en su momento no haya sido colocado en el banquillo de los acusados por atribuirseles características que rebasaran los beneficios que efectivamente podrían proporcionar. En el caso de los medios de comunicación, la televisión es un ejemplo contundente. Su expansión y desarrollo ha logrado abarcar un terreno antes inimaginable en información y entretenimiento que sin duda alguna, cambió la manera de concebir el mundo: en cuestión de segundos el once de septiembre de 2001, millones de televidentes alrededor del mundo recibimos la imagen del avionazo a la primera Torre Gemela en Nueva York y en transmisión directa hubo otros tantos que presenciaron el segundo impacto en la segunda torre y su desplome. La señal de televisión permitió a millones de espectadores ser testigos de principio a fin, en una secuencia continua sin corte alguno, del acto terrorista más impactante en la historia moderna.

Sin embargo, este tipo de ejemplos donde el receptor y la información entran en contacto directo, no se da todos los días. Por el contrario, la mayor parte de los contenidos informativos transmitidos por televisión, ha adquirido tintes teatrales, desde el comentario al margen del conductor-actor, el formato-género en que es concebida la información, hasta el efecto-edición como es procesada.

Ahora, por su parte, la Internet, como medio de comunicación, puede ser considerada como significativamente innovadora. Independientemente de

su popularidad y amplia difusión —aunque todavía no suficiente ³— ha establecido una relación directa entre las necesidades humanas y el poder de elección. Lleva consigo el carácter interactivo del que carecen otros medios y por ende, la capacidad potencial de influir en los acontecimientos sociales y políticos.

La llamada *red a través del mundo* ha llevado a la comunicación a una dimensión sin fronteras donde la fuerza dominante en la vida social, representada por el Estado pierde importancia y abre la posibilidad a las comunidades humanas de reorganizarse y expresarse de acuerdo a sus propios intereses (Graham, 2001).

En el intercambio de información entre usuarios, se crean ámbitos de interacción simbólica donde las conversaciones e interacciones responden a las reglas de un mercado social determinado. El resultado son comunidades virtuales que en algún tiempo podrían dar origen a sociedades organizadas por intereses comunes y con una actitud propia. Se trata pues, de un espacio social en constante transformación y construcción. Los usuarios cada día se suman a la lógica de interacción en el espacio cibernético con otras personas con la idea de retroalimentarse; es decir, se ponen en contacto “formas de interacción social entre sujetos *hipermediados*, los cuales son sujetos reales, en tanto que una máquina computadora presupone siempre un operador humano. Pero al mismo tiempo, dichos operadores están *hipermediados* por la tecnología digital y en esta medida devienen seres virtuales” (Andión, 1997: 10).

3

Como se recordará a la televisión también le tomó años lograr el lugar que ahora goza. Inicialmente fue considerada un objeto de lujo al cual sólo las familias adineradas tenían acceso y podían exhibir suntuosamente en la sala de la casa. Asimismo, cabe recordar que a las estaciones de radio les tomó 38 años tener una audiencia de 50 millones de radioescuchas, a las empresas televisivas 13 años, mientras Internet logró un número de usuarios igual en 4 años (Islas, 2000).

Virtualmente, estos sujetos adoptan la forma de cuerpos de información constituidos por texto, audio e imagen, organizados en diferentes formas, es decir, *entes informáticos* —como los nombra Mauricio Andión— los cuales se perciben cibernéticamente en forma de hipertexto que se desarrolla y se transforma según se le introduzca información.

Ciertamente la Internet ha presentado limitaciones por el gran esfuerzo e inversión que se requiere para incorporar las masas a la red. A semejanza de cómo sucedió con la prensa, la radio, el cine y la televisión, se piensa que paulatinamente este medio de comunicación logrará desarrollarse y difundirse como instrumento característico de la época moderna.

Indudablemente la Internet se ha impuesto como espacio público donde se realizan gran cantidad de interacciones entre personas *hipermediadas* quienes paulatinamente han ido conformando un campo estructurado por agentes ubicados geográficamente en cualquier parte del planeta desde donde “recrean su cultura y se transforman en virtuales agentes comunicativos que actúan y habitan la red” (Andión, 1997: 13).

Todas estas creaciones, para reproducirse, requieren de alimento y organización, de otro modo podrían condenarse a la desaparición. Es justamente aquí donde se abre una brecha de oportunidades para el *comunicador multimediático* como desarrollador, organizador, productor, orientador de la información y de los *entes informativos* en busca de que los esfuerzos invertidos produzcan beneficios o generen recursos, por lo tanto, resulta indispensable reflexionar sobre la relación de la comunicación y especialmente del comunicador con lo que representa y significa la red de redes, la Internet.

2. Internet... comunicadores y comunicación

En el debate entre tecnófilos y *neoluditas*, ambos desde posiciones contrarias radicales, se abre un abanico de reflexiones y matices a considerar. Mientras las posiciones teóricas y académicas discuten en busca de un mejor y más completo acercamiento, el campo de la comunicación ha ido adquiriendo una nueva configuración, donde el profesional ha tenido que poner en práctica su capacidad integradora para conectar saberes y generar un nuevo contexto donde la Internet.

En efecto red de redes ha modificado y ampliado la visión sobre posibilidades de comunicación, pero al mismo tiempo, invariablemente, surgen ideas y sentimientos contradictorios sobre tal diversidad: por un lado, es producto de la más alta modernización de la tecnología de la información y de las implicaciones culturales que esto ha significado —sobre las cuales se ha hablado ampliamente a lo largo de este trabajo—. Pero por otra parte, hemos sido testigos del manejo y deformación informativa. La práctica de la comunicación se percibe como

[...] espacio catalizador de grandes esperanzas y temores. De ahí que la comunicación se haya convertido en el escenario de las convergencias más extrañas y de las complicidades más cínicas entre los que se proclaman defensores de los derechos colectivos y los mercenarios de los intereses más privados [...] o entre los más aguerridos críticos de la manipulación y la alineación ideológica a nombre de los intereses de las mayorías y los defensores del elitismo y el paternalismo más rancio... (Martín-Barbero, 2000 a: 6).

En el afán de reproducción de una cultura dominante legitimada, los medios de comunicación han jugado un papel determinante en la producción y distribución de la cultura. En esta tarea, los comunicadores han rebasado los

límites que tradicionalmente imponían los géneros mediante la estructura y el lenguaje con el propósito de darle orden a la información, en su necesidad por representar la *trama narrativa, escenográfica y gestual* (Martín-Barbero, 2000 a).

La forma de decir información cobra inusitada importancia frente al contenido, donde lo que prevalece es el tratamiento y la capacidad argumentativa. Se trata a la información periodística, por ejemplo, como producto y se distribuye socialmente como mercancía. El uso que las grandes empresas mediáticas le dan a la Internet en la transmisión de información periodística, es como simple vitrina comercial. Son pocos quienes han sabido aprovechar la potencialidad del espacio virtual para hacer de él un nuevo medio de comunicación capaz de abordar aspectos del campo de la información y del conocimiento, ignorados o imposibles de cubrir por los medios de comunicación tradicionales.

La Internet ofrece posibilidades creativas amplias y diversas; su vínculo comunicacional con los usuarios es mucho más personal e interactivo, por lo tanto, la noción de público adquiere una dimensión distinta a la de los medios tradicionales; la oferta del medio no puede centrarse exclusivamente en la información, sino en la elección racional de la misma, en la orientación del usuario entre los bancos de datos, en la facilidad de búsqueda...

Sigue predominando la guerra contra el tiempo y el empleo del más novedoso soporte técnico capaz de empaquetar y distribuir la información: escasa innovación para exceso de red (Fernández Hermana, 2000 b). La cuestión es que la Internet no ofrece el mismo tipo de información que los medios de divulgación o especializados temáticamente; tampoco los usuarios esperan de la red lo mismo que de los medios masivos tradicionales. Cuestionable ha sido la inversión de las empresas y de los comunicadores en indagar qué necesitan los usuarios y cómo podrían participar en el proceso de generación del conocimiento, pues no puede olvidarse que entre las características de este medio se encuentra la invaluable posibilidad de construir conjuntamente. En la

distribución de los mensajes, está la edificación retroalimentadora de los usuarios, quienes desde sus respectivas individualidades son capaces de aportar, generando mensajes a través de los cuales hacen comunidad (Fernández Hermana, 2000 a; Marques de Melo, 2001).

Un ejemplo, es la radio. A través de la red, los jóvenes usuarios han ido generando una nueva manera de hacer radio. Seguramente dista mucho de lo que tradicionalmente hemos entendido por este medio, pero probablemente refleja de mejor manera sus necesidades como grupo.

La Internet aún es objeto de exploración y experimentación, por lo tanto, aún queda mucho por descubrir en cuanto a herramientas y aplicaciones innovadoras que darán como resultado diferentes prácticas culturales, sociales, económicas, comerciales e informativas (Islas, 2000).

Es tiempo de que los comunicadores entren al medio para darle estructura y sentido comunicativo a los mensajes de las diferentes áreas de conocimiento, de la actividad social, de necesidades organizativas, todos en busca de medios para expresar sus demandas y que aún no han sido capaces de hacerlo mediante la Internet.

Ésta no será una tarea que vayan emprender las grandes corporaciones, se han concentrado en el seguimiento de información cotidiana y general. Se despliegan grandes esfuerzos humanos y económicos en la búsqueda de información sobre el diario acontecer y se desprotegen áreas informativas más específicas o sectoriales que quedan excluidas de sus políticas editoriales. Encuentran grandes problemas estructurales para abastecer a universos específicos (Hinojosa en Fernández Hermana, 2000 b). Al respecto, el periodista español Fernández Hermana señala que "hay un umbral de masificación que no pueden traspasar so pena de perder dinero a espaldas,⁴ además, de lo que ello supone como lo que ahora se llama *cambio del modelo de negocio*".

4

<< ... a montones, en abundancia...>> (Diccionario de la Lengua Española, 2001: 984).

En relación con la pertinencia del *comunicador multimediático* —pensando particularmente en la Internet— vale la pena retomar lo señalado antes cuando se distinguió al comunicador del comunicante. Se dijo que el comunicador es un profesional con la habilidad de producir bienes simbólicos a través de los cuales pueda reflejar su cultura. Es un productor-creador en el más amplio sentido de la palabra, y para ello combina multiplicidad de elementos lingüísticos, materiales y tecnológicos en la generación mensajes, pues se asume como la persona responsable de todo el proceso, desde la concepción del mensaje, su producción —incluyendo el diseño—, su distribución y el seguimiento de las retroalimentaciones para darle continuidad.

El comunicador debe asumirse como un intérprete de los acontecimientos sociales y, en el caso de Internet, de las necesidades de los públicos que ahí convergen; de las posibilidades expresivas del medio; de los intereses ocultos, de tal forma que logre articular los elementos necesarios con el propósito de dar sentido a lo ignorado por las grandes corporaciones: la inmensa variedad de identidades, pequeños grupos mucho más sintomáticos y significativos, culturalmente hablando, que las grandes masas (Martín-Barbero, 2001 b; Marques de Melo, 2001).

Para el *comunicador multimediático* no sólo debe ser importante distribuir la información de acuerdo a una concepción más precisa del público al que se dirige, del medio utilizado para llegar a éste y del contexto en el que toda expresión cultural se ubica, sino además, debe dominar y manejar nuevos y diferentes lenguajes, encontrar estrategias para darle el tratamiento que requiere de acuerdo a la situación que plantea la comunicación digital: “un traslado del poder de decisión hacia comunidades organizadas que no se corresponden, ni sociológicamente, ni en el contenido de sus intereses, ni siquiera en su constancia informativa, con la población de lectores que todavía sostienen a los medios tradicionales” (Fernández Hermana, 2000 b).

Se trata, entonces, de un espacio de confrontación y en vez de abordar superficialmente sus asuntos, subestimar su importancia como el juego infinito de *imágenes cruzadas*, mediante la contraposición y el enfrentamiento de formas de percibir el mundo, debe gestarse la posibilidad de comprensión de puntos de vista antagónicos, igualmente fundados en la razón social. En esta labor será obligatorio abordar lugares complejos, conflictivos y que también son difíciles de reflexionar, describir, abordar, para superar las imágenes simplistas y tendenciosas hasta ahora características de las empresas de comunicación masiva. En su lugar debe concebirse

[...] una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces irreconciliables [...] abandonar el punto de vista único, central, dominante —en síntesis, casi divino— en el que se sitúa gustoso el observador y —también su lector (al menos, mientras no se sienta involucrado)— en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales (Bourdieu, 1999: 9).

La dimensión de público a la que se ha hecho referencia, se resume en palabras de Wolton (2000) cuando señala que la red ha hecho más evidentes las diferencias entre los individuos de la sociedad global. Esto supone una reflexión ética de profundidad, y aunque no es el propósito de este trabajo ni de este apartado, cabe señalar que gira en torno al reconocimiento por parte de los comunicadores sobre la necesidad de no repetir los mismos errores, ni ejercer la práctica bajo los mismos criterios éticos predominantes en los medios tradicionales. Baste señalar que los medios masivos no poseen un público con el que puedan negociar sus lineamientos de conducta, mientras que por la Internet, la audiencia puede ser reconocible. Por lo tanto, el principio de donde deben partir los comunicadores es: el público puede construir conjuntamente sistemas informativos; al tiempo es consumidor y productor de información.

De acuerdo con De Kerckhove, la principal característica de la interactividad es que la forma de adquirir el contenido, es dada por el usuario, y en este sentido, hace referencia a Marshall Mc Luhan cuando señaló que “si el medio es el mensaje, entonces el usuario es en realidad, el contenido” (De Kerckhove, 1999: 43). En la Internet, como en ningún otro medio, el usuario le da forma al mensaje con sólo conectarse con el medio. A esto De Kerckhove le llama *prosumidor* y para poder subsistir y expresarse, requiere que el medio lo considere así, como parte del contenido. Así, emisores y receptores, en cualquier comunicación por red, son los principales alimentadores y arquitectos del contenido, por lo tanto, son el contenido real de la comunicación (idem).

En estos términos, además de los matices que cobra el proceso de comunicación, el compromiso ético adquiere diferentes visos, pues en el proceso participan tanto el comunicador como el público y entre ambos debe erigirse un mutuo compromiso.

A. *¿Interactividad en Internet?*

La comunión entre comunicadores y público, es el resultado de la denominada interactividad, la cual aún no ha sido desarrollada tecnológicamente lo suficiente como para que se logre confinar en la intimidad de la mente de los usuarios. Únicamente se ha quedado en el nivel sensorial de lo que ocurre en la pantalla, sumando movimiento y color en busca de elaboración de significados. La tendencia de los especialistas en tecnología justamente se dirige hacia la búsqueda de los dispositivos facilitadores de dicha interactividad y seguramente pronto veremos avances al respecto.

Aparte, la televisión lleva ventaja con su capacidad de evocar respuestas multisensoriales que animan al cuerpo a la acción. El manejo de imagen en televisión es mucho más cuidadoso que lo que rudimentariamente logramos visualizar en la pantalla del ordenador: movimientos de cámara, niveles variados en el sonido, efectos visuales, edición, manejo de color e iluminación. Lo que sucede en la televisión alude a la vida real, por lo tanto, las reacciones de los receptores responden en congruencia con su propia experiencia afectiva-emocional. Sin embargo, esto no es propiamente interactividad, sino interpretación (De Kerckhove, 1999). Aun así, la televisión no dejará de ser el medio de comunicación masiva predominante para muchas generaciones más, pues la transmisión de experiencia y valores compartidos por la sociedad, son el centro de su éxito.

Uno de los elementos fundamentales de la interactividad, tal y como lo conocemos hasta ahora, es el usuario, quien le ha dado fondo y forma a la Internet, apropiándose del acceso no lineal, de la elección de programas y asumiendo incluso la responsabilidad de suministrar contenidos. "En otras palabras, el mensaje de cualquier medio puede considerarse como la manera en que éste modela al usuario simplemente cuando le impele a conectarse con el medio" (De Kerckhove, 1999: 44). El usuario se ha desarrollado como un experto en diseño de herramientas, de parámetros y de las condiciones en las cuales se ha dado la comunicación por la Internet, como se ha visto se le concibe como un *prosumidor* configurador del contenido y quien incluso, puede participar directamente en la producción del mensaje.

En estos términos el *comunicador multimediativo* debe partir de la idea de un receptor activo, quien participa con determinado interés; puede ser un experto en tecnología y posiblemente es parte de un contexto cultural distinto al suyo, elementos determinantes de la concepción, producción y distribución de los mensajes. Sin embargo, la distinción principal entre el usuario experto y el *comunicador multimediativo* es que este último percibe al espacio cibernético

como un espacio de interacción simbólica social que crece y se desarrolla diariamente, pues está en constante edificación.

El *comunicador multimediático* es un intérprete de toda la información y de la integración simbólica que se expresa en la Internet y a los cuales los aborda como manifestaciones culturales y sociológicas. En la labor de interpretación el *comunicador multimediático* debe poner en acción una serie de habilidades relacionadas con la reflexión sobre estructuras de poder insertas en el espacio social donde se llevan a cabo los procesos de producción: sobre dinámicas culturales; sobre gramáticas discursivas; sobre investigación como elemento de experimentación social y sobre ética como origen y fundamento de su acción social. Mientras tanto, el usuario experto se limita a concebir al espacio cibernético como un entramado de redes de computadoras interconectadas, y aun cuando sabe que hay seres humanos del otro lado que ponen en juego su ejercicio de la libertad, la democracia y su derecho a formar parte activa de la circulación y construcción de procesos de comunicación, no logra dimensionar todos los elementos que ahí convergen.

A diferencia de las grandes corporaciones que sólo han visto en Internet un canal más de distribución que se opera mecánicamente, el *comunicador multimediático* debe percibir que entre su receptor y la computadora se ha generado un lazo⁵ —investigado por los estudiosos desde diferentes ángulos como el emocional, el social, el biológico y el tecnológico, por ejemplo— donde puede ubicarse el epicentro de la interactividad y el surgimiento de la inteligencia colectiva organizada, estructurada y lógica.

5

Rifkin y Turkle lo consideran biológico y De Kerckhove lo define como biotecnológico. Evité hacer referencia a estos autores para no caer en las connotaciones semánticas e incluso culturales de ambos términos. Pero tampoco coincido con el enfoque crítico como el de Wolton que considera que no existe vínculo alguno porque ni siquiera cree que se establezca un proceso de comunicación, visión que a mi juicio, subestima el papel que puede venir a jugar la Internet en unos años.

La interactividad es elemento fundamental de este medio, puesto que ha dado origen a una vasta cantidad de formas expresivas, producto de la posibilidad del usuario para conectarse y actuar sobre el contenido y el propio medio. Así vemos, por ejemplo, las manifestaciones artísticas que, en el contexto de la Internet, han adoptado como función primordial ir más allá de lo estético e interpretar la psicología de la realidad, de tal modo que pueda reflexionarse sobre el rol y consecuencias de las innovaciones tecnológicas: coloca al cuerpo y la mente del sujeto en relación con el entorno.

Otro ejemplo lo representan los videojuegos con sus formas y complejidades insospechadas, desde los puramente recreativos hasta los enfocados a la educación, donde los usuarios pueden realizar funciones sociales y biológicas distintas. Actualmente los niños y los jóvenes, que tienen contacto con la computadora, son capaces de jugar, comunicarse, cumplir con sus deberes escolares, realizar actividades artísticas, musicales o simplemente emplearla para la búsqueda de información —en muchos casos, incluso, sin instrucción alguna— (De Kerckhove, 1999).

En el arte interactivo como en los videojuegos, el aspecto sensomotriz es un elemento ampliamente desarrollado, son capaces de estimular sensaciones y constantemente se encuentran en busca de nuevas combinaciones que el usuario comprende como nuevos lenguajes expresivos en distintas dimensiones de la experiencia humana.

Todas las extensiones tecnológicas que los seres humanos agregamos a nuestras vidas requieren someterse a un proceso de integración en el cual nos vamos condicionando para enfrentar un determinado tipo de experiencia. Así nos ejercitamos hasta que somos capaces de coordinar información, sensaciones, semiosis y procesos de contextualización de datos para dar sentido y lógica a todo cuanto nos rodea y a nuestro papel en ese(esos) escenario(s). Buscamos las condiciones para encontrar imágenes, sonidos y palabras que logren representar cualquier situación vivida. Para los niños y los jóvenes que

han crecido a la par de la computadora, el proceso de integración —o también podría llamarse de alfabetización— se ha dado más fluidamente, incorporando los múltiples lenguajes en su experiencia cotidiana con la tecnología.

B. La inteligencia colectiva en la construcción de un campo de la comunicación multimediático

Como resultado de lo que hasta ahora se visualiza como *comunicador multimediático*, indudablemente su papel es y será fundamental en la construcción de inteligencias colectivas. Es importante entender que las potencialidades de la inteligencia dan orden y sentido a un cúmulo de información, emociones, encuentros y desencuentros permitidos, en este caso, por la Internet.

Pierre Lévy (1998) indica que la inteligencia colectiva parte del principio básico que *todo el mundo sabe algo*, pues de alguna manera la mayoría de los sistemas sociales han pretendido responder a proyectos de democratización de la educación y —cuando menos— de la información. Incluso, desde la perspectiva adoptada en este trabajo, el sistema educativo opera *como* “mecanismo reproductor de relaciones de fuerza que se dan al interior y que son reflejo de las relaciones de fuerza que se dan en el espacio social donde los medios tecnológicos están jugando un rol importante”. Las corporaciones de la comunicación, en su andar por la Internet, pretenden perpetuar el juego⁶

6

Entiéndase el término en el sentido de Bourdieu: “Producto de la experiencia del juego, de las estructuras objetivas del espacio del juego, por tanto, el sentido del juego es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir, una significación y una

dominante de control y validación de la información, consolidado en los medios de comunicación masiva, campo donde ellos se erigen como agentes en el poder.

Esto implica que son estas grandes empresas las que están imponiendo las reglas del juego y son quienes nuevamente definirán la configuración del campo, a menos que el *comunicador multimediatico* —y por ende las escuelas de comunicación— abran espacios de comunicación comunitaria por red. Por lo pronto, los agentes dominantes han importado a la Internet, su manera de operar y concebir *la comunicación*, prolongando su rol como “*mercaderes del saber* que se introducen en las filas de los multimedia y de las autopistas de la información. Estos siempre pueden pretender que ofrecen un mejor acceso, más fácil, más libre, más lúdico y complaciente y complacerse en los fallos de los servicios públicos de enseñanza” (Lévy, 1998:102). Sin embargo, lo que hasta ahora han logrado *aportar* a la red, son versiones novedosas de lo que representa convencionalmente la carátula de una revista o los formatos rutinarios de un noticiario.

El riesgo que esto significa —de acuerdo con Bourdieu— es la imposición de un *arbitrario cultural* mediante el cual el sistema encuentre nuevos caminos hacia su reproducción. En esta dirección, la red de redes perdería su sentido original de búsqueda de la democracia. Varios son los ejemplos de confrontación de opiniones que se han suscitado por la red a raíz de políticas gubernamentales.

En México, por ejemplo, en el espacio virtual se ventilaron acciones emprendidas por la Presidencia de la República, en el dispendio del presupuesto (como fue el caso de la compra de un juego de toallas con un valor excesivo) cuando en sexenios anteriores al de Vicente Fox, eran asuntos

razón de ser, pero también una dirección, una orientación, un porvenir para aquellos que participan en él y que reconocen ahí de ese modo sus sentidos de juego” (Bourdieu, 1991 b: 113).

que se manejaban exclusivamente como rumor o sospecha y sin la posibilidad de inconformarse directa y abiertamente, tal y como lo permite el uso de la Internet.

En el caso de los Estados Unidos, ha sido su política exterior la que en numerosas ocasiones ha sido motivo de profunda controversia. En los debates por Internet tiene el mismo valor la postura de una institución internacional, la de un gobierno que la de una modesta comunidad. Los documentos de todas las posiciones tienen la posibilidad de viajar por red simultáneamente, llegar a todos los rincones del planeta y provocar reacciones inmediatas en respuesta.

Por lo tanto, la inteligencia colectiva debe entenderse como un espacio común donde se pongan en juego los saberes previamente adquiridos; donde se promueva el aprendizaje cooperativo; donde se desarrollen nuevas habilidades gramaticales y tecnológicas; donde se desarrolle el intercambio y la retroalimentación argumentada, es decir, el acceso al saber de todos, donde se gesté una nueva forma de relación social,⁷

[...] cada ser humano es para los demás una fuente de conocimientos. *Cuanto más lejos de mí estás, más cosas puedes enseñarme.* La inteligencia colectiva no es, por tanto, la fusión de las inteligencias individuales en una especie de magma comunitario sino, por el contrario, la valoración e impulso mutuo de las particularidades de cada uno[...] Una sociedad <inteligente por doquier> será siempre más eficaz y vigorosa que una sociedad inteligentemente dirigida, y esto vale a cualquier escala... (Lévy, 1998: 103).

Se subraya la palabra *argumentada*, porque ahí es donde juega su rol protagónico el *comunicador multimediático*. Las implicaciones que esto tiene afectan no sólo su desempeño profesional y la posibilidad de simplemente

7

O lo que Derrick De Kerckhove aborda como *conectividad* cuando hace la diferencia entre operaciones mentales privadas y en conexión. Señala que la red es "el arte del pensamiento conectado" (De Kerckhove, 1999: 182).

incursionar en un nuevo medio, sino que es estratégico ya que participará en la edificación del campo de la práctica comunicacional que plantea el mundo en red, con sus características y circunstancias, con sus virtudes y limitaciones; microcosmos con cierta autonomía, donde se darán relaciones objetivas conformadoras de lo que dará sentido a este tipo de comunicación en particular, de acuerdo a necesidades específicas.

La propuesta del *comunicador multimediativo* es con la intención de apostarle al juego, de invertir en él, sin dejarse atrapar por la creencia en una sola forma de hacer comunicación, que justamente responde a lo que han venido haciendo las grandes corporaciones de medios. Competir en este nivel, dejaría a los *comunicadores multimediativos* fuera del campo, pues estas empresas siempre tendrán en sus manos cartas maestras que pondrán sobre la mesa, de acuerdo a la situación, como capital económico, cultural, social, político, simbólico...

En la formación académica de comunicadores, las instituciones de educación superior están obligadas a otorgar el capital cultural necesario para que sean capaces de poner en juego sus estrategias para realizar jugadas arriesgadas y así lograr posiciones en el espacio de juego,⁸ de modificar en lo necesario las reglas del juego o cambiarle el valor a la posesión de determinado capital, predominante sobre los otros, como sucede, por ejemplo, con el económico que en muchas ocasiones somete al capital cultural y al capital simbólico a sus intereses (Bourdieu, 1991 b).

En conclusión, los comunicadores deben asumir que ante la Internet la práctica profesional se mueve en un espacio distinto, con características variadas y cambiantes. Esto implica modificar la concepción, no solo del

8

Hay que considerar que dependiendo del tipo y densidad del capital será la posición que se pueda ocupar en el campo.

proceso de comunicación, sino de sociedad, de comunidad, de inteligencia, de identidad...

A los esquemas que tradicionalmente aprenden los estudiantes en las escuelas de comunicación, hay que agregarles elementos, explicaciones, dinámicas⁹ nunca antes imaginadas que posibiliten el rompimiento de estructuras que, en el caso de la Internet, no sólo no funcionan, sino además desaprovechan las posibilidades de este medio.

Evidentemente la tecnología en sí misma no es comunicación, pero sí todo aquello que implica navegar por la supercarretera de la información; lo que los usuarios de la red han hecho de ella; las relaciones objetivas entre agentes que han dado forma a un campo comunicativo específico; su relación directa con un sistema económico dominante, el cual pretende imponer la globalización de prácticamente toda acción humana, incluyendo la manera de hacer guerra...

También la Internet ha sido un vehículo para apreciar otro ángulo sobre la realidad del mundo social. Lo virtual es otra extensión que contribuye a mirar los acontecimientos en este planeta mediante conflictos, contraposiciones, contradicciones, sufrimientos, choque de intereses, identidades, etnias, grupos ideológicos y generaciones, que hacen de la cohabitación en el espacio por red el medio para "favorecer la lucidez interesada y parcial de la polémica" (Bourdieu, 1999:10).

9

Un ejemplo: El proceso de investigación en el espacio virtual. Con el objetivo que los alumnos incorporen los conocimientos que han adquirido en técnicas y metodología de la investigación sobre un tema de su interés, en el espacio virtual. Los alumnos eligen la temática y desarrollan una investigación conjunta. Todo el proceso se realizará a través de la Internet, incluyendo la comunicación entre ellos y con el profesor, la entrega de productos parciales y el producto final que deberá reflejarse en un hipertexto que, dependiendo del nivel de estudios de los alumnos, podrá ser más o menos elaborada, o publicada en alguna revista especializada electrónica.

El *comunicador multimediatico* tiene la oportunidad de entrar en contacto directo con mundos alternativos sociales a través de la experiencia de navegar por la red, por los microcosmos sociales que representan los pequeños universos que ahí se reúnen y manifiestan. No importa cómo sean dichas expresiones, el *comunicador multimediatico* debe estar preparado para observarlas cuidadosamente, comprenderlas y ubicarlas dentro de un orden social, asignándoles una representación dentro del mapa donde todos tenemos lugar, no sólo las grandes corporaciones multimediaticas.

C. Nuevo alfabeto, nueva gramática: el hipertexto

El hipertexto resulta un elemento clave pues representa el acceso a la manera de concebir el mundo informatizado digitalmente conocido hasta ahora. Para los estudiantes de comunicación el hipertexto es parte de su material de trabajo, a través de él podrán articular una serie de esfuerzos de concepción, producción y distribución de mensajes de acuerdo a necesidades e intereses específicos. Por lo tanto, el *comunicador multimediatico* debe comprender y dominar la sintaxis y la semántica del hipertexto, partiendo del hecho que no puede leerse en el orden y con la estructura de un texto escrito.

La superposición de ventanas que en apertura y cierre mediante ligas, son el resultado de una mente hiperactiva, la de Ted Nelson, quien manifiesta imposibilidad para mantener la concentración por momentos prolongados —idea asociada a la televisión— y a la que se acusa regularmente por los problemas que actualmente tienen los niños con la lectura. Nelson generó un programa informático llamado *Xanadu*, el cual tenía como propósito continuar con las líneas divergentes de su pensamiento y escritura, creando así un

concepto de escritura ramificada, no-lineal, a la que llamó en 1965, hipertexto, describiéndolo como escritura no secuencial con vínculos bajo el control del lector (De Kerckhove, 1999).¹⁰

Hoy en día el hipertexto se asocia a cualquier texto almacenado digitalmente, se activa con sólo hacer *click* en una oración o palabra subrayada y, tras de sí, lleva programada una dirección electrónica que conecta con otro texto asociado, ya sea en la misma base de datos o en alguna otra a la que se tenga enlace en red. Esto quiere decir que el hipertexto jamás adopta el modelo de un escrito acabado, pues tiene la ventaja poder abarcar una gran cantidad de información sobre el tema, dando la impresión de infinito, ya que el ámbito de búsqueda puede ser el mundo entero (Murad, 2001).

La característica de hipertextualidad permite tratar a la Internet como una extensión de la mente humana, logrando que cada memoria se convierta en la extensión de cualquier persona conectada, lográndose un gran mosaico donde es posible combinar imágenes, gráficas, sonido, texto y movimiento.¹¹

De acuerdo con Pierre Lévy (1999), la estructura del hipertexto se construye con base en seis principios articulados entre sí:

1. *Metamorfosis*: es el constante cambio que sufre la composición, extensión y configuración del hipertexto, debido a la condición de apertura que presenta la Internet.

10

Se llama HTML al lenguaje que se emplea para la programación y que por sus siglas en inglés significa *Hypertext Markup Language* (De Kerckhove, 1999).

11

Aunque ya se ha hablado de los inconvenientes que actualmente tiene la tecnología para agilizar el uso de ciertas aplicaciones que son las que permiten al hipertexto lograr dinamismo. Aún así, se considera que al ritmo que viene desarrollándose la tecnología, estos problemas serán superados en un corto tiempo.

2. *Heterogeneidad*: es decir, la integración por medio de la digitalización, de imágenes, textos y sonidos, dando pie a un lenguaje digital único.
3. *Multiplicidad*: cuando explica que cada nudo es un sub-hipertexto de un hipertexto mayor, representado por la red entera.
4. *Movilidad de los centros*: la red hipertextual no tiene un único centro, sino diversos móviles y temporales.
5. *Exterioridad*: las fronteras entre lo interior y lo exterior al hipertexto son flexibles y cambiantes.
6. *Topología*: está relacionada con la labor de construcción de la red en el mismo espacio donde se trazan los diferentes recorridos hipertextuales. El hipertexto maneja un sentido de la temporalidad y el espacio distinto marcado por el uso de los enlaces.

Bajo estas condiciones se genera un tipo diferente de lectura y escritura. Además, de acuerdo con Martín-Barbero, se reestructura el pensamiento, y más aún, siguiendo a Bourdieu, se hace *habitus*, cuyas implicaciones son mayores pues lo que sugiere es una práctica orientada por una especie de sentido común, se relaciona con un entorno socialmente estructurado. Esta manera de leer, escribir y pensar seguramente permanecerá y se desarrollará con el tiempo "predispuesta a funcionar como estructura estructurante, es decir, como principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente <reguladas> y <regulares> sin ser para nada producto de obediencia a reglas" (Bourdieu, 1991: 92).

La hipertextualidad ha llevado a la sociedad a otro nivel en el procesamiento de la información debido a la cantidad y a la velocidad a la que se tiene acceso a los bancos de datos, provocando un cambio cultural semejante al introducido por la imprenta en su época: los analfabetas se alfabetizaron con el propósito de entrar en contacto con la información que fue difundida a través de los libros, gacetas y gacetillas. Incluso de este proceso

surgieron nuevos oficios relacionados con la búsqueda de información, la redacción de textos de opinión, la transcripción tipográfica, la distribución, etcétera. Seguramente pasaron decenas de años antes de dar orden y estructura a textos de la época, que difundieran información novedosa y reciente.

Un proceso similar está ocurriendo con la Internet cuando apenas vemos la punta del iceberg en cuanto a una larga etapa de *adecuación* por venir y de *habitus* por generar, pero actualmente los avances tecnológicos son mucho más acelerados y se debe actuar de inmediato para compensar lo que los comunicadores no han logrado hacer en materia de Internet.

La formación de *comunicadores multimediáticos* se piensa no sólo en términos de la práctica que ha venido generando la comunicación por Internet, sino porque el hipertexto está configurando, como se ha dicho, un tipo de lectura, gramática y estructura de pensamiento que afecta también la lectura que los públicos desarrollan en todos los medios de comunicación, incluyendo los medios masivos. Así, las empresas televisivas han venido introduciendo elementos de interactividad con sus receptores, al considerarlos más como seres activos.

En la radio ya hace décadas que el público juega un papel importante, incluso protagónico pues su opinión y él forman parte de los contenidos de algunos programas, por ejemplo, aquéllos de orientación psicológica a personas con determinados conflictos emocionales o bien los conductores que en plática con uno de sus escuchas ameniza el programa antes de enviar al siguiente musical.

Con la invención de la imprenta se subrayó la existencia de un público analfabeta, marcando la frontera entre las tecnologías medieval y moderna, e incluso creó las condiciones pensar en el derecho a la educación como condición indispensable en la formación de nuevos Estados.

Con el surgimiento de la Internet también se generó otro tipo público analfabeta, el digital, que traza una línea divisoria entre la sociedad industrial y la sociedad de la información. Con la popularidad de las redes, su incursión en los centros de trabajo, de educación e investigación, en los hogares y en el ámbito de la vida cotidiana (Fernández Hermana, 2001), se ha colocado a las actuales escuelas de comunicación ante la misma disyuntiva que en su momento enfrentaron las instituciones educativas del capitalismo industrial: cómo transmitir los conocimientos necesarios que permitan a los *comunicadores multimediaticos* colocarse como los intérpretes de las nuevas formas de convivencia social, política, económica y cultural a raíz de la red a través del mundo.

Se considera que el primer paso debe ser alfabetizarse digitalmente como institución de educación superior e ir alfabetizando simultáneamente a sus respectivos núcleos de población (directores, profesores, administradores y estudiantes) como parte de una política integrada y articulada con la vida académica que ahí se desarrolla y con su propia misión educativa.

En este entorno de cambio y ajuste cultural la institución educativa tiene una doble responsabilidad: por un lado, proporcionar al estudiante de los elementos cognitivos necesarios para *adecuarse* a las condiciones que ofrece el entorno, desarrollando los mecanismos de respuesta, habilidades y hábitos de la inteligencia emocional "en otras palabras, aprender a vivir en un mundo cambiante construido sobre unos cimientos tecnológicos específicos, como son las redes" (Fernández Hermana, 2001). Y por otro lado, la institución educativa debe incorporarse a esta nueva dinámica social en la práctica, como generador de un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales en el que va trazando los modos de empleo y los caminos a seguir (Bourdieu, 1991).

Desde esta perspectiva se vuelve a resaltar la importancia del hipertexto, que en el caso de los portales de las universidades a las que se adscriben las escuelas de comunicación, representan verdaderos escaparates de análisis

sobre el papel que cada institución le otorga a la incorporación de la red ya sea sólo como medio informativo; como un fenómeno que requiere la alfabetización del usuario para que penetre virtualmente en el ambiente y en la práctica pedagógica propuesta: en el currículo de la carrera, sus objetivos y misión, pero también para comprender las condiciones del campo profesional y las expectativas que el país espera del profesionista.

Para hacer posible esto, los hipertextos deben cumplir con las características de *metamorfosis, heterogeneidad, multiplicidad, movilidad, exterioridad y topología* (Lévy, 1999), las cuales van acompañadas de condiciones arquitectónicas que permiten al usuario orientarse dentro de una página y, por lo tanto, navegar sin complicaciones, con la única orientación de los elementos que le proporcione la página, cuyos aspectos se abordarán con mayor cuidado en el siguiente capítulo.

3. Redefinición de la enseñanza de la comunicación ante el cambio tecnológico y el ajuste cultural

Desde su nacimiento, la ciencia de la comunicación ha tenido grandes responsabilidades entre sus manos. Como hemos visto en cada etapa histórica ha jugado roles como informador, líder de opinión, productor de bienes culturales, traductor o intérprete, por mencionar los más éticos, pues también ha sido acusado —y con justa razón— de todo lo contrario.

El acelerado avance tecnológico en materia de comunicación y la íntima relación del campo comunicativo con el espacio social y otros campos como el político, el económico y el cultural, han obligado a la constante reflexión entre los comunicólogos y los comunicadores sobre la práctica

profesional, así como sobre los procesos de producción y distribución de bienes simbólicos. Esto ha reconfigurado los bordes del campo de la comunicación y necesariamente sucede lo mismo con los programas curriculares y las prácticas pedagógicas desarrolladas hasta ahora en las escuelas de comunicación.

De estas últimas se espera que jueguen un papel central en toda la dinámica de reajuste y cambio cultural, pues representan el punto de partida pero también el punto de llegada de una espiral de experiencias, necesidades, propuestas... especialmente si se considera a la institución escolar como el engranaje básico de la sociedad.

Sin embargo, el desfase entre los planes de estudio y la práctica de la profesión se ha convertido en una constante a lo largo de los años. Hoy en día se sigue considerando que la comunicación atraviesa por una etapa crítica, caracterizada por la concentración de los medios masivos en corporaciones multimedia, identificables, además, como grupos económicos dominantes mundialmente y la pérdida de credibilidad producto de su inclinación hacia el periodismo-espectáculo, con todas sus implicaciones (Castells, 1999; Fernández Hermana, 2000 d).

En consecuencia la comunicación por red no es más alentadora, pues los comunicadores no han sido capaces de aprovechar la potencialidad de Internet con el fin de generar diferentes procesos de comunicación con características y cualidades distintas, distinguidos por su organización en redes flexibles pero inestables; colectivas pero individuales; virtuales pero reales, construida por un sistema de medios "omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal" (Castells, 2001: 23).

En su incursión por la red a través del mundo, la mirada en la formación académica de *comunicadores multimediativos* debe tener en el ángulo que no se trata exclusivamente de otro medio de comunicación más —tal y como

hasta ahora han considerado las grandes corporaciones de medios masivos— sino como una probable nueva forma de organización social que pretende la globalidad y se extiende por el planeta entero, tal y como en el siglo XX lo logró el capitalismo industrial y el estatismo. Entonces, igual que ahora, el sacudimiento cultural fue de grandes proporciones, se favoreció la desigualdad social y económica, se explotó la esperanza y la codicia... en ese nuevo mundo, la comunicación jugó un rol fundamental a la par de los grupos de poder produciendo y reproduciendo la cultura socialmente legítima.

Hoy en día, de nueva cuenta las cosas están cambiando... en el campo de la comunicación las cosas tienen que cambiar. El perfil académico y profesional del comunicador es blanco de fuertes presiones antagónicas. Por un lado, por parte de una sociedad donde la comunicación es el medio de enlace entre la vida política y cultural, obligada a atender a la vorágine de múltiples expresiones de identidad desafiantes ante la globalidad y el cosmopolitismo, en busca de una individualidad cultural amenazada por fuerzas tecnoeconómicas (Castells, 2001). Y por otro lado, por el hecho de que día a día las empresas comunicativas pierden su perfil político-cultural, transformándose en grandes conglomerados económicos para los cuales el *rating* es el negocio (Martín-Barbero, 2001 a).

En medio de estas tensiones se visualiza a las escuelas de comunicación como receptoras sensibles de las condiciones que actualmente presenta el campo de la comunicación en la formación de cuadros de profesionistas, capaces de interpretar las posiciones objetivas en su campo profesional y las formas de posicionarse en él.

La educación superior de comunicadores se desarrolla en un microcosmos donde el planteamiento fundamental es encontrar la manera de insertar a la escuela en un escenario comunicativo que igualmente representa “experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado (Martín-Barbero: 18), y a la vez continuar con la tarea académica

del aprendizaje del saber, desarrollar la disciplina de la reflexión y la responsabilidad que implica el análisis y la crítica, sin que nada de esto signifique renuncia a la creatividad. Siguiendo a Martín-Barbero en este sentido, cabe reflexionar en dos vías, una de ida y otra de vuelta. La primera es plantearse los retos de la educación a raíz de los cambios en la tecnología; y la segunda, repensar sobre cuál sería la educación que encuentre cabida en el escenario de los medios.

Las nuevas tecnologías de la información representan para la escuela el reto de llenar un vacío cultural entre lo que enseñan los profesores y el entorno en el que los alumnos aprenden, pues los mecanismos de socialización entre los jóvenes universitarios son distintos, marcados por la presencia de la Internet a través del cual se transmite y circula el saber, pero también constituye un dispositivo de identificación y expresión de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de preferencias.

A semejanza de lo sucedido con los comunicadores, los educadores han visto en Internet una simple herramienta de modernización técnica que ha sido básicamente utilizada para cubrir una mayor difusión en la transmisión de contenidos educativos; para darle una imagen tecnologizada a los contenidos y para amenizarlos, pero cuyo *arbitrario cultural*, que define objetivamente la cultura, sigue intacto. Queda claro que esa es la orientación de los intereses objetivos materiales y simbólicos de los grupos dominantes.

Lo realmente esperado, es que las escuelas de comunicación, al margen del acostumbrado papel reproductor de las instituciones educativas a nivel superior, consideren la necesidad de entrar en relación con la experiencia que significa este proceso de ajuste y cambio cultural (*adaptación-ajuste*) como elemento estructural en la composición del campo de la comunicación, donde se observa desterritorialización de identidades, hibridación entre las ciencias y el arte, combinación de distintos tipos de lecturas (escritas y

audiovisuales) (Martín-Barbero, 2001 b), pues ahí es donde se fincan las posibilidades del *comunicador multimediático* en la práctica profesional.

Sumergirse en el espacio de la Internet, obliga a la educación, antes que nada, a romper con el modelo tradicional de transmisión del saber mediante la memorización para la reproducción. Por el contrario, profesor cambiará, ya no será el único depositario del conocimiento, y por tanto, será desprovisto de la legitimación por parte del sistema como *autoridad en la materia*; adoptará el rol de orientador, instructor, guía, facilitador, colaborador... Mientras los alumnos en vez de ser receptores de información, a través de la red tendrán en sus manos la posibilidad de construir conocimiento.

Esto implica que las escuelas de comunicación en particular, se *adecuen* a las nuevas condiciones del campo, a raíz de la introducción de las nuevas tecnologías en busca de modelos educativos que permitan al alumno conceptualizar a la comunicación en un sentido más amplio, más allá de los medios como mecánicos instrumentos de masificación, conformismo y consumismo.

Habrà que orientar a los estudiantes hacia una reflexión más profunda sobre un campo donde pueden convivir distintas formas de procesar, interconectar y retroalimentar información; donde conviven distintos intereses políticos, económicos y socio-culturales; donde el público es una multiplicidad de identidades; donde la manera de elaborar mensajes no puede responder a patrones preestablecidos y aprendidos con anticipación, como maneras simplicistas de encasillar información y opiniones; donde lo escrito y lo oral pueden encontrar momentos de convivencia sin necesariamente entrar en competencia, al contrario "aprovechar tanto la oralidad como experiencia cultural, que constituye su modo propio de comunicación y organización perceptiva y expresiva del mundo, como esa otra cultura de la visualidad electrónica" (Marín-Barbero, 2001a: 19).

Pero ¿cuál es la percepción de las escuelas de la comunicación sobre el panorama abierto por las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación? ¿realmente experimentan un proceso de *adecuación* ante las múltiples reflexiones que en voz alta han planteado los pensadores de la comunicación? Y en dado caso ¿cómo incorporar a las escuelas de comunicación en esta compleja realidad? ¿qué acciones pedagógicas han emprendido las escuelas de comunicación en la formación de cuadros profesionales? Por lo tanto, ¿qué tipo de entramado teórico-práctico proponen los planeadores curriculares en comunicación para la generación de planes de estudios que formen académicamente a *comunicadores multimedial*?

Estas preguntas llevan a pensar que, independientemente de las futuras propuestas de las escuelas de comunicación, deben orientarse hacia acciones pedagógicas creativas y críticas de los medios incluyendo la Internet, de tal manera que el modelo educativo pueda transitar de lo concéntrico, lineal, interesado en la adición de asignaturas como bloques de conocimiento hacia otro modelo más abierto, plural, propositivo y hasta impredecible, donde el encuentro entre la lectura del texto y del hipertexto permita a los estudiantes reflexionar sobre la importancia en la evolución de la lectura.

Por supuesto deberá ser entendida como el acto de penetrar en la información, procesarla y hacer uso de ella como conjunto de nudos (palabras, páginas, imágenes, gráficos, secuencias sonoras y documentos complejos), relacionados por conexiones de tipo reticular no lineales, y donde la mayor parte de las veces la lectura se transforma en escritura, enmarcada en un ecosistema socio-comunicativo (Martín-Barbero, 2001 a).

Este entorno hace pensar ahora más que nunca, en la estrecha relación entre el educador y el comunicador. Y esto no quiere implica la desaparición del educador, sino la evolución de su perfil como un comunicador capaz de plantear problemas, diseñar procesos, formular preguntas, estimular

curiosidades, orientando y coordinando el trabajo colaborativo de sus alumnos, sistematizando y organizando experiencias.

Las escuelas de comunicación tienen ante ellas un desafío más: formar académicamente *comunicadores multimediáticos* cuyo futuro se finca en la capacidad presente de integrar una serie de habilidades que le permitan incorporarse a un campo social-profesional, que en el caso particular del espacio cibernético, conjunta una *estructura-estructurante*; la generación de un *habitus* que responde a las condiciones del campo; agentes sociales en lucha por ampliar su margen de dominio, además de las características y condiciones propias del medio, y del intercambio simbólico inherente a los procesos de comunicación como producto de amplios y complejos fenómenos socio-culturales.

Es momento de conocer qué es lo que se está haciendo al respecto y cuáles son las expectativas (si las hay) de las instituciones de educación superior en torno al panorama abierto por la *comunicación multimediática*. Para ello hay que reflexionar y plantear epistemológicamente, el método de investigación y su operacionalización, tema del siguiente capítulo.

V. Acercamiento epistemológico-metodológico al objeto de investigación

El método se percibe como una construcción cuya lógica se va deduciendo del descubrimiento a lo largo del desarrollo de la investigación, en relación con la experiencia y desde la racionalidad teórica. Bajo esta perspectiva el método se propone como un sistema inteligible, donde la solución a los problemas es por vía de la racionalidad y de la comprensión.

Por lo tanto, la hipótesis es la raíz de un trabajo fecundo, resultado de la construcción teórico-pragmática, nunca vista como un *juicio de valor sobre la realidad* categórica y definitiva (Canguilhem, 1991).

En este sentido habrá que hacer un análisis sobre la interrelación entre las prácticas expresadas por las páginas de Internet, las entrevistas y los currículos de las carreras de comunicación, de tal manera que permita inferir sobre los signos distintivos respecto a lo que las escuelas consideran académicamente adecuado, pertinente, relevante, o lo que en este trabajo se ha comprendido como conocimiento legítimo o arbitrario cultural. Es decir, los significados seleccionados de manera arbitraria que definen objetivamente la cultura de acuerdo a las condiciones sociales, expresadas por los tres tipos de información mencionadas,

donde adquieren coherencia como la expresión de intereses objetivos materiales y simbólicos.

Una de las mayores preocupaciones de este trabajo de investigación ha sido la asociación del método con la teoría en relación con las operaciones de investigación que se han venido realizando. En este estudio se considera que la metodología debe ser resultado de la experiencia de la investigación, de las dificultades y rutinas de trabajo que vistas bajo la mirada teórica, ayuden a construir un sistema explicativo-analítico, el cual se funde en el rigor y la fuerza de verificación experimental. Se procuró la profundización en la "lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente" (Bourdieu & Passeron, 1991: 14).

Siguiendo a Bachelard (1991), en el transcurso de la construcción de la interpretación teórica, se fueron concibiendo aquellos instrumentos de exploración empírica que permitieran vigilar epistemológicamente la operacionalidad de la investigación, consciente de las limitaciones y alcances en la labor explicativa. El propósito es poner en práctica cada una de las operaciones, pues modestamente se pretende realizar un ejercicio siguiendo una de las más importantes aportaciones del método de Bourdieu: evitar la ruptura entre teoría y práctica, en un intento por desarrollar una práctica sociológica fundamentada teóricamente.

Esto ha significado reflexionar el método, verlo desde la teoría, pero también ver a la teoría desde el acercamiento metodológico, por lo tanto, se piensa que así se estará más cerca de la construcción teórica congruente con la práctica, puesto que se construyen conocimientos de la práctica y, al mismo tiempo, se evita caer en el teoricismo.

[...] podríamos describir el método sociológico como un juego dialéctico en el que se alternan progresivamente la investigación empírica y la elaboración teórica. Cada uno de los niveles introduce una nueva carga de contenido que se precipita para incidir sobre el otro en continuo proceso de "incorporación" y ampliación... El "objeto" requiere todo un utillaje teórico conceptual; pero, a su vez, éste se reelabora con el ejercicio de la práctica y el fruto de la experiencia (Sánchez de Horcajo, 1979: 66).

Así, con el propósito de recolectar y registrar diferentes tipos de intereses objetivos materiales y simbólicos, se construyó la metodología cualitativa basada en la entrevista, el análisis curricular y el análisis de contenido de páginas de Internet.

Se consideró que las páginas de Internet constituyen un material valioso que ofrecen información sobre la generación del *habitus* y el uso que cada institución le da a la tecnología, proporcionando un panorama sobre el proceso de transformación socio-cultural que están experimentando. Este aspecto constituye el primer apartado de este capítulo donde también se explicará la relevancia y configuración de la muestra de escuelas de comunicación y la explicación de las categorías de evaluación de las páginas de Internet de las escuelas.

Se decidió darle un peso fundamental al enfoque cualitativo destacando la importancia de la historia oral, mediante la entrevista, como mecanismo para penetrar al interior de una conciencia colectiva representada por personas directamente involucradas en los currículos de las carreras, ya sea como profesores, investigadores, planeadores o coordinadores, aspecto que constituye el segundo apartado del capítulo.

Y tercer y último lugar, fueron analizados los planes curriculares de las instituciones, donde además de observarse elementos sobre el *habitus*, se percibe a través de los títulos de las materias, aspectos sobre la formación que reciben los estudiantes en el campo de las nuevas tecnologías.

1. Páginas de la Internet de escuelas de comunicación

La actualidad de los medios se distingue por la incorporación de la Internet a la carrera entre los medios de comunicación, aunque colocado en posición desventajosa. Todos compiten por el mismo espacio informativo y el objetivo se reduce a la inmediatez de la información presentada a través de diferentes soportes de producción y distribución (Fernández Hermana, 2000 d).

Con la llegada de la televisión y su predominio en el lenguaje icónico y auditivo, se inició una etapa de declinación de la influencia de la palabra escrita. Paulatinamente, las imágenes se colocaron con mayor énfasis en el gusto de las personas en comparación con los textos escritos.

Shlein (2000) señala que en los noventa fue cuando más libros se publicaron en el mundo, sin embargo, gran parte de éstos son libros ilustrados. Con el arribo de la televisión, disminuyó el número de lectores en las bibliotecas, mientras que los museos experimentaron un auge sin precedentes. Incluso el periodismo escrito sufrió cambios paulatinos con el uso, cada vez más frecuente, de gráficos, tablas, mapas, cartones, tiras cómicas, diagramas y fotografías, y últimamente, hasta plicas y primeras planas a color, organizadas en forma más icónica que textual.

La televisión ha venido transformando la cultura, el conocimiento, la forma de procesar información, los hábitos rutinarios, la educación e incluso, cimbró las estructuras económicas y de poder y, en consecuencia, la configuración del campo de la comunicación. Asimismo, necesariamente trastocó a las instituciones de educación superior, las cuales modificaron su perspectiva educativa pasando de la formación exclusivamente periodística hacia la formación de un profesionalista que desde las ciencias sociales fuera capaz de comprender, evaluar, planear y producir procesos de comunicación a través de los diferentes medios de comunicación.

Mientras la televisión se encuentra en su apogeo, manifestando gran variedad de contenidos, sofisticación tecnológica y modalidades de distribución de señal, vemos la llegada de la computadora como otro mecanismo comunicativo que reúne imagen, video y diseño digital, además del texto y la posibilidad de interacción y construcción de contenidos entre usuarios. Pero la tecnología no es neutra: a semejanza de la transformación social, cultural y económica ocurrida a partir de la televisión, Internet nos está conduciendo hacia otra transformación: el uso del lenguaje digital con sus formas propias de lectura y escritura; el procesamiento de información con sus implicaciones mentales, fisiológicas e intelectuales; la interacción social; y la posibilidad de conectarse y sumergirse en una red de información y conocimiento.¹

Por lo tanto, no implica el mismo esfuerzo, planeación y elementos comunicativos (teóricos, prácticos y discursivos) hacer comunicación *massmediática*, que comunicarse *multimediáticamente*. La lógica de instrumentar una serie de acciones encaminadas a incorporar en esta dinámica a estudiantes, profesores y a la institución académica en su conjunto requiere de un proceso que aplique de manera planeada y coordinada, prácticas pedagógicas y administrativas de producción y consumo de cultura digital, no porque esto sea lo único ni lo fundamental, sino porque la transformación hacia donde nos orienta está modificando las otras maneras de hacer y entender la comunicación.

1

Shlein (2000) señala que la diferencia de la lectura textual en la cual básicamente manejamos el hemisferio izquierdo del cerebro, que controla el pensamiento lógico y racional, la computadora pone en función ambos hemisferios, trabajando la lógica racional y la percepción simultáneamente. La función fisiológica de ambas partes del cerebro implica que su desarrollo es diferente a como se dio en la época de la imprenta o de la televisión, puesto que los mecanismos de acción en los procesos, por ejemplo de lectura y escritura son diferentes. Éste es un elemento clave —ampliamente estudiado por Shlein y otros científicos— que los productores de comunicación debieran considerar en la elaboración de mensajes.

Hay instituciones educativas en general y escuelas de comunicación en particular, que están actuando sobre la conectividad con acciones concretas — algunas más que otras— preocupadas porque el trasfondo vaya más allá de lo operativo, interesadas por colocarse en la competencia educativa. Al respecto, cabe mencionar que hasta 1999, de un total de 1266 escuelas públicas de educación superior, 1233 escuelas disponen de equipo computacional; mientras que de 1062 escuelas privadas, 946 disponen de equipo (www.ingei.gob.mx).²

Actuar sobre la conectividad implica montar redes, difundir información jerarquizada, filtrar información para garantizar la seguridad del conjunto. Asimismo, surge la necesidad de crear o modificar representaciones, imágenes y participar en la evolución del lenguaje digital, en su uso y circulación; mantener, transformar o crear, según sea el caso, valores y afectos sociales relacionados con la formación educativa de comunicadores (Lévy, 1999).

Toda esta instrumentación de recursos humanos, procedimentales y tecnológicos en algunas IES son resultado de la importancia que ha cobrado la circulación de información, los cimientos materiales de la sociedad, el trabajo inmaterial, el tiempo y el espacio como aspectos que están sufriendo cambios cualitativos en la experiencia humana, incorporándola a un modelo fundamentalmente cultural de interacción y organización social. Vivimos el inicio de una era que, por las condiciones que se han gestado, está llamada a experimentar la autonomía de la cultura sobre las bases materiales de existencia, donde la información y el conocimiento y, por lo tanto, el *comunicador multimediático* —por lo argumentado en este trabajo— está llamado a jugar un papel determinado, en una arquitectura socio-laboral fundamentada en el cambio y la tensión de los nuevos modelos tecnológicos que pretenden

2

Los totales de escuelas mencionados, incluyen a todas las profesiones. Cuando se habla de equipo computacional, incluye computadoras personales, servidores, estaciones de trabajo, minicomputadoras, *mainframes*, entre otros.

implantarse como arbitrario cultural legítimo, en sustitución de aquéllos que se van quedando obsoletos (Vouillamoz, 2000).

Bajo esta perspectiva, las páginas de la Internet de las escuelas de comunicación son ejemplos sobre el proceso de adecuación a los cambios socio-culturales, mediante el uso de la tecnología en la configuración de hipertextos integradores de lenguajes textuales, auditivos e icónicos, en la generación de sistemas informativos sobre las diferentes comunidades que representan, desde sus particulares propuestas educativas. Asimismo, significan elementos centrales en el discurso de la autoridad pedagógica de cada institución educativa, cuya función es la inculcación a lo largo del tiempo, de una formación durable, un *habitus* resultado de la asimilación de lo culturalmente legítimo.

Más allá de que las escuelas de comunicación estén conscientes o no sobre la importancia de integrarse a la dinámica de la sociedad informacional, actualmente las páginas de Internet de 64 instituciones educativas públicas y privadas de diferentes estados del país, muestran principios de un *arbitrario interiorizado* que han venido produciendo y reproduciendo a través de sus estructuras y funcionamientos, que les han permitido su existencia en el espacio social, aun cuando no consideren a la Internet como un paradigma dominante.

Evidentemente el hipertexto desarrollado por las instituciones educativas en comunicación, son construcciones que realizan sobre la Internet como el paisaje donde integran su percepción sobre la formación académica, su idea sobre el arbitrario cultural, su manera de abordar la comunicación desde el espacio educativo, pero además, todo esto en relación con el dominio del lenguaje y la gramática digital. La claridad, precisión y finalidad de navegación que logren imprimirle a dicho paisaje, permitirá al usuario manejar contenido, explorar, reflexionar, relacionarlo con otros contextos, comparar, por ejemplo, las múltiples opciones que ofrecen tanto instituciones educativas públicas como privadas. Según la complejidad y lo completo del texto, el usuario estará en

posibilidad de regenerar, releer y recrear enlazando elementos que hayan dado origen a esta propuesta hipertextual en concreto.

Ante la posibilidad de interacción del usuario, se gesta una dinámica *sui generis* entre él y el medio, y entre ambos, un elemento clave: el hipertexto. De acuerdo con Pierre Lévy, a partir del hipertexto, el usuario confecciona

[...] de este modo, su relación interna, su vida autónoma, su aura semántica [lo relaciona] también con otros contextos, con otros discursos, con imágenes, con afectos, con toda una inmensa reserva fluctuante de deseos y de signos que nos hace ser lo que somos. Aquí no es ya la unidad del texto lo que está en juego, sino la construcción del yo; construcción siempre por rehacer, siempre inacabada (Lévy, 1998: 36).

Los hipertextos de las escuelas de comunicación reflejan, más allá del sentido del texto, la dirección y elaboración de una imagen sobre la institución educativa, en general, y la carrera de comunicación, en particular. A diferencia de cualquier folleto informativo escrito, se ponen en juego aquellos elementos que caracterizan al hipertexto: la combinación creativa de audio, video, texto, movimiento³ y, muy especialmente, la posibilidad del cibernauta para movilizarse a través de las páginas, conocer virtualmente las instalaciones y al profesorado, y aun más, comunicarse y obtener por escrito, respuestas a sus dudas. En pocas palabras se convierte en un explorador sobre una reserva potencial de información y, en especial, sobre una postura académica sobre la enseñanza de la comunicación.

La sola configuración del hipertexto como matriz de textos potenciales, entre los cuales solo algunos de ellos se materializan como resultado de la interactividad del usuario, obliga a las escuelas de comunicación al dominio de

3

O lo que Lévy explica como heterogeneidad.

la gramática digital que les permita jugar con los elementos para visualizar mensajes. Esto las coloca en relación con sus usuarios reales y potenciales, pero además coloca a las diferentes instituciones educativas en comunicación —particularmente— en la oferta y en la discusión en las redes mundiales sobre las tendencias en materia de educación; en la discusión de avances de investigación así como la proyección de su planta de investigadores a nivel internacional y, en un momento dado, alentar las colaboraciones interinstitucionales local, nacional e internacionalmente.

Además de la formación académica de profesionales de la comunicación, planeada en función de los parámetros que ha marcado la globalización económica, donde la información y la comunicación se plantean como el pináculo de la producción contemporánea, cuyo albergue de producción y circulación es la Internet, las instituciones educativas podrían mirarse ellas mismas como prestadoras de servicios educativos en un mundo que cada día tiende hacia la desterritorialización de la producción, puesto que la comunicación y el control se ejercen a distancia, especialmente cuando los productos son inmateriales y se transportan a un bajo costo en un tiempo mínimo (Hardt & Negri, 2002).

Asimismo, toda esta actividad en torno a la presencia de las universidades en la Internet, constituyen una fuente de sentido y experiencia para la comunidad, es decir, se construye identidad.

Por lo tanto, la presencia de las escuelas de comunicación en la red, deja ver los rasgos distintivos del arbitrario cultural y *habitus*. Las páginas de la Internet y el uso que se les da, ofrecen indicios sobre la estructura, especie y composición del capital que para cada escuela es importante. Esto sin dejar de considerar las distinciones entre las diferentes posiciones que ocupan los agentes en el espacio y las diferencias propias de los agentes, a las que también corresponde una clase de *habitus*. Sin embargo, desde una visión panorámica de las páginas de la Internet en su conjunto, cada sitio, de cada escuela de comunicación

produce un tipo de *habitus* de acuerdo a condicionamientos socio-culturales, por objetivos comunes, por la generación de prácticas encaminadas al cumplimiento de dichos objetivos y a las posibilidades logísticas (y económicas) que orientan determinada visión sobre el campo de la comunicación, con un enfoque educativo específico, que se traduce en un estilo de vida unitario (Bourdieu, 2002).

Siguiendo a Bourdieu, los *habitus* en este caso en particular, son generadores de prácticas *distintas y distintivas*, por ejemplo, qué uso se le da a la plataforma tecnológica, si este uso se limita al desarrollo secuencial de la lecto-escritura o si permite al usuario ejercer una lectura más activa mediante enlaces a diferentes lugares dentro y fuera de una página específica sin que resulte caótico; si establece rutas de navegación organizadas o si prefiere un hipertexto plano a semejanza de cualquier página escrita; si hay claridad y precisión en la redacción de botones y ligas; si hay equilibrio en el manejo del lenguaje multimediático, es decir, en la combinación de texto, imagen y audio o si se optó por el predominio de imagen y audio como elemento central del contenido.

Estos principios de clasificación, entre otros, se traducen en principios de división y visión de *habitus* diferentes que, leídos junto con los currículos y las entrevistas, ayudan a diferenciar el papel que desempeña la Internet en las propuestas educativas. La Internet puede considerarse importante para un número determinado de instituciones educativas, profesores e investigadores, sin embargo, el uso que le da cada escuela varía. Por ejemplo, de acuerdo con las entrevistas, para la UNAM la Internet significa un fenómeno que es motivo de análisis conceptual por las implicaciones que tiene en los niveles económico, político y cultural; en cambio para el Tecnológico de Monterrey, significa el eje operativo de una serie de prácticas académicas y didácticas. Por lo tanto, el uso que se le da a la Internet es desde diferente ángulo: para la primera institución será objeto de análisis y como herramienta de investigación, mientras para la

segunda, se emplea como elemento que opera gran parte de la actividad académica del alumno y en algunos casos, hasta la sustitución del docente.

Como resultado de esta perspectiva que plantea la importancia del hipertexto como documento clave que refleja la ordenación universitaria, las formalidades universitarias, las prácticas pedagógicas, los elementos logísticos y recursos culturales, la oferta educativa, los programas de estudio y la visión educativa, se inició el análisis de los rasgos específicos de la formación educativa en comunicación, por la significación y la función simbólica de elementos que ofrecen los sitios de la Internet y que los conforman estructuralmente.

De acuerdo con Pierre Lévy son: *metamorfosis, heterogeneidad, multiplicidad, movilidad, exterioridad y topología* (ver página 96). Para que esto fuera palpable en términos operativos en la observación y evaluación de los portales de la Internet de las escuelas de comunicación, hubo que aplicarlos a elementos arquitectónicos informáticos como el *sistema de navegación, organización de la información, rotulación y manejo de información*.

Así pudo apreciarse la composición, extensión y configuración del hipertexto; la forma como se integran imágenes, textos y sonidos; los elementos del texto y su estructura; la interacción que se promueve a través de ligas, así como la flexibilidad, considerados como elementos de asimilación cultural del nuevo alfabeto digital.

Con esta visión en mente, la conformación de la muestra de análisis de escuelas de comunicación en nuestro país, se hizo bajo la idea de lograr un acercamiento racional a aquellas instituciones de educación superior en este campo que, de un modo u otro, han incluido a las nuevas tecnologías en sus planes de estudio y cuentan con una página en la Internet.

La intención fue aplicar sobre dicha muestra la visión sistemática de la teoría sintetizada en conceptos y categorías de análisis sobre lo que aquí se ha argumentado como un ideal, no porque éste sea considerado en sí mismo como

exclusivo, sino porque con base en éste se lograron identificar matices y transformaciones en las escuelas de comunicación analizadas, en un intento por objetivar lo ideal en busca de comprender la variedad y diferencias en los casos reales.

A. Configuración de la muestra de escuelas de comunicación

La muestra se conformó con aquellas instituciones que al momento de la investigación tenían página en la Internet. De 240 instituciones públicas y privadas de educación superior que imparten la carrera de comunicación⁴ en 27 estados de la República,⁵ únicamente 64 contaban con una, de acuerdo a la revisión que se hizo de tres bases de datos, la del Consejo Nacional de Escuelas e Investigadores en Ciencias de la Comunicación (CONEICC), la UNAM y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

4

Entre estas IES revisadas se encontraron las siguientes denominaciones a la carrera que determina en gran medida el enfoque que le dan a su concepción sobre "comunicación": comunicación, ciencias de la comunicación, comunicación corporativa, comunicación social, comunicación y publicidad, comunicación y relaciones públicas, comunicación y tecnologías educativas, periodismo, comunicación organizacional, comunicación e información, ciencias de la información y la comunicación, comunicación académica, periodismo y comunicación, comunicación visual, comunicación multimedia, comunicación humana, ciencias y técnicas de la comunicación.

5

Aguas Calientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

	Búsqueda inicial en bases de datos	Probable muestra de análisis
Escuelas privadas	178	58
Escuelas públicas	62	27
Total	240	85

En definitiva, la muestra que fue analizada es la siguiente, donde también pueden observarse las escuelas de comunicación que la constituyeron, divididas en escuelas privadas y públicas:

	Muestra de análisis definitiva	Instituciones de Educación Superior
Escuelas privadas	41	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro Cultural Justo Sierra 2. Escuela de Periodismo Carlos Septién García 3. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente 4. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey 5. Universidad Americana de Acapulco 6. Universidad Anáhuac 7. Universidad Autónoma de Durango 8. Universidad Autónoma de Guadalajara 9. Universidad Autónoma de España de Durango 10. Universidad Cristóbal Colón 11. Universidad Cuauhtémoc, A.C. 12. Universidad de la Comunicación 13. Universidad del Golfo de México 14. Universidad del Mayab 15. Universidad del Noroeste 16. Universidad del Valle de México 17. Universidad Franco Mexicana 18. Universidad Iberoamericana (León) 19. Universidad Iberoamericana (Santa Fe) 20. Universidad Iberoamericana (Tijuana) 21. Universidad Iberoamericana (Torreón) 22. Universidad Intercontinental

		<ol style="list-style-type: none"> 23. Universidad La Salle 24. Universidad La Salle (Bajo) 25. Universidad de las Américas 26. Universidad de las Américas (Puebla) 27. Universidad Madero 28. Universidad Morelia 29. Universidad de Tijuana CUT 30. Universidad de Xalapa 31. Universidad del Claustro de Sor Juana 32. Universidad del DF 33. Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla 34. Universidad Latina de América, A.C. 35. Universidad Latinoamericana 36. Universidad Mesoamericana 37. Universidad Mexicana 38. Universidad Regional del Norte 39. Universidad Simón Bolívar 40. Universidad Tecnológica de México 41. Universidad Vasco de Quiroga
Escuelas públicas	23	<ol style="list-style-type: none"> 1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 2. Universidad Autónoma de Aguas Calientes 3. Universidad Autónoma de Baja California 4. Universidad Autónoma de Coahuila 5. Universidad Autónoma de Chiapas 6. Universidad Autónoma de Guerrero 7. Universidad Autónoma de Nuevo León 8. Universidad Autónoma de Querétaro 9. Universidad Autónoma de San Luis Potosí 10. Universidad Autónoma de Sinaloa 11. Universidad Autónoma de Tamaulipas 12. Universidad Autónoma del Estado de México 13. Universidad Autónoma del Estado de Morelos 14. Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco) 15. Universidad de Colima 16. Universidad de Guadalajara 17. Universidad de Monterrey 18. Universidad de Occidente 19. Universidad de Sonora 20. Universidad Nacional Autónoma de México 21. ENEP Aragón 22. ENEP Acatlán 23. Universidad Veracruzana
Total	64	

B. Categorías de evaluación de las páginas de Internet de escuelas de comunicación

Para evaluar el comportamiento de las páginas en estos términos operativos se tomó en cuenta:

- ❑ La sistematización de información relacionada con la familiaridad hacia el alfabeto digital de cada institución.
- ❑ Elementos comunicativos con las comunidades interna y externa.
- ❑ Características de la organización institucional.
- ❑ La visión de las escuelas de comunicación sobre la formación y las prácticas académicas.
- ❑ Indicadores de percepción reflexiva con base en la articulación de contenidos.
- ❑ La relación de cada escuela con el contexto educativo, cultural y social.
- ❑ Indicadores de interacción entre el usuario y el hipertexto.
- ❑ Experiencia e intereses de las escuelas de comunicación, así como su enfoque específico cultural e ideológico.

Con este fin se elaboró la siguiente plantilla con categorías evaluación:

a.				b.				c.			
I. Sistema de navegación				II. Organización de la Información				III. Rotulación			
B	M	A		B	M	A		B	M	A	
			1. Abrir página				1. Homogeneidad				1. Precisión
			2. Anterior y Siguiente				2. Perspectiva				2. Claridad
			3. Marcadores				3. Esquemas de org.				3. Atracción
			4. Migas de pan				a. Exacto alfabético				4. Con texto
			5. Visión prospectiva				b. Exacto cronológico				5. Con icono
			6. Usted está aquí				c. Exacto geográfico				6. Encab para conocedores
			7. Nombres en páginas				d. Ambiguo temático				7. Encab por contenido
			8. Imagen en páginas				e. Ambiguo funcional				
			9. Ayudas de navegación				f. Ambiguo públicos específicos				
			10. Barras de navegación				d. Ambiguo metáforas				
			11. Marcos				e. Ambiguo híbrido				
			12. Menús desplegables				4. Estructura de org.				
			13. Elems de nav remotos				a. Jerarquía				
							b. Amplitud				
							c. Profundidad				

d.				e.				f.			
IV. Información contenida				V. Áreas de conocimiento				VI. Observaciones			
Sí	No										
			1. Plan de estudios de la carrera								
			2. Objetivos y perfil del egresado								
			3. Perfil del aspirante								
			4. Perfil del profesor								
			5. Filosofía educativa								
			6. Reglamento/políticas								
			7. Programas por materia								
			8. Actv extra académicas								
			9. Servicios								

a. Sistema de navegación

El conjunto de elementos enumerados en este ámbito son criterios que permitieron observar el dominio de las escuelas de comunicación del lenguaje hipertextual e interactivo. Cada uno de estos criterios significan diferentes

características que facilitan al usuario la manipulación, actualización y desarrollo de información que reflejan un sistema de disposiciones durables y transferibles, e implican una forma de navegación que le da lógica y sentido al curso del usuario, a través de una serie de elementos, los cuales manifiestan de manera estructurada, apreciaciones, percepciones y acciones que son capaces de producir prácticas reproductoras.

El sistema de navegación da sentido de contexto y comodidad al momento de explorar nuevos lugares, por lo tanto, debe caracterizarse por su flexibilidad y claridad, pues de lo contrario puede confundir al usuario. El sistema de navegación se diseña para apoyar el aprendizaje asociativo del usuario mediante sus componentes, los cuales representan el arbitrario cultural de cada institución educativa.

Los elementos o información del sistema de navegación deben conducir y ubicar al usuario, incluso antes de que trace una ruta, de tal forma que se ponga en acción la relación entre el pensamiento humano y la computadora, facilitándose la representación del arbitrario cultural manifestado en el texto, la imagen y el audio.

Por lo tanto, se observan una serie de acciones de inculcación mediante lo que cada institución educativa considera culturalmente importante, lo cual está encaminado a la generación de un *habitus*. En pocas palabras, se busca transmitir la identidad social de la institución y de quienes la conforman.

Como se puede observar en la plantilla anterior, los elementos que componen al sistema de navegación son:

- ❑ *Abrir página*: acceso directo a cualquier página en la Internet.
- ❑ *Anterior y siguiente*: ofrecen la posibilidad de avanzar o retroceder bidireccionalmente.
- ❑ *Marcadores* (también llamados *Favoritos*): funcionan para guardar páginas específicas como referencias posteriores.

- *Huellas o migas de pan*: son marcas que resalta el sistema de navegación, la mayoría de las veces coloreándola de una tonalidad distinta, así que permite al usuario saber dónde ya ha explorado.
- *Visión prospectiva*: al pasar el cursor sobre el vínculo de hipertexto, aparece una ventana con información, sobre el contenido que ahí encontrará, es decir, se proporciona información sobre otro destino fuera del sitio actual.
- *Usted está aquí*: indicador de la ubicación concreta del usuario en la página.
- *Nombres e imagen de páginas*: elementos de identificación que también ubican al usuario. Junto con el elemento anterior constituye parte de la construcción del contexto donde encuentra, dentro de la Internet.
- *Ayudas de navegación*: pueden reorientar la navegación del usuario para equilibrar errores de desorden que pudieran presentarse.
- *Barras de navegación*: conjunto de vínculos de hipertexto que se colocan juntos en una página. Pueden ser gráficos a manera de mapas o como imágenes ordenadas en forma de tabla. Éstas pueden ser herramientas útiles en la transmisión de contenido y contexto (Rosenfeld & Morville, 2000).
- *Marcos*: funcionan para definir un panel; en ocasiones tienen su propio mecanismo de desplazamiento en una sola ventana del navegador.
- *Menús desplegables*: ofrecen varias posibilidades de navegación en forma compacta. El usuario puede partir de un menú sencillo a una gran variedad de opciones. Con sólo poner el cursor en una de las palabras del menú, se deja ver un submenú de temas

relacionados con la primera opción. De esta forma el usuario puede elegir de manera directa lo que le interesa.

- *Elementos de navegación rémora*: sistemas de navegación complementarios que pueden aparecer a manera de tabla de contenidos, índices, mapas del sitio. Son independientes de la estructura interna de la página y ofrecen una visión global de su contenido (Rosenfeld & Morville, 2000).

b. Organización de la información

La organización de la información tiene como propósito dar lógica a la estructura de la producción de prácticas de acuerdo al arbitrario cultural dominante en cada página. A través de esta estructura se organiza el trabajo de inculcación donde se refleja el tipo de formación académica y su duración.

Los componentes son:

- *Homogeneidad*: se refiere a la uniformidad entre los elementos que la componen, así como una relación evidente entre ellos. Esto organiza y facilita el acceso a los contenidos. La homogeneidad permite que se dé un sistema de clasificación estructurada. Sin embargo, las páginas de la Internet, por naturaleza, tienden a ser heterogéneas, lo cual dificulta la aplicación de un sistema totalmente homogéneo de organización.
- *Perspectivas*: al organizarse la información en las páginas de la Internet, los creadores deben tomar en cuenta al usuario y sus posibles requerimientos para navegar con facilidad. En el caso de las páginas analizadas para esta investigación, el usuario está perfectamente identificado (aspirantes, docentes, investigadores), lo que permite cumplir con este criterio con mayor facilidad, pues el lenguaje y la

organización de áreas en las escuelas de educación superior, es semejante, a pesar de sus particularidades.

- *Esquemas de organización*: maneras de organización del contenido en forma lógica. Éstos pueden ser:
 - *Exactos*: dividen la información en apartados perfectamente delimitados ya sea alfabética, cronológica o geográficamente.
 - *Ambiguos*: organizan la información en categorías que no se ajustan a una definición precisa. Puede inclinarse hacia la ambigüedad y pueden ser difíciles de emplear. Sin embargo, son los mayormente utilizados pues no todo puede ajustarse a esquemas precisos. Su éxito depende del diseño del sistema de clasificación, el cual dará estructuración lógica a los contenidos. Estos pueden ser:
 - *Temático*: por materia o tema.
 - *Funcional*: la organización del contenido se hace de acuerdo con "un conjunto de procesos, funciones o tareas. Son apropiados cuando es posible prever una cantidad limitada de tareas de alta prioridad que los usuarios querrán realizar" (Rosenfeld & Morville, 2000: 31).
 - *Para públicos específicos*: se aplica cuando hay un número limitado de público bien definido, tal y como el caso que nos ocupa.
 - *De metáforas*: las metáforas son las que ayudan al usuario a comprender el contenido y relacionarlo.
 - *Esquemas híbridos*: donde hay la combinación de uno o más tipos.

- *Estructuras de organización*: establecen las relaciones entre los elementos de contenido y los grupos de información. "Los mapas tienen una

estructura espacial, los elementos se colocan de acuerdo a su proximidad física, aunque los mapas más útiles <hacen trampa>: sacrifican precisión por claridad" (Rosenfeld & Morville: 36). Definen la manera —al menos inicialmente— como los usuarios navegan por el sitio de la Internet. Esto puede ser:

- *Jerarquización*: del enfoque de arriba hacia abajo
- *Amplitud*: cantidad de opciones en cada nivel
- *Profundidad*: número de niveles (Ídem).

Estos elementos son la expresión lógica del arbitrario cultural legítimo, íntimamente relacionados con el sistema de navegación y la información contenida en cada página. Su importancia radica en ser la columna vertebral de aquello que la página de la Internet de cada escuela de comunicación quiere comunicar.

c. Sistema de rotulación

Este aspecto constituye la forma de representación sobre los contenidos y la organización del sitio, así como mecanismos de interacción del usuario con los creadores de la página. El rótulo debe dar claros indicios de hacia dónde se dirige, por lo tanto, se caracterizan por:

- precisión
- claridad
- atracción

Asimismo, pueden presentarse a manera de *texto* o de *icono*. En cualquiera de los dos casos, también existen rótulos que son familiares para el usuario tales como: principal, página principal, buscar, encuentre, inicio, página de inicio, mapa del sitio, contenido, ayuda, noticias, acerca de..., acerca de nosotros.

Su uso es conveniente dado que la mayoría de los usuarios los conoce. Los rótulos pueden incluir una breve explicación que se despliega en una ventana al momento de colocar el cursor sobre el rótulo, modalidad que ayuda al usuario como referencia. Los rótulos son fundamentales: facilitarán u obstaculizarán la búsqueda de los usuarios.

Como parte del sistema de rotulación deben observarse los encabezados y los vínculos de tal manera que se pueda deducir si están pensados para *usuarios constantes y expertos* o si responden *al contenido*.

d. Información contenida

Los aspectos aquí indicados (currículos, objetivos y perfil del egresado, perfil del aspirante, perfil del profesor, filosofía educativa, reglamento/políticas, programas por materia, actividades extra académicas, servicios en general) son considerados como los campos de información básicos para inferir la configuración del *habitus* y de su inculcación metódicamente organizada.

La configuración del *habitus* es más eficaz cuando se da de manera implícita pues los principios del arbitrario cultural son *encarnados* de forma natural, aparentemente espontánea. En este sentido, la inculcación del arbitrario cultural, se percibe menos explícito cuando más inculcado esté en el ámbito práctico por el *habitus* de los grupos, asimismo, tiende a utilizar mecanismos externos, como en este caso lo representa la Internet, para encubrir la función de selección que realizan.

Por lo tanto, estos elementos se convirtieron en documentos clave como objetos de análisis de esta investigación, tal y como se verá páginas más adelante.

e. *Áreas de conocimiento*

En este apartado se vació el contenido cualitativo de los planes curriculares, dejando ver la orientación del currículo académico como sistema de esquemas que producen efectos homologados en campos de práctica diferentes, y mediador entre el espacio de posiciones sociales y el espacio de estilos de vida (Bourdieu, 1998 c).

Esto se ve claramente reflejado en los currículos, pero también en las páginas de la Internet en su conjunto y en las entrevistas, como apropiación de la formación académica, como *objeto* y conjunto de prácticas que le permitirán tener acceso a una posición socio-económica y laboral dentro del campo de la comunicación.

El lenguaje, el orden y orientación de las materias son producto de luchas y rutinas donde se practica la ideología dominante en cada institución educativa. En ellos se percibe el arbitrario cultural que se pone en competencia y al que no todos los individuos tienen acceso, sólo aquéllos quienes poseen cualidades específicas no relacionadas con características innatas. Más bien el aspirante o el estudiante de comunicación activa su capital cultural heredado, el cual le permite relucir un carisma capaz de integrar y socializar los conocimientos reflejados en las áreas de conocimiento de los planes de estudio, como si se tratara de la posesión de un *don natural*.

Justo aquí, dicen Bourdieu y Passeron, radica la desigualdad en el destino escolar de cada individuo: el sistema escolar se encarga de ubicar a cada agente en su lugar correspondiente, dependiendo de su dotación de capital cultural, como mecanismo de clasificación y jerarquización de acuerdo a una escala de cualidades sobre lo que las instituciones consideran culturalmente deseable en aptitudes, disposiciones y aspiraciones.

f. Observaciones

Este campo considera los criterios de evaluación sobre la adecuación al paradigma informacional, como resultado de las conclusiones en la observación de cada página de la Internet.

Su función fue evaluar el comportamiento operacional de las páginas para lo cual se elaboró la siguiente tabla de evaluación —con base en la observación y las entrevistas— que de acuerdo a ciertos criterios, ofreció una idea más cercana sobre el funcionamiento y composición de los sitios en la Internet, ofreciendo parámetros para realizar inferencias sobre la presencia y la forma de manifestar las categorías de *metamorfosis*, *heterogeneidad*, *multiplicidad*, *movilidad*, *exterioridad* y *topología*.

En dicha tabla de evaluación, se incluyen los criterios básicos para observar con mayor profundidad y evaluar cada elemento. Junto a cada aspecto del *sistema de navegación*, *organización de la información* y *rotulación*, se colocaron tres casillas correspondientes a la evaluación del rubro, indicados con <A> (alta adecuación), <M> (mediana adecuación) y (baja adecuación). En las fichas de trabajo, cada casilla de evaluación contiene una evaluación numérica que pretende mayor concreción en la evaluación y que ayudó en la elaboración de gráficas y porcentajes, sin que la metodología cuantitativa fuera sustancialmente desarrollada, sino más bien con fines descriptivos del objeto de análisis.

Nivel de adecuación		Criterios de evaluación sobre la adecuación al paradigma informacional	Evaluación
Alto	Excelente	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que contienen la totalidad de los elementos y funcionan bien y ágilmente. ❑ Organización clara y sencilla de la información que facilite la navegación. ❑ Rotulación con precisión, claridad y atracción. 	10
		<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que contienen la mayoría de los elementos y funcionan ágilmente. ❑ Organización clara y sencilla. ❑ Rotulación que en todos los casos, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	9
	Buena	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que contienen la mayoría de los elementos y funcionan bien, aunque no necesariamente con agilidad. ❑ Organización jerarquizada de la información. ❑ Rotulación que en la mayoría de los casos, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	8
Media	Regular	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que contienen la mitad de los elementos y funcionan bien. ❑ Organización regular, es decir, a veces bien y en otros casos no tan bien. ❑ Rotulación que cuando menos en la mitad de los casos, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	7
		<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que contienen la mitad o menos de los elementos y funcionan con agilidad moderada. ❑ Sitios que pueden tener todos los elementos pero que funcionan con lentitud. ❑ Organización de la información que dificulta moderadamente la comprensión pero que aún así hace un esfuerzo por jerarquizar y estructurar. ❑ Rotulación que en un 40 por ciento, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	6
		<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que tienen la mitad o menos de los elementos y funcionan lentamente. ❑ Organización de la información que dificulta la comprensión pero, aun así hace un esfuerzo por darle sentido. ❑ Rotulación que en un 30 por ciento, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	5

Baja	Mala	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que tienen menos de la mitad de los elementos, dificultan la lógica y el sentido, pero funcionan ágilmente. ❑ Organización de la información mal jerarquizada o con una estructura que le resta sentido a la comprensión. ❑ Rotulación que en un 20 por ciento, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	4
	Pésima	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que tienen menos de la mitad de los elementos, dificultan la lógica y no hay agilidad. ❑ No hay organización, aunque sí le dé un mínimo sentido a la información. ❑ Rotulación que en un diez por ciento, lo hace con precisión, claridad y atracción. 	3
		<ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitios que tienen menos de la mitad de los elementos, dificulta la lógica y funcionan lentamente. ❑ No hay organización, ni jerarquización. ❑ Rotulación que más que orientar, confunde. 	2

La pretensión de este cuadro fue rescatar información sobre la concepción de los sitios de la Internet de las escuelas de comunicación, considerando que éstas son producto de una serie de decisiones relativas, en principio, a aspectos técnicos como el tamaño y ajuste de nodos o módulos elementales, disposición de conexiones, estructuras de la *interface* de navegación. Todo esto da expresión a una manera particular de comunicación, donde el usuario establece una relación más profunda con el programa de lectura y navegación que con la pantalla. Asimismo, la planilla de evaluación de sitios en la Internet ayudó a recuperar información que permitiera responder sobre las preguntas de Pierre Lévy:

[...] ¿El programa permite sólo un desarrollo secuencial (como los primeros programas de tratamiento de texto que en un momento dado han reducido la lectura a la fastidiosa manipulación del antiguo rollo de papiro, incluso sin llegar a las páginas del código)? ¿Permite construir "vínculos" automáticos entre diferentes partes del texto, llevar anotaciones de diferentes tipos? ¿El lector puede personalizar su programa de lectura? Son muchas las

principales variables que van a influir intensamente en las operaciones intelectuales a las que se entregará el lector (Lévy, 1999: 41).

El proceso de lecto-escritura en los términos del hipertexto, rompe con todo un proceso de adquisición del conocimiento nutrido a lo largo de la vida de las personas y a lo largo de la historia de la humanidad, desde el descubrimiento de la escritura. En su momento, la escritura llegó a suplir a la comunicación oral como arbitrario cultural dominante que, en consecuencia, modificó las pautas culturales.

De manera semejante está sucediendo con la incorporación del hipertexto como elemento de adquisición de información y conocimiento. Al respecto Shlein (2000) señala que las palabras escritas y las imágenes son criaturas distintas, pues cada una de ellas requiere de estrategias perceptivas completamente diferentes que invariablemente nos está llevando hacia nuevas pautas culturales. En consecuencia, es fundamental comprender cómo se está generando o no —según sea el caso— dicho proceso.

2. Las entrevistas

Una valiosa herramienta de las ciencias sociales que deriva de los métodos y técnicas de la investigación cualitativa, en la obtención de información sobre la vida social, basada en el relato oral, es la entrevista. Se consideró que este tipo de encuentro cara a cara, sería el instrumento adecuado, debido al perfil de los potenciales entrevistados, todos ellos dedicados a la academia y la investigación, y en consecuencia, posiblemente buenos relatores para transmitir las historias sobre su oficio, aspectos sobre la vida cotidiana, todo esto relacionado con su particular práctica frente al uso de la

Internet. La enseñanza más valiosa de la entrevista es el registro de aquello que no figura en los textos y cobra vida y significado a través del recuento oral. Para esto, se consideraron dos tipos de entrevistas, pensadas para dos tipos de entrevistados: entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad.

La entrevista semiestructurada se decidió con el propósito de darle un mayor orden y cohesión a la información obtenida, especialmente porque en principio aun no se establecía el número de personas a las que se aplicaría de las 64 escuelas de comunicación, considerando lo limitado del tiempo y recursos disponibles. Asimismo, la idea de formular preguntas en términos idénticos resultaba útil con el objetivo de obtener resultados comparables. Aun cuando los cuestionarios fueron organizados y jerarquizados por temáticas, también se abrió la posibilidad para que el entrevistado diera sus observaciones, pues los encuentros fueron, en la mayoría de los casos, en persona.

A través de algunas de estas entrevistas estructuradas, se observa la experiencia, incluso anecdótica, sobre prácticas pedagógicas específicas relacionadas con el uso de la Internet, resaltando detalles sobre la vida cotidiana que, en determinados momentos, reorientaron la mirada de la investigación por vías antes no consideradas.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a profesores, investigadores y directores/coordinadores de la carrera, con la idea de obtener versiones sobre cómo se vive cotidianamente la experiencia de la Internet y cómo se percibe en el currículo, es decir, *la historia haciéndose* (Aron-Shnapper & Ante, 1997). En tanto las entrevistas en profundidad fueron aplicadas a comunicólogos que son expertos en el diseño curricular, los cuales ofrecieron una visión en perspectiva. Luego de las entrevistas semiestructuradas, se redactó un texto donde se vertían los resultados de éstas. Este texto se le dio con anticipación a los comunicólogos seleccionados para las entrevistas en profundidad y posteriormente se llevó a cabo el encuentro cara a cara donde ellos recogían opiniones, inquietudes, carencias... de las declaraciones de las

entrevistas semiestructuradas, interpretándolas desde su particular experiencia y contexto. Esto permitió que ellos reflexionaran sobre la estructura, hábitos y prácticas sociales de sus universidades.

Se intentó someter a estos entrevistados a un ejercicio de objetivismo metódico, puesto que se alejaron de su propia cotidianidad para que, a través de las experiencias de los otros entrevistados y de las preguntas formuladas en la conversación, retomaran sus instituciones de origen como objeto de observación donde las prácticas adquirieran sentido. Más allá de las reglas y las normas de las prácticas, la evocación de los *habitus* produce prácticas cuya estructura concentra las reglas, sentido común, reproducción del arbitrario cultural, violencia simbólica.

Bourdieu señala que el *habitus* es generador de prácticas como el principal elemento de la reproducción cultural o simbólica, de tal forma que tanto las páginas en la Internet, los currículos, como las entrevistas aplicadas en dos de sus modalidades manifiestan lo político, social y culturalmente legítimo en busca de una acumulación material o simbólica (Bourdieu, 1991).

Las entrevistas en profundidad, en su conjunto, permitieron la labor de reconstrucción de las prácticas pedagógicas; su relación con la estructura general en las que están inmersas; el contexto de transmisión del capital cultural; la conformación y transmisión del arbitrario cultural, y el ejercicio de la violencia simbólica. Todo esto en relación con lo que significa incorporar al conocimiento sobre la Internet como un medio de comunicación, como campo de conocimiento, incluso como parte de la misma práctica pedagógica, en pocas palabras se interioriza lo exterior y se exterioriza lo interior.

Bajo esta mirada se llevaron a cabo 23 entrevistas semiestructuradas a investigadores, profesores, planeadores curriculares y directores/coordinadores de la carrera de las instituciones públicas y privadas que se ilustran en el siguiente cuadro:

Instituciones públicas	Instituciones privadas
UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Universidad Anáhuac
UNAM, ENEP Acatlán	Universidad de las Américas (Puebla)
UNAM, ENEP Aragón	ITESM-CEM
Universidad de Guadalajara	Universidad Simón Bolívar
Universidad Autónoma del Edo. de Méx.	ITESO
Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Iberoamericana (Santa Fe)
	Universidad Regiomontana

Asimismo, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a:⁶

1. Alejandro Byrd Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Profesor e investigador. ❑ Fue coordinador de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva. ❑ Diseñador curricular del actual programa de la licenciatura en la ENEP-Acatlán. ❑ Participó como Director del Departamento de Comunicación en el diseño del currículo de la licenciatura en comunicación en el ITESM-CEM. ❑ Asesor y desarrollador en materia curricular de diferentes escuelas de comunicación.
2. Luis Alfonso Guadarrama Universidad Autónoma del Estado de México	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Profesor e investigador. ❑ Fue coordinador de la carrera de Comunicación y coordinador del Programa de Investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. ❑ Diseñador curricular del actual programa de la licenciatura en esta institución.

6

Estos son considerados *informantes clave*, por lo que, en la redacción de este trabajo se hará referencia a ellos como tales. Asimismo, se destacará con otro tipo de letra cada vez que se remita a ellos.

<p>3. Fernando Gutiérrez de Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México⁷</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Profesor e investigador. ❑ Colaborador especialista en la Internet para distintas publicaciones periódicas. ❑ Ha participado en diferentes ocasiones en el diseño curricular de la licenciatura. ❑ Imparte las materias relacionadas con nuevas tecnologías y la Internet en el campus.
<p>4. Anónimo Tecnológico de Monterrey⁸</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Profesor e investigador. ❑ Ha participado en diferentes ocasiones (1985, 1990, 1995, 2000) en el diseño del currículo de la licenciatura.

Los entrevistados se consideran agentes que han interiorizado elementos que contribuyen a la reproducción de estructuras y que a su vez se manifiestan en las páginas de la Internet y en los planes curriculares como ejemplos de las condiciones materiales de existencia de los agentes.

En función de esto se ha considerado la entrevista como un valioso instrumento en la construcción metodológica que ayuda comprender la naturaleza de las relaciones constituyentes del sistema escolar en cuanto a la carrera de comunicación, donde el *habitus* se erige como el elemento explicativo de la dialéctica en las relaciones donde se unen estructuras y prácticas.

A través de las entrevistas se pretenderá revelar algunas de las funciones veladas y específicas del sistema de enseñanza de las carreras de comunicación, en busca de una explicación sobre la función objetiva del sistema educativo en este campo del conocimiento.

7

Se hará referencia a él, en sus declaraciones, como primer informante del ITESM.

8

Se hará referencia a esta persona, en sus declaraciones, como segundo informante del ITESM.

3. Revisión de currículos

El *habitus* constantemente se reestructura debido a las acciones que evolucionan o se corrigen después del éxito o el fracaso y que con base en principios implícitos, cumple con tareas diferenciadas (Bourdieu, 1991b). En este sentido los currículos se perciben como la prueba impresa de principios generadores de conductas uniformes que le dan sentido a las regularidades que se observan en la práctica.

Los currículos, con sus cartas descriptivas,⁹ perfil del aspirante, perfil de egresado, perfil del profesor, filosofía educativa (misión y/o visión), reglamento y/o políticas, actividades extra-académicas, difusión cultural y servicios en general (informáticos, de extensión, laboratorios...) son manifestaciones de esquemas de pensamiento, percepción y acción sistemáticos, familiares y comunes para las comunidades académicas de cada escuela de comunicación y, por lo tanto, son llevados a la acción.

En cualquiera de los tres objetos de análisis (páginas de la Internet, entrevistas y los currículos) se induce el origen de las prácticas como resultado de prácticas previas y de estructuras. Cabe señalar que la revisión de los 64 currículos se orientó por: los títulos de las materias; el orden y jerarquización de las mismas; la inclinación y/o la ausencia curricular de determinada área de la comunicación; el lenguaje empleado en el título mismo; el número de créditos asignados a cada materia; la secuencia y/o seriación, y la obligatoriedad o libertad de elección por parte del alumno (lo que se conoce como materias

9

Que en su mayoría contienen exclusivamente objetivos, mientras que sólo el ITESM y la Universidad del Valle de México muestran cartas más completas donde además de objetivos se incluyen tema, subtema, técnicas didácticas, métodos de enseñanza, actividades, evaluación, observaciones, bibliografía, número de horas y lugar.

optativas) así como su relación con las cartas curriculares, las cuales –de acuerdo con las opiniones de todos los entrevistados en profundidad— tienen la mejor intención de reflejar creaciones libres y conscientes, incluso en algunos casos *concertadas* con los diferentes grupos de profesores. En tanto, desde la perspectiva aquí propuesta responden a una racionalidad interiorizada y se manifiestan como esquemas de la práctica que se transmiten sin censurarse por la conciencia, independientemente de aquel tipo de aprendizaje que ejerce la institución educativa en forma explícita, llana y consciente.

La estructura y contenido de las páginas de la Internet, el contenido de las entrevistas y la estructura y contenido de los currículos, como objetos de análisis se leen en forma cruzada, pero especialmente los currículos se leen en contexto y a través de las entrevistas y las páginas de la Internet, pues ahí es donde se puede deducir la relación dialéctica de elementos pedagógicos que den indicios sobre la inculcación simbólica.

En el caso de los currículos, éstos se observan como documentos clave caracterizados por su estructura donde se privilegian objetivos de carácter conductual, como aquello observable deseado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el “establecimiento de las condiciones en que la conducta y los criterios de realización se muestren aceptables” (Díaz Barriga, 1998: 28). Esta selección de contenidos reducidos a materias, relación o seriación entre materias, temas, subtemas u objetivos tienen un significado que buscan definir la cultura que arbitrariamente elige la organización (escuela), como cultura legítima para inculcar a través de la acción pedagógica: currículo y prácticas. Los currículos, así como las páginas de la Internet, deben su existencia a las condiciones sociales de las que son producto.

La crítica que desarrollan pedagogos como Díaz Barriga (1998) se centra en el hecho de que los currículos en general, se muestran desarticulados entre los objetivos y los planes de estudio, por lo tanto, señala, esta desintegración curricular tiende a manifestar una falta de estructuración general que

invariablemente se ve reflejada en la estructura interna de las materias. Considera que gran parte del origen del problema en la educación superior, radica en el hecho que quienes diseñan currículos no son especialistas en didáctica, sino los propios profesores de las materias. Agrega que tener conocimiento sobre un campo de conocimiento en particular, no lo hace especialista en la didáctica del mismo.

Esta visión reafirma que en cualquier realidad social, incluyendo a la educación, la cultura no es simplemente un sistema de ideas, conocimientos, valores, comportamientos, deseos y proyecciones que tienen razón de ser por sí mismos, y que son producto de la libre actividad mental, en este caso de profesores, investigadores y planeadores curriculares, con el único propósito de la transmisión cultural a los estudiantes. En consecuencia el currículo no ofrece una explicación por sí mismo, ni tampoco puede comprenderse sólo por su lógica interna, sino que es indispensable detenerse en su interacción con el contexto social y al que finalmente sirve (Eggleston, 1977).

Parte de este contexto social es la estructura de relaciones de fuerza entre los grupos que conforman la institución educativa y generan un patrón cultural que se manifiesta material y simbólicamente, como sucede por ejemplo, con los currículos y las páginas de la Internet. Todo esto es un proceso de relaciones sociales y de poder que se ha dado a lo largo de la historia hasta constituir una estructura curricular que sintetiza lo ideológico, lo político y lo económico.

En cuanto a los enunciados de las materias a través de los cuales se hizo la revisión de los currículos, se consideran como productos de condiciones sociales, pues en sí mismos no son sólo discurso, sino un discurso ajustado a una situación, a un mercado o a un campo de la educación, de la comunicación o bien, como interesa a este trabajo, de la educación en la comunicación.

Los elementos constituyentes de los currículos, es decir, la carta curricular y el plan de estudio, aunados a la página de la Internet y la filosofía de la escuela, constituyen un *mercado lingüístico* —como campo de lucha por la legitimidad

de un discurso teórico-técnico-académico— como producción de un discurso dirigido a un público receptor que lo aprecia y valora. Entre las escuelas de comunicación se genera una competencia lingüística reflejada a través de los enunciados de las materias que son arbitrarios culturales como productos cuya aceptación social y laboral es determinada por su competencia en un mercado específico regido por las reglas que ahí imperan (Bourdieu, 1991 c; 1985).

Los enunciados de las materias, como parte de este mercado lingüístico, significan algo concreto a la vez que abstracto. En cuanto a lo concreto, son resultado objetivo de una situación social al interior del campo educativo en que se constituyen las escuelas y, luego de una serie de rituales académicos y administrativos entre las altas esferas de interlocutores de las IES, se impone como oficial. A lo largo de este camino adquiere propiedades que resultan imperceptibles y orientan inconscientemente la producción lingüística. En cuanto a lo abstracto, los enunciados de las materias representan el producto de la competencia que se ha venido dando a lo largo del tiempo en el área y de su relación con el campo de la comunicación en general.

Por lo tanto, el mercado lingüístico se relaciona con el *habitus*, pues el mercado lingüístico genera a su vez principios en forma de disposiciones permanentes y inscritas en un modo de pensamiento genético, y a su vez el *habitus* es un capital que da un aspecto exterior de algo innato, poderosamente generador que retroalimenta el mercado lingüístico, de aquí la importancia en analizar los currículos, pero también los enunciados de las materias que los conforman (Bourdieu, 1990).

4. Enfoque teórico-metodológico para el análisis

Con el propósito de articular todos los elementos de las páginas de la Internet —en las cuales se analizan las propuesta de Pierre Lévy de metamorfosis, heterogeneidad, multiplicidad, movilidad, exterioridad y topología—, las entrevistas en profundidad y el análisis de los currículos de las escuelas de comunicación en relación con la perspectiva teórica bourdieuana adoptada, se elaboró un cuadro con la idea de mantener la vigilancia epistemológica en el conocimiento de las condiciones de producción del objeto de análisis y en la aplicación de los instrumentos metodológicos.

No se trata de un modelo mecánico o lineal que pretendiera llevarse al pie de la letra, sino simplemente un esquema que conjunte los factores importantes en este proceso de investigación, como elementos prácticos que continuamente deben reflexionarse, como algo que está *haciéndose*, desarrollándose, y según lo entiende Bourdieu, la vigilancia epistemológica no implica en el análisis extremista de técnica y métodos ni tampoco ritualismo en la aplicación de procedimientos, sino rigurosidad teórica del análisis científico (Bourdieu, 1991 a).

Este esquema empezó a elaborarse casi al inicio del trabajo de investigación con la conceptualización teórica. Se ha ido transformando a lo largo del tiempo de su construcción, excluyéndose e incluyéndose nuevos elementos según se fue profundizando y perfilando el objeto de investigación considerando el descubrimiento y su contexto, y la reconstrucción racional del proceso de descubrimiento. También se espera que ayude en el análisis crítico puesto que se deriva de aquí mismo.

Metamorfosis	<p>Da lógica y sentido al curso de la exploración del usuario. Le indica dónde se ubica y hacia dónde puede conducirse. Se caracteriza por su flexibilidad.</p> <p>Apoya el aprendizaje asociativo.</p> <p>Requiere de elementos de navegación lateral y vertical intergrados, siempre ubicando al usuario en contexto</p>	<p>-Familiaridad con el alfabeto digital.</p> <p>- Elementos de comunicación de las IES con las comunidades externa e interna.</p>
Heterogeneidad	<p><u>Navegación</u>.-Articulación de elementos gráficos, íconos, texto, ligas, marcas, menús, barras, botones...</p> <p><u>Organización de la información</u>.-Relación entre elementos que la componen.</p> <p>Perspectiva, es decir, que la organización considere los elementos que requiere el usuario para satisfacer su necesidad de información. De esto depende la combinación de elementos: botones, rótulos, ligas...en forma exacta (ordenados alfabéticamente o ambigua (por categorías temáticas, funcionales, metafóricas para públicos específicos o híbridos).</p>	<p>-Reflejo de la organización institucional.</p> <p>-Espacio que integra la visión de las IES sobre formación académica y la práctica pedagógica.</p>
Multiplicidad	<p><u>Navegación</u>.-Flexibilidad de desplazarse a través de nodos o ligas.</p> <p><u>Organización de la información</u>.-Precisión y claridad en la composición de los elementos que faciliten la navegación.</p> <p><u>Rotulación</u>.-La precisión en la elección y redacción de rótulos orientarán ágilmente en la navegación.</p>	<p>-Indicadores de percepción reflexiva con base en la articulación de contenidos.</p>
Movilidad	<p><u>Navegación</u>.-Permite familiarizarse con los diferentes centros operativos sin desubicar ni perder contexto.</p> <p><u>Organización de la información</u>.-Da lógica a la información que se integra proveniente de diferentes centros de operación.</p> <p><u>Rotulación</u>.-Da sentido a la organización</p>	<p>-Posibilidad de exploración, relación contextual y comparación.</p> <p>-Indicadores sobre posibles formas de interacción entre el usuario y el hipertexto.</p>
Exterioridad	<p><u>Navegación</u>.-Posibilidad de páginas para conectarse con sitios afines y/o complementarios. Flexibilidad que permite actualizar, cambiar y evolucionar.</p> <p><u>Organización de la información</u>.-Independientemente del cambio, permanece estructura y sentido.</p> <p><u>Rotulación</u>.-Ubica al usuario aunque haya cambios.</p>	<p>-Sentido y experiencia de las IES y quienes las conforman.</p>
Topología	<p><u>Navegación</u>.- Es el que más claramente refleja la construcción del recorrido hipertextual a través de indicadores como las "migas de pan" o huellas.</p>	<p>-Enfoques culturales e ideológicos.</p>

Permiten ver En asociación con páginas de Internet, entrevistados y currículos, indicios sobre:

- Objetivos materiales y simbólicos
- Estructura del capital (económico y cultural)
- Condicionamientos sociales
- Práctica educativa
- Arbitrarios culturales

División y visión del *habitus* como estructura estructurante, elemento definitivo en la adecuación al paradigma informacional

Este modelo, pensado desde la construcción teórica bourdieuiana, tiene como intención establecer un sistema de relaciones entre las propiedades de los objetos de análisis seleccionados, elaborado con el propósito de describir y explicar. No intenta de ninguna manera, considerarse como un *procedimiento de exposición* que fracase en su orientación hacia el descubrimiento porque imponga una lógica propia, ignorando la lógica objetiva que se trata de construir teóricamente.

Se realizó con éste, un ejercicio de abstracción para analizar más allá de las representaciones exteriores, la comprensión de principios ocultos, donde se ponen en juego la explicación teórica (categorías, conceptos y sistema explicativo) de la realidad socialmente construida en el campo de la educación superior en comunicación, a través de la aplicación metodológica de instrumentos de investigación (páginas de la Internet, entrevistas y currículos).

El trabajo hasta aquí descrito ha pretendido explicar las condiciones en las que se realizó la reflexión y la praxis metodológica, de tal forma que ayude en la comprensión sobre la problematización planteada en torno al nivel de adecuación de las escuelas de comunicación al paradigma informacional, en la constitución de un sistema explicativo-analítico que dé cuenta de los hechos en 64 escuelas de comunicación en México. Como objeto construido se espera sea capaz de resistir el análisis desde los conceptos operacionales y se refiera al sistema de interrelaciones. El objeto científico es construido y definido desde, y en función de un esquema teórico, una operación de conocimiento que permite someter al objeto real a una interrogación sistemática" (Bourdieu, 1991 a).

De lograrlo, esto significaría haber superado el empiricismo, sustituyéndolo por la dialéctica teórico-empírica que distingue al método bourdieuniano. Con rigor teórico se analizará el objeto y, con su verificación experimental, se redefinirá la visión teórica. Es así como tras la *vigilancia de la vigilancia* hay que dar paso a la progresión reflexiva, motivo del siguiente capítulo.

VI. Lógica y dinámica del campo conceptual: arbitrario cultural

La enseñanza de la comunicación se trata de la transmisión del *modus operandi*, es decir, de modos de planeación y producción de la comunicación que implican formas de percepción, principios de visión y división, los cuales realmente adquieren hasta verlos funcionar en la práctica, observándolos y calibrándolos, poniendo en acción un *habitus* frente a decisiones prácticas, propias de la profesión.

En la universidad, para el estudiante el *saber-hacer*, es *hacerse* pues el cometido de estudiar no es crear, sino crearse. Quien estudia no crea una cultura y menos aun una nueva, más bien se forma —desde una perspectiva optimista— como creador de una cultura o —en la mayoría de los casos— como quien utiliza o transmite el conocimiento de una cultura creada por otros, como son el profesor, el especialista, los grupos académicos y la institución educativa. “En términos generales, estudiar no es producir sino producirse como capaz de producir” (Bourdieu & Passeron, 1973: 86).

Sin embargo, el acceso a la educación —y también en este caso— no es homogénea en todos los estudiantes,

desde el hecho que el acceso a las instituciones educativas públicas o privadas requiere de la posesión en el aspirante de determinado capital cultural, familiar y económico, hasta la propia estructura y composición del arbitrario cultural¹ que cada institución educativa decide como la legítima.

Los estudios superiores tienen un costo, además del económico (en algunas IES mucho más alto) relacionado con el bagaje cultural adquirido por el estudiante en el seno familiar (hábito de lectura, especialmente del periódico, conocimiento sobre la vida socio-política); con los modelos culturales relacionados con la profesión de la comunicación; con las opciones escolares de acuerdo a cierto medio social; con la adaptabilidad a determinados modelos escolares (políticas, valores, funcionamiento administrativo y cultural) todo lo cual determinará en buena medida su rendimiento escolar.

Cada modelo educativo, como arbitrario cultural legítimo adoptado a través de un conjunto de saberes reflejados en los currículos y en las páginas de Internet de las escuelas de comunicación, está estrechamente vinculado con valores institucionales, pues cabe recordar, que en la sociedad, la educación es un subsistema receptor de influencias socio-históricas y se explica en su interrelación con la política, la economía, la demografía, la religión, la industria, la tecnología, etc.

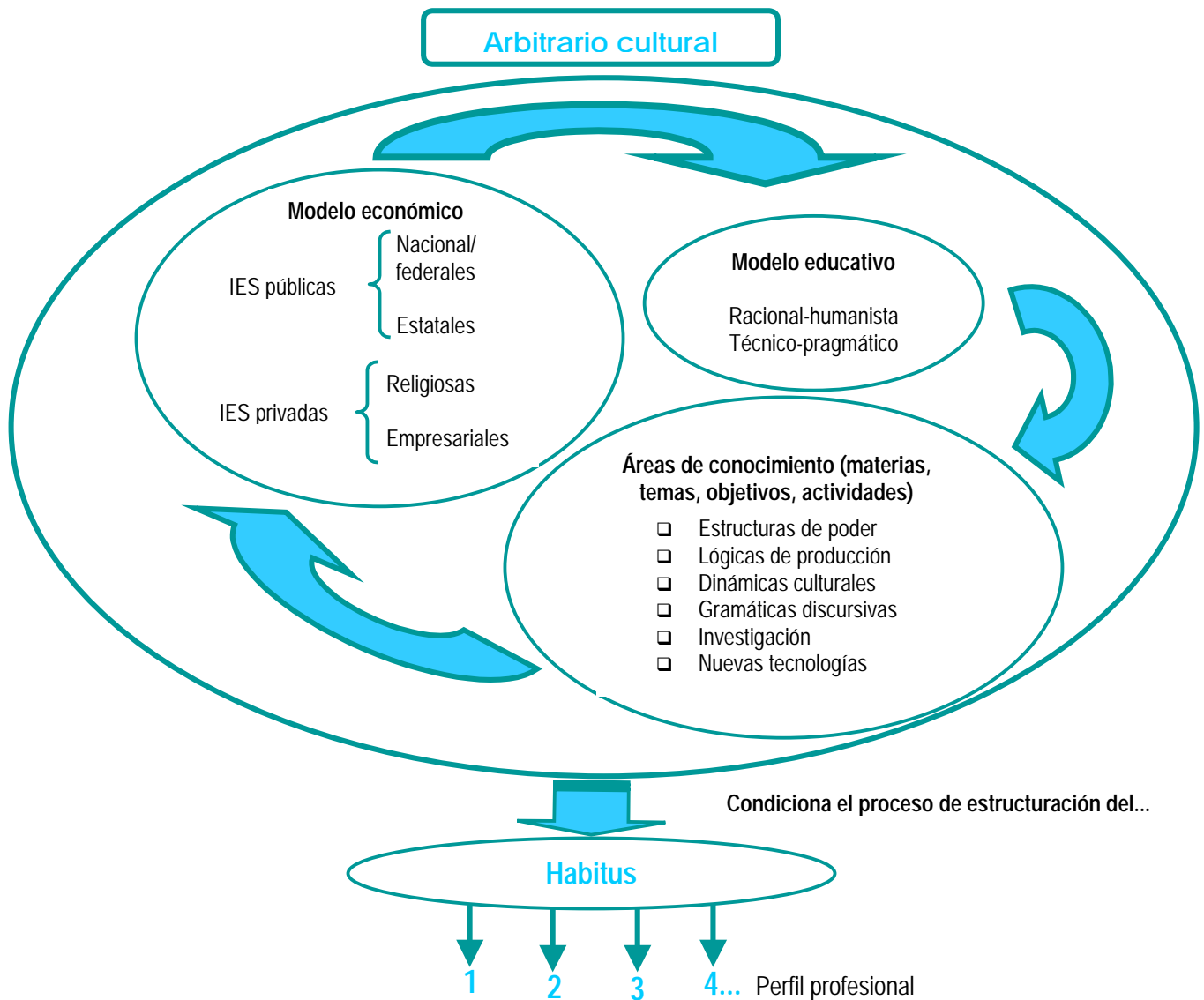
Por lo tanto, cada concepción de hombre y sociedad, corresponde determinado tipo de educación, pero también cada modelo educativo responde a un determinado proyecto de organización social (Sánchez de Horcajo, 1979). Con todas estas ideas en mente como síntesis de lo que se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo, se elaboró un diagrama

1

Recuérdese que, de acuerdo con Bourdieu y Passeron, se entiende por *arbitrario cultural* aquellos significados seleccionados de manera arbitraria, como resultado de la confrontación entre determinados grupos sociales, en este caso vinculados con cada escuela de comunicación en cuestión. Por lo tanto, dichos conocimientos seleccionados como aparentemente objetivos, en realidad son resultado de intereses correspondientes a determinados grupos dominantes.

para ayudar a la explicación del arbitrario cultural; ese factor central orientador de la estructura de cada modelo educativo desarrollado por cada escuela de comunicación, pero también como eje de la reproducción cultural e, incluso, como elemento de control social al cual son sometidos los estudiantes, quienes lo tendrán como referente forzado en su vida profesional.

- *Lógica y dinámica del campo conceptual: arbitrario cultural*



Se considera que la orientación de los modelos económicos (*público o privado*) da origen a un *habitus* que genera valores y costumbres como esquemas de percepción, de pensamiento y acción a través de los cuales cada modelo educativo (*racional-humanista o tecnicista-pragmático*), legitima un arbitrario cultural determinado, componente decisivo en la construcción estructural del *habitus* del comunicador en el campo profesional.

Cabe subrayar nuevamente, en términos de Bourdieu, que toda cultura es arbitraria y por definición, social. Por lo tanto, cada modelo educativo, sea de escuelas de comunicación privadas o públicas, es una propuesta académica arbitraria, validada por visiones dominantes como pueden ser, por ejemplo, la empresarial en el caso de las escuelas privadas de élite o las político-sociales en el caso de las instituciones públicas. En cualquier caso, la validez imperante proviene de agentes clave colocados en el campo de la comunicación, los cuales están vinculados con los grupos dominantes socialmente hablando.

Cada IES, sea pública o privada, racional-humanista o técnico-pragmática según sea el caso, se apropia de una cultura proveniente de estructuras sociales y oculta tras los currículos, las páginas de Internet y las prácticas académicas, su naturaleza social. Éstos presentan como objetiva una visión que, al plantearse en forma generalizada, niega simultáneamente la posibilidad de existencia de otras culturas incipientes en el propio campo de la comunicación (Bourdieu & Passeron, 1973).

Por lo tanto, la formación académica del estudiante es congruente con un sistema de disposiciones durables y transferibles a través de los currículos, el discurso del profesor, la filosofía y políticas institucionales, la dinámica en el aula, el método didáctico y el uso específico de las nuevas tecnologías. Así, el arbitrario cultural filtrado a través de todos estos elementos, configura una matriz estructurante de apreciaciones, percepciones y acciones visibles en las páginas de Internet, que en un momento dado generará prácticas reproductoras de

estructuras objetivas, es decir, la interiorización de los principios del arbitrario cultural.

La estructura objetiva que genera cierto capital en el comunicador se observa, en parte, a través de las materias, sus enfoques y su organización dentro del currículo y las páginas de Internet. Para profundizar en el análisis de este aspecto, se retomó la clasificación que como abstracción teórica desarrolla Jesús Martín-Barbero pues ofrece elementos para conocer los planes de estudio de acuerdo a la composición de saberes que integra cada plan de estudios y, en consecuencia, dan indicios sobre el sistema de educación como mecanismo de reproducción de las relaciones de fuerza interiores y las que se verifican en el sistema social (Bourdieu & Wacquant, 1993, 1995).

Las categorías de Martín-Barbero, a diferencia de su concepción original —donde apenas se bosquejan como un ensayo de reflexión, según menciona su autor— son consideradas en este estudio como áreas de conocimiento fundamentales en la formación académica, como son: *estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales, dinámicas discursivas, investigación y nuevas tecnologías*.

Tal y como se explicará en el apartado 3 de este capítulo, dedicado a la composición curricular, esta combinación de áreas de conocimiento, determinadas culturalmente arbitrarias, se convierte en un capital de conocimiento, habilidades y creencias comunes, lo cual permitirá a los egresados de la carrera de comunicación encontrar un espacio en el campo laboral. En él habrá quienes detenten el poder y quienes aspiren a poseerlo. Todos ahí comparten intereses, un lenguaje e, incluso, una complicidad objetiva que va más allá de cualquier antagonismo, pues la lucha por colocarse en el campo de la comunicación, implica una creencia en el valor del juego que ahí predomina (Bourdieu, 1990).

Desde esta perspectiva básica, este capítulo pretende explicar detalladamente todos aquellos aspectos que en este trabajo de análisis se han

considerado como los engranes que articulan la lógica y la dinámica del arbitrario cultural.

1. Modelo económico, instituciones de educación pública y privada

El modelo económico adoptado por cada escuela de comunicación genera esquemas de percepción, de creencias y de valores como sistemas de acción orientadas como prácticas hacia la potencialización del beneficio material y simbólico, pues entre éstos hay una relación de mutua convertibilidad: cada uno produce efectos específicos en condiciones específicas.

Cabe recordar que desde la visión bourdieuana, son diversos los sub-campos que influyen directamente en la educación. De acuerdo a la observación de las escuelas de comunicación, algunos de estos sub-campos son lo tecnológico, lo empresarial y lo religioso, como resultado de una propuesta económica o lo que aquí se entiende como modelo económico.

El modelo económico y el modelo educativo son la estructura bajo la cual el sistema de educación produce contenidos, objetivos, materiales, mediante personas y recursos, ajustándose a las posibilidades permitidas por el medio social, a los recursos que el modelo económico le proporciona. Por lo tanto, el sistema educativo es reproductor de un arbitrario cultural legitimado por el modelo económico y el modelo educativo. El sistema de educación es uno de los principales aparatos de control social al que se incorporan las personas y uno de los elementos que mayor influencia tienen en la definición del *habitus* (Bourdieu, 1999 b, 1999 c).

Así pues, hay una articulación entre lo económico y lo simbólico, pues de acuerdo con Bourdieu, las relaciones económicas entre los grupos sociales son importantes, aunque siempre vistas en relación con otras formas de poder simbólico como lo es, por ejemplo, la escuela, que contribuye en forma sustancial a la reproducción y la diferenciación social. Los modelos económicos de educación superior en las escuelas de comunicación son producto de grupos dominantes en el plano económico y a través del sistema de educación reproducen dicha dominación como fuerzas hegemónicas en el campo cultural.

Por lo tanto se identifican para este análisis, dos modelos económicos de instituciones de educación superior en la enseñanza de la comunicación: las públicas y las privadas. Éstas, con sus respectivas distinciones generan procesos por medio de los cuales los sujetos interiorizan lo social y construyen esquemas de percepción objetivas concordantes con las subjetivas como sistemas de disposiciones durables y transferibles, imprimiéndole coherencia a las prácticas individuales en relación con las de los grupos y con el desarrollo social (García Canclini, 1990).

A. *Instituciones de Educación Superior pública*

El sistema de enseñanza es una pieza más en la reproducción de una arbitrariedad cultural que rebasa los límites de las instituciones de educación y manifiesta una estructura configuradora del espacio social, donde las fuerzas económicas, culturales y tecnológicas se expresan en el sistema productivo, en la organización del campo laboral, en la composición y manifestación del campo de la comunicación.

Se espera idealmente que el modelo de desarrollo social responda a las necesidades de una sociedad, así como también se espera que la educación superior pública contribuya a satisfacerlas, sin embargo, varios investigadores coinciden en sus trabajos en la pobreza de los vínculos entre la transformación institucional de las IES y el cambio social promovido por los diferentes modelos de desarrollo nacional (Muñoz García, 2002).

El constante desafío de las IES públicas en general, y de las escuelas de comunicación en particular, es seguir el ritmo del constante cambio social y de la configuración propia del campo de la comunicación. Sin embargo, la realidad de los planes curriculares de las IES públicas, demuestran su incapacidad para reorganizar y configurar sus estructuras académicas y, en consecuencia, de re-definición de los contenidos en correspondencia con la dinámica de la estructura del campo comunicacional (idem).

De aquí que las revisiones y transformaciones de los currículos se tomen tiempos que rebasan hasta los diez años en algunos casos pues, de acuerdo con el entrevistado de la UNAM y los informantes clave de la ENEP-Acatlán y de la UAEM, el proceso de evaluación y cambio debe atravesar diferentes etapas y comités académicos y ejecutivos.

Al respecto, Muñoz García agrega que la historia de las IES públicas se “liga a la vigencia del proceso nacional dominante, y el modo como establece sus relaciones con el Estado [lo que] traduce su pertinencia con dicho proyecto” (Muñoz García, 2002: 11).

Este estrecho vínculo en vez de impulsar la dinámica propia de las escuelas públicas de comunicación en busca de soluciones coyunturales y la promoción de condiciones para impulsar al campo de la comunicación, ha subyugado la formación educativa de comunicadores, utilizándolas como instrumentos de legitimación social, contribuyendo a la reproducción de las relaciones entre los grupos sociales.

A lo largo de la historia de la educación superior en México, el gobierno federal ha representado una influencia definitiva en la orientación de los

cambios de objetivos y metas institucionales en las universidades públicas. De acuerdo con Bourdieu & Passeron (1998b), las transformaciones sufridas en el espacio social, manifestadas por políticas del gobierno federal y sus extensiones como son los gobiernos estatales, unen al sistema escolar con las relaciones de clase. Esto se refleja en una formación académica cuyo arbitrario cultural tiende a la homogeneización, independientemente de las diferencias que puedan presentar explícitamente los planes curriculares.

Así, por ejemplo, se observó que las páginas de Internet de las IES públicas prácticamente comunican los mismos contenidos, tales como: servicios escolares, difusión cultural, mensaje o informe del rector, historia de la universidad, publicaciones, centros de investigación, por mencionar algunos ejemplos.

Asimismo, se percibe en la tendencia de los currículos una marcada inclinación hacia áreas del conocimiento más racionales que pragmáticas, en parte debido a limitaciones presupuestales, pero también a la tradición histórica de lo que estas IES perciben como *autoridad pedagógica*, es decir, una relación de comunicación pedagógica que lleva implícita una definición social sobre aquello que merece ser transmitido, incluso del código que debe emplearse en su transmisión (Bourdieu & Passeron, 1998b).

A pesar de que los gobiernos reconocen el papel estratégico de las IES en la sociedad y su relación con el desarrollo de las naciones, en los últimos años, las instituciones públicas han sufrido una severa reducción del presupuesto y presiones por parte de los gobiernos federal y estatal por la modificación o reforma de procesos que tradicionalmente eran internos. Una de las constantes demandas se encamina hacia una participación más activa en la resolución de problemas económicos y sociales, pero sin el apoyo financiero requerido.

De acuerdo con Casanova Cardiel (2002), la discusión sobre las universidades públicas en los últimos años ha girado en torno a la reducción del financiamiento y sobre la generación de recursos por vías alternativas. En medio de las transformaciones socioeconómicas que han sufrido las IES de

mediados del s. XX a la fecha, de las fuerzas políticas y académicas que han encontrado espacio en ellas y de la cada vez más alta demanda de ingreso de jóvenes, las escuelas de comunicación han ido construyendo su arbitrio cultural. Todo esto es visible en los contenidos, en la forma de ver la comunicación y en su sistema de valores.

B. Instituciones de Educación Superior privadas

La imagen ofrecida por las instituciones de educación privada ha sido muy poderosa en las últimas décadas, pues representa un evidente contraste con las escuelas públicas, cuya imagen reforzada por los medios de comunicación, ha exaltado la imagen de los movimientos estudiantiles y sindicales. Las IES privadas se han erigido como *alternativa para la educación del profesionista del futuro* e incluso promueven públicamente la idea sobre la educación privada como la solución a los problemas del país, basándose —dicen— en los informes del Banco Mundial y la UNESCO.

[...] la rápida expansión institucional, la competencia abierta para atraer estudiantes, los intensos debates sobre la regulación de la educación superior privada, las respuestas mal dirigidas por parte del gobierno y la preocupación de los individuos y sus familias por los costos, son indicadores de la realidad que cambia rápidamente y del creciente papel de las instituciones privadas en la educación superior mexicana. A primera vista, estos ápices de evidencia no parecen ser particularmente apremiantes, pero para un país en el cual la educación pública fue manejada centralmente por un Estado semiautoritario durante el siglo XX, estos progresos señalan un cambio social e ideológico significativo, y puntualizan un conjunto de asuntos no resueltos para las políticas públicas (Kent y Ramírez, 2002: 125).

En coincidencia con los estudiosos latinoamericanos de la educación, Moura Castro y Navarro (2002), se perciben dos tipos de escuelas privadas; las de élite y aquéllas que reciben exceso de demanda a las cuales llamaremos de *menor envergadura*.

Dentro de las escuela de élite se ubican las IES de corte empresarial y aquéllas cuya génesis se relaciona con grupos religiosos, particularmente jesuitas, lasallistas y legionarios de Cristo.

En el primer caso, de acuerdo con los informantes clave del ITESM y con lo observado en la página de la Internet, se ubica el Tecnológico de Monterrey, que se distingue porque parte del origen de su financiamiento y filosofía educativa se relaciona con el ámbito empresarial, por lo cual se vincula directamente hacia determinado mercado industrial, más que configurarse como un modelo politécnico. Su propósito no se encamina exclusivamente hacia la formación de profesionistas, sino además son centros técnicos de apoyo a las empresas, cuentan con una amplia oferta de servicios como consultorías, posgrados, diplomados y capacitación específica.

Los países en vías de desarrollo enfrentan el problema de satisfacer la demanda, asunto que se agudiza año tras año. Esta situación ha favorecido que la educación privada sea uno de los sectores más dinámicos al inicio del siglo XXI, tanto en México como en el mundo entero. La preocupación que debe llevarnos a reflexionar es que esto implica que el arbitrario cultural dominante se inclina sustancialmente hacia la privatización y el consumo que, en el caso de las páginas en la Internet de las escuelas analizadas, se observa en el currículo y en el uso de la plataforma tecnológica con fines promocionales, una clara tendencia hacia la reproducción de un sistema de desarrollo industrial distinguido, en el campo de la comunicación, por la propiedad privada, por procesos de producción unilaterales, por el *glamour* propio de los medios electrónicos, especialmente de la televisión...

En el caso de instituciones de élite cuyo origen y visión católica obedecen a la universidad comprensiva clásica, se encuentran el ITESO, la Universidad Iberoamericana, la Universidad La Salle y la Universidad Anáhuac.²

Estas instituciones, algunas con mayor tradición que otras, se caracterizan por la incorporación de un sesgo humanístico en la formación de sus estudiantes, e incluso algunas de ellas, como es el caso de la UIA y el ITESO, ofrece la posibilidad de elegir al alumno elija el curso de su historia académica entre una amplísima posibilidad de materias correspondientes a todos los tipos de áreas de conocimiento, pero con un marcado predominio de lo pragmático en medios de comunicación.

Por otra parte, se encuentran otro grupo de escuelas de menor ventaja económica, caracterizadas por la heterogeneidad y desarticulación en sus propuestas educativas. Este grupo se conforma por diferentes tipos de escuelas. Aquéllas de regular tamaño inclinadas hacia la imitación de las universidades de élite, tanto en sus currículos como en intenciones, y las que más han proliferado son escuelas de menor tamaño e importancia dirigida a un gran número de jóvenes provenientes de sectores económicos menos favorecidos.³

2

De acuerdo con Philip Altbach, en América Latina han predominado las grandes universidades privadas y de prestigio de origen católico. Sin embargo, en décadas pasadas se han ido incorporando un nuevo grupo de instituciones privadas, cuyo número supera por mucho a las instituciones de élite y/o católicas. Su tendencia educativa se inclina hacia la oferta de las carreras de amplia demanda —entre las que figura la licenciatura en comunicación, bajo los 25 nombres que la identifican— o en la institución de campos específicos como la administración, el turismo y la comunicación. “Solo algunas han alcanzado altos niveles de rendimiento y respeto, en tanto que la mayoría se ubica en el nivel más bajo de la jerarquía académica. Este crecimiento explosivo ha creado un sector privado que educa actualmente a la mayoría de estudiantes de Brasil, México, Colombia y otros lugares” (Altbach, 2002: 11-12).

3

Recuérdese que este estudio partió de una base de datos de 240 escuelas de comunicación, entre las cuales el 74.1% son instituciones privadas, y tan solo el 25.8% son públicas. También cabe considerar que en el porcentaje del 74.1 de escuelas de comunicación privadas, menos del 10% son universidades de élite con programas que obedecen a un arbitrario cultural generado por ellas mismas.

Su tendencia es hacia la imitación de los modelos educativos de élite o de las universidades públicas de mayor envergadura en el país. Sin embargo, esto puede generar currículos poco flexibles y en ocasiones caducos que de ningún modo se perciben como producto de la reflexión institucional sobre el desarrollo y evolución del campo de la comunicación (Moura Castro & Navarro, 2000).

Dichas propuestas educativas ni siquiera representan la reproducción de un arbitrario cultural en particular; sólo legitiman un arbitrario cultural producido en otro entorno y que responde a la formación académica de cuadros profesionales de élite, quienes seguramente estarán llamados a cubrir espacios dentro de círculos económicos y políticos dominantes en el campo de la comunicación.

El *habitus* generado en estas instituciones produce lo que Bourdieu llama *alodoxia cultural*, es decir, fomenta una falsa identificación donde el reconocimiento, el valor conferido a la obtención del título, se erige como lo fundamental, mientras que el conocimiento ocupa el nivel de *accesorio* (Bourdieu, 1998c).

Gran parte de las páginas de estas escuelas de comunicación reflejan dicha confusión. A diferencia de las páginas de las grandes universidades en general, las cuales anuncian abiertamente sus objetivos y visión pedagógica (seguras de que ésa es la estructura bajo la cual están convencidos se deben formar a sus estudiantes), las páginas de las escuelas de menor tamaño y con propuestas imitadoras, saturan con efectos y elementos audiovisuales sus hipertextos, ocultando la información de fondo: objetivos, filosofía educativa, plan de estudios, actividades extracurriculares... De este modo colaboran en la legitimación de la cultura dominante.

Estas propuestas educativas no existirían de no ser por la colaboración del consumo, pues han encontrado su oportunidad en los miles de jóvenes que literalmente luchan por lograr un espacio en la educación superior, y que a lo largo de sus historias familiares y sociales han aprendido y reproducido la cultura

del *consumo de la imitación* como “una especie de <bluff> inconsciente que engaña sobre todo al que lo practica, primer interesado en tomar la copia por el original y el relumbrón por lo auténtico, a la manera de los compradores de <imitaciones>[...] que quieren convencerse de que <es más barato y hace el mismo efecto>” (Bourdieu, 1998c: 327).

Así se colocan fuera de la competencia educativa en el estricto sentido de la palabra, pues más bien prefieren instalarse en la comodidad del *hacer valer* algo desprovisto de valor intrínseco, aprovechando las aspiraciones y necesidades del grupo socio-económico que no tuvo oportunidad de incorporarse a la educación pública ante la creciente demanda de ingreso, pero tampoco posee los recursos económicos y culturales para tener acceso a la educación privada de élite.

2. Modelos educativos: racional-humanista y técnico pragmático

Los modelos educativos se perciben como estructuras de interacción entre las relaciones internas de fuerza donde se manifiesta la función de inculcación de valores como esquemas de percepción del mundo, creencias y sistemas de acción y reproducción del arbitrario cultural. El modelo educativo requiere de un sistema que le dé lógica a las prácticas de enseñanza donde se incluyen, como agentes de la reproducción, a aquellos sujetos implicados de algún modo en el proceso educativo.

Sin embargo, el modelo educativo no puede llevar a cabo sus funciones ni mecanismos reproductores, salvo si tiene a su servicio agentes calificados “configurados con la lógica del sistema y configurantes de la misma; es decir, un cuerpo permanente de especialistas dotados de garantías institucionales de

monopolio del ejercicio de las funciones específicas del sistema" (Sánchez de Horcajo, 1979: 208), quienes se encargarán de la labor de inculcación legítima de la cultura dominante, y asimismo, la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos que forman parte de la sociedad, propuesta por el modelo económico de cada escuela de comunicación.

Entre el modelo económico y educativo que cada institución educativa adopta y el sistema de enseñanza hay una relación estrecha. La función del modelo educativo conduce hacia la formación y la enseñanza de cuadros de estudiantes, pero dicha función se subordina y es resultado de una función externa y oculta que posibilita las condiciones para que se erija la estructura de relaciones entre los grupos sociales, manteniéndose el orden social.

Sin embargo, para que los agentes logren cumplir con su rol reproductor del sistema, antes debieron ser ellos mismos, objetos de configuración de la lógica del sistema, de tal forma que su trabajo pedagógico funcione en la medida en que los agentes están relacionados a las condiciones institucionales y materiales de la enseñanza. Es decir, el sistema orienta las condiciones para que coincidan el ejercicio del trabajo pedagógico con la función de reproducción, y entonces los especialistas estén dispuestos a inducir su práctica a los lineamientos establecidos por el modelo económico y educativo.

De aquí que Bourdieu hablara de la *autonomía relativa* refiriéndose a una aparente neutralidad e independencia que les permite a los modelos educativos y al sistema de enseñanza servir a la demanda de aspirantes a la carrera de comunicación, cuando detrás del telón se han constituido históricamente como instancias de transmisión cultural que manifiestan inclinación hacia los intereses de diferentes grupos sociales dominantes. "La enajenación cultural excluye conciencia de la enajenación. Porque la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico" (Bourdieu, 1998: 173). La transmisión del capital cultural es uno de los más determinantes sistemas de estrategias de la reproducción, considerada como el

producto de la relación entre *aptitud* para los estudios o lo que Bourdieu ha llamado el *don* (Bourdieu, 1987).

El trabajo de inculcación y asimilación del arbitrario cultural propuesto por cada modelo educativo y operacionalizado por el sistema educativo, consume tiempo a lo largo de la carrera de comunicación, es una inversión que el aspirante está dispuesto a hacer con las implicaciones que individualmente se requiera: horas de estudio, adquisición de materiales, tiempo invertido en actividades escolares y extraescolares. Es una inversión transformadora del ser. Bourdieu lo explica como una *propiedad hecha cuerpo*. La posesión el sujeto la pagará con su tiempo, puesto que es un tipo de capital que no puede liquidarse en una sola exposición, como sucede con algún título de propiedad; su capacidad de acumulación depende de la capacidad de apropiación de cada individuo y asimismo, muere con su portador.

Por lo tanto, el capital cultural en su *estado incorporado* se manifiesta mucho más encubierto que el capital económico y, por lo tanto, funciona como capital simbólico, es decir, se ignora la lógica de lo propiamente simbólico. La relación entre el capital cultural y el capital económico es estrecha, pues la cultura tiene un costo, y no todos los agentes tienen los medios ni económicos y ni culturales para "permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada en un momento dado" (Bourdieu, 1987: 14).

El nivel de capital cultural en su estado objetivado (textos, obras de arte, etc.) dependerá de las posibilidades económicas y del nivel de capital cultural incorporado de la familia del estudiante.

Así, no todos los aspirantes a una escuela de comunicación están en posibilidades de incorporarse a *cualquier* institución, sino que ésta dependerá de su capital cultural, el cual puede coincidir con el propio capital cultural de algún modelo educativo. En algunas instituciones implica la apropiación de bienes materiales, independientemente del capital simbólico que supone el capital cultural incorporado.

Los títulos académicos representan capital cultural objetivado que acredita a su portador, de acuerdo a su particular manera de concebir su área de conocimiento y su formación profesional. Desde el punto de vista social los títulos académicos incrementan el reconocimiento, pero no se requiere de ellos necesariamente para incorporarse al campo laboral.

Este capital cultural en un estado institucionalizado, representado en la posesión del título profesional, le permitirá a su poseedor compararse, intercambiarse y buscar posiciones en la estructura del campo, también es un eslabón en la reproducción del mismo. Asimismo, el agente social podrá capitalizar económicamente el capital cultural adquirido según sea valorado su título en relación o en comparación con los poseedores de otros títulos. Será entonces cuando vea materializada su inversión tanto económica como simbólicamente.

La escuela de procedencia (objetivado en el título) implica el reconocimiento social de un poder instituido que valida y garantiza la competencia profesional de los egresados de las escuelas de comunicación en su relación con los conocimientos. Así se consideran dos modelos educativos fundamentales: el *racional-humanista* y el *tecnicista-pragmático*⁴ cuya estructura objetiva genera cierto capital cultural observable en parte a través de las materias, sus enfoques y su organización.

Por lo anterior, se han considerado para el análisis sobre la composición de los currículos, las categorías desarrolladas por Jesús Martín-Barbero, quien las aplica como trabajo de ensayo en la reflexión sobre la formación académica de comunicadores en los diferentes tipos de capital cultural que idealmente se

4

Estos modelos educativos están inspirados en los modelos pedagógicos propuestos por Jesús Martín-Barbero quien desde una perspectiva considera al *humanista*, al *racionalista* y al *tecnicista*. Para este trabajo de investigación, y como producto de la investigación empírica y la observación, resultaron estos dos modelos fundamentales, sin descartar el hecho de que hay universidades que han combinado en sus currículos el racional-humanista con el técnico-pragmático.

espera en el profesionista, a saber: *estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales, gramáticas discursivas, investigación y nuevas tecnologías*.

Por lo significativo de su concepción, estos elementos fueron considerados para este trabajo como categorías de análisis empírico, no teóricas como en su concepción original. Se les considera muy útiles en el desglose del capital cultural adquirido en la composición, organización y jerarquización del conocimiento vertido en los currículos, enunciados en esta investigación como *áreas de conocimiento*, que a través de las entrevistas realizadas, los documentos (entre ellos la Internet) y los currículos, se observa en materias, temas, objetivos y actividades.

En este contexto se generan las condiciones para una lógica de la práctica, la cual finalmente deriva en la estructuración de un *habitus* "que es producto de la incorporación de la necesidad immanente de este campo" (Bourdieu & Wacquant, 1995: 87).

El *habitus* es la encarnación de lo social pues la realidad social —señala Bourdieu— existe dos veces: en las cosas y en las mentes, dentro y fuera de los sujetos, es decir, en los campos y en los *habitus*. Tan pronto el *habitus* entra en relación, en este caso con el modelo económico, con el modelo educativo y con el sistema de enseñanza de los cuales es producto, hay coherencia, se siente en su ambiente y todo trabajo de inculcación reflejado a través de los currículos y del trabajo pedagógico en general, se aprecia como evidente.

A. *Racional-humanista*

El modelo *racional-humanista*, en el caso de la carrera de comunicación, posterior a la de periodismo, históricamente tiene sus orígenes en la educación de la Compañía de Jesús. En 1960 se creó esta licenciatura en México, bajo el

nombre de *Ciencias y técnicas de la información*. Para este modelo, la formación humanista de la persona es mucho más importante que la adquisición de habilidades, pues el conocimiento científico es producto de la investigación y la reflexión crítica como reflejo de la disciplina de la mente.

En este tipo de modelo predomina la formación teórico-conceptual, en tanto considera que en ella se basa la posibilidad del pensamiento creativo y productivo dentro del campo del conocimiento.

Sin embargo, el modelo educativo, cualquiera que sea, posee los medios institucionalizados para generar un *habitus* capaz de reproducir el arbitrario cultural dominante, además de reproducir las condiciones para la inculcación del arbitrario, asegurándose la reproducción. En este caso, el *habitus* producido en el comunicador, favorece la acumulación de un tipo de capital cultural cuyo tratamiento del campo de la comunicación se inclina hacia la sociología de la comunicación como ciencia y, por lo tanto, se fundamenta en *la verdad científica*.

Parte del fundamento didáctico en este tipo de modelo —hablando del ideal— tiende a la explicación de opiniones primarias sobre hechos comunicativos, resultado de una serie de prácticas, procurando superar las prenociones como *representaciones esquemáticas y sumarias*. Siguiendo a Durkheim (1998), la intención de ruptura de las prenociones es el abordaje del objeto como construcción teórica. En la formación académica, a los estudiantes se les lleva a establecer distancia con el propósito de describir y comprender el campo de la comunicación, así puede llegar a ser un *observador* de los fenómenos de la comunicación, como resultado de un proceso activo y sistemático de reflexión teórica.

En esta labor, se espera que el estudiante de este modelo emplee instrumentos de análisis producto de su aprendizaje, tales como conceptos, aplicación teórica y metodológica. Sin embargo, de acuerdo con el segundo informante clave del ITESM, en la mayoría de los casos los profesores asignados a estas labores ni siquiera hacen investigación; no tienen una idea clara sobre la

misión de las IES que se ubican en este tipo de modelo o, en su caso, del rol de las materias teóricas en la formación académica, en las instituciones que tienden al *modelo tecnicista-pragmático* —como es el caso del Tec de Monterrey—. “En consecuencia, difícilmente se puede pensar que el tratamiento de los contenidos plasmados en los currículos, dentro de las áreas teóricas sea un abordaje desde la comunicación como conocimiento científico” (Entrevista: ITESM, 2002).

El modelo *racional-humanista* tiende a la intelectualidad de la ciencia de la comunicación como proyecto racional y razonable. En su sentido más puro, este modelo responde a fines tradicionales más que racionales y se encamina más hacia la formación de *hombres cultos* que de profesionistas. De tal forma que la comunicación en la universidad, es la interacción entre los dones de cada protagonista, donde lo que esperan de cada uno de ellos es el reconocimiento de su propio don.

A este respecto el informante clave de la ENEP-Acatlán señala que este modelo de escuela *racional-humanista* es *ideal*, puesto que el “término <teórico> debe considerarse con sumo cuidado pues las escuelas de comunicación en general, y las que pueden ubicarse dentro de este modelo, no producen teoría, sino reproducen conocimiento, donde, en el mejor de los casos, lo más que se llega a hacer es reflexionar la teoría” (Entrevista: Byrd, 2002).

De alguna manera este arbitrario cultural, en este tipo de estructura pedagógica, genera un *habitus* marcado por una distancia entre el proyecto racional que le da origen, con relación a las expectativas de los estudiantes en la formación para el ejercicio profesional de la comunicación, “pues ellos [los alumnos] siempre guardan la esperanza de <acercarse> a la comunicación a través de los talleres y las materias prácticas, subordinando la importancia de la reflexión teórica a un segundo plano, pues más bien a ésta la consideran como conocimientos general... algo así como para ampliar su acervo cultural” (Entrevista: ITESM, 2002).

Las opiniones de los entrevistados coinciden con lo que se observa en las dos gráficas que aparecen en el siguiente apartado (ver página 167). Reflejan una marcada tendencia de las escuelas de comunicación tanto públicas como privadas hacia lo *técnico-pragmático*, de acuerdo con este estudio, solo el 14% de IES públicas y el 15% de IES privadas prevalecen con modelos predominantemente teóricos como sucede, por ejemplo —de acuerdo al análisis realizado sobre la composición del currículo y el análisis de contenido de las páginas de la Internet— con la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Sonora, la ENEP-Acatlán y la ENEP- Aragón.

Tal y como se abordará en el apartado 4, de este capítulo y como se ha señalado reiteradamente, el *habitus* de comunicador que estructura este modelo, orientado significativamente a la reflexión, con el propósito de fomentar en sus estudiantes el razonamiento y la formación humanística de la comunicación, genera prácticas pedagógicas que subrayan la importancia de áreas de conocimiento como las *estructuras de poder, dinámicas discursivas, gramáticas discursivas e investigación*, a través de las cuales los profesores construyen categorías de percepción y apreciación, produciendo una imagen de la comunicación.

Esta estructura de aprendizaje —arbitrario cultural— reflejo de las tensiones y convenios de grupos académicos dominantes, genera prácticas tendientes a construir la imagen de sus alumnos, en coherencia con las del desempeño académico, la de los profesores y de los colegas, que incluso permea el sistema de evaluación en el cual se jerarquiza lo importante comprendido por el estudiante, como reflejo de la estructura del modelo.

La reducción del campo de la comunicación radica en la reproducción que los profesores y agentes dominantes hacen de él, orientando la práctica pedagógica a la acumulación de conocimiento, en muchas ocasiones abstracto, pero legitimado institucionalmente.

B. Técnico-pragmático

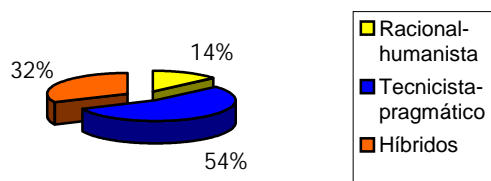
Este tipo de modelo fue resultado de ajustar los currículos a las condiciones del mercado laboral, interpretando dicha relación IES-campo profesional como necesidad laboral igual a asignatura.

Tal como se vio en el capítulo segundo de este trabajo, en las décadas de los setenta y los ochenta, las escuelas de comunicación en particular, sufrieron un acentuado traslado hacia este modelo, en buena parte obligados por colocar a sus egresados en el campo de trabajo. Dicha formación académica se caracteriza porque se concentra en la fragmentación del conocimiento; se inclina hacia la especialización y le da mayor peso al saber instrumental (Martín-Barbero, 2001).⁵ Sin embargo, de acuerdo a especialistas en la educación de la comunicación como Fuentes Navarro y Martín-Barbero, este tipo de mirada coloca a la universidad ante el peligro de transformarse en escuela tecnológica, donde el debate conceptual sobre la comunicación queda prácticamente excluido, dando pie al pragmatismo en los currículos. La tendencia en la mayoría de las escuelas de comunicación analizadas se inclina hacia este tipo de modelo educativo, tal y como muestran los resultados de las siguientes gráficas.

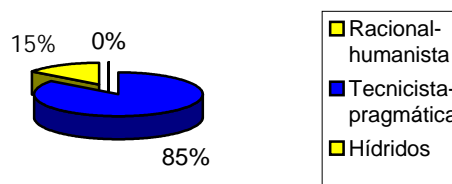
5

La clasificación que se hace en este trabajo está inspirada en la elaborada por Jesús Martín-Barbero en la obra citada. Sin embargo, en este trabajo se incluyen dentro de un mismo parámetro a la *racional-humanista* (mientras que Martín-Barbero los considera como tipos independientes) puesto que en la observación preliminar de los planes de estudio, el tipo *humanista* está prácticamente excluido. Si bien es cierto que algunas escuelas de comunicación, especialmente las de corte religioso, dan particular importancia a lo humanístico, se presenta como elemento complementario.

Modelos educativos de escuelas de comunicación públicas



Modelos educativos de escuelas de comunicación privadas



La percepción que este tipo de modelo tiene de la formación académica es, por una parte, la planeación de materias cuyos objetivos se basan en el aprendizaje mecánico en parte opuestos a la lógica del pensamiento y del discurso, que en casos extremos elimina toda posibilidad dialéctica entre la conciencia organizadora y el automatismo. Sobre esta dialéctica, Bourdieu señala que se trata de una disyuntiva propia de la visión dominante fundamental sobre el mundo (Bourdieu, 1991).

Esta visión mecanicista usualmente se relaciona con IES vinculadas, económicamente hablando, a la concepción empresarial, donde se aprende a desarrollar capacidades para percibir racionalmente probabilidades objetivas y una tendencia hacia mecanismos regulados por la destreza, imprimiéndole a todo tipo de conocimiento, su sentido práctico, casi ritualizado (Idem). La transmisión del conocimiento se presenta como una cadena de temas y actividades estereotipadas donde rara vez se realiza el ejercicio de la vigilancia, es decir, la pretensión es que el estudiante se incorpore a una ola de talleres y actividades que sintetizan la percepción del ejercicio profesional de la comunicación, sin distraerse en los razonamientos implicados en dichas prácticas.

En consecuencia los egresados de este tipo de modelo, tienen reducidas posibilidades para comprender la importancia o el razonamiento científico que da origen a la práctica que realizan; tampoco están en posibilidades de prever efectos dada su visión reduccionista sobre el sentido de la comunicación. La

falta de conocimiento encaminado al razonamiento genera incertidumbre y ambigüedad en los productos, resultado de la exclusiva lógica práctica que, en un momento dado, pueden parecer impecables pero irreales (Bourdieu, 1991). En estos productos lo esencial es lo material, como representación de los valores institucionales fundamentales en el modelo económico privado con el que se vinculan principalmente.

En este modelo educativo relacionado con el modelo económico privado, la economía descansa —en términos bourdieuanos— en la *economía de la lógica*, donde la simplicidad y la generalidad se imponen sobre el trabajo que implica el rigor. En la *economía de la lógica* no se fomenta poner en juego más lógica de la necesaria para el ejercicio de la práctica. Este modelo se circunscribe a la relación práctica con la situación, es decir, el arbitrario cultural se distingue por el *universo de la práctica*, en vez del *universo del discurso* o el *universo de las ideas*, como sucedería, por ejemplo, con el modelo educativo *racional-humanista*.

3. Composición curricular: las áreas de conocimiento

Los currículos representan la operacionalización de la llamada *autonomía relativa* del campo educativo, donde se observa la función reproductiva de los grupos dominantes; el vehículo a través del cual la escuela se manifiesta como la instancia legitimadora del arbitrario cultural, principal contribuyente a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre los grupos sociales (Bechelloni, 1998).

Los currículos son la materialización de la autoridad pedagógica a través de los cuales se ejerce un trabajo de inculcación que tiende a perdurar para generar estructuras durables, o lo que Bourdieu llama *habitus*. Es decir, la

interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural y que se perpetuarán aún después de que el estudiante de comunicación haya terminado su formación académica, y en la práctica profesional ejerza los principios de la arbitrariedad que fueron interiorizados (Bourdieu & Passeron, 1998 b).

Por lo tanto, cada modelo económico y educativo institucionalizado, público o privado, racional-humanista o técnico-pragmático, tiene una estructura específica y de funcionamiento que produce y reproduce, mediante sus propios recursos institucionales, una visión y un abordaje particular sobre el campo de la comunicación.

Cada propuesta curricular de cada escuela de comunicación dispone de autoridad pedagógica para legitimar un arbitrario cultural reflejado en la organización y en la jerarquización del conocimiento mediante una serie de materias que para este estudio fueron agrupadas en seis áreas de conocimiento básicas en la formación del estudiante. El equilibrio es el objetivo en la planeación curricular, pero en la realidad de las autoridades pedagógicas de los modelos educativos se observa la inclinación del arbitrario cultural hacia determinadas visiones del campo de la comunicación reflejadas en áreas de conocimiento específicas. Bajo esta perspectiva, en este apartado el objetivo es describir los contenidos de cada área de conocimiento para posteriormente, en el siguiente apartado, analizar cómo se manifiestan en algunas carreras de comunicación cuyo *habitus* se distingue particularmente.

A. Estructuras de poder

El saber sobre *estructuras de poder* (EP) es el estudio de las relaciones que a lo largo de los años han venido estableciendo la comunicación, la economía, la política, el derecho, la sociedad y los grupos de poder. El alumno obtendrá las

herramientas teóricas que le permitan comprender el mundo social, que desde la perspectiva bourdieuana, significa pensar en términos de relaciones objetivas entre los agentes e instituciones que ocupan posiciones dentro del campo de la comunicación y el espacio social.

[...] Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) (Bourdieu & Wacquant, 1995: 64).

En sociedades como la nuestra, altamente diferenciadas, el cosmos social se conforma de microcosmos sociales como espacios de relaciones objetivas que implican una lógica y necesidades específicas. Se espera que el egresado de la carrera de comunicación desarrolle la capacidad de entender cómo han surgido los diferentes campos sociales, relacionados necesariamente con el de la comunicación; cómo se dan los vínculos entre los agentes que los componen; cuál es la apuesta de quienes conforman dicho campo y que consideran vale la pena incorporarse al juego de fuerzas en competencia y conflicto; cómo se estructura la jerarquía de las diferentes formas de capital que se invierten en busca del poder, ya sea capital económico, cultural, social o simbólico; cuáles son las *estrategias de juego* que aplican los agentes, en los diferentes campos (arriesgadas o no, prudentes o no, subversivas o conservadoras); en consecuencia, cuál ha sido la evolución de los campos, incluyendo el de la comunicación, a través de la historia... (Bourdieu & Wacquant, 1995).

De la observación de los currículos en las páginas de la Internet se constituyó el siguiente cuadro que contiene los enunciados de las materias enfocadas a las *estructuras de poder*. Como puede verse, se agrupan a su vez,

en siete grandes subáreas: aquéllas dedicadas al análisis político, las que vinculan a la comunicación con otro campo de conocimiento, las economías, las historias, la reflexión sobre el fenómeno de los medios de comunicación y las sociologías.

Cada subárea de conocimiento se conforma de diversas materias consideradas como segmentos de conocimiento más delimitado, específico y fragmentado que permiten palpar más de cerca el arbitrario cultural dominante. Por lo tanto, las materias que configuran esta área de conocimiento son las que aparecen en el siguiente cuadro, eliminándose aquellos títulos iguales o similares:

Estructuras de poder

Subáreas	Materias	
Análisis político	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis político mexicano • Análisis político latinoamericano • Análisis político mundial • Ciencia política • México actual • Ciencia política y análisis político • Comunicación y relaciones de poder • Estructura y poder de los medios masivos de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y poder de los medios de comunicación en México • Filosofía y ciencia política • Geopolítica • Movimientos sociales contemporáneos • Movimientos sociales • México, economía política y sociedad • Procesos electorales • Raíces políticas y económicas de México • Sistemas políticos
Comunicación (en vínculo con otro campo)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y política • Comunicación y economía • Comunicación intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y educación • Comunicación y contexto internacional • Medio ambiente y comunicación
Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho constitucional • Derecho y sociedad • Derecho positivo mexicano • Derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislación de medios y comunicación • Marco jurídico de los medios de comunicación • Organización del Estado y régimen legal de los medios

<p>Economía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis económico • Crítica de la economía • Economía política • Economía política del capitalismo • Economía política y sociedad • Globalización • Grandes paradigmas económicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la economía • Macroeconomía • Materialismo dialéctico • Microeconomía • Modelos económicos en México • Principios de economía
<p>Historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del hombre • Historia de México • Historia de las ciencias • Historia de las ideas de América Latina • Historia de los medios audiovisuales • Historia de los medios impresos • Historia de los medios masivos de comunicación • Historia del s. XX-América Latina • Historia del s. XX-México • Historia del arte antiguo 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del arte de la era moderna • Historia del pensamiento político • Historia, legislación de medios • Historia mundial • Historia mundial y comunicación social • Historia regional y de Querétaro • Historia socioeconómica política actual • Historia y sociedad
<p>Medios de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arte, cultura y comunicación • Ámbitos de la comunicación • Comunicación alternativa • Comunicación educativa • Comunicación para el desarrollo de la comunidad • Comunicación regional • Comunicación rural • Comunicación urbana • Corrientes científicas de la comunicación • Fundamento teórico de la comunicación • Introducción a los medios de comunicación • Los medios de comunicación en la historia de México 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos de la comunicación • Modelos sistémicos • Principios de comunicación • Problemas actuales de la comunicación mundial • Psicología de la comunicación colectiva • Seminario de comunicación de masas • Sociología de los medios de comunicación • Taxonomía de la comunicación • Teoría de los medios de comunicación
<p>Sociología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bases socioculturales de la comunicación icónica • Comunicación y sociedad • Comunicación y responsabilidad social • Conocimiento y sociedad • Contradicciones culturales del 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas socio-económicos de México • Sociedad y estado en México • Sociología de la comunicación • Sociología y desarrollo de los medios de comunicación en

	<ul style="list-style-type: none"> • siglo • Cultura del noroeste • Formación social y económica de México • Formación social mexicana • Introducción al pensamiento social • Medio ambiente y desarrollo sustentable • México en el mundo actual • Pensamiento social 	<ul style="list-style-type: none"> • México • Raíces sociales y culturales de México • Sociología y profesión • Procesos de comunicación social y cultura • Tamaulipas y los retos para el desarrollo • Teoría social • Valores socioculturales en México y el mundo
--	--	---

A través del conocimiento teórico sobre la composición, estructura y dinámica de los campo, el alumno comprenderá cómo y cuándo se enfrentan las fuerzas específicas que actúan, cuáles son sus diferencias, por lo menos las más importantes, para deducir cómo funciona la relación entre el capital y el campo: en relación con el poder, con los instrumentos materializados de producción o reproducción, las *regularidades* y *las reglas* que definen el funcionamiento de éste, así como dónde se genera la ganancia.

El estudiante debe conocer bien el funcionamiento y composición del campo comunicativo, pero también tener claras las relaciones del campo de la comunicación con el entorno social. En esta medida será capaz de generar procesos simbólicos con dirección, lógica y sentido ante las manifestaciones culturales e identidades sociales que se dan dentro de este marco y, asimismo, tener bases sólidas para la creación de formas alternativas de quehacer cultural.

B. Lógicas de producción

Las *lógicas de producción* (LP) se refieren a la racionalidad en la producción como mecanismo capaz de romper con la dinámica reproductiva en la que tradicionalmente se ha encasillado la comunicación de masas. En el caso de la comunicación por la Internet, el proceso de producción adquiere

otra lógica donde el *comunicador multimediático* asume la responsabilidad de todo el proceso, mientras que en la producción de bienes masivos, intervienen complejas redes de profesionales, técnicas y rutinas de trabajo, más relacionadas con la producción en serie.

No se trata exclusivamente de la práctica mecanicista donde la idea de lógica práctica (esencia de las LP) sea contradicción en sí misma, sino que el estudiante sea capaz de reflexionar los “principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto, es decir, desplegándolas en el tiempo” (Bourdieu, 1991: 154). Recordemos que el tiempo de la reflexión teórica no es el tiempo de la práctica, sin embargo, en la medida en que las *estructuras de poder, dinámicas culturales, gramáticas discursivas o investigación se hacen habitus*, se espera encuentren sentido en las LP y que constantemente actualice sus potencialidades, más allá —incluso— del conocimiento del autor.

Bajo esta mirada son pocas las LP que no reconocen en su lógica interna el *concepto*, producto de la reflexión sobre *estructuras de poder, dinámicas culturales, gramáticas discursivas o investigación*. Sin embargo, asirse a los principios que vinculan el conocimiento reflexivo con las LP son resultado de la coherencia objetiva, a pesar de que el alumno en la mayoría de las ocasiones —según se observó en las entrevistas y en los currículos como ilustra el siguiente cuadro— las aprende como una mimesis de procesos naturales relacionados con la administración, el cine, la comunicación organizacional, diseño gráfico, edición de medios impreso, fotografía, guión, mercadotecnia y publicidad, nuevas tecnologías, periodismo, producción de medios audiovisuales y redacción, como subáreas de conocimiento (Bourdieu, 1991 a).

Lógicas de producción

Subáreas	Materias
Administración	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de medios • Costos y presupuestos de los medios de comunicación

	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de la comunicación 	
Cine	<ul style="list-style-type: none"> • Producción cinematográfica • Cine 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de cine • Teoría y crítica cinematográfica
Comunicación organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación interna y externa • Comunicación y cultura organizacional • Comunicación organizacional • Estrategias de imagen e identidad institucional • Estrategias de comunicación organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas de información y comunicación • Oficinas de prensa • Organización de las empresas de comunicación • Prácticas profesionales en comunicación organizacional • Relaciones públicas
Diseño gráfico	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación gráfica • Diseño gráfico para comunicación. • Diseño periodístico. • Diseño y formación de productos informativos impresos 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de diseño gráfico • Fundamentos del diseño gráfico • Taller de diseño Técnicas de comunicación gráfica
Edición de medios impresos	<ul style="list-style-type: none"> • Edición de revistas • Edición de impresos • Producción de publicaciones 	
Fotografía	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía • Fotografía básica • Fotografía en blanco y negro • Fotografía en color • Laboratorio de fotografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodismo gráfico • Taller de fotografía • Taller de imagen y fotografía • Teoría de la fotografía
Guión	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de textos para radio y televisión • Guionismo • Guionismo cinematográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Guión para medios • Guión para radio • Guión para televisión • Producción de guiones
Mercadotecnia y publicidad	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis publicitario • Campañas publicitarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicidad • Publicidad y mercadotecnia

	<ul style="list-style-type: none"> • Mercadotecnia televisiva 	<ul style="list-style-type: none"> • mercadotecnia • Teoría de la publicidad
Nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Animación por computadora • Computación • Computación para el diseño • Informática • Introducción a las nuevas tecnologías • Fundamentos de multimedia • Laboratorio de informática • Laboratorio de multimedia • Nuevas tecnologías de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevas tecnologías de comunicación organizacional • Nuevas tecnologías y medios de comunicación • Sistemas de información tecnológica • Taller avanzado sobre nuevas tecnologías • Taller básico sobre nuevas tecnologías • Taller de edición por computadora • Taller de multimedia • Taller intermedio sobre nuevas tecnologías
Periodismo	<ul style="list-style-type: none"> • Agencias informativas • Cursos por géneros (nota informativa, entrevista, reportaje, etc.) • Géneros informativos • Géneros interpretativos • Géneros periodísticos • Medios impresos • Periodismo • Periodismo avanzado • Periodismo científico • Periodismo de investigación • Periodismo especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodismo radiofónico • Periodismo televisivo • Periodismo y lenguaje narrativo • Periodismo y literatura • Prensa • Redacción periodística • Taller de análisis de la actividad informativa • Taller de prensa • Teoría del periodismo • Teoría literaria y periodística • Redacción periodística
Producción de medios audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación visual • Introducción a la producción de medios audiovisuales • Instrucción técnica de los medios de comunicación • Laboratorio de radio. • Laboratorio de televisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de televisión • Producción de Radio • Radio educativa • Realización de radio • Realización de televisión • Televisión • Técnicas de información por cine

	<ul style="list-style-type: none"> • Locución para radio • Locución para televisión • Producción de medios audiovisuales • Producción audiovisual • Producción de material audiovisual • Producción sonora 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de información por radio • Técnicas de información por televisión • Televisión educativa • Teoría de la imagen y sonido • Video y comunicación
Redacción	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación escrita • Taller de composición y expresión escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de redacción • Teoría de redacción

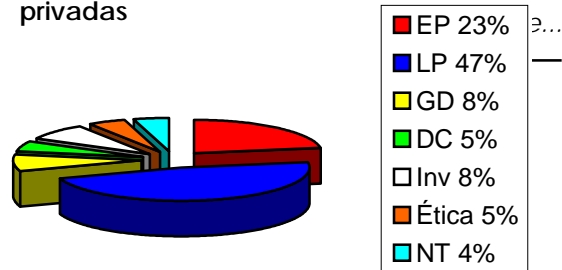
Bloques de materias en 22 escuelas de **comunicación** públicas



En las dos siguientes gráficas podemos ver el predominio del área de conocimiento LP sobre las otras, tanto en instituciones de educación superior privadas como en las públicas, a pesar de que entrevistados de la Universidad

Simón Bolívar, UNAM, ENEP-Acatlán, Universidad de Guadalajara, Universidad de las Américas (Puebla) y del ITESM-CEM opinan que los currículos deben considerar más en serio dotar al estudiante de elementos cognitivos teórico-pragmáticos para poder enfrentar la práctica profesional. A este respecto el informante clave de la UAEM, señala que también hay que tomar en cuenta el problema de la articulación entre las materias conceptuales/reflexivas y las prácticas. Igualmente, el informante clave de la ENEP-Acatlán, considera que en la mayoría de los casos los profesores de estas materias desarrollan una revisión superficial y hasta banal sobre los contenidos de los temarios, empezando — dice— porque son muy ambiciosos para el tiempo que se dispone. Por lo tanto, el alumno no logra formarse más que una idea caricaturizada sobre escuelas y corrientes teóricas, entonces, ¿cómo los egresados podrán planear, diseñar y

Bloques de materias en 40 escuelas de comunicación privadas



producir programas de radio y televisión —por ejemplo— si no tienen una idea clara de quiénes son sus receptores y qué los caracteriza?

[...] para que realmente las escuelas de comunicación pudiéramos trabajar en la articulación de <estructuras de poder> y <lógicas de producción>, los profesores de materias teóricas, deberían tener experiencia práctica para que repensaran las materias que enseña, pues una materia teórica que no les dice cómo aplicarla, es una mala materia... no hay mejor práctica que una muy buena teoría y no hay mejor teoría que una buena práctica. Sin embargo, esto es una labor del profesor: él es quien tiene que visualizar las conexiones y no estar esperando a que el alumno curse materias prácticas, porque en el *inter* (sic) lo más probable es que el alumno pierda el interés (Entrevista: Guadarrama, 2003).

A pesar de que los informantes clave coinciden desalentadoramente en la ineficacia de los currículos para operacionalizar el vínculo entre la práctica y la teoría, es preciso cuestionarse sobre el proceso de producción y el dominio de la práctica, de tal forma que la acción sea lo más objetivamente inteligible e inseparable de una posible teoría de la práctica (Sánchez de Horcajo, 1979).

Por eso, en esta área de conocimiento no se consideran exclusivamente materias de corte pragmático, sino también relacionadas con la racionalidad de las LP, en busca de una lógica de la práctica, regresando a los principios de la producción como prácticas reglamentadas, procesos prefabricados con un toque de naturalidad o de *así debe ser*. Es decir, que el alumno decodifique las reglas ahí inmersas explícitas e implícitas, como parte de un sistema intencionalmente coherente.

C. Dinámicas culturales

El vínculo entre comunicación y cultura se estrecha más que nunca, relacionado a procesos sociales y económicos donde adquieren fuerza los símbolos, las redes y las conexiones. En las *dinámicas culturales*(DC) como área de conocimiento, se introduce a los alumnos al estudio de acciones, objetos y expresiones significativas —es decir, simbólicas— en relación con contextos específicos, con la lengua, la música, la danza, las artes plásticas, el cine, los medios de comunicación, incluso el *software*, como herramientas que los grupos humanos empleamos para concebir, interpretar, reproducir, mantener y transformar dichas formas simbólicas (Thompson, 1998).

El ser humano está inserto en procesos de comunicación en una cultura humana, lo cual le permite ver y conocer el mundo, y así comunicarse a diario en la labor de reproducción de dicha cultura en particular. Es decir, la comunicación es la parte esencial de la cultura, y en general, de la vida misma (Geertz, 1998).

Tras esta visión que a grandes rasgos ilustra lo que son y han sido a lo largo de la historia las DC, hay estrategias que los grupos han empleado con la finalidad de producirse y reproducirse para perpetuar su posición en el espacio social. Es decir, esta área de conocimiento está encaminada a que los estudiantes descifren dichas estrategias de reproducción y analicen teórica y/o empíricamente la genética de los grupos sociales que surgen y desaparecen, que se mantienen o buscan posicionarse “en la realidad objetiva de las regularidades y de las coerciones instituidas, y en las representaciones, y también en todas las estrategias de mercado, de negociación, [de procesos de comunicación] de <bluff>, etc., destinadas a modificar la realidad al modificar las representaciones” (Bourdieu & Wacquant, 1993: 81).

En este contexto se generan procesos simbólicos que son la expresión de capitales culturales puestos en juego por los diferentes grupos sociales, son la génesis de categorías de percepción y apreciación de estos grupos que

construyen imágenes colectivas y a la vez le dan sentido a las prácticas. En consecuencia, Bourdieu señala que la realidad tiene sentido y una pertinencia para los grupos sociales que viven, actúan y piensan de acuerdo a ella.

Por lo tanto, las DC están íntimamente vinculadas a las *estructuras de poder* y a las *lógicas de producción*. Son tres aspectos con base en los cuales los grupos sociales, y los individuos en particular, viven, piensan y actúan sobre la realidad de la vida cotidiana (Idem).

Las materias correspondientes a las subáreas de conocimiento de las DC observadas en los currículos de las escuelas de comunicación revisados y que pretenden la reflexión de los hasta aquí expuesto son:

Dinámicas culturales

Subáreas	Materias	
Antropología	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis social • Antropología cultural • Antropología del consumo • Antropología social • Comunicación, cultura y movimientos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y cultura urbana • Formas alternativas de respuesta juvenil • Historia de las culturas • Hombre y cultura • La industria cultural en México
Psicología	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la psicología • Relaciones humanas y dinámicas de grupos • Psicología cognoscitiva • Psicología del consumidor • Psicología de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología del mexicano • Psicología de la personalidad • Psicología publicitaria • Psicología de la personalidad • Psicología social y de la comunicación • Sentimientos y emociones humanas
Comunicación social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación grupal • Comunicación humana 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación social
Opinión pública	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información y opinión pública • Análisis de la opinión y teoría del consenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión pública • Opinión pública y dinámica de grupos • Opinión pública v

	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y espacio público • Estudios de imagen y sondeos de opinión • Estudios sobre opinión pública 	<ul style="list-style-type: none"> propaganda • Persuasión y opinión pública • Publicidad y opinión pública
--	---	--

Las entrevistas realizadas a profesores de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad Autónoma de Nuevo León, señalan la necesidad de reflexionar sobre esta área de conocimiento en la formación académica, donde se entiende la comunicación como creación de significados sociales, producto de formas simbólicas. Junto con el estudio de las *estructuras de poder* y las *lógicas de producción*, podrían comprender el proceso histórico y el contexto donde se origina la producción, los mecanismos específicos de ésta y las condiciones sociales de la recepción. Particularmente, les brindaría herramientas para aportar e innovar en este sentido, de acuerdo a la tendencia de la sociedad hacia un capitalismo más cultural.⁶

En este entorno, de acuerdo con lo señalado con el segundo informante clave del ITESM, en la relación entre sociedad y producción simbólica, el comunicador no puede perder de vista aspectos específicos que caracterizan a los grupos sociales. Sin embargo, en las dos gráficas anteriores se puede apreciar que sólo el 4% en las IES públicas y el 5% en las privadas son materias enfocadas a asuntos tales como la hibridación cultural; la conformación de nuevas identidades; el papel de la mujer en la sociedad y las transformaciones que esto ha implicado (reconfiguración de la familia, redistribución de los roles familiares, reorganización del tiempo libre y de convivencia); la manera de hacer política y

6

Según se infiere de las declaraciones de todos los entrevistados, quienes coinciden en la necesidad de articular los diferentes tipos de saberes, entre los que consideran acercarse y conocer las tendencias y necesidades de los públicos. Especialmente, cuando hacen referencia a la Internet puesto que coinciden que una de sus ventajas como medio de comunicación, es la posibilidad de llegar a grupos sociales específicos, e interactuar con ellos de acuerdo a objetivos comunes.

de participar en ella; la noción de territorio y consecuentemente, la relación entre lo local y lo global; nuevas maneras de concebir el trabajo, por lo tanto, de reflexionar el tiempo y el espacio... (Martin-Barbero, 2001 b).⁷ Esto solo por mencionar aspectos del campo social que hoy en día cobran relevancia.

En resumen, para esta área de conocimiento la realidad social tiene un sentido y una estructura pertinente para los seres humanos que actúan y viven en ella. Estos elementos de la vida cotidiana son importantes porque es como las personas la aprenden mediante construcciones de sentido común (Bourdieu, 2000 b). Ante esto, el comunicador en su formación profesional, por medio de esta área de conocimiento construye objetos de pensamiento con el objetivo de observar más a fondo esa realidad social, pues mediante construcciones de segundo grado —como la llama Bourdieu— es decir, construcciones de construcciones hechas por los agentes sobre la escena social es como generará procesos comunicativos.

D. Gramática discursiva

De acuerdo con Thompson (1998), a lo largo de la historia de la humanidad, se afirma que el rasgo característico del humano es el uso de

7

Si bien en los planes de estudio está pobremente representada, en las entrevistas se expresa que diversos temas relacionados con las *dinámicas culturales* están integrados en otras materias —usualmente en aquellas relacionadas con *estructuras de poder*— sin embargo, no logra profundizarse en dichas temáticas, ya que forman parte de otras unidades con diferentes objetivos. Incluso hay instituciones en los que este tipo de saber no se demuestra explícitamente en el currículo, como sucede en seis universidades públicas (de un total de 22 escuelas analizadas) y en 12 universidades privadas (de un total de 40 escuelas analizadas). Pero también cabe mencionar que instituciones como la Universidad de Occidente (pública) y el ITESO(privada) le dan un peso significativo a este tipo de conocimiento.

símbolos, códigos que se han desarrollado ampliamente como lenguajes, con los cuales se construyen e intercambian experiencias significativas. En este intercambio el ser humano es capaz de dar significado y relevancia a construcciones no lingüísticas como el arte, las acciones y objetos materiales de diferentes tipos.

En articulación con las *dinámicas culturales*, este contexto se abordaría desde la *gramática discursiva* pues, según Geertz, el humano, al estar inmerso en tramas de significación producidas por él mismo, comprende el análisis de la cultura no como una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significado, donde la jerarquía estratificada de estructuras significativas se conforma de acciones, símbolos y signos tanto como de enunciados, conversaciones y discursos (Geertz, 1998).

Por lo tanto —en concordancia con los entrevistados de la Universidad Regiomontana y la Universidad de Guadalajara— el estudiante de comunicación, en este tipo se dedicaría debe a descifrar los significados en sus diferentes niveles, describir acciones y expresiones significativas para quienes las producen, las perciben y las interpretan, dentro del discurso social en general y dentro del campo comunicativo en particular (Thompson, 1998).

De tal forma la *gramática discursiva* aborda el aprendizaje de técnicas de enunciación y topografía del discurso, tanto en su manejo tecnológico, como en relación con conocimientos que permitan el análisis hipertextual y contextual, alimento de los distintos discursos en los medios de comunicación, según se infiere de las entrevistas a profesores de la Universidad Anáhuac, el ITESM-CEM, ITESO y Universidad de Guadalajara (Martin-Barbero, 2002 a).

Todavía más importante resulta que detrás del discurso y la expresión lingüística hay, en términos de Bourdieu, un *habitus* lingüístico, resultado de las relaciones y competencias, en las condiciones sociales que determinan a los campos.

La *gramática discursiva* no sólo se compone de la enunciación y la topografía del discurso; aquí el comunicador comprenderá además, los

comportamientos verbales en relación con un mercado lingüístico donde se ubican receptores capaces de valorarlo y apreciarlo (Bourdieu, 1990).

Dicho mercado lingüístico, desde un punto de vista concreto, hace referencia a una situación social determinada, a un conjunto de interlocutores que comparten, hasta cierto punto, cierto capital social y cultural. Mientras que desde una perspectiva abstracta, se reflexiona sobre el valor de una competencia determinada, la cual depende del estado de las relaciones que determinan el valor del producto lingüístico. Esto implica que hay capital lingüístico, por lo tanto, hay una ganancia lingüística.⁸

En este sentido, los entrevistados de la Universidad Anáhuac, del ITESM-CEM, del ITESO, la ENEP-Aragón y la Universidad de Guadalajara señalan que probablemente no se abarque con precisión la función primordial del lenguaje, es decir, la comunicación, pero seguramente sí cumplirá con su función real. En las relaciones de fuerza lingüísticas se puede hablar sin comunicar (Bourdieu, 1999 c).

El estudiante de comunicación entenderá que en cualquier interacción humana, los intercambios lingüísticos son micromercados que responden a estructuras globales, sin embargo, los comentarios de los informantes clave del ITESM y de la ENEP-Acatlán, señalan que en sus instituciones la tendencia en torno a la *gramática discursiva* tiende hacia el estudio de la composición lingüística del discurso, y salvo que el profesor lo propicie, en pocas ocasiones hay un intento formal por vincular el capital lingüístico con las relaciones de fuerza objetivas generadas por los productores y sus productos en el campo de la comunicación. De acuerdo con Bourdieu,

[...] las relaciones de fuerza, que dominan el mercado y provocan que ciertos productores y productos tengan un privilegio de entrada, suponen que el mercado lingüístico

8

Situación que sí abordan las materias de *Lenguaje y sociedad e Ideología, poder y estructura* impartidas por la UNAM y la UAM, respectivamente.

está relativamente unificado [...] es decir, que la mayoría de los locutores estén sometidos a la misma ley de determinación de los precios de las producciones lingüísticas (Bourdieu, 1990: 148-149).

Bajo esta perspectiva, las materias que las escuelas imparten con relación a este tipo de saber, denota la poca importancia dada a las relaciones de dominación lingüística (10% en las escuelas públicas y 8% en las privadas, ver páginas 177 y 178), o como lo explica Bourdieu, el mercado lingüístico donde se ejercen formas de dominación congruentes a una lógica determinada que, como en cualquier mercado de bienes simbólicos, se generan mecanismos de dominación que, bajo ninguna circunstancia, puede reducirse a explicaciones meramente económicas, ni en la forma como se llevan a cabo ni en las ganancias obtenidas. Así pues, las materias relacionadas con éste ámbito se resumen en el siguiente cuadro:

Gramática discursiva

Subáreas	Materias	
Semiótica y semiología	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis semiológico y lingüística estructural • Fundamentos de la imagen • Fundamentos de lingüística y semiótica • Comunicación y semiótica • Cultura estética • Introducción a la semiótica • Lenguaje y semiología 	<ul style="list-style-type: none"> • Semántica • Semiótica • Semiótica aplicada • Semiótica de la imagen • Semiótica general • Semiótica y comunicación • Semiótica y semiología • Semiología • Semiología de la imagen • Semiología y comunicación • Taller de la sintaxis de la imagen
Redacción y expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación escrita • Comunicación oral • Comunicación oral e interpersonal • Escritura y comunicación • Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros literarios • Gramática y ortografía • Morfología del español • Narrativa para medios audiovisuales • Sintaxis del español

	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y composición escrita • Expresión oral y corporal • Expresión oral y escrita • Introducción a la gramática 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de la expresión escrita • Taller de expresión no verbal y oral • Retórica y narración de textos
Lenguajes audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis cinematográfico • Apreciación cinematográfica contemporánea • Apreciación y crítica del cine • Estética y apreciación del cine • Guionismo • Historia y estética del cine 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes cinematográfico • Lenguajes audiovisuales • Lenguajes de la comunicación • Lenguajes y medios de comunicación • Producción de lengua • Teoría del guión
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica de la literatura • Comunicación y literatura • Drama literario • Ensayo en México • Imágenes de la mujer en la literatura latinoamericana • Introducción a la literatura española del siglo XX • Literatura clásica • Literatura comparada • Letras contemporáneas • Literatura contemporánea • Literatura española • Literatura europea contemporánea • Literatura latinoamericana contemporánea 	<ul style="list-style-type: none"> • Letras mexicanas • Literatura mundial del siglo XX • Literatura mexicana contemporánea • Literatura y sociedad • Análisis crítico de textos • Literatura universal • Modelos literarios europeos del siglo XX • Narrativa latinoamericana • Perspectiva de la literatura mexicana • Poesía y narrativa contemporáneas • Poesía y poética • Taller de literatura y redacción • Teoría y análisis literario • Teoría literaria • Técnica literaria
Apreciación artística	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación estética • Apreciación literaria • Apreciación del arte • Arte mexicano contemporáneo • Arte y estética 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la literatura universal • Historia y apreciación del arte • Introducción a la historia del arte

	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y música • Cultura artística • Historia del arte • Historia del arte contemporáneo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes no verbales • Lenguaje teatral • Sensibilización en las artes
Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido • Análisis de la información • Análisis y comprensión de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Lectura y análisis de textos contemporáneos • Métodos para el análisis de la información
Análisis del discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis estructural de textos • Análisis del discurso • Análisis del relato y lingüística • Análisis lingüístico • Análisis literario • Análisis narrativo • Discurso literario • Estructura de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonética española: ideología, poder y estrategias discursivas • Ideología y lenguaje • Lenguaje • Lingüística aplicada • Métodos y técnicas de análisis literario y del discurso • Técnicas del lenguaje • Teoría del lenguaje • Teorías del discurso

De esta área de conocimiento se espera que permita a los estudiantes de comunicación comprender la legitimidad lingüística tanto como la composición del discurso, como una forma de decodificación sobre la forma, el fondo y la estructura, siempre bajo el supuesto de que el acto lingüístico se da en *situación*, lo cual determina la variación del acto de acuerdo a las condiciones del mercado.⁹ A final de cuentas, la *gramática discursiva* en la formación académica está pensada para conocer el trasfondo de la lengua,

9

Aspecto que solo sugieren las materias <lenguaje y sociedad> impartida en la Facultad de Ciencias políticas y Sociales de la UNAM, y la de <ideología, poder y estructura> impartida como módulo en la UAM-Xochimilco.

expresado a través de un discurso, aspecto en el que coinciden todos los entrevistados.

A pesar que hay casos de IES en comunicación que consideran la *gramática discursiva* como un saber importante —por ejemplo, la Universidad Autónoma de Coahuila, el ITESO, la Universidad del Claustro de Sor Juana, la Universidad Franco Mexicana y la Universidad Latina de América— aún persiste la tendencia a manejar este tipo de conocimiento como complementario y en algunos casos sin ninguna importancia, pues ni siquiera figura en sus programas curriculares.

E. Investigación

El efecto de este tipo de situaciones en la configuración y composición del campo dominado enfáticamente por las grandes corporaciones multimediáticas, necesariamente debe llevar a pensar a las escuelas de comunicación en el tipo de injerencia que el comunicador debe estimular ante el dominio de quienes han determinado las condiciones imperantes.

En este sentido la Internet puede jugar un rol más esperanzador que compense, junto con aquellos medios que sí lo han venido trabajando, la falta de sensibilidad ante la realidad social y abra brecha hacia la comprensión del presente, con base en la recuperación del pasado y la conciencia sobre las expectativas.

Para alcanzar esto, la comunicación por la Internet se encaminaría una nueva manera de concebir las cosas, modificando los esquemas y estructuras importadas de los medios masivos; con las formas de organizar y distribuir la información; importadas de los medios masivos; con las formas de organizar y

distribuir la información; con la percepción del receptor pasivo y de la imposición arbitraria sobre lo que es la *realidad*. La red de redes ofrece a los comunicadores lo que con tanta ansia han deseado por décadas los académicos e investigadores: un interlocutor en posibilidad de expresar su opinión; un medio de comunicación íntimamente relacionado con el medio social y sus formas espontáneas de expresión, y para redondear, avances tecnológicos suficientes para lograr mensajes *multimediáticos*.¹⁰

Con esta intención surge el presente trabajo de investigación, en gran parte orientado hacia la propuesta del perfil del *comunicador multimediático* como un elemento más que oriente hacia dónde podría dirigirse parte de la práctica profesional. Si bien el dominio de la praxis es importante en la formación del alumno, es definitivo que no puede perderse de vista la formación en *estructuras sociales, dinámicas culturales, gramática discursiva e investigación*, pues sobre estos saberes descansa la posibilidad de comprender las interacciones objetivas sociales en vínculo con las relaciones entre las posiciones ocupadas en posesión de un bien (ya sea económico, cultural o simbólico) en el espacio social, según se infiere de todas las entrevistas realizadas.

En relación con declaraciones de los entrevistados de la ENEP-Acatlán, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad de las Américas (Puebla), la Universidad Anáhuac y la Universidad de Guadalajara, se deduce que la escuela de comunicación debe concentrarse y confiar en entregar a la sociedad agentes que tengan en sus manos un tipo de capital bajo cualquiera de sus variantes (cultural o simbólico) y a quienes deben ofrecerles los elementos formativos para ponerlos en juego hasta ser reconocidos como legítimos. La distribución de

10

Este asunto se plantea como el medio de comunicación ideal, aunque tal y como se ha argumentado, aún falta camino por recorrer. Aún así, algunos de los profesores entrevistados, consideran que no se puede perder de vista dicha situación, tal como sucede con los profesores del ITESM-CEM, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Iberoamericana.

agentes en el espacio social incluiría a sus egresados no tanto por la posesión de capital económico (herencia de la familia), sino por la distribución del capital, que se espera tienda hacia lo cultural.

La formación académica debe alcanzarle al egresado en comunicación para comprender tanto la estructura social como las implicaciones de su posición en ella, pero no para adaptarse y para guardar distancias ya sea con sumisión, o al contrario, con arrogancia; sino para poner en acción nuevas prácticas que le permita tener otra percepción de esta realidad, a la cual concibe como algo no dado, sino por construir.

Esto que se plantea con cierta facilidad en las palabras no es, de ninguna manera, asunto menudo. En este mismo trabajo se argumentó sobre la tendencia reproductorista del sistema educativo como mecanismo estabilizador del sistema social, incluso como una extensión de los grupos dominantes mediante la inculcación de un arbitrario cultural determinado. Esto significa que la percepción de la realidad social enseñada en las escuelas de comunicación no se genera sobre un vacío social; más bien es producto de la acción social estructurante, puesto que contienen una génesis social (Bourdieu & Passeron, 1998 b).

Sin embargo, la Internet, ámbito de acción del *comunicador multimediático*, como generación de una realidad social, es producto de una empresa colectiva que habilita un espacio de acción. Ahí se percibirán las diversas representaciones de los agentes que inicien con la generación de una práctica profesional diferente, producto de una experiencia duradera en el mundo social.¹¹

Bajo esta lógica, la *investigación* juega un papel fundamental tanto como área de conocimiento en la enseñanza de metodología de la

11

Según se infiere de las entrevistas a todos los entrevistados, aunque ellos no hacen referencia concreta al *comunicador multimediático* en los términos empleados para definirlo en este trabajo, pero sí de un tipo de especialización del profesional de la comunicación.

investigación, que como técnica didáctica en la enseñanza. Se intenta que el estudiante haga de la investigación una renovación constante de los otros saberes hasta ahora explicados. Algo así como un termómetro sensible a la evolución y desarrollo de necesidades y orientaciones en el entendimiento de la comunicación. En consecuencia, se posibilitaría la aplicación de creativas estrategias comunicacionales (Martín-Barbero, 2001 a; Andión, 1993; Orozco, 1992).

Mediante la investigación el alumno logra comprender que las *teorías* son trabajos de investigación que más que un debate teórico abstracto, requieren de una “aplicación práctica capaz de refutarlas o generalizarlas o, mejor aún, de especificar y diferenciar su pretensión de generalidad” (Bourdieu & Wacquant, 1995: 50). Al respecto, los profesores entrevistados coinciden en que a través de la investigación, los conceptos son generados con el fin de emplearse de manera empírica. La posibilidad de investigar le permite al estudiante a validar empíricamente los sistemas de relaciones que se analizan teóricamente en saberes como las *estructuras de poder, dinámicas culturales y gramática discursiva*, y a la vez logra darle una dimensión de percepción y acción distinta al mundo social. En este aspecto, el informante clave de la ENEP Acatlán considera que la investigación es muy importante en la formación de los estudiantes, por ello

[...] habría que considerar campos de conocimiento —lo que en este trabajo se ha manejado como <áreas de conocimiento>— más amplios, más generales porque pienso que a eso le cabe más variantes culturales de acuerdo a la institución y al entorno donde se ubica. Es indiscutible que los ejes de investigación alimentan mucho mejor la producción de conocimiento en los currículos, además que son necesarios para una formación humanística y contextual. Yo apostaría a un cambio en dirección a campo de saber más amplios, sin llegar a ser ambiguos, pero sí dialécticos (Byrd, 2002).

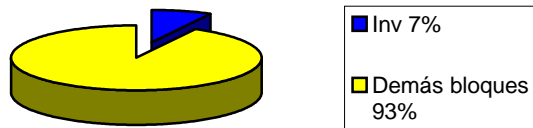
Las sub-áreas y materias encargadas de desarrollar esta habilidad se agrupan de la siguiente forma:

Investigación

Sub-áreas	Materias	
Procesos matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística • Estadística aplicada • Estadística básica • Estadística descriptiva • Estadística inferencial • Estadística y mercadotecnia aplicadas a la actividad periodística • Estadística social • Instrumentación estadística 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de datos y sistematización • Lógica matemática • Matemáticas • Matemáticas aplicadas a las ciencias de la comunicación • Matemáticas para comunicadores • Probabilidad • Probabilidad y estadística
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Corrientes actuales de la investigación empírica de la comunicación • Introducción a la investigación científica • Introducción a la investigación • Introducción al pensamiento científico • Investigación avanzada • Investigación cualitativa • Investigación cuantitativa • Investigación empírico-analítica • Investigación de la comunicación • Investigación de medios y mensajes • Investigación hermenéutico-crítica. • Método general de investigación • Metodología de la ciencia • Metodología de la investigación • Métodos de las ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de investigación periodística y de medios audiovisuales • Metodología general • Métodos para la recolección de información • Métodos y técnicas de investigación de campo del reportero • Módulo de investigación para la comunicación social • Seminario avanzado de investigación • Seminario de investigación • Técnicas de investigación • Técnicas de investigación social • Trabajo de campo • Paradigmas de la investigación • Perspectivas metodológicas en comunicación
Epistemología	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología • Epistemología de las ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología de la comunicación
Investigación en alain	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación de mercados • Metodología de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación de ciencias humanas y comunicación

<p>campo en particular</p>	<p>investigación literaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de tesis • Investigación en comunicación urbana • Investigación en comunicación rural • Investigación en comunicación educativa • Investigación de mercado y opinión • Proyectos de investigación • Investigación de campo profesional • Métodos contables en las empresas de comunicación • Métodos cuantitativos para procesos de opinión 	<p>audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación de expresión crítica de comunicación audiovisual • Investigación metodológica de la comunicación audiovisual • Estudios de imagen y sondeos de opinión • Teoría de investigación de la publicidad • Métodos de investigación en análisis de audiencias • Métodos de investigación en análisis de mensajes • Investigación en análisis de cartel e imagen
----------------------------	--	---

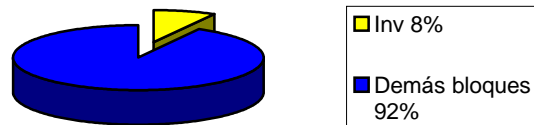
Investigación en escuelas de **comunicación públicas**



Los entrevistados coinciden en que la investigación se percibe como elemento de experimentación social, facilitador del acercamiento y la interacción con el mundo real, de tal forma que se evite el tratamiento

superficial de los problemas y cómo se plantean soluciones tanto teóricas como prácticas.

Investigación en escuelas de **comunicación privadas**



¿Cómo romper con la reproducción de visiones dominantes en el campo de la comunicación y que seguramente los alumnos han analizado teóricamente, si no se logran descifrar las luchas en su interior, como mecanismo para definir los intereses en juego? ¿Cómo avanzar en la concepción de la Internet como medio de comunicación si no se integra

el conocimiento teórico, lingüístico y antropológico ante el practicismo imperante en el ámbito laboral?

Mediante la investigación, el estudiante de comunicación comprende el papel que han venido jugando los distintos agentes en el campo de la comunicación y su ingerencia no sólo en la organización y comportamiento del campo, sino también en el espacio social, según se infiere de todas las entrevistas realizadas. Se ha hablado ya del aprendizaje por cuenta propia como característica obligada del comunicador contemporáneo y en este perfil del trabajo académico, la investigación juega un papel esencial en la búsqueda de información, en la relación y comparación de conocimiento, en el desarrollo del análisis y la crítica, y en consecuencia, en su articulación con el conocimiento práctico que da origen a la explicación de la experiencia en el mundo social.

Sin embargo, la tendencia en estas materias —de acuerdo con los planes de estudios y, en general, con los entrevistados— es que aun cuando hay preocupación por relacionar el conocimiento científico con la práctica, usualmente la reconstrucción de los fenómenos comunicativos está mediatizada por representaciones sociales apoyadas o inspiradas en concepciones filosóficas y/o metodológicas alejadas de la realidad del acto científico.

Esto significa que la reconstrucción interpretativa de los actos comunicativos, se ajustan más a una *lógica reconstruida*, algo alejada de la *lógica-en-acto*, que en un momento dado puede acercar más a los futuros comunicadores a los procesos de invención y conocimiento (Kaplan, 1991). Los entrevistados del ITESM, ITESO, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León, UNAM y ENEP-Acatlán, consideran que este tipo de materias son la clave en la formación académica, por lo que debieran ser investigadores quienes las impartieran, sin embargo, en sus universidades se llegan a dar casos de profesores que se ajustan a los manuales y no se cuida de ningún modo, el rigor lógico de las investigaciones desarrolladas por los

estudiantes. Esto, señalan, puede tener consecuencias contraproducentes respecto al proceso de indagación.

Asimismo, indicaron los informantes, son asignaturas que ponen en acto el bagaje cultural adquirido por los alumnos en su tránsito por la carrera, pues con el propósito de no caer en un hiperempirismo, debe integrar sus conocimientos teóricos y vigilar epistemológicamente en busca de una lógica propia, que en ocasiones dista de la planteada por los manuales.

A pesar de que la inmediatez de la información es la manzana de la discordia, los *comunicadores multimediáticos* deben usar los recursos ofrecidos por la Internet para no caer en el estigma del comunicador-mediatizador.

En principio la información de la Internet no es la misma que la de los medios masivos, ni siquiera los medios especializados que se distribuyen a través del kiosko o de los medios electrónicos (revistas, debates, programas especiales...). El *comunicador multimediático* debe crear nuevos procesos de producción de contenidos donde el usuario participe en la generación de conocimiento, en la interacción entre ellos y hasta en los mecanismos de distribución, es decir, concebirlo, tal y como lo hizo De Kerkhove (1999 b), como un *prosumidor*.

Esto también implica innovar en las fórmulas generadas en la práctica profesional y que la academia ha retomado y afinado: reorientar la mirada sobre la jerarquización y selección de contenidos; reconsiderar el papel de la imagen en el manejo de contenidos; reorganizar la lógica de producción en función de los agentes y consumidores (usuarios); reformular la producción de comunicación para evitar las formas estereotipadas: este tipo de medio debe encaminarse a las necesidades de grupos sociales específicos, en el ejercicio de dar voz a la diversidad socio-cultural.

F. Nuevas tecnologías

Como se ha visto, los sectores de servicio de la economía ofrecen un modelo de comunicación productivo, basado de manera significativa en el continuo intercambio de información y conocimiento en lo que se llama *trabajo inmaterial*, donde el uso de la computadora, por ejemplo, juega un papel fundamental, puesto que ha favorecido la redefinición de prácticas y relaciones laborales.

“En los países dominantes, la familiaridad con las computadoras y la facilidad para manejar su tecnología han llegado a ser aptitudes cada vez más elementales y generales para tener acceso al trabajo” (Hardt & Negri, 2002: 272). Independientemente de que el trabajador no tenga contacto con la computadora, el empleo de términos y símbolos relacionados con esta tecnología, está difundida en el ámbito laboral. Así como la vida rutinaria del humano, el tiempo y el espacio fueron impregnados por el uso de las máquinas y su lógica, hoy en día empezamos a ver a las computadoras, como mecanismos de interacción y comunicación, cada vez más importantes en las actividades laborales, particularmente en el campo de la comunicación, y que poco a poco están permeando nuestra cotidianeidad, aspecto en el que coinciden todos los profesores entrevistados.

En esta línea, el primer informante clave del ITESM señala que las formas de subsistencia propias de la época industrial parecen no ser suficientes hoy en día. Indica que no basta con mejorar los mecanismos de operación y administración, sino que además hay que integrar elementos que impulsen el desarrollo sustentable, acorde a la dinámica social actual (Entrevista: Gutiérrez, 2003).

Tampoco puede ignorarse —independientemente de la poca difusión de la Internet en México— que una de las propiedades en el uso de la computadora y de la red es su continua modificación y expansión, tanto en fondo como en forma, a raíz de la interacción con el usuario y el entorno. Aún

así, las *nuevas tecnologías* distan de conformarse como un bloque de saber autónomo, no solo como herramienta técnica, sino también de materias que específicamente inviten a la reflexión de este medio de comunicación como elemento central de un fenómeno social, cultural y económico de mayor envergadura y que, en el caso de las IES, también se observe en sus páginas de la Internet.

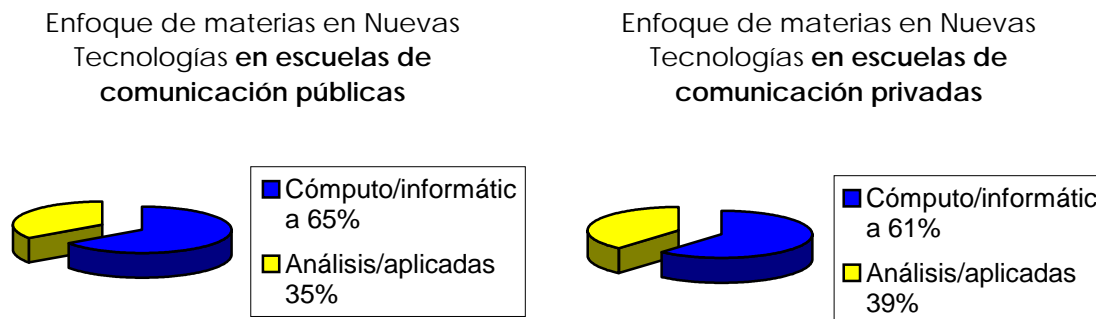
A este respecto, el informante clave de la ENEP-Acatlán, dos vertientes en esta entidad:

[...]una, cuya apuesta es el cambio radical, es decir, todo tiene que hacerse a través de la tecnología. Esto se ha convertido en una especie de obsesión ante las carencias de infraestructura de la institución. Se percibe como una limitante, así como en antaño decíamos “no tenemos recursos”, ahora se dice “no tenemos computadoras”. No se deja de reconocer que es necesario, pero a final de cuentas se admite la limitación. La comunidad se resigna.

Por otro lado, hay otra vertiente que considera que la tecnología no hace a la persona, pues solo se trata de un instrumento. La reconoce como una herramienta útil, que ya es un avance, pues en una investigación que hice hace algunos años al respecto, la gente debatía que una computadora no es mejor que una máquina de escribir y que, incluso, ésta última tenía un valor más tradicional. Entonces la gente en periodismo se movía en una arena más primitiva. Ahora no. Asume que es importante y necesario aunque no sabe bien cómo hacerlo (Entrevista: Byrd, 2002).

Tal como lo reflejan las gráficas *Bloques de materias en escuelas de comunicación*(ver páginas 177 y 178), las nuevas tecnologías aún no son consideradas como un bloque de saber importante, pues solo el 3% de las materias en escuelas públicas y el 4% de las materias en escuelas privadas, están destinadas a este tipo de conocimiento. Gran parte de él se inclina hacia la instrumentación de talleres de cómputo para el manejo de paquetería, el uso de correo electrónico y la Internet (65% de los contenidos en nuevas tecnologías, en las escuelas públicas y 61% de los contenidos en nuevas tecnologías, en las privadas), según los títulos de las materias y de acuerdo a la

totalidad de las entrevistas realizadas. Mientras tanto, el interés por materias relacionadas con el análisis y la reflexión crítica sobre la Internet como medio de comunicación o por la transformación cultural que implica se limita a porcentajes del 35% en escuelas públicas y del 39% en las privadas, según se ilustra en las siguientes gráficas.



Los profesores entrevistados consideran contradictoria la —para ellos escasa— *cultura digital*, pues, por un lado, coinciden que el campo laboral de la comunicación se caracteriza, cada vez más, por el llamado trabajo inmaterial y, por otro lado, reconocen el escaso interés de la mayoría de los currículos de las carreras de comunicación en las nuevas tecnologías, particularmente, la Internet.

El trabajo con la computadora y la comunicación da como resultado un bien inmaterial tal como un servicio, un producto cultural, conocimiento o comunicación, resumido en lo que se llama *servicios simbólico-analíticos*. Es decir, actividades encaminadas a identificar y resolver problemas, y a la ejecución de negociaciones estratégicas, distinguidas por la labor creativa e inteligente del equipo de profesionistas (Hardt & Negri, 2002).

Si se hace referencia a *equipo de colaboradores*, es porque —de acuerdo al segundo informante clave del ITESM, en coincidencia con Hardt y Negri (2002)— el trabajo inmaterial requiere de interacciones y de la cooperación social. A diferencia de otro tipo de trabajo donde la organización es impuesta según las necesidades de los procesos de producción, en el trabajo inmaterial

la dinámica productiva está en parte determinada por la interactividad cooperativa mediante redes de comunicación, afectivas y lingüísticas.

Los entrevistados (UNAM, Universidad de Guadalajara, ENEP-Aragón, Universidad Anáhuac) opinan que las materias impartidas en las escuelas de comunicación analizadas para este trabajo, muestran poca o nula articulación entre el saber meramente tecnológico y la racionalidad que debiera acompañarlo.

Señalan que en buena medida se excluye la posibilidad de que el estudiante reflexione sobre las implicaciones socio-culturales de producir comunicación masiva por medio de la radio y la televisión, en comparación con las condiciones que actualmente presenta el campo laboral de la comunicación a raíz del paradigma informacional. Por un lado, la comunicación masiva es resultado de un modelo de producción oligopólico, donde los puntos de emisión son fijos e identificables, mientras los puntos de recepción son inconmensurables y territorialmente no definidos (especialmente a partir de la televisión por cable y por satélite), y la comunicación corre en un sólo sentido. Durante décadas la industria cultural (periódicos, libros, cine, videocasetes) operó bajo este modelo oligopólico, en cuya estructura arborecente la raíz central controla al resto de las ramas.

Por otro lado, en las condiciones que actualmente presenta el campo laboral de la comunicación marcado por el paradigma informacional, a pesar de la intención original de la Internet por generar una red democrática como modelo totalmente horizontal y desterritorializado, vemos que la tendencia —al menos en nuestro país—, no ha logrado la difusión pronosticada. Paralelamente, el trabajo inmaterial y la organización en red hacen acto de presencia en el ámbito laboral. Por lo tanto, de acuerdo con Hardt y Negri, las redes de la nueva infraestructura de información constituyen un híbrido.

[...]hoy presenciamos una competencia entre las grandes empresas transnacionales por establecer y consolidar fuerzas casi monopólicas de la nueva infraestructura de la

información. Las diversas compañías de telecomunicaciones, los fabricantes de <hardware> y <software> para computadoras, y las grandes empresas de información y entretenimiento se fusionan y expanden sus operaciones tratando de arrebatarse mutuamente partes y el control de los nuevos continentes de las redes productivas. Por supuesto, quedarán algunas porciones o algunos aspectos democráticos de esta red consolidada que resistan al control gracias a su estructura interactiva y descentralizada (Hardt & Negri, 2002: 278).

Los entrevistados coinciden en torno a la necesidad de comprensión de los estudiantes sobre estos fenómenos tanto en su tendencia global como en su tendencia nacional, pues si bien la intención de las nuevas tecnologías de la comunicación fue la llegada de una nueva democracia e igualdad social, en realidad somos testigos de lo contrario: desigualdad y exclusión. Las materias que componen esta área de conocimiento son las siguientes:

Nuevas tecnologías

Sub-áreas	Materias	
Talleres	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones computacionales • Arte computacional • Bases de datos e Internet • Computación • Computación aplicada a la comunicación • Computación gráfica • Comunicación para comunicadores (Internet) • Computación para el diseño • Computación y medios de comunicación • Computación y periodismo • Digitalización de medios audiovisuales • Diseño editorial por computadora • Diseño y programación de realidad virtual • Estadística por computadora • Film techniques and technology (sic) • Informática • Laboratorio de informática • Medios computacionales de producción • Multimedia • Nuevas tecnologías usos y aplicaciones • Principios de tecnología instruccional • Producción de hipermedios • Publicaciones asistidas por computadora • Redes de cómputo • Sistemas computacionales e informática • Taller de animación y edición de televisión asistido por computadora • Taller de comunicación y tecnología • Tecnología de la comunicación • Uso de nuevas tecnologías en la práctica periodística • Uso y aplicación de herramientas computacionales • Uso y aplicación de herramientas computacionales para comunicación 	
Teoría	<ul style="list-style-type: none"> • Cibernética, nuevas tecnologías y comunicación • Ciencia, tecnología y desarrollo • Nueva tecnología de comunicación • Nuevas tecnologías de la comunicación organizacional 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de comunicación y tecnología • Implicaciones e impacto de las nuevas tecnologías • Lenguaje de hipermedios 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias de la comunicación en el mundo • Tendencias de la comunicación en México
--	---	--

Las materias reflejadas en los currículos no son necesariamente las únicas en abordar las nuevas tecnologías como saber. Es muy probable que parte de la reflexión sobre el entorno socio-cultural y económico de la era informacional sea parte de los contenidos de diferentes materias relacionadas con la *estructura de poder*, la *lógica de producción*, la *dinámica cultural* o la *gramática discursiva*.

Asimismo, todos los entrevistados coinciden en que algunas de estas materias impartidas por sus universidades, no necesariamente son cien por ciento teóricas o prácticas, pues integran ambos tipos de saber, concentrándose principalmente en la *estructura de poder* y en la *lógica de producción*. Sin embargo, reconocen que los planes de estudios de sus correspondientes instituciones educativas una inclinación hacia los medios masivos y la manera como se expresan en el espacio virtual, a pesar de que la Internet ofrezca una experiencia mucho más amplia y diversa, pues los criterios clásicos de los medios tradicionales aún siguen imperando.

De aquí que Fernández Hermana señale una competencia entre los medios de comunicación masiva y los que él llama nuevos medios, es decir, los surgidos en la Internet como diferentes formas de expresión. Todos compiten por el mismo espacio informativo y el objetivo se reduce a la inmediatez de la información presentada a través de diferentes soportes de producción y distribución (Fernández Hermana, 2000 d).

Los informantes coinciden, a final de cuentas, que la *cultura digital* requiere de un proceso de alfabetización que responda a procesamientos mentales diferentes y a necesidades sociales distintas. Con la llegada de la televisión en la cual predomina el lenguaje icónico y auditivo, empezó a

declinar la influencia de la palabra escrita. Paulatinamente las imágenes se colocaron con mayor énfasis en el gusto de las personas en comparación con los textos escritos.

Sin duda, la televisión ha venido transformando la cultura, el conocimiento, la forma de procesar la información, los hábitos rutinarios, la educación e, incluso, cimbró las estructuras económicas y de poder y, en consecuencia, la configuración del campo de la comunicación. Y mientras esto ocurre, vemos la llegada de la computadora como otro mecanismo que reúne la imagen y el video, además del texto y la posibilidad de interacción entre usuarios.

Pero tal y como se argumentó en el tercer capítulo de este trabajo, la tecnología no es neutra: a semejanza de la transformación social, cultural y económica ocurrida a partir de la televisión, la Internet nos está conduciendo hacia una serie de transformaciones: el uso del lenguaje digital con la posibilidad de leer y escribir en otras circunstancias; el procesamiento de información con sus implicaciones mentales fisiológicas e intelectuales y la interacción social.

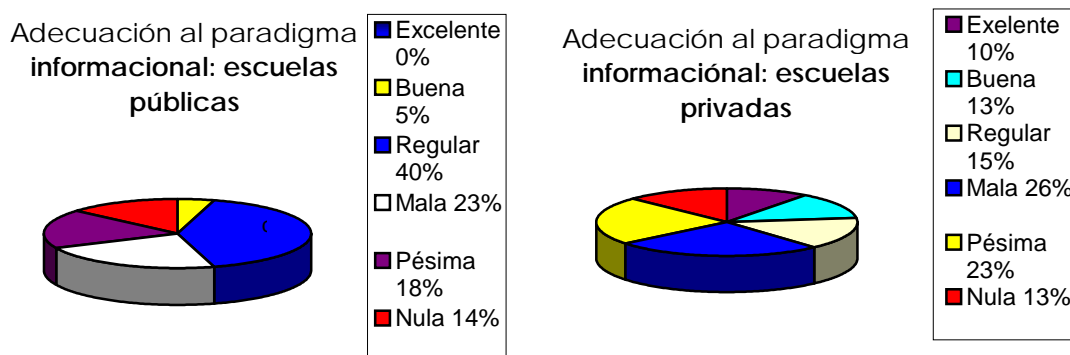
Por lo tanto, no implica el mismo esfuerzo, planeación y elementos comunicativos (teóricos, prácticos y discursivos) hacer comunicación *massmediática*, que los requerimientos para comunicarse *multimedíaticamente*. La lógica de instrumentar una serie de acciones encaminadas a incorporar a estudiantes, profesores e instituciones académicas a la cultura digital requiere de un proceso que aplique de manera planeada, prácticas pedagógicas y administrativas a la producción y consumo de esta cultura, no porque ésta sea la única ni la fundamental, sino porque la transformación hacia donde nos orienta está modificando las otras maneras de hacer y entender la comunicación.

En este proceso de adecuación, las instituciones educativas en general y las escuelas de comunicación en particular, deben actuar sobre la

conectividad con acciones concretas, pero con un trasfondo que vaya más allá de lo operativo, y las logre colocar en la competencia educativa.

Actuar sobre la conectividad implica montar redes, difundir información jerarquizada, filtrar información para garantizar la seguridad del conjunto. Asimismo, hay que crear o modificar representaciones, imágenes, y en cierta forma, participar en la evolución de las lenguas en su uso y circulación; mantener, transformar o crear, la situación, valores y afectos sociales, en este caso, relacionados con la formación educativa de comunicadores, y por último, participar en la fuerza de los afectos en las representaciones en circulación (Lévy, 1999).

De aquí que haya sido importante para este trabajo evaluar las páginas de la Internet como un reflejo del proceso de adecuación de las escuelas de comunicación y que se sintetiza en las siguientes gráficas:



Nota: Para recordar los criterios bajo los cuales se rigieron las evaluaciones a las páginas de la Internet, confróntese capítulo V.

El nivel de adecuación habla sobre el proceso de transformación socio-cultural de las escuelas de comunicación, que más allá de la transformación técnica, afectan profundamente a la cultura y al poder. La institución educativa debe incorporarse a la lógica de interacción con sus públicos a

través de múltiples códigos, incluidos en el hipertexto como escenario de múltiples expresiones comunicativas en diferentes dimensiones.

La importancia de la circulación de información, los cimientos materiales de la sociedad, el trabajo inmaterial y el tiempo y el espacio, son aspectos que están sufriendo cambios cualitativos en la experiencia humana, la cual está siendo incorporada a un nuevo modelo cultural de interacción y organización social.

Vivimos el inicio de una era que, por las condiciones que se han gestado, está llamada a experimentar la autonomía de la cultura sobre las bases materiales de existencia, donde la información y el conocimiento y, por lo tanto, el *comunicador multimediático* —por lo que se ha venido argumentando— jugará un papel relevante, en una arquitectura social fundamentada en el cambio y la tensión producida por los nuevos modelos tecnológicos, los cuales pretenden implantarse como arbitrario cultural legítimo, en sustitución de aquellos que se van quedando obsoletos (Vouillamoz, 2000).

En relación con esto, las páginas de la Internet de las escuelas de comunicación han sido objetivaciones del proceso de adecuación a dichos cambios socioculturales, a través del uso de la tecnología en la configuración de hipertextos integradores de lenguajes textuales, auditivos e icónicos, en la generación de sistemas informativos sobre las diferentes comunidades académicas que representan, bajo sus propuestas educativas. Asimismo, representan elementos centrales en el discurso de la autoridad pedagógica de cada institución educativa, cuya función es la inculcación a lo largo del tiempo, de una formación durable, un *habitus* resultado de la asimilación de lo culturalmente legítimo.

A pesar de que las escuelas de comunicación estén conscientes de la importancia de integrarse a la dinámica de la sociedad informacional —según demuestran las declaraciones de los entrevistados e informantes clave— las páginas de la Internet actualmente muestran principios de un *arbitrario interiorizado* producido y reproducido a través de sus estructuras y

funcionamientos, los cuales les han permitido su existencia en el espacio social, sin considerar la Internet como un paradigma dominante. Cada propuesta hipermediática de las escuelas de comunicación representa paradigmas de acción pedagógica que actúan en un espacio como piezas clave de un modelo explicativo, en una época histórica particular, en un momento de convergencia y transición (Bourdieu & Passeron, 1998).

En tanto se observen cambios sustantivos en los hipertextos de las escuelas de comunicación, que lleven a los investigadores y especialistas de las ciencias sociales a reflexionar sobre su importancia y evolución, ofreciendo nuevos elementos en las relaciones de fuerza, cabe analizar algunos casos de escuelas de educación superior en comunicación, que desde diferentes modelos económicos y educativos nos den cuenta sobre la dinámica y la lógica del arbitrario cultural dominante en cada institución, legitimado socialmente. Interesa particularmente, ver el reflejo de dicha lógica y dinámica en la construcción de diferentes tipos de *habitus* como estructuras de percepción sobre el campo de la comunicación y, en consecuencia, cómo cada escuela organiza el trabajo pedagógico material y simbólicamente reflejado a través de las entrevistas, de las páginas de la Internet y de los currículos.

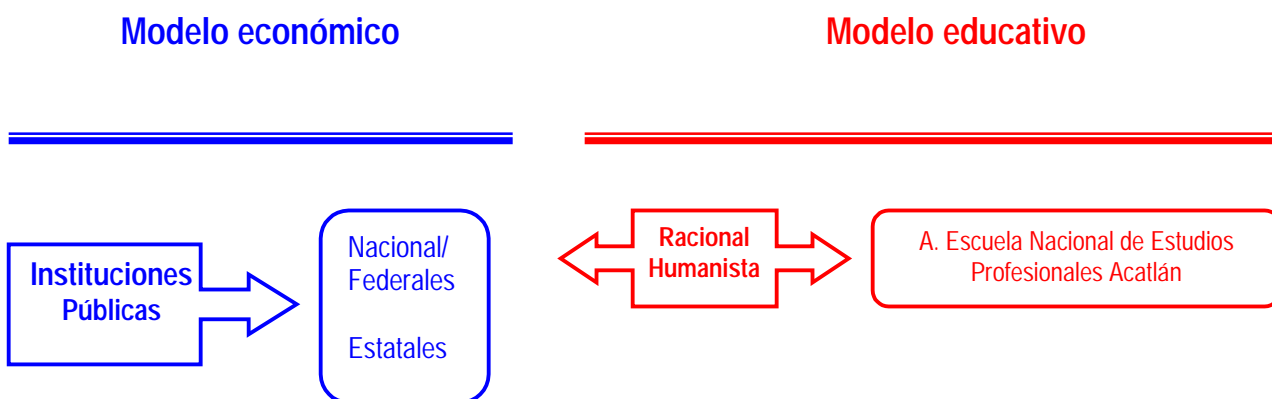
Una vez realizado el análisis de cada uno de los modelos educativos, así como la congruencia de los vínculos que entre éstos se establecen en la generación de estructuras institucionales, puede concluirse que no son polos opuestos, mutuamente excluyentes.

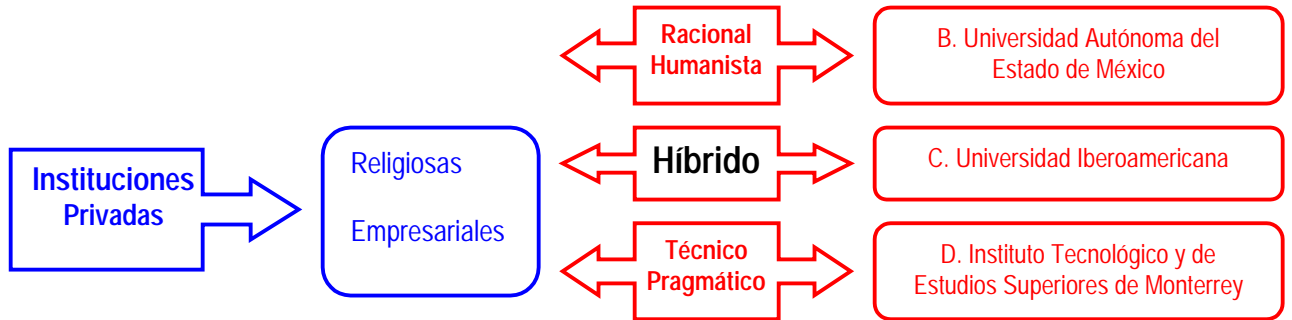
Por el contrario, la idea de *comunicador multimediático* que hasta ahora se ha propuesto, se concibe en una dimensión conceptual, puesto que las teorías son el sustento del pensamiento autónomo y creativo, tendiente a la resolución de problemas, donde ciertas situaciones de la realidad propuesta por la presencia de la Internet como nuevo medio de comunicación, permitan al *comunicador multimediático* tomar decisiones y ejecutar acciones frente a lo concreto (Martín-Barbero, 2001).

4. El arbitrario cultural en el proceso de estructuración

La intención de este apartado es la de analizar la génesis del arbitrario cultural y la generación de *habitus* en cuatro escuelas de comunicación que son la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM), la Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Iberoamericana y el Tecnológico de Monterrey. Es decir, se pretende aplicar el modelo teórico construido en este trabajo de investigación basado en la práctica de los agentes entrevistados, en las páginas de Internet y en los currículos revisados, de tal forma que se observen los mecanismos mediante los cuales actúan todos estos elementos, en *complicidad inconsciente*.

Se eligieron estas instituciones porque se consideran casos paradigmáticos como modelos educativos y económicos, dentro del ámbito que representan, de acuerdo al diagrama sobre la lógica y dinámica del campo conceptual del arbitrario cultural que inculcan, tal y como puede observarse en el siguiente esquema.





Los casos de la ENEP-Acatlán —campus descentralizado de la UNAM— y de la Universidad Autónoma del Estado de México, se distinguen por ser instituciones de amplia tradición educativa superior en América Latina y México, con trayectoria importante en investigación y difusión cultural. La Universidad Iberoamericana, se eligió por ser la primera universidad en haber impartido la carrera de comunicación en México, además de responder al modelo económico de escuelas religiosas en el país. También se seleccionó el Tecnológico de Monterrey, por ser la institución de educación superior de perfil empresarial más grande y representativo del país. Todas éstas se han distinguido en el campo de la comunicación porque sus arbitrariedades culturales educativas son dominantes en el ámbito profesional, cada una con *estructuras estructurantes* diferentes.

De acuerdo con Pierre Bourdieu las IES —en este caso las escuelas de educación superior en comunicación— “como cualquier otro universo social, [son] el escenario de una controversia en torno a la verdad del mundo universitario y del mundo social en general [...] tiene la característica de que, hoy por hoy, sus veredictos se cuentan entre los más poderosos, socialmente hablando” (Bourdieu & Wacquant, 1995: 45).

La relevancia de analizar los cuatro casos se fundamenta en que el entorno universitario históricamente ha sido el escenario de múltiples enfrentamientos relacionados con quién es, socialmente hablando, la autoridad pedagógica que, además de tener credenciales para transmitir el

conocimiento legitimado en cada institución, pueda decidir quién y en qué términos será comunicador.

La intención de este análisis será poner en correspondencia los contenidos de los currículos y las páginas de la Internet como producto cultural material de las escuelas de comunicación con las condiciones económicas expresadas a través del modelo económico adoptado y con las condiciones de percepción del arbitrario cultural, manifiesta en los modelos educativos. Así se dará cuenta de lo que Bourdieu llama *paralogismo del corto circuito*, es decir, lo esencial en el vínculo que establecen elementos aparentemente alejados y que a final de cuentas son “el universo social relativamente autónomo que constituye el campo de la producción cultural”. Se refuerza la idea de que cada microcosmos, en este caso cada escuela de comunicación, conforma un mundo social, con su propia lógica en los cuales los grupos sociales tienen intereses particulares que manifiestan en el trabajo pedagógico, en la planeación, en el diseño curricular y en la concepción y organización de sus páginas de Internet.

A. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM)

Los antecedentes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP-Acatlán) nos remiten necesariamente a la historia contemporánea de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),

cuando en abril de 1910 Justo Sierra gestó la constitución de la Escuela Nacional de Altos Estudios y presentó el proyecto para la fundación de la Universidad Nacional de México, la cual fue inaugurada en septiembre de ese mismo año, bajo la rectoría de Joaquín Eguía y Lis (www.unam.mx).

Desde ese momento la Universidad Nacional, por la dimensión e importancia del proyecto, fue objeto de pugnas entre los grupos intelectuales dominantes del momento, particularmente entre los positivistas ortodoxos como Agustín Aragón y Horacio Barreda quienes desde la *Revista Positiva* atacaron a Justo Sierra y Antonio Caso, pues consideraban que el proyecto original iba en contra del progreso, pues mostraba una visión desde el *desarrollo humano* que, según ellos, había sido superada en el país (www.unam.mx).

Sin embargo, Sierra y Caso fueron resultado de trayectorias intelectuales y humanistas. El primero, abogado de formación, escritor de oficio, publicó una gran cantidad de poemas, novelas y ensayos. Fue diputado; catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria; director de la *Revista Nacional de Letras y Ciencias* y colaborador de diferentes periódicos de la época. Se le considera una de las principales influencias en el ámbito intelectual y maestro de nuevas generaciones, después del fallecimiento de Ignacio Manuel Altamirano (1893). Por su parte, Antonio Caso, dedicado a la filosofía (aunque era abogado de profesión), fue fundador del *Ateneo de la Juventud*, cuyos objetivos fueron la renovación y difusión de la filosofía y la cultura en México. Esta labor lo llevó a ser uno de los principales opositores del positivismo en aquella época (www.unam.mx).

Este enfrentamiento fue fructífero pues de él se generaron diferentes reflexiones sobre la universidad y la educación superior. Esto, aunado a la actividad política del momento, se reflejó al interior de la Universidad Nacional en ejemplos tales como:

- La huelga emprendida por alumnos de la Escuela de Jurisprudencia en 1912 ante los nuevos métodos de evaluación implantados por Luis

- Cabrera. Esto ocasionó la salida de estudiantes para formar la Escuela Libre de Derecho.
- ❑ Los positivistas ortodoxos Aragón y Barreda presentaron ante la Cámara de Diputados una iniciativa para desaparecer la Universidad Nacional de México y la Escuela de Altos Estudios.
 - ❑ Ante el movimiento armado, la Escuela Nacional Preparatoria se militarizó.
 - ❑ En este mismo año Félix F. Palavicini presentó el proyecto para solicitar la autonomía de la Universidad, abalado por profesores destacados como Ezequiel A. Chávez, Antonio Caso, Alberto Vázquez del Mercado, Genaro Fernández Mc Grégor, Manuel Gamio y Manuel Tossaint. Fue aprobado finalmente en 1929.
 - ❑ En 1916, por disposición oficial, se decretó que la enseñanza sería gratuita. La Universidad Nacional cobraría cinco pesos, independientemente del número de materias que el alumno cursara.
 - ❑ En 1918 se estableció la Preparatoria Libre, contando entre sus profesores con la presencia de Manuel Gómez Morín y Vicente Lombardo Toledano (idem).

A lo largo de estos años y de las décadas posteriores se fue construyendo a la UNAM en un espacio educativo de confluencia de los grupos más poderosos en el campo de la política, la economía y la cultura, quienes bajo una autonomía relativa, en términos bourdieuanos, favorecieron el ejercicio de un trabajo pedagógico que dotó a sus alumnos de una formación duradera y transmitible, es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción y de acción (Bourdieu, 1990, 1998 c). Todo esto se vinculó con la reproducción del pensamiento de los grupos dominantes: rectores, académicos, investigadores, líderes estudiantiles, políticos y presidentes de la República.

Así podríamos enumerar una gran cantidad de personajes y acontecimientos que tuvieron injerencia tras las relaciones de fuerza que

ejercieron como grupos sociales, mediante formas de comunicación que no se definen formalmente. Con relación a este aspecto podemos ejemplificar con algunos casos como:

- ❑ La influencia de José Vasconcelos¹² en 1920 con la reintegración de la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad Nacional, el inicio de la campaña nacional de alfabetización que incluía por primera vez a las mujeres; la federalización de la educación, paso previo a la creación de la Secretaría de Educación Pública. En octubre de 1921, Vasconcelos asumió el cargo de secretario, mientras Antonio Caso fue nombrado rector de la Universidad.
- ❑ El sello estético y humanístico que le aportó Vasconcelos al *habitus* de la Universidad, fue trasgredido por el pragmatismo del subsecretario de Educación, Moisés Sáenz. Sin embargo, tras años de su autoexilio a Europa, el estudiantado de la Universidad Nacional siempre reconoció el liderazgo intelectual de Vasconcelos.
- ❑ En 1933 Manuel Gómez Morín asumió la rectoría de la Universidad. Elaboró un dictamen sobre la organización jurídica donde delimitaba el alcance de la autonomía y las relaciones entre la Universidad y el Estado. En 1939 Gómez Morín fundó el Partido Acción Nacional (www.unam.mx).

12

Un rasgo distintivo de su obra como filósofo, político, escritor, historiador y educador fue la definición de identidad iberoamericana, de aquí su visión del lema *Por mi raza hablará el espíritu* y el escudo de la universidad nacional: "significa en este lema la convicción de que la raza nuestra elaborará una cultura de tendencias nuevas, de esencia espiritual y libérrima". Fue uno de los fundadores del *Ateneo de la Juventud*, mismo que presidió posteriormente. Fue director de la Escuela Nacional Preparatoria y director de la Biblioteca Nacional, además de ser rector de la UNM y Secretario de Educación Pública (www.redescolar.ilce.edu.mx).

Tras la violencia simbólica que representa el enfrentamiento ideológico de los diferentes grupos, se ha construido un arbitrario cultural nutrido por un conjunto de culturas presentes y pasadas que la han fortalecido, pero que deben su existencia a las condiciones sociales de las que son producto, así como su inteligibilidad y coherencia a las funciones de las relaciones significantes que la constituyen (Bourdieu, 1998 c; 1991 c).

Las diferentes leyes orgánicas y reglamentos que la rigen, la autonomía de la institución como elemento fundamental para actuar bajo sus propios términos, la conformación de escuelas, facultades y centros de investigación, la organización sindical y universitaria, las disidencias y huelgas estudiantiles,¹³ entre muchos otros ejemplos, no son ideas, conocimientos, valores y del análisis de científicos, trabajadores, estudiantes e intelectuales cuya influencia en el pensamiento social logró transmitirse de una generación a otra.

Además de su lógica interna, todos estos procesos se comprenden por su interdependencia con los otros campos que conforman el espacio social:

[...] cuando queremos buscar la verdad más auténtica de una simple idea, tenemos que perseguirla por entre las cosas más materiales y los intereses más objetivos, que es donde existe y para lo que sirve.

13

Desde aquella promovida por los estudiantes de la Escuela de Jurisprudencia en 1912 cuyo resultado fue la Escuela Libre de Derecho, hasta la más reciente de 1999, pasando por la de 1929 en la Escuela de Jurisprudencia nuevamente, la renuncia pública de profesores debido a la reducción de presupuesto en 1935, el movimiento estudiantil de 1968, solo por citar algunos ejemplos, representan al antagonista que, de acuerdo con Bourdieu, constituye la ruptura crítica relacionada con la crisis. Los antagonistas son quienes obligan a los grupos dominantes a salir del silencio para producir un discurso de defensa de la ortodoxia. Asimismo, los antagonistas también tienen intereses específicos comunes, por lo tanto, vinculados a la existencia del campo "de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos. Se olvida que la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar" (Bourdieu, 1990:139). Al respecto valdría la pena realizar un análisis más profundo en otro momento.

Arbitrariedad cultural no quiere decir, por tanto, gratuidad de la cultura, ya que ésta toma su fundamentación en las condiciones sociales de producción y en los intereses objetivos de los miembros de una formación social determinada (Bourdieu, 1979: 126).

La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales se formó a iniciativa del rector Luis Garrido, para lo cual Lucio Mendieta y Núñez formuló el proyecto que se aprobó finalmente el 3 de mayo de 1951. Tras el acelerado crecimiento de esta escuela, la diversificación de sus actividades y la implantación de posgrados, el Consejo Universitario le dio la categoría de *facultad* el 14 de enero de 1967. Fue en este ámbito donde apareció la licenciatura en periodismo que en los setenta cambió su enfoque y su nombre a *Comunicación* (www.politicas.unam.mx).

Esta fue una década de gran crecimiento en la matrícula y en planteles. Se instituyeron los Colegios de Ciencias y Humanidades y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, estas últimas como parte del programa de descentralización de estudios profesionales.

Así fue inaugurada en 1974 la ENEP-Acatlán, donde se impartió la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva y que a finales de la década de los noventa tomó la orientación y el nombre de Licenciatura en Comunicación, tras la reforma a los planes de estudio.

Sólo la historia contemporánea de la UNAM, ofrece una idea concreta sobre el perfil de profesionista que egresa de esta institución: con una visión humanista, preocupado y comprometido socialmente, activo ante la problemática socio-política y cultural. Por lo tanto, las materias que conforman el plan de estudios de la ENEP-Acatlán se inclinan fundamentalmente hacia la *investigación* y las *estructuras de poder*. El periodismo juega un papel importante dentro del currículo, aspecto que le ha dado prestigio a esta escuela desde sus orígenes. En una encuesta realizada por el periódico *Reforma*

en agosto del 2002, la carrera de comunicación de la ENEP-Acatlán ocupa el tercer lugar con una evaluación promedio de 8.4.¹⁴

A partir del séptimo semestre la carrera se divide en pre-especialidades en investigación y docencia; comunicación organizacional; medios electrónicos y periodismo escrito, aspecto que explica la razón de ser del tronco que cursan los alumnos al inicio del semestre.

Dentro del capital cultural escolar prácticamente no se consideran materias en nuevas tecnologías, salvo una en *Comunicación aplicada a la comunicación organizacional*, que forma parte de la pre-especialidad en comunicación organizacional y una segunda materia titulada *Cibernética, nuevas tecnologías y comunicación* dentro de las materias optativas.

Al respecto, el informante clave de la ENEP-Acatlán señala que la comunidad académica (principalmente profesores, investigadores, y funcionarios) reconocen lo necesario de incorporar a la carrera las nuevas tecnologías y la Internet, sin embargo, los recursos no alcanzan para terminar de abrir esta brecha en la formación académica y no se sabe bien cómo hacerlo. Asimismo, señala el informante, la generalidad opina que es una herramienta importante de trabajo, pero que la labor del comunicador no puede estar determinado por la influencia de las nuevas tecnologías.

Por lo tanto, la tendencia que ha prevalecido en la ENEP-Acatlán es la que le ha dado la historia de la UNAM donde los valores que prevalecen es la responsabilidad y compromiso social.

14

Resultados publicados el 26 de agosto de 2002 en el periódico *Reforma*. Indican que la muestra de alumnos y profesores entrevistados fueron mil personas. Cabe señalar que fue una de las escuelas mejor evaluadas, junto con la Universidad Iberoamericana y el ITESM.

B. La Universidad Autónoma del Estado de México

El origen de esta institución data del 3 de marzo de 1828 a sugerencia del pensador liberal José María Luis Mora de convertir las cátedras del Instituto Literario del Estado de México en colegio, ubicado entonces en la Casa de las Piedras Miyeras, edificio del siglo XIX en Tlalpan y dirigido por el fraile José de Jesús Villapadierna (www.uaemex.mx/ideario/guni). Con el traslado de los poderes públicos a Toluca, el instituto fue restablecido en esa ciudad en 1833 en un edificio del siglo XVIII conocido como el *Beaterio*. De aquella época se identifican dos notables egresados, el general Miguel Blanco, ministro de guerra del presidente Juárez y Manuel Larráizar Piñeiro, jurista.

De 1835 a 1846 el instituto permaneció cerrado, pero a partir de su reapertura inició su época de oro. Contó con profesores como Ignacio Ramírez, el *Nigromante*, el general Felipe Berriozábal y el pintor Felipe S. Gutiérrez, y entre algunos de sus egresados figuran Ignacio Manuel Altamirano, Juan A. Mateos, Joaquín Alcalde, Gumersindo Mendoza y Jesús Fuentes y Muñiz (www.uaemex.mx/ideario/guni).

El Instituto Literario de Toluca fue escenario de reflexión y acción de ideas del pensamiento liberal y nacionalista, arbitrario cultural heredado por agentes dominantes en la política y la educación como fueron Mora, Ramírez y Berriozábal.

El ideario liberal ha sido la columna vertebral del trabajo pedagógico que se ha desarrollado en esta institución, generando una formación académica específica que llevó a varios de sus egresados a actuar como agentes importantes en el campo de la política y la cultura. De aquí que figuren nombres como los de Andrés Molina Enríquez, José Vasconcelos, Gustavo Baz, Horacio Zúñiga, Daniel Cosío Villegas y Adolfo López Mateos (www.uaemex.mx/ideario/guni).

Fue López Mateos quien, tras ocupar el puesto de director (1944-1946), estableció las bases para transformar al Instituto Científico y Literario de Toluca de Colegio a Universidad. Finalmente esto se logró el 21 de marzo de 1956 cuando el Congreso aprobó la ley orgánica que le dio vida a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

En 1964, el presidente Adolfo López Mateos inauguró la Ciudad Universitaria, edificada durante los gobiernos de Gustavo Baz y Juan Fernández Albarrán, ambos exalumnos del Instituto Científico y Literario (Ídem).

Bajo el modelo económico de universidad pública ligada tradicionalmente a esferas poderosas económica y políticamente, y bajo un modelo educativo producto del pensamiento liberal-humanista los estudios de ciencias políticas y administración pública tuvieron su origen en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) el 31 de julio de 1970 en la Facultad de Jurisprudencia. Fue resultado de la reforma académica emprendida por el rector Guillermo Ortiz Garduño y el director de la facultad Carlos Moreno Díaz, con las carreras de Administración Pública y Relaciones Internacionales.

El 16 de marzo de 1977 se inauguró el edificio de la escuela de Ciencias Políticas, cuyo primer director fue Eduardo García Tapia. La década de los ochenta se caracterizó por su expansión, incorporando las carreras de sociología y la de comunicación en 1987, al mismo tiempo que se ofrecieron programas de posgrado, convirtiéndola así en facultad.

Uno de los elementos básicos del plan de estudios de esta universidad son las materias que conforman el tronco común entre las carreras de comunicación, sociología, ciencias políticas y administración pública, donde los conocimientos relacionados con la filosofía de la ciencia, la historia de México, la historia económica y el pensamiento político social son fundamentales para que, posteriormente, el estudiante sea capaz de interpretar los objetos de estudio particulares de cada una de las disciplinas, en este caso en particular, desde la comunicación.

De acuerdo con el informante clave de la UAEM, el tronco común permite a los alumnos de comunicación formarse un panorama general sobre la situación política, económica y cultural del campo de la comunicación, y familiarizarse con un lenguaje y conocimientos que le permitirán construir el andamiaje sobre el cual generarán, posteriormente, procesos comunicativos mayormente sentados en bases reales.

En este aspecto, el currículo presentado en la página de la Internet de esta universidad, señala que los ámbitos donde podrá desarrollarse el profesional de la comunicación formado en esta institución pública serán:

- [...] [E] análisis y diagnóstico de problemas de comunicación de distintos ámbitos como el educativo, el de salud, el medio, el de promoción económica, turística, comercial; el cultural, el de capacitación y organización rural, el de la promoción de bienes y servicios, el político, el administrativo, el operativo y el social entre otros.
- Diseño de investigación sobre opinión, mercado y procesos de comunicación en general.
- Diseño, planeación y evaluación de programas y campañas en las temáticas de salud, educativas, medio ambientales, turísticas, culturales, rurales, políticas y comerciales.
- Planeación, producción, ejecución y evaluación de mensajes periodísticos impresos, radiofónicos, televisivos y audiovisuales.
- En el ámbito académico, diseño de investigación sobre corrientes teóricas, nuevos aportes metodológicos y técnicas de comunicación, así como el diseño de programas de comunicación educativa (Currículo de la LC, 1995).

El arbitrario cultural institucionalizado por la UAEM se encamina hacia la formación de un comunicador capaz de producir prácticas profesionales que se identifican principalmente con las instituciones del sector público y con la investigación. Independientemente de que en el currículo se enuncie la producción de mensajes para prensa y medios electrónicos, se hace hincapié en la comunicación social e, incluso, se indica que "Al egresar el Licenciado en

Comunicación, deberá estar preparado para dirigir sus servicios a los sectores público (instituciones gubernamentales federales, estatales y municipales), privado (industria, comercio y empresas de servicio) y social (organizaciones políticas, civiles, culturales, etc.), dentro de los cuales se encuentran los distintos medios de comunicación, que aunque son importantes, no constituyen el único campo de acción de los profesionales en comunicación" (www.uaemex.mx). Por ejemplo, en las *funciones profesionales* el currículo indica que son:

- Diagnosticar problemas de comunicación
- Diseño, planeación y evaluación de programas y campañas
- Evaluar las teorías y los métodos de investigación de la comunicación, para la solución de problemas de su comunidad
- Planear y producir procesos de comunicación, asumiendo la responsabilidad con ética profesional
- Transmitir conocimientos de la disciplina
- Investigación de mercado, opinión Diseño de investigaciones en el ámbito de la comunicación
- Analizar las necesidades de comunicación social de la organización, institución o empresas en la que participe
- Planear, organizar y dirigir empresas de comunicación social (Entrevista: Guadarrama, 2002).

Por lo tanto, la inculcación del arbitrario cultural mediante el trabajo pedagógico produce un *habitus* donde lo que predomina es una formación que tiende hacia saberes relacionados con las *estructuras de poder*. A este respecto el informante clave de la UAEM señala que el plan de estudios de su institución, cuando menos en el diseño curricular, sí guarda vínculos entre las materias de corte teórico y las prácticas puesto que

[...] hemos procurado que los alumnos inicialmente desarrollen una revisión de teorías que constituyan los cimientos para posteriormente comprender, por ejemplo, procesos de producción televisiva. Si no entienden en <Psicología de la Comunicación>, la conducta del consumidor en el nivel teórico, difícilmente podrían elaborar mensajes audiovisuales, programas de radio o televisión; si no entienden los modelos a través de los

cuales la comunicación ha tratado de explicar el papel de los medios no podrían pensar en las reacciones que provocaría su producción televisiva y ésta sería producto de un proceso empirista más que reflexivo (Entrevista: Guadarrama, 2002).

Por su parte, el informante clave de la ENEP-Acatlán, señala que el término *teórico* debe considerarse con sumo cuidado pues las escuelas de comunicación en general, no son productoras de teoría en el salón de clase, en el mejor de los casos, lo más que se llega a hacer es reflexionar la teoría.¹⁵

Sin embargo, en un grupo de egresados de la carrera de comunicación, entrevistados en la UAEM en 1998¹⁶ pudo observarse que no había correspondencia entre la noción *teoría* concebida por el currículo y expresada por el informante clave de UAEM (quien participó en la planeación y diseño del currículo) y lo que los egresados de la carrera tenían en mente. Estos últimos consideraron que se enseña demasiada teoría y se toma poco en cuenta los problemas de los egresados en la práctica profesional. Al considerar la teoría poco efectiva en la práctica, la mayoría de los entrevistados la perciben desarticulada.

En la misma entrevista, los alumnos de la UAEM coinciden en la identificación de dos situaciones problemáticas: por una parte, señalan que recibieron más información teórica de la que el tiempo les permitió procesar, asimilar y, por lo tanto, los temas no se logran profundizar. Por otra parte, consideraron poco eficientes las técnicas didácticas de los profesores en la

15

La mirada bajo la cual se concibe lo que en este trabajo se llaman *materias teóricas* no se refiere a que los alumnos y/o profesores produzcan teoría, sino a materias cuyo objetivo fundamental es la reflexión. En este sentido el informante clave de la ENEP-Acatlán se refiere a la reproducción de conocimiento teórico, de alguna manera coincide con lo que aquí se ha argumentado como *arbitrario cultural*, es decir, la reproducción de una visión dominante.

16

Parte de mi trabajo de tesis de Maestría en Comunicación, posteriormente publicado en *Reencuentro* (2000). Serie Cuadernos, México: UAM-Xochimilco.

enseñanza de este tipo de conocimiento, pues en la mayoría de los casos se lee y se discute pero pocas veces se observa la aplicación de ésta en procesos prácticos en la producción de mensajes, por ejemplo (García, 2000).

Según el informante clave de la UAEM

[...] al menos de la década de los ochenta a la fecha, la formación de universitarios debe tener planteamientos mucho más multidisciplinarios, no tan específicos en cuestiones de comunicación, aunque esto genere una visión de resistencia o reprobatoria por parte de los estudiantes, puesto que si de ellos dependiera, le entrarían de inmediato, únicamente, a materias de comunicación y preferentemente prácticas (Entrevista: Guadarrama, 2003).

Ésta es una situación compartida por diferentes universidades públicas, según se observó en las declaraciones de los entrevistados y de los informantes clave de la UAEM y de la ENEP-Acatlán, quienes además coinciden en que el conocimiento teórico se encamina hacia la comprensión de realidades y especialmente, hacia la problematización de la práctica de la comunicación, como base de la búsqueda ideal para el descubrimiento de métodos de investigación, técnicas de trabajo y estrategias pragmáticas. Así lo expresaron los planes de estudio de la UNAM-FCPyS, la ENEP-Aragón, la UAM-Xochimilco, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Sonora, además de las instituciones privadas Universidad Cristóbal Colón, Universidad Iberoamericana y Universidad Cuauhtémoc.

En el currículo de la carrera de comunicación de la UAEM se indica que para responder a las necesidades del campo de la comunicación, el aspirante debe comprender los conocimientos

- Sobre historia, teoría y metodología de las ciencias sociales y las humanidades en general, y sobre la disciplina de la comunicación en particular.
- Sobre la historia y problemáticas actuales de la realidad social en general, y sobre fenómenos comunicativos, en particular, desde el contexto mundial, nacional y regional.

- Sobre técnicas para la producción comunicativa, así como para la apreciación crítica de procesos artísticos estrechamente relacionados con la comunicación (Currículo UAEM, LCC, 1995).

Como puede apreciarse, no es un plan de estudios que considere a las nuevas tecnologías como parte de la formación académica, pues desde la perspectiva del informante clave de la UAEM, no se han hecho modificaciones en el currículo desde 1995. La incorporación de este campo se ha hecho a iniciativa de los profesores quienes en tareas y trabajos orillan a los alumnos al “uso de programas de cómputo formales y la consulta de información por la Internet” (Entrevista: Guadarrama, 2003). El mismo informante apunta que actualmente el desafío en su universidad es la generación de estrategias para que los alumnos realmente reflexionen la información tomada de la Internet y considera, que una de las habilidades de las nuevas generaciones es la capacidad para encontrar información sobre cualquier tema.

El informante dice que actualmente el currículo se encuentra en etapa de revisión y dentro de ésta algunos profesores están atentos a las nuevas tecnologías, particularmente la Internet, como campo de acción de la práctica profesional, sin embargo, reconoce que la mayoría de los profesores no están actualizados en la materia y no la consideran como un ámbito dominante en el ejercicio profesional.

De acuerdo con lo anterior, uno de los logros de la política escolar de las democracias populares permitió la incorporación a la enseñanza superior a estudiantes en forma masiva y, por lo tanto, provenientes de diferentes sectores sociales. Sin embargo, la equidad de oportunidades dentro y fuera de la universidad es una ilusión, pues desde el dominio de un determinado arbitrario cultural se les excluye de la competencia en las que sólo algunos, seleccionados por su capital familiar, por su condición social y económica, estarán en posibilidades de competir.

Por lo pronto, los egresados de la UAEM están fuera de la competencia que se gesta en el campo laboral del *comunicador multimediativo*, en tanto los

grupos académicos relacionados con el diseño y la planeación curricular no consideren la Internet como un medio de comunicación más y por lo tanto, generador de "fenómenos comunicativos, en particular, desde el contexto mundial, nacional y regional" (Currículo UAEM, LC, 1995).

En conclusión, el perfil profesional del egresado de esta escuela de comunicación se ha encaminado a la investigación, planeación y diseño de estrategias de comunicación pues se enfatiza en las materias relacionadas con el análisis teórico metodológico, a pesar de su real intento por fortalecer el área de producción en medios.

C. La Universidad Iberoamericana

La Universidad Iberoamericana (UIA) cuenta con la escuela de comunicación de mayor tradición en nuestro país y en América Latina, pues fundó la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información en febrero de 1960, bajo la rectoría de Carlos Hernández Prieto y la iniciativa particular de José Sánchez Villaseñor, quien además fundó en esta universidad, las carreras de Administración de Empresas y Relaciones Industriales (Benassini, 1994).

Desde su origen, y considerando el marco universitario jesuita, la intención de la carrera en comunicación fue la formación de un profesionista cuyo perfil se distinguiera por el humanismo, de tal forma que pusiera sus conocimientos al servicio de los más altos valores del espíritu en los medios de comunicación, la publicidad y las relaciones públicas. Para llevar a cabo este proyecto, Sánchez Villaseñor consultó, en primera instancia, a empresarios y profesionistas destacados en los medios de comunicación quienes fueron el sustento económico de una carrera que finalmente se fundamentó en conocimientos principalmente filosóficos; en un segundo nivel de importancia en conocimientos sociológicos, económicos y administrativos y en un tercer nivel,

materias relacionadas con los medios de comunicación masiva, la publicidad y las relaciones públicas (Idem).

Sánchez Villaseñor tuvo la habilidad de relacionarse con agentes importantes dentro del campo de la comunicación, quienes además de ayudarlo en la orientación que podría asumir la gestación de esta carrera, ofrecieron sus servicios como parte del profesorado, de aquí que figuraron nombres como los de Salvador Ruelas, Fernando Sodi Pallares, Ramón Zorrilla y Felipe Pardinas.

A pesar del fallecimiento de Sánchez Villaseñor a cinco meses de haber iniciado la primera generación, y de los primeros obstáculos que enfrentó este primer grupo de estudiantes seleccionados casi a cuentagotas, la UIA continuó con el proyecto original, asignándole la responsabilidad a Héctor González Uribe, respetado profesor de derecho en la UNAM, resultado de la formación jesuita. Al mismo tiempo fue nombrado director de Filosofía y Letras en la UIA (Benassini, 1994).

Otro agente clave en el modelo educativo original de la carrera de comunicación¹⁷ fue Jesús María Cortina, jesuita español familiarizado con los medios de comunicación en Francia y Argentina. Finalmente fue nombrado el tercer director de la carrera.

Cortina se distinguió por darle un toque más técnico a la enseñanza de la comunicación, descuidando el humanismo del proyecto original. A pesar de las críticas recibidas por este motivo, Cortina impulsó la instalación de los talleres de radio, televisión y cine y fomentó la producción, la cual se proyectó profesionalmente. De aquí surgen comunicadores que posteriormente lograron posicionarse con relativa facilidad en el campo de la comunicación como son

17

González Uribe inició los trámites de incorporación de la licenciatura ante la Secretaría de Educación Pública. Como en aquel tiempo se comprendía por *Comunicación* lo relativo a transportes, se vieron en la necesidad de cambiarle el nombre por el de *Ciencias y técnicas de la información*.

los casos de Fernando Morett, José Cárdenas y Francisco Prieto, por ejemplo (idem).

Estos primeros años de gestación de la carrera en la Ibero fueron determinantes en la configuración del campo de la comunicación en México, pues el modelo educativo resultante, producto del modelo económico y de la interacción de agentes fundamentales en el ámbito de la comunicación —tanto de los medios como de los intelectuales— logró colocar a sus egresados en posiciones estratégicas como comunicadores en los principales noticiarios; productores y directores de programas de radio y televisión, e investigadores de la comunicación (particularmente a partir de 1973, cuando inició el subsistema de investigación en la formación académica).

Éstas son las bases sobre las cuales se erige la actual carrera de comunicación. Aquellos primeros años de búsqueda propiciaron cambios en las materias de un semestre a otro, según el director y las condiciones del campo de la comunicación, en concordancia con la filosofía humanista de la universidad.

Esto propició que la carrera se organizara por subsistemas, de tal manera que los alumnos se especializaran, en aquel entonces, en áreas como *televisión y publicidad, cine y televisión, publicidad y cine e investigación*.

Asimismo, se ofrecía a los estudiantes la posibilidad de construir su currículo conforme avanzaba en la carrera. Este aspecto aún se conserva con ciertas limitaciones, pues el aspirante puede elegir las materias entre diferentes tipos de bloques: 112 créditos del área básica, de materias obligatorias; 188 créditos del área mayor, de materias obligatorias; 64 créditos del área menor, de materias optativas; 48 créditos del área de integración, de materias optativas; 16 créditos del área de titulación y 16 créditos correspondientes al servicio social.

Entre las materias correspondientes al *área básica*, se encuentran las Teorías de la comunicación (I, II y III), Narrativa latinoamericana(I y II), Lenguaje teatral, Problemas contemporáneos del mundo y de México, Apreciación del

arte, Historia de la filosofía, Introducción a la antropología social y talleres de Teatro, de Comunicación e Imagen (I y II), de Expresión y composición escrita y de Computación.

Las materias que conforman el área mayor se inclinan hacia la investigación de la comunicación, hacia la filosofía y la ética de la comunicación, talleres de comunicación, comunicación organizacional, publicidad y mercadotecnia, diferentes talleres (siete) relacionados con los medios (video, televisión, sonido, periodismo, cine y radio). Entre 28 asignaturas que desde perspectivas teóricas y como talleres conforman esta área, dos se relacionan directamente con la formación del *comunicador multimediático*:

- ❑ Comunicación y tecnología.- cuyo objetivo es “identificar el horizonte de problemas que se derivan de la relación entre comunicación y tecnología. Analizar las implicaciones económicas, políticas, socio-culturales y éticas de desarrollo de las nuevas tecnologías” (www.uia.mx), y
- ❑ Taller de comunicación y tecnología.- donde el propósito será “aplicar la computación al diseño de programas de comunicación interna y externa en organizaciones. Manejar el sistema Internet. Realizar un programa multimedia” (Idem).

Posteriormente, los estudiantes eligen entre 52 materias optativas, las de su elección, de acuerdo al *subsistema* que decidan cursar: *publicidad y comunicación, medios impresos, medios audiovisuales y comunicación aplicada*. Entre esta oferta sólo figura una materia relacionada con el *comunicador multimediático: Ciencia, tecnología y desarrollo*. Su objetivo es “describir las relaciones entre cultura, ciencia, tecnología, ideología y poder. Analiza las implicaciones en el desarrollo humano y cultura. Explicar cuáles han sido algunas consecuencias de concebir y ordenar el mundo, a partir de la racionalidad instrumental” (www.uia.mx).

La inclinación de las materias es hacia *estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales e investigación*, descubriendo significativamente las *nuevas tecnologías* a pesar de que en el currículo, cuando aborda el campo de trabajo, se enuncia que el egresado de la carrera de comunicación de la UIA será “comunicador consciente de su ciudadanía mexicana en el siglo XXI, en plena sociedad de la información, que contribuye a mejorar los procesos de información y comunicación del país” (Ídem).

Este aspecto se desarrolla con más cuidado como parte de la carta curricular cuando se señala que parte de las actividades académicas se orientan hacia la *sociedad de la información*. A este respecto se apunta:

[...] durante décadas, el paisaje de los medios de comunicación permaneció relativamente estable, la historia ya trazada por el cine, la prensa, la radio y la televisión son testimonio de ello. La década de los setenta, se inicia con la *Revolución de la Información*. Este concepto exige la ubicación en un punto nodal de nuestro estudio: la información y la comunicación. La incidencia de las telecomunicaciones en sociedad debe ser vista no sólo desde la óptica de la información y el entretenimiento, sino como un importante eje económico, político, social y cultural.

Bajo el perfil de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual (televisión codificada), se dibuja el carácter de las sociedades que construirán el siglo XXI. Al Posgrado, en forma particular, le corresponde erigir el conocimiento que está derivando de esta Era (www.uia.mx).

El modelo educativo de la UIA se caracteriza por un arbitrario cultural originado en el grupo religioso de los jesuitas y su dominio en el campo de la educación, que como se aprecia al inicio de este apartado, generó una serie de acciones que llevaron a la construcción de la carrera de comunicación fundamentada en la formación académica racional-humanista. Aunque poco después Jesús María Cortina le imprimió un sesgo técnico-pragmático, la formación humanista permanece hasta la fecha,¹⁸ tal y como se aprecia en el objetivo de la carta curricular:

[...] formar, en la tradición humanística, a profesionistas líderes en el campo de la comunicación, conocedores de la sociedad mexicana y de la naturaleza de la misma comunicación, con capacidad crítica y potencial creativo, con rigor ético y profesional para mejorar los procesos de información y de comunicación interpersonal, organizacional, institucional y social en el país (www.uia.mx).

El trabajo educativo que produce un modelo económico y educativo como el de la Ibero, genera un *habitus* en el egresado de la carrera que, desde el punto de vista institucional, forme un

- Profesionista que somete la técnica al espíritu, es decir, conocedor de los contenidos que debe difundir y sus dimensiones éticas, según precisa la ocasión, y con un manejo experto en las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Experto en teoría de la imagen aplicada a la comunicación social, organizacional e institucional (Idem).

En la historia de la carrera de comunicación en esta universidad, independientemente de lo que persiga lo institucional, se aprecia que un

18

Dentro de la carta curricular de donde los estudiantes pueden elegir materias, figuran las relacionadas con las humanidades, tales como artes estéticas, entre las cuales destacan el teatro y la literatura. La filosofía y la religión también aparecen como opciones.

número significativo de egresados se han *posicionado* en lugares clave dentro del campo de la comunicación en diferentes ámbitos. No sólo se conformó con educar a comunicadores que se establecieran en los medios de comunicación colectiva, sino también incursionó en la formación de investigadores de la comunicación. Asimismo, en el actual currículo se observa cierto sesgo hacia la comunicación organizacional, a pesar que no aparece como alguno de los *subsistemas*. Sin embargo, se enuncian como probables ámbitos laborales:

- Consultor en comunicación organizacional, corporativa y mercadológica.
- Profesionista de la comunicación institucional, imagen, análisis de opinión y mercadotecnia política.
- Directivo o empresario independiente en medios: televisión, cine, radio o prensa (Ídem).

Lo empresarial no deja de estar presente en el modelo económico y educativo de la UIA, pues se trata de una institución privada de élite concurrida, en su mayoría, por estudiantado proveniente de grupos sociales familiarizados, en relación con el estatus que manifiestan, por la apropiación de información y las condiciones materiales y culturales para incorporarse sin complicaciones, en el campo social de la comunicación.

En consecuencia, buena parte del alumnado posee un capital cultural social heredado, adquirido y escolar que pondrá en acción en el campo de la comunicación, haciéndolo socialmente rentable.

D. El Tecnológico de Monterrey

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, mejor conocido como Tecnológico de Monterrey o Tec de Monterrey fue fundado por un grupo de empresarios regiomontanos, encabezados por Eugenio Garza Sada

en 1943, con el propósito de formar académicamente a “profesionistas que se requerían para la construcción del México moderno” (Elizondo, 2003: 25).

Garza Sada había estudiado en el Instituto Tecnológico de Massachussets, y si bien esto no determinó el modelo educativo del Tec, sí influyó en la conformación de un *habitus* encaminado a impulsar el progreso en la segunda mitad del siglo XX. Fue hijo de Isaac Garza, fundador de la Cervecería Cuauhtémoc en 1890, empresa que dirigió posteriormente Eugenio. No conforme con el capital económico familiar lo amplió, incorporando las empresas Malta, Hojalata y Lámina, Empaques de cartón Titán y Grafo Regia, de tal forma que terminó por fabricar todos los materiales y productos necesarios para la producción cervecera (Elizondo, 2003). Con esta misma visión empresarial, sustentado por su poder económico y político, se dio a la tarea de crear una institución de educación superior enfocada a satisfacer la demanda de las empresas.

Durante la primera mitad del siglo XX, Monterrey se consolidó como una ciudad comercial y de gran desarrollo industrial, por lo cual se hacía necesaria una escuela de estudios superiores especializada en ciencias exactas y tecnología pues, según Eugenio Garza, éstas eran el futuro de Nuevo León y del país (Elizondo, 2003).

Así se fundó el Tecnológico de Monterrey donde se impartían las carreras de mayor demanda en el ámbito empresarial como eran las ingenierías industrial, eléctrica, mecánica y química, así como aquellas carreras relacionadas con la administración (Ídem).

Con este capital cultural a cuestas, los empresarios regiomontanos organizaron la institución. A tal grado se percibe la influencia de su *habitus* y de sus posiciones dentro del campo empresarial, que en vez de nombrar un *rector*, nombraron a un *gerente general*. Fue hasta después de 15 años de fundado el Tec cuando cambió esta designación por la de *rector* (Ídem).

Para 1947 “siguiendo el modelo estadounidense, se adquirió un gran terreno y la construcción [de la nueva sede] comenzó” (Ídem: 26). Para su

inauguración contaba ya con más de mil estudiantes. Para aumentar el acervo bibliográfico, se organizó el sorteo de un automóvil *Lincoln*. “Fueron emitidos mil quinientos boletos —que se agotaron—, y el resultado del evento fue que, además de los recursos esperados, se obtuvo una tradición que aún continúa: los Sorteos Tec” (Idem).

Esto nos deja ver cómo desde el objetivo bajo el cual fue constituida la escuela, marcada por la personalidad de su fundador, hasta la ordenación administrativa, su funcionamiento, la elección de carreras, la forma de allegarse recursos, los condicionamientos de selección de estudiantes e, incluso, considerar a los alumnos como *clientes*, responde a los esquemas de la organización social entendida por los agentes empresariales, pues señalan que “las empresas no funcionan sin la comunidad; el Tec no funcionaría sin la comunidad ni las empresas” (Elizondo, 1998: 34).

De la década de los cuarenta a la fecha estos elementos se han conservado puesto que los mecanismos reproductores de este arbitrario cultural han sido muy eficientes; siempre se les identifica con el grupo social de éxito económico, trabajadores, emprendedores y preocupados por el progreso del país. Diferentes personajes de la empresa privada se han vinculado con el Tec de Monterrey, desde rectores como el actual Rafael Rangel Sostmann quien se hizo cargo a partir de 1985, hasta presidentes del consejo directivo como son los casos de Eugenio Garza Lagüera y Lorenzo Zambrano, sólo por mencionar algunos ejemplos.

Posteriormente se incorporaron las carreras de ingeniería civil, contador y administración de negocios, arquitectura, agronomía, matemáticas y químico biólogo. Para la década de los setenta se sumaron medicina, ingeniero químico administrador, administración de empresas, ingeniero industrial y de sistemas, ingeniero en sistemas computacionales; para 1984 el Tec de Monterrey impartía 33 carreras, tres maestrías y tres doctorados. Actualmente cuenta con 45 programas de licenciatura, 11 diplomados, 6 especializaciones y 20 programas de maestría y doctorado (Confluencia, 2000).

Bajo este contexto surgió la carrera de comunicación en 1979. Actualmente se imparte en los campus Aguascalientes, Querétaro, Toluca, Estado de México, Ciudad de México, Cuernavaca, Monterrey y Guadalajara. Su objetivo es la formación de

[...] un profesional comprometido socialmente y competente a nivel internacional con visión estratégica, conciencia humanista y una sólida formación teórico-práctica en los campos de la comunicación organizacional, del manejo de la información y de la producción multimediática (www.itesm.mx).

Se considera que su perspectiva laboral será

[...] trabajar en empresas públicas o privadas de nivel nacional o internacional realizando las siguientes funciones: investigar, diseñar, implementar, controlar y evaluar políticas y estrategias de comunicación dentro de las organizaciones y la producción multimedia: fotografía, foto digital, televisión, radio, cine, video y web (www.itesm.mx).

Dadas sus condiciones de surgimiento de la carrera de comunicación, el currículo se vincula con una percepción tecnológica más que social-humanista de la comunicación. "De aquí que, desde sus primeros planes de estudio, los medios de comunicación y la comunicación organizacional han sido la meta a alcanzar en la formación de los estudiantes" (Entrevista: ITESM, 2003).

Por lo tanto, en los currículos anteriores hasta el diseñado en 1995 se observa una marcada inclinación hacia los conocimientos en *lógicas de producción*, con poco interés en las otras áreas, especialmente en la relacionada con *estructuras de poder*.

En relación con esto, el segundo informante clave del ITESM señaló que en su institución, el conocimiento en *estructuras de poder* y *gramática discursiva* ha ido de menor a mayor importancia, pues de alguna manera, el sentido humanista, que a partir del plan curricular 2000 se quiere imprimir en la formación del profesionista, los llevó a fortalecer esta área en particular.

Otra de las distinciones del Tec de Monterrey es el uso de la tecnología. Ésta se ha venido manifestando desde 1985 con la instalación del Centro de Cálculo. Paulatinamente se ha intensificado la aplicación de la tecnología en las actividades académicas del estudiante, hasta llegar hoy en día, por ejemplo, al uso obligado de la computadora personal para tener acceso a los contenidos de los cursos, envío de tareas y en la comunicación con el profesor fuera del salón de clases.

[...] de tal manera que esto genera una actividad en el estudiante semejante a la de una comunidad virtual, además de la actividad propia del aula. Si se observa con cuidado la página de la Internet —particularmente pienso en la de mi campus— se han organizado una serie de elementos relacionados con lo académico y lo extra-académico que pretenden involucrar a los integrantes de la comunidad académica incluyendo a los padres de familia. Cada grupo, incluso, puede encontrar información que le concierne a él y en ciertos aspectos nadie más tiene acceso. Por ejemplo, en el caso de los profesores, se puede recibir información, hay un directorio completo con horarios de asesoría, contiene datos curriculares de la planta docente, el profesor puede consultar sus recibos salariales y enviar calificaciones, mientras los padres y alumnos solo pueden consultarlas.

La Internet se ha ido incorporando a diferentes terrenos de la vida académica, tanto, que hoy en día sería imposible desarrollar nuestro trabajo sin una computadora (Entrevista: ITESM, 2003).

En consecuencia, esto ha obligado a la institución a mantenerse actualizada en materia tecnológica, que en el caso de la carrera de comunicación favoreció al campo de las nuevas tecnologías, especialmente al Internet como campo de acción profesional.

[...] en el caso específico de Internet, no podemos negar que para el Tec es una prioridad pues se trata de una inercia mundial a la que desea sumarse. Posiblemente no haya materias teóricas enfocadas específicamente a la reflexión de Internet como la base de una nueva dinámica política y económica, pero es muy posible que los

profesores incorporen esta discusión en algunos de los temas por la tendencia que ha venido manifestando el Tec (Idem).

A finales del año pasado, el sistema ITESM otorgó un presupuesto especial a lo que llaman *cátedras* para el desarrollo de investigación y proyectos especiales. Entre éstas, se encuentra la *Cátedra de Investigación en Comunicación Estratégica y Cibercultura*, a cargo de Octavio Islas, en el Campus Estado de México. Aunque es de reciente creación, la *Cátedra* ha sido resultado del trabajo desarrollado por el *Proyecto Internet*, por más de una década. Del mismo proyecto surgió también, la revista electrónica *Razón y Palabra*, primera en su tipo enfocada a temáticas de la comunicación en Latinoamérica.

La cátedra, el proyecto y la revista impactan directamente en la formación académica pues, de acuerdo con el primer informante clave del ITESM, es importante

[...] en la formación de investigadores y consultores de ciencias de la comunicación en México, especializados en la planeación, desarrollo y ejecución de programas y acciones de comunicación institucional estratégica que involucran el empleo de avanzadas tecnologías de información asociadas al Internet. Asimismo, en la ejecución de los proyectos de investigación y desarrollo sobre la aplicación del impacto de tecnologías de información y comunicación, como Internet, en la sociedad (Entrevista: Gutiérrez, 2003).

Asimismo, alumnos de comunicación, diseño e ingeniería de sistemas computacionales y electrónica y comunicaciones participan en este proyecto.¹⁹

19

Los primeros directores de la revista *Razón y Palabra*, fueron alumnos avanzados en la licenciatura.

Esto ha favorecido la presencia de este tipo de conocimiento como arbitrario cultural, inmerso en el trabajo pedagógico de los estudiantes de dicha institución. La familiaridad de la tecnología es parte del *habitus* inculcado en el sistema ITESM, y aunque su presencia en el currículo se observa sólo en cuatro materias,²⁰ se manifiesta constantemente en las diferentes asignaturas como aquéllas relacionadas con la producción de medios y comunicación en las organizaciones.

A pesar de la tradición tecnológica del Tec a lo largo de toda su historia, a partir de este siglo el sistema manifiesta un interés especial por desarrollar la formación humanística en todas las carreras. Esta tendencia alcanzó el diseño curricular de la carrera de comunicación en el año 2000, incorporando una serie de cursos donde destacan el conocimiento de la *gramática discursiva*²¹ y de las *estructuras de poder*,²² aunque el conocimiento dominante se inclina hacia las *lógicas de producción*.

El currículo y el trabajo pedagógico transpiran claramente el origen de esta institución y el sentido que a lo largo de sesenta años se ha reproducido, estrechamente vinculado con la empresa, con grupos sociales dominantes, los cuales consideran el modelo educativo estadounidense como un parámetro y visualizan un arbitrario cultural educativo y un orden social basado en dicho modelo. Por lo tanto, el perfil de los egresados de comunicación se orienta

20

Tecnologías de la comunicación y sociedad; Diseño y producción digital; Producción de medios interactivos y Comercio electrónico (www.itesm.mx).

21

Literatura latinoamericana, mundial y mexicana; Semiótica y Análisis del discurso (www.itesm.mx).

22

Con tres materias relacionadas con Teorías de la Comunicación, Sociología, Introducción a la ciencia política, Economía política, Comunicación política e Historia de las ideas políticas (www.itesm.mx).

claramente hacia la comunicación organizacional, pese a que la carrera se especialice en medios de comunicación (además de la comunicación en las empresas).

Con estos cuatro casos analizados desde la visión bourdieuana de la reproducción social en la educación, además del panorama que ofrece el seguimiento de las 64 escuelas de comunicación, en torno al paradigma de las nuevas tecnologías como elemento fundamental en la formación del *comunicador multimediático*, resulta indispensable desarrollar una propuesta curricular que, en términos generales, aborde las áreas de conocimiento pertinentes y en las cuales la Internet sea vista como un medio de comunicación más, de relevante importancia en la conformación social, política, económica y cultural de la era informacional.

Desde esta perspectiva serán planteadas las conclusiones de este trabajo de investigación, en las cuales se retomarán los elementos hasta aquí trabajados: desde el impacto de la Internet en la conformación de la sociedad actual, hasta el tipo de trabajo y efectos culturales en materia de comunicación, así como la formación académica de 64 escuelas de comunicación.

Conclusiones: entre la realidad y lo virtual, el comunicador multimediático

Enlazarse a la telaraña de intercambio de información y conocimiento, no necesariamente implica hacer uso adecuado de la Internet como medio de comunicación.

A lo largo de este trabajo se ha argumentado sobre la necesidad de dar cauce, sentido y estructura a los procesos de intercambio simbólico llevados a cabo virtualmente, de tal forma que se aprovechen las características propias del Internet.

Se ha dicho que la red aún no tiene un número significativo de usuarios en nuestro país, pues solo se cuentan 68.7 computadoras por cada mil habitantes, a diferencia de países de desarrollados como Estados Unidos con 625, Suecia con 561.2, Australia con 515.8, Singapur con 508.3 y Canadá con 456.4 computadoras por cada mil habitantes. Sin embargo, el aumento de usuarios ha sido optimista, ya que de 1.2 millones de usuarios en 1998 ha aumentado a 7.0 en 2001 (INGEGI, 2002; COFTEL, 2000). Esto se traduce en dinámicas comunicativas que se han derivado en un espacio de producción cultural, caracterizado por su uso externo, en un ámbito libre de control.

Por otra parte, se observa que la inclusión a la actividad desarrollada por la red se ve afectada por múltiples causas económicas, sociales y culturales. El costo por

no puede ser pagado en igualdad de condiciones entre los diferentes grupos socioculturales ni entre los países.

En el caso de México —de acuerdo con la Academia Mexicana de la Ciencia (1999)— sumarse al Tratado de Libre Comercio de América del Norte ha implicado, entre otros asuntos, enfrentar una competencia contra Estados Unidos y Canadá que se acentúa con el paso del tiempo, tomando en cuenta que son los países del mundo con las más altas tasas de escolaridad esperada en el mundo; con mayor gasto en educación, en relación con el producto interno bruto; con mayor acceso a la tecnología multimedios y con el mayor número de usuarios de Internet. Mientras tanto en nuestro país, aún no queda totalmente definida una visión propia de lo que se espera de las nuevas tecnologías y de qué manera debe enfrentar la competencia.

En este entorno se ubican las escuelas de comunicación de las universidades mexicanas, y ante ellas la imperiosa necesidad de generar una visión sobre la forma de aprovechar las nuevas tecnologías para apoyar el desarrollo educativo y cultural del país a mediano plazo, considerando en todo momento las limitaciones y las circunstancias del caso.

Este trabajo ha argumentado que para que la comunicación por Internet funcione en el campo de la comunicación, se requiere que en *el juego* (como lo llama Bourdieu) haya gente dispuesta a jugar. Para ello se necesita poseer un *habitus* que permita a los agentes poner en acción sus conocimientos: teóricos, os, referenciales y creencias en torno al tipo de comunicación por Internet.

El capital específico relacionado con la formación del *comunicador multimediático*, adquirido de forma más o menos completa, permitirá a estos agentes colocarse en posiciones de poder o autoridad específica dentro del campo. Así participarán directamente en las estrategias de conservación y en la producción de bienes culturales que realmente aprovechen las características y condiciones distintivas de este medio de comunicación, más

allá de reproducir los esquemas predominantes en los medios electrónicos e impresos.

A final de cuentas, comunicadores, *comunicadores multimediatícos* y escuelas de comunicación comparten el interés por contender en las tensiones subyacentes en el campo de la comunicación por Internet, pues consideran que lo que está en juego, vale la pena.

Desde la interpretación de Bourdieu, también los recién llegados al campo de la comunicación —en este caso los *comunicadores multimediatícos*—, deben pagar su derecho de admisión. La totalidad de los entrevistados, incluyendo a los informantes clave, reconocen que entrar al juego del campo de la comunicación vale la pena, por lo tanto, implica estar como educadores y sus instituciones— conscientes de los principios de su funcionamiento y aplicar estrategias de subversión dentro de los límites permitidos.

Bajo esta mirada, la aplicación metodológica de las páginas de Internet, las entrevistas y los currículos de las carreras de comunicación, permitieron concluir:

1. La disyuntiva en las escuelas de comunicación sobre si requiere o no prepararse al *comunicador multimediatíco*. Se considera que la diferencia de opiniones —en el caso de las entrevistas— tiene origen en ver este tipo de comunicación como algo diferente, dadas las características de intermediación, interacción e inteligencia colectiva que modifican las condiciones para producir bienes simbólicos, donde la combinación de elementos lingüísticos, materiales y tecnológicos responde a un contexto cultural diferente del de la comunicación masiva.
2. Las entrevistas en general, y los Informantes clave de la ENEP-Acatlán y de la UAEM, señalan la importancia de la Internet como herramienta en la formación académica del comunicador, pero no la consideran como

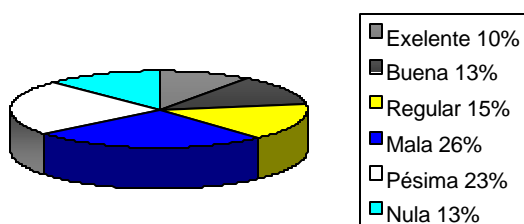
otro medio de comunicación aún, por lo tanto, difícilmente podría pensarse que a corto plazo forme parte sustancial del arbitrario cultural de la mayoría de las escuelas de comunicación.

3. Así, las escuelas de comunicación públicas y privadas, racional-humanistas y técnico-pragmáticas, en su mayoría están lejos de generar prácticas interiorizadas de acuerdo al *habitus* que requiere la comunicación por Internet, es decir, el *comunicador multimediático*.

Esto no es una generalización absoluta, pues hay casos de escuelas de comunicación que sí están haciendo esfuerzos por incorporar elementos de la *comunicación multimediática*, como son el Tecnológico de Monterrey (institución que da mayor énfasis a este tipo de formación), la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma de Durango, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Noroeste, la Universidad Simón Bolívar, entre las universidades privadas. Destacan los casos del Tecnológico de Monterrey y de la Universidad Iberoamericana, pues en sus respectivas áreas sobre nuevas tecnologías hay materias prácticas pero también las hay relacionadas con la reflexión de la estructura geopolítica y la globalización de la economía en relación con la Internet.

En cuanto a instituciones públicas no se ubican casos, pues junto con el resto de escuelas privadas analizadas se enfocan a talleres de informática y computación o al análisis de la Internet en la estructura globalizada. En este aspecto hay que subrayar el caso de la UAM-Xochimilco, la cual mediante su sistema educativo modular, orienta uno de ellos a las nuevas tecnologías. Sin embargo, se imparte en el último año de la carrera sólo a aquellos alumnos que se deciden por esta área en particular.

Adecuación al paradigma
informativo: escuelas privadas

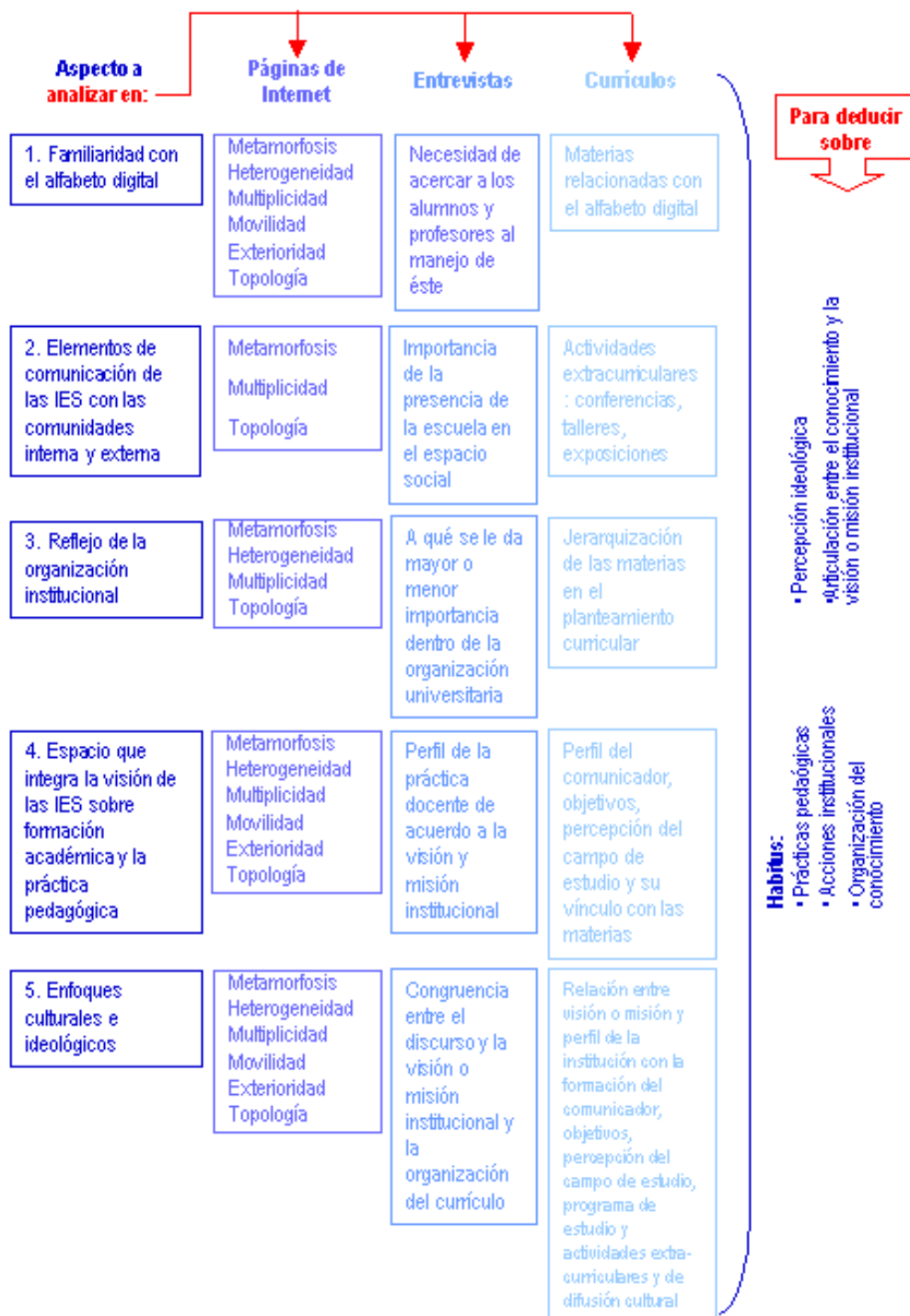


-analíticos.

2. 49% de las páginas de las escuelas privadas y 41% de las públicas, de rriculos, consideran a la Internet como herramienta tecnológica. Por lo tanto, orientan diferentes cursos al diseño digital, pero no hay una reflexión conceptual explícita en los currículos y de acuerdo a las entrevistas. 38 de estas escuelas (11 públicas y 27 privadas): 13 construyeron páginas con poca información, 20 con exceso

Los instrumentos aplicados para la obtención de información (páginas de Internet, entrevistas y currículos) resultaron ser congruentes con los resultados arrojados, incluso, corroborados al cruzarse con los productos de las entrevistas a los informantes clave. La relación de la metodología, el enfoque teórico elegido y su vínculo con el tipo de *habitus* que desean inculcar las escuelas de comunicación, dio lugar a la generación de un esquema interpretativo donde

Este organizador de elementos fue la guía para la construcción de los casos sobre los *habitus* de las escuelas desarrollados en el capítulo anterior (ITESM, UIA, UNAM y UAEM), como resultado de una serie de observaciones donde intervienen diferentes lecturas, según se ilustra en el siguiente esquema. En éste se retomaron los cinco aspectos que fueron tópicos de las entrevistas y elementos clave en la reconstrucción del capital cultural de cada institución:



Así, por ejemplo, en el Tecnológico de Monterrey —donde se contemplan un mayor número de materias relacionadas con la tecnología y la Internet—, domina el sesgo empresarial que se le da a la formación académica.

En el caso de la Universidad Iberoamericana se percibe un intento por equilibrar los tipos de conocimiento. La carrera de comunicación es resultado de un *modelo educativo* cuya tradición jesuita inclina la balanza hacia lo humanístico, sin embargo, el modelo de escuela privada se ha vinculado a grupos empresariales, lo cual se ha reflejado en los diferentes planes de estudio hasta el actual, conformando un híbrido.

Mientras que en los casos de los *modelos educativos* de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán y la Universidad Autónoma del Estado de México han sido producto de luchas políticas mucho más intensas, entre múltiples grupos de influencia en el campo cultural, educativo, político y social. La actividad que caracteriza a las universidades públicas se ve reflejada en su organización, en el sentido de la autonomía y la independencia, en consecuencia, en el planteamiento de los currículos.

Por lo tanto, la evaluación y re-diseño curricular toma largos periodos, pues los grupos dominantes en las escuelas, entran en conflicto y finalmente, acuerdan un currículo que refrenda la ortodoxia, es decir, el capital cultural específico donde fincan su dominio determinados agentes clave.

No sólo se trata de observar las materias y su peso en el currículo, sino de considerar, además, otros factores pertinentes de acuerdo con el trabajo de inculcación:

- Misión y visión de la institución donde se inserta la carrera de

- perfil del aspirante;
- perfil del egresado;
- percepción del campo profesional;
- actividades extra-curriculares;

- actividad académica,
- historia y trayectoria de la institución y de la carrera.

Todo lo anterior entendido como la legitimación política, cultural y económica, en la estructuración de los modelos educativos.

Bajo este panorama, resulta indispensable realizar una propuesta curricular con el objetivo de considerar este tipo de arbitrario cultural como un elemento más en la formación académica. Sin embargo, hay limitaciones impuestas por los *modelos educativo y económico*, los elementos más importantes en la generación del *habitus*, pues prácticamente de ellos emana el plan de estudios (traducido en materias), depositario del arbitrario cultural que cada *modelo educativo-económico* considera como el legítimo. Por ello, lo aquí planteado no incluye materias, sólo es un esqueleto a partir del cual se desprenderían las materias específicas que le den sentido.

Propuesta curricular hacia la comunicación multimediática

En el debate de las últimas décadas sobre el perfil del comunicador y su ejercicio profesional, Jesús Martín-Barbero hace una reflexión sobre la hegemonía teórica del saber tecnológico y como respuesta a la pregunta “¿qué mediaciones de pensamiento deben ser trabajadas para que el análisis y la crítica puedan vincularse creativamente al trabajo productivo del comunicador?” (Martín-Barbero, 2001 a), propone las cinco áreas de conocimiento, fundamentales en el análisis de currículos en este trabajo: *estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales, gramáticas*

discursivas e investigación. A éstas se añadió —dada su evidente pertinencia ya argumentada—, el área de conocimiento de *nuevas tecnologías*.

Como los currículos en las carreras de comunicación (cartas descriptivas, perfil del aspirante y del egresado) son la expresión objetivada de esquemas de pensamiento y acción que cada escuela considera como legítimo, los currículos no pueden concebirse como producto de la objetiva racionalidad de las escuelas de comunicación; sólo constituyen un elemento más en la trama de interrelaciones al interior y exterior del sistema educativo, con otros campos en el espacio social.

Así, la propuesta de este trabajo desarrollada en el perfil, objetivos y diseño de un esquema curricular, intenta sustentar la formación académica del

Se propone, un profesionalista que además de poseer las competencias pertinentes, tenga el capital cultural específico sobre el empleo de diferentes lenguajes (audio, video, texto y diseño digital) para así desarrollar estrategias de acuerdo a las condiciones de la comunicación digital.

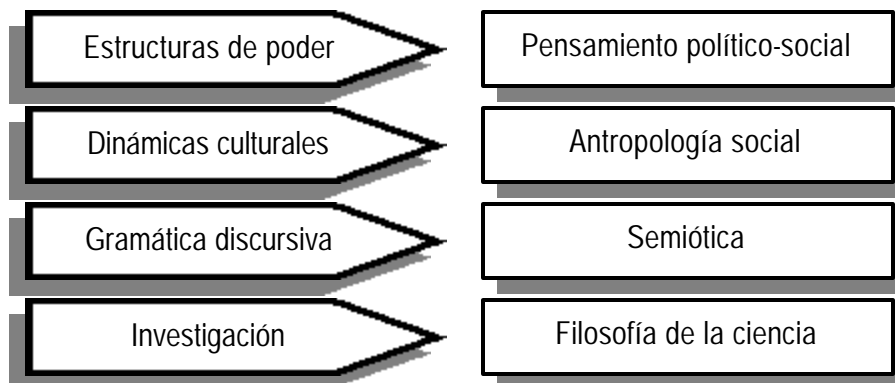
A. Conocimiento andamiaje: el punto de partida

El campo de la comunicación incluye a los medios de comunicación (impresos, electrónicos e Internet); el sector público (instituciones gubernamentales federales, estatales y municipales); el sector privado (empresas de servicios, comercio e industria), y organizaciones sociales (políticas, civiles y culturales), por lo tanto, los egresados de la carrera deberán formarse para atender las necesidades del campo laboral:

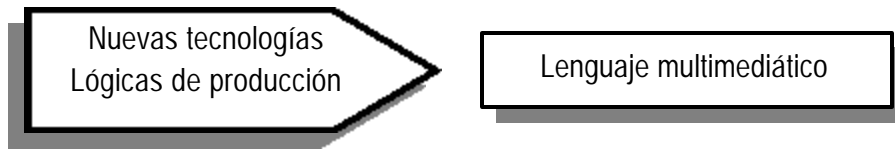
- ❑ Análisis, diagnóstico e instrumentación de estrategias operativas encaminadas a la solución de problemas de comunicación en diferentes escenarios: educación, cultural, capacitación, organizacional, social, político, bienes y servicios, medios, entre los que debe considerarse la Internet.
- ❑ Planeación, diseño, producción y evaluación de mensajes de los medios de comunicación impresos, electrónicos e Internet.
- ❑ Planeación estratégica en comunicación para la producción y difusión de campañas temáticas (en educación, salud, política turística, culturales y sociales).
- ❑ Investigación sobre opinión y mercado.
- ❑ Investigación teórica y metodológica que aporten en el abordaje sobre distintos fenómenos del campo de la comunicación.

De acuerdo con esta investigación las áreas de conocimiento fundamentales en el comunicador son *estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales, gramática discursiva, investigación y nuevas*

Por lo tanto, las materias iniciales, o *conocimiento andamiaje*, debe relacionarse con:



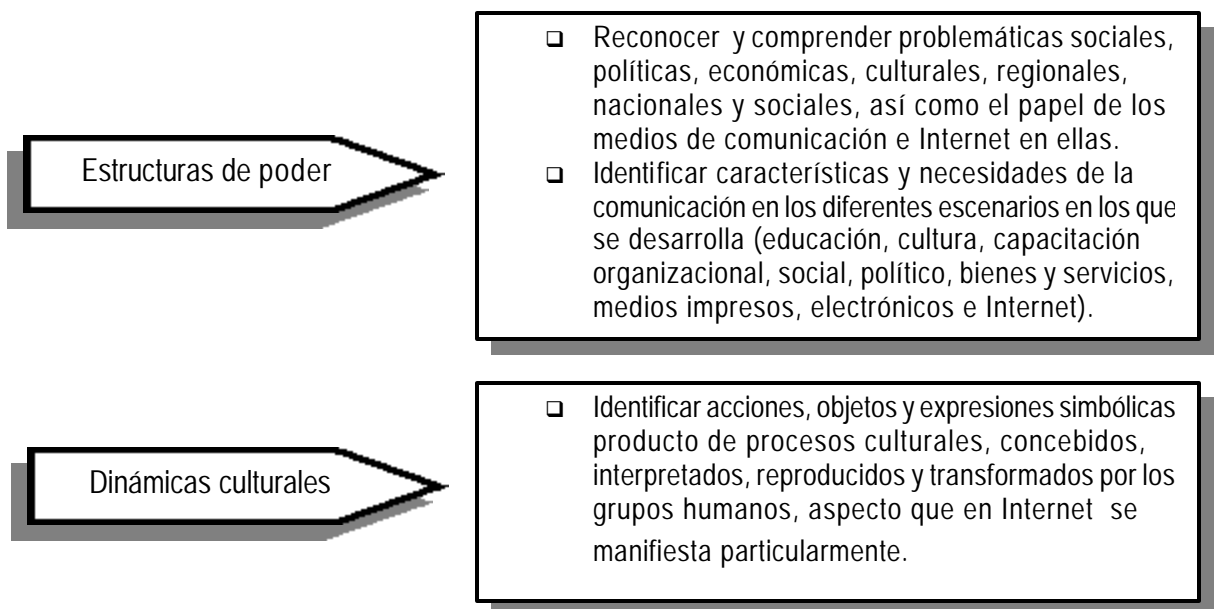
Además de un taller teórico-práctico básico sobre

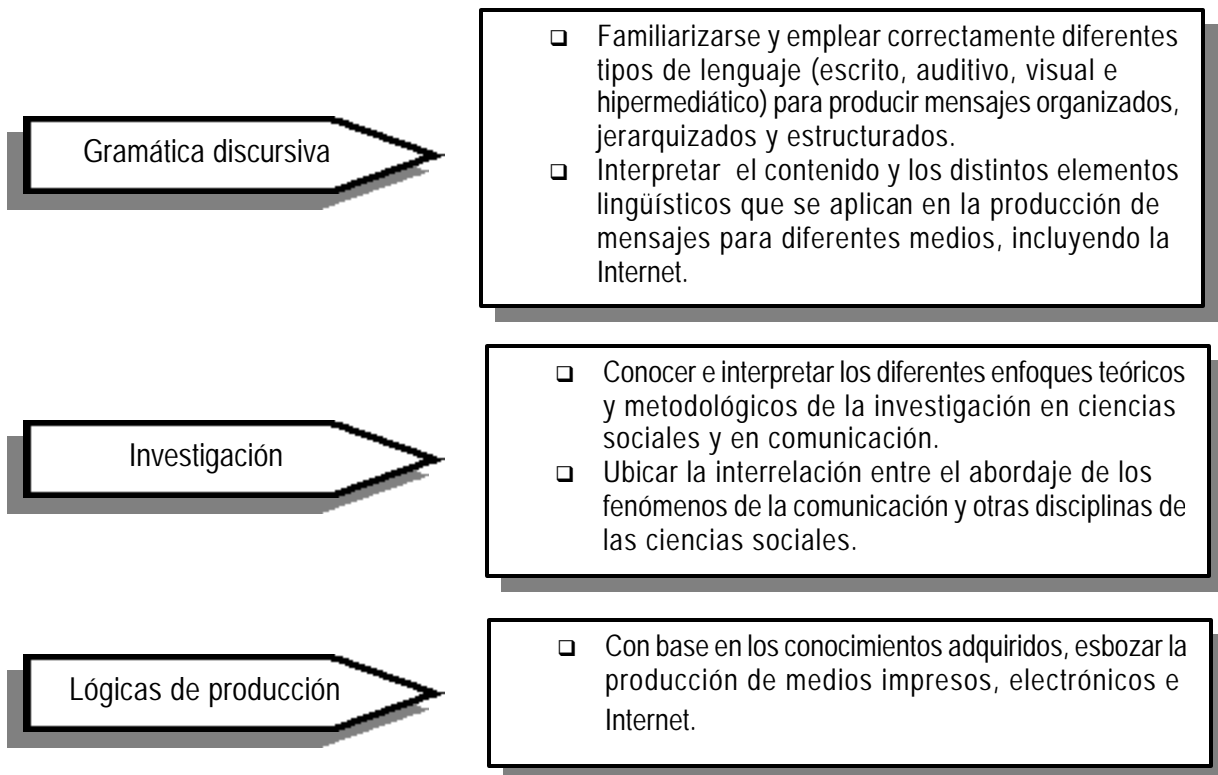


Con el *conocimiento andamiaje* el alumno obtendrá sustento para comprender posteriormente los objetos de estudio de cada una de las áreas de conocimiento. Los objetivos de estas materias se orientan a proporcionar al estudiante conocimientos macro-referenciales sobre las diferentes áreas.

B. Conocimiento de escalada: el punto intermedio

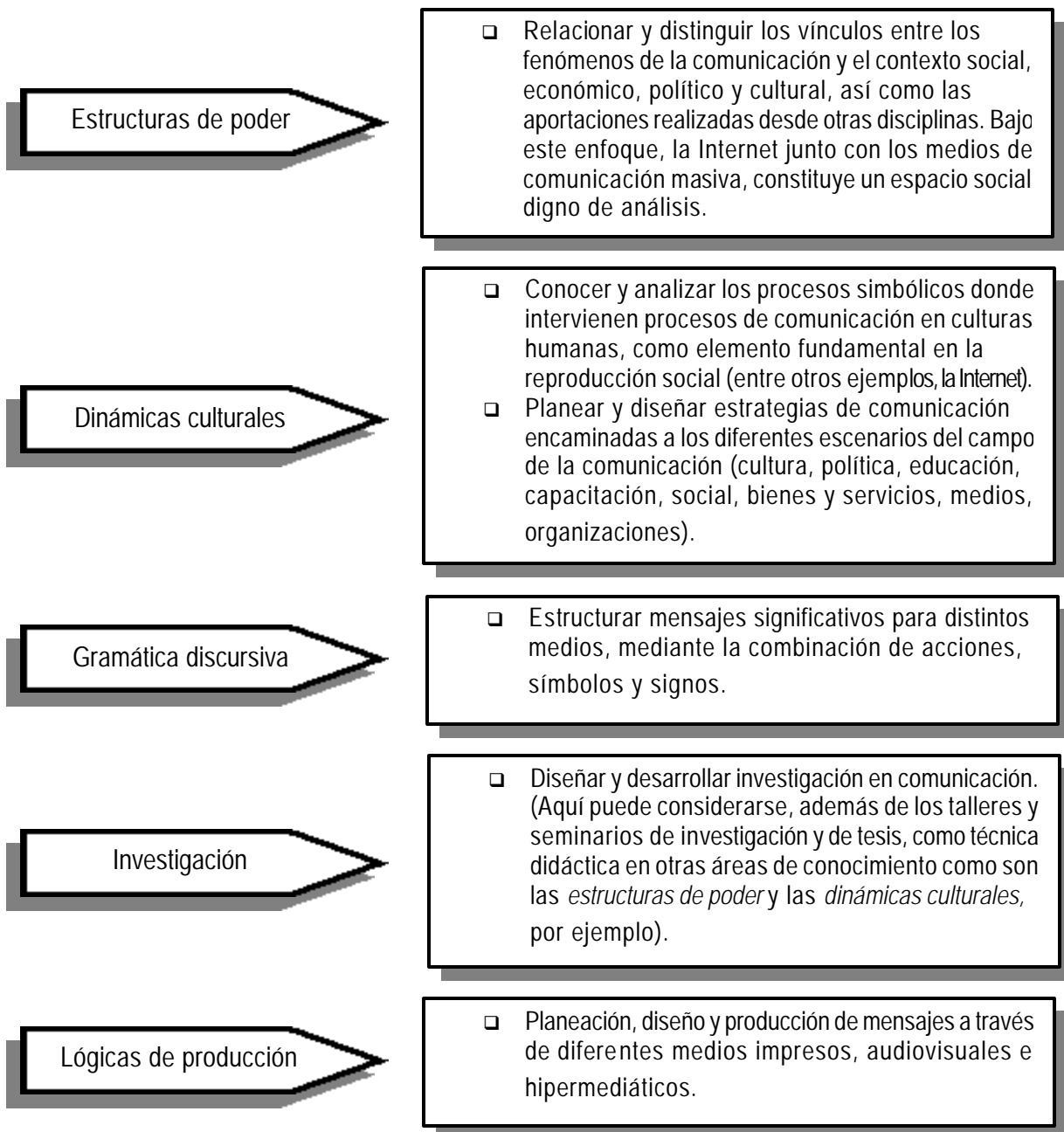
En una segunda etapa, la formación se encamina hacia el fortalecimiento de la capacidad de comprensión y aplicación del conocimiento, o *conocimiento de escalada*, el cual permitirá al estudiante desarrollar funciones de comprensión y aplicación, tales como:





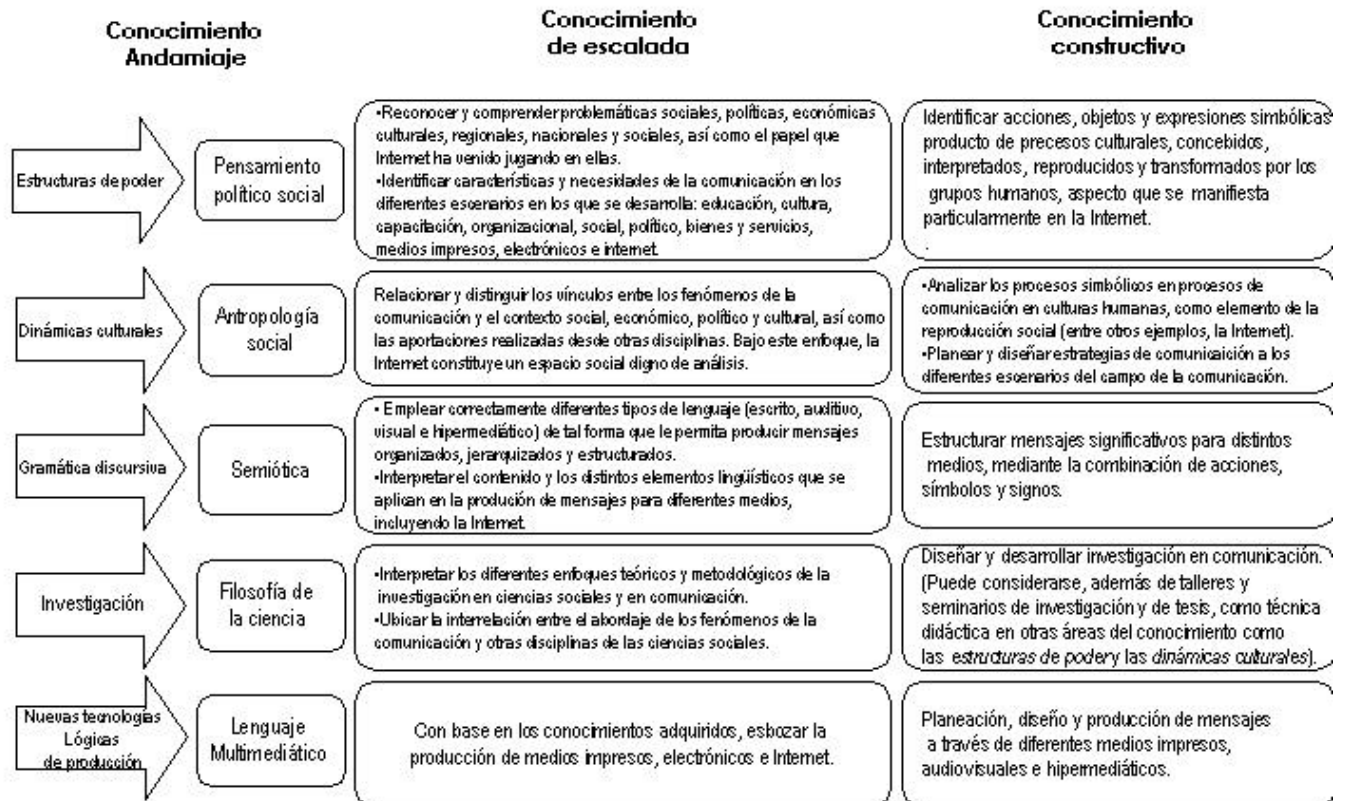
C. Conocimiento constructivo... el creativo

Y por último, en la última faceta de su formación académica, el alumno *conocimiento constructivo*, el cual le permitirá analizar, sintetizar, evaluar y crear, es decir, entrar en procesos más profundos de aprendizaje, con el objetivo de integrar el conocimiento adquirido en ejercicios cognitivos y prácticos más complejos, según ilustra el siguiente esquema:



Los tres tipos de conocimiento, integrados en un esquema curricular general pueden apreciarse en la siguiente página.

Esquema curricular



Las tres etapas de adquisición del conocimiento consideran el desarrollo de habilidades y actitudes específicas, como parte del *habitus* del comunicador; éstas también en la *comunicación multim* son imprescindibles para poner en juego el capital cultural específico, independientemente de aquéllas inducidas por el *modelo educativo* en el que se desarrolle el currículo.

Habilidades para...	Valores y actitudes de...
<ul style="list-style-type: none"> • el dominio de los diferentes lenguajes (verbal, escrito, auditivo, visual e hipermediático); • crear, organizar y estructurar mensajes; • analizar críticamente la realidad; • aplicar el conocimiento teórico en la elaboración práctica de mensajes, proyectos de investigación, diseño de estrategias...; • la búsqueda de información en diferentes fuentes; • las relaciones humanas; • el manejo de herramientas tecnológicas • la investigación, • la creatividad; • identificar y resolver problemas; • el trabajo en equipo; • el uso de las telecomunicaciones y la informática. 	<ul style="list-style-type: none"> • honestidad e integridad profesional; • conciencia sobre las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales del país; • compromiso con la sociedad; • cultura de trabajo; • objetividad en el ejercicio de la profesión; • disciplina y constancia en el trabajo; • constante reflexión ante la realidad social; • aprecio a la cultura; • respeto a la verdad; • respeto a los derechos humanos.

Los beneficiarios de sus servicios, los sub-campos de la comunicación para este profesionalista y sus métodos y técnicas son:

metodológica procesada en esta investigación, se resume en:

1. Se visualiza al comunicador como un profesionalista con habilidades y conocimientos que tradicionalmente adquiere en forma aislada.
2. La *comunicación multimediatca* concibe la comunicación como espacio de intercambio simbólico determinado por condiciones del mercado social, distinguido por la influencia de la Internet en la

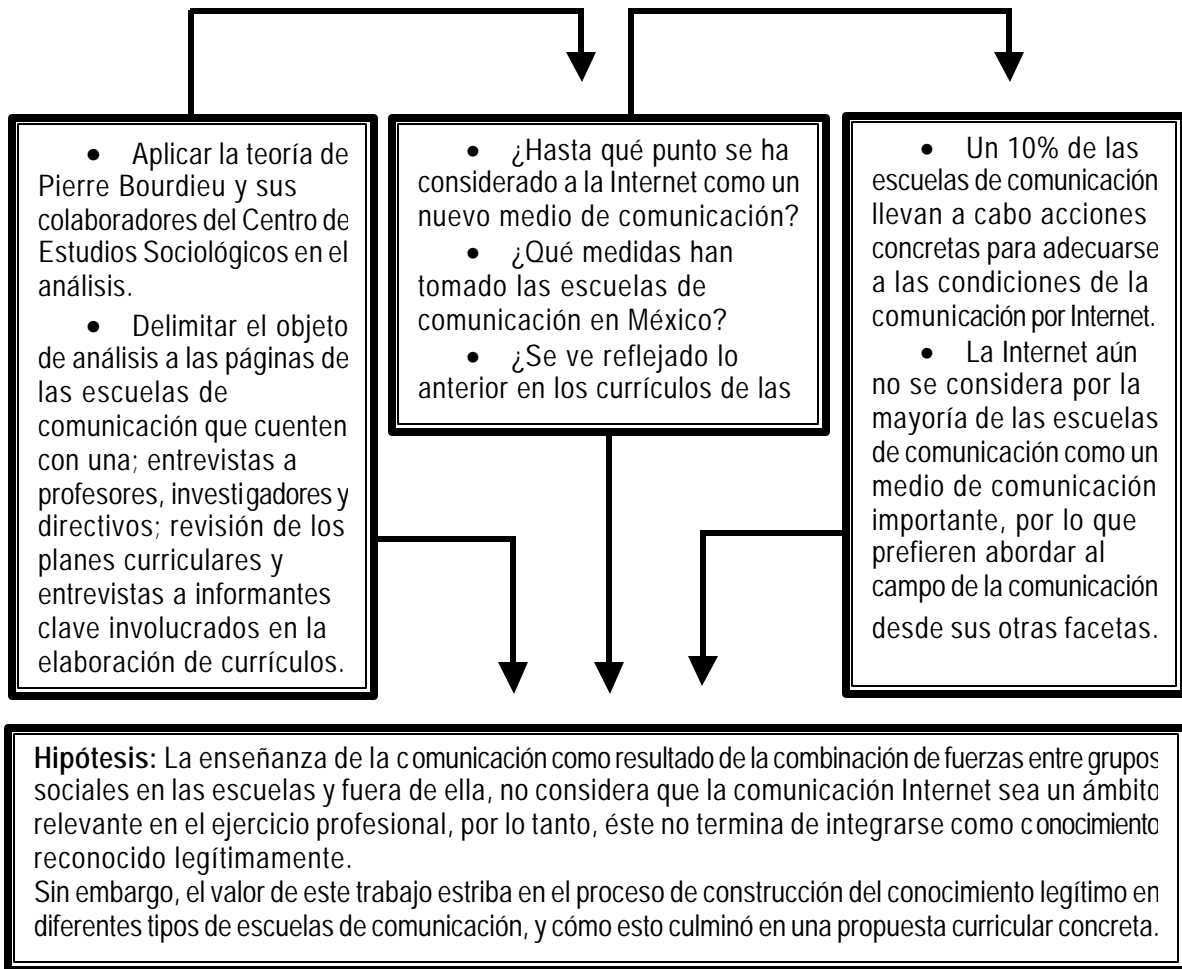
organización empresarial y social. En consecuencia, se generan valores y una cultura en torno al modelo económico, por lo tanto, se requiere de una comunicación mucho más productiva.

3. En este estudio se ha dicho que los sectores de servicios, relacionados con la comunicación, fundamentalmente están basados en el constante intercambio de información y conocimientos, es decir, trabajo inmaterial cuyo objetivo es la producción cultural donde intervienen la computadora y la comunicación. A este tipo de trabajo se le conoce como *servicio simbólico-analítico*, en el cual se desarrollan actividades encaminadas a la identificación y resolución de problemas y a la realización de negociaciones estratégicas.
4. Desde esta perspectiva, más allá de la Internet y del nicho laboral que representa para los comunicadores, el campo de la comunicación en general ha adquirido un gran valor en la competencia de la economía globalizada. En esta área, se está originando una nueva división del trabajo inmaterial, la cual está transformando la configuración del
5. Dicha coyuntura deja ver la necesidad de reconsiderar los conocimientos que hasta ahora han constituido el arbitrario cultural en la enseñanza de la comunicación. Al margen de los intereses de grupo deben tomarse en cuenta las nuevas condiciones de la era informacional, donde el arbitrario cultural debe incluir la cultura tecnológica como elemento integrador de las otras áreas de conocimiento.
6. El *comunicador multimediático* no se contrapone a la comunicación de masas, al contrario, ofrece la oportunidad para replantear el trabajo realizado en este campo. La computadora como herramienta y la Internet como fuente de información, juegan un papel fundamental en la producción de bienes culturales, independientemente de que su difusión sea a través de la Internet o de los medios de comunicación masiva.

7. Asimismo, la red constituye una fuente importante de información para periodistas, investigadores y productores de radio y televisión; las empresas de comunicación masiva han visto en la Internet otro medio de comunicación sobre el cual se han extendido debido a su amplísima difusión. La organización del trabajo en red ha resultado eficiente en las telecomunicaciones y las tecnologías de la información, a la vez que ahorra recursos económicos; la desterritorialización de la producción ha conseguido ahorro en infraestructura, y ha mejorado la comunicación y la cooperación en los grupos de trabajo, reduciendo los tiempos y espacios laborales.

El trabajo exploratorio y conceptual, partiendo de elementos epistemológicos y sociológicos como el *arbitrario cultural*, la composición del *campo*, la estructuración estructurante del *habitus*, reflejadas en las páginas de Internet y en los currículos de 64 escuelas, se plantean como la aportación de este trabajo a la planeación curricular. Para esto fueron fundamentales los empíricos de Pierre Bourdieu y su equipo cercano de colaboradores del Centro de Sociología Europea, bajo la perspectiva de generar una visión crítica sobre la reproducción cultural y social en las escuelas

En conclusión, dichos elementos permitieron cumplir con los objetivos originales del trabajo:



Por lo tanto, la Internet ha re-concientizado sobre el *trabajo comunicativo* que implica la producción simbólica. Aun cuando por décadas la investigación en comunicación analizó y criticó severamente la industrialización de la comunicación y sus implicaciones, ha sido a partir de la expansión de la Internet cuando los comunicadores han percibido más cercanamente la interacción y la interactividad, puesto que la han vivido como usuarios de la

en el centro de la reflexión curricular. Si bien no es una visión pedagógica de las escuelas de comunicación y es una propuesta que se limitó a trabajar sobre lo explícito en los currículos y en las páginas de Internet, se considera que este trabajo ha puesto el lente sobre asuntos que debieran considerarse en la evaluación, planeación y diseño curricular de la carrera de comunicación.

Los *comunicadores multimediáticos* tienen ante ellos la inminente presencia de la Internet y sus implicaciones: la oportunidad de desarrollarse en un nuevo medio, con nuevas oportunidades profesionales, pero también la

necesidad de actualizarse en nuevas tecnologías y en el manejo de la información. Esto, sin duda, repercutirá en la perspectiva social sobre el campo de la comunicación y en la importancia de la profesión como un integrador de prácticas tradicionalmente independientes.

Fuentes documentales

- ACADEMIA MEXICANA DE CIENCIAS (1999). *México frente a la era de la información*. ACM.
- ACEVES, Jorge (comp.)(1997). *Historia oral*. México: Instituto Mora
- ADORNO, Theodor W. y Max Horkheimer (1970). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- AGUINAGA, Enrique (2000). *El periodista en el umbral del siglo XXI*, en *Sala de Prensa*, n° 24 año III, vol. 2, octubre, www.saladeprensa.org/art157.htm, México.
- ALTBACH, Phillip (2002). *Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada*, en ALTBAACH, Phillip (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Porrúa.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1998). *Manual de estilo de publicaciones*. México: Manual Moderno.
- AMADOR, Rocío (1998). *La democratización virtual de la universidad: un ejercicio de la* -Centro de Estudios sobre la Universidad.
- ANDIÓN, Eduardo (1992). *Pierre Bourdieu y la comunicación social*. - Xochimilco.
- _____ (1992). *Identidades-bisagra: el trenzado de saber y saber como pedagogía de la comunicación*, en LUNA, Carlos (coord.), *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, Comunicación, identidad e integración Latinoamericana, n° 4, México: FELAFACS.
- ANDIÓN, Mauricio (2001). *Multiculturalismo y educación superior*, en *Reencuentro*, n° 32, diciembre 2001, México: UAM-Xochimilco.
- _____ (1997). *Tiempos de Hipermediación: de la comunicación social y sus virtuales tendencias en Códigos, ¿Qué haremos los comunicólogos en los años 2000?*, en *Cuadernos de Comunicación* n° 4, vol. I, año 8, abril, México: UAM-Xochimilco.
- _____ (1993). *La carrera de Comunicación en Xochimilco: evaluación comprensiva del proceso curricular en una escuela de Comunicación*. Tesis de

- _____ (1991). *La formación de profesionales en Comunicación*, en *Diálogos*, n° 31, México, septiembre: FELAFACS.
- APPLE, Michael W. (1994). *Educación y poder*. España: Paidós.
- ARON-SHNAPPER, Dominique y Daniëlle Ante (1997). *Historias de vida y análisis del cambio social*, en ACEVES, Jorge Lozano (comp.). *Historia Oral*. México: Instituto Mora.
- ARNAZ, José A. (1991). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- BACHELARD, George (1991). *Los tres grados de la vigilancia*, en BOURDIEU, Pierre, et al., *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI.
- _____ (1991). *Razón arquitectónica y razón polémica*, en BOURDIEU, Pierre, et al., *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI.
- BARCO, Oscar del (1977). *El fetichismo de la enseñanza*, en *Colección Pedagógica Universitaria*. N°3, enero-junio, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- BARRÓN, Concepción e Ileana Rojas (1998). *Prospectiva de la formación profesional ante el impacto de los procesos de globalización económica* -Centro de Estudios sobre Universidad.
- BAZDRESCH, Miguel (1998). *La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa*, en MEJÍA, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa (perspectivas y acercamientos desde la práctica)*, Guadalajara: ITESO.
- BENASSINI, Claudia (1994). *Entre la rutina y la innovación: los egresados de nuestra carrera*. México: UIA.
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Los relatos de vida en el análisis social*, en ACEVES, Jorge Lozano (comp.). *Historia Oral*. México: Instituto Mora.
- _____ (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BILBENY, Norbert (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.
- BISSIO, Roberto (1998). *Nuevas armas para los demócratas*, en RAMONET, Ignacio, *Internet el mundo que llega*, Madrid: Alianza Actualidad.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- _____ (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Piadós.
- _____ (2000 a). *Cuestiones sobre sociología*. Madrid: Istmo.
- _____ (2000 b). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (1999 a). *El espacio de los puntos de vista*, en BOURDIEU, Pierre (dir.) *La miseria del mundo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1999 b). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1999 c). *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1998 a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- _____ y Jean Claude Passeron(1998 b). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- _____ (1998 c). *La distinción*. España: Taurus.
- _____ (1998 d). *La esencia del neoliberalismo*, en HERNÁNDEZ, Roberto (dir.). *Venezuela analítica*, www.analitica...ioteca/bourdieu/neoliberalismo.asp, Venezuela.
- _____ (1997 a). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1997 b). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- _____ y Löic Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* Grijalbo.
- _____ y Löic Wacquant (1993). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- _____ (1991a). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- _____ (1991 b). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- _____ (1991 c). *Language and symbolic power*. Massachusets: Cambridge Polity.
- _____ (1991 d). *The political ontology of Martin Heidegger*. Oxford: Oxford Polity.
- _____ (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CONACULTA.
- _____ (1987). *Los tres estados del capital cultural*, en *Sociológica*, año 2, n° 5, México: UAM-Azcapotzalco.
- _____ (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

-
- _____ (1983). *El campo del poder y el campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- _____ y Jean Claude Passeron (1973). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- BYRD, Alejandro (2002). *Entrevista como informante clave*. ENEP-Acatlán, Edo. de Méx.
- CANGUILHEM, Georges (1991 a). *Teoría y práctica*, en BOURDIEU, Pierre. *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- CASANOVA, Hugo (1997). *La racionalidad de la universidad contemporánea: de la planeación a la evaluación*, en DIAZ BARRIGA, Ángel (coord.), *Currículo, evaluación y planeación educativas*, Tomo I, México: COMIE-UAM Iztapalapa-CESU.
- _____ (2002). *La universidad hoy: idea y tendencias de cambio*, en MUÑOZ GARCÍA, Humberto (coord.). *Universidad, política y cambio*. México: Porrúa-CESU-UNAM.
- CASTAÑEDA, Eduardo (2000). *La tradición del oficio, como base del periodismo en línea*, en *Sala de Prensa*, n° 25, año III, vol. 2, noviembre, www.saladeprensa.org/art163.htm, Ciudad de México.
- CASTELLS, Manuel (2001a). *La era de la información*. Vol. II, México: Siglo XXI.
- _____ (2001 b). *La era de la información*. Vol. III, México: Siglo XXI.
- _____ (2001 c). *Tecnópolis del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1999). *La era de la información. La sociedad en red*. Siglo XXI.
- _____ (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, en CASTELLES, Manuel (coord.), *Nuevas perspectivas críticas en Barcelona*: Paidós.
- CASTORIADIS, Cornelius (1987). *Transformación social y creación cultural*, en *Vuelta*, n° 127, junio, México.
- CHAMPAGNE, Patrick (1999). *La visión mediática*, en BOURDIEU, Pierre (dir.), en BOURDIEU, Pierre, *La miseria del mundo*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CIESPAL (2004). <http://www.ciespal.net/>.

- CLEAVES, Peter S. (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México*. México: Colegio de México.
- _____, et al. (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*. México: Siglo XXI.
- CORONA, Leonel (1998). *Universidad e innovación: una vinculación necesaria*. UNAM-Centro de Estudios sobre Universidad.
- CROVI, Della (2000). *Los jóvenes ante la convergencia tecnológica ¿Un ejercicio de tolerancia?*, en MOLINA Y VEDIA, Silvia, *Identidad e intolerancia. Afloramientos y negociaciones de la identidad de segundo orden y su relación con la tolerancia*, -FCPyS-CONACyT.
- DERRIDA, Jacques (1984). *El conflicto de las facultades*, en *La filosofía como institución*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y currículum*. México: Piados.
- Diccionario de la Lengua Española* (2001). España: Real Academia Española.
- DOMINGUEZ, Raúl (2002). *La reforma universitaria: el sentido del cambio*, en MUÑOZ GARCÍA, Humberto (coord.), *Universidad, política y cambio*, México, Porrúa-CESU-UNAM.
- DOTRAS, Ana Ma. (1997). *Hipertexto: lectura y aprendizaje*, en ROMERA CASTILLO, J. (comp.), *Literatura y multimedia*, Madrid: Visor Libros.
- DURKHEIM, Émile (1998). *Educación y sociología*. México: Diálogo.
- ECHEVERRÍA, Javier (1998). *Internet y el periodismo electrónico*, en *Sala de Prensa*, n° 8, año I, vol. I, www.saladeprensa.org/art08.htm, Ciudad de México.
- _____ (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- ELIZONDO, Ricardo (2003). *Cauce y corriente. 60 aniversario*. Monterrey: ITESM.
- _____ (1998). *Cincuenta + cinco*. Monterrey: ITESM.
- EGGLESTON, John (1980). *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- FADUL, Anamaria (1991). *Las ciencias sociales en la enseñanza y la investigación de la*, en *Diálogos*, n°32, octubre, México: FELAFACS.
- FERNÁNDEZ HERMANA, Luis Ángel (2000 a). *Mucha gente junta, algo barrunta*. www.enredando.com, n° 232, 12 de noviembre, Barcelona.

_____ (2000 b). *La ética de los nuevos comunicadores*. www.enredando.com, n° 237, 17 de octubre, Barcelona.

_____ (2000 c). *Periodista multimedia*. www.enredando.com, n° 243, 28 de noviembre, Barcelona.

_____ (2000 d). *Las 6w+2H de los nuevos medios*. www.enredando.com, n° 244, 5 de diciembre, Barcelona.

_____ (2001 a). *Globaliza que algo queda*. www.enredando.com, n° 245, 12 de diciembre, Barcelona.

_____ (2001 b). *Ángeles de alas digitales*. www.enredando.com, n° 254, 13 de enero, Barcelona.

_____ (2001 c). *Internet y evolución*. www.enredando.com, n° 256, 27 de febrero, Barcelona.

_____ (2001 d). *Las redes de la vida*. www.enredando.com, n° 258, 13 de marzo, Barcelona.

_____ (2000 f). *Carne global*. www.enredando.com, n° 253, 6 de enero, Barcelona.

FERRER, Pedro (1973). *La universidad a examen*, Barcelona: Ariel.

FORTES, Mauricio y Salvador Malo (1999). *México frente a la era de la información*. México: Academia Mexicana de Ciencias.

FUENTES Navarro, Raúl (1999 a). *La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI*, en *Diálogos*, n° 56, México, octubre: FELAFACS.

_____ (1999 b). *Institucionalización y pos disciplinarización de las Ciencias Sociales en México*, en FUENTES Navarro, Raúl (coor.), *Reflexiones desde la cultura, Pensar las Ciencias Sociales hoy*, Guadalajara: ITESO.

_____ (1998). *Acercamientos socioculturales a la investigación*, en MEJIA, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa (perspectivas y acercamientos desde la práctica)*, Guadalajara: ITESO.

_____ (1990). *La formación universitaria de comunicadores en México. Una revisión general*, en *Diagnóstico de la comunicación social en México*, México: Premia.

- _____ (1991). *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*, en *Diálogos*, México: FELAFACS.
- _____ (1987). *La investigación de Comunicación en México: sistematización documental*. México: Ediciones de Comunica
- GARCÍA CANCLINI , Néstor (1990). *Introducción*, en BOURDIEU, Pierre, *Sociología y cultura*, México: Grijalbo-CONACULTA.
- _____ (1999). *De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio*, en FUENTES Navarro, Raúl (coor.). *Reflexiones desde la cultura*, Pensar las Ciencias Sociales hoy, Guadalajara: ITESO.
- GARCÍA, Caridad (2000 a). *Un acercamiento a la formación universitaria para el desempeño periodístico*, en *Reencuentro*, n° 29 diciembre, México: UAM-Xochimilco.
- _____ (2000 b). *Acción de la universidad en la práctica periodística*, en ESTEINOU, Javier (coord.), *Espacios de comunicación*, n°4, México: UIA.
- _____ (1998-1999). *Dos caras en un mismo profesionalista*, en *Razón y Palabra*,
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n12/cari12.html>, ITESM-CEM, año 3, n° 12, octubre-enero, México.
- GARCÍA STAHL, Consuelo (1975). *Síntesis histórica de la Universidad de México*, UNAM.
- GARGUREVICH, Juan (1999). *De periodistas a comunicadores: crónica de una transición de nuestro siglo*, en *Diálogos*, n° 54, marzo, México: FELAFACS.
- GEERTZ, Clifford, et al. (1998). *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1999). *La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales*, en FUENTES Navarro, Raúl (coor.), *Reflexiones desde la cultura*, Pensar las Ciencias Sociales hoy, Guadalajara: ITESO.
- GONZÁLEZ, Rivera Guillermo y Carlos Alberto Torres (comp.) (1981). *Sociología de la educación*, México: Centro de Estudios Educativos.
- GRAHAM, Gordon (2001). *Internet una indagación filosófica*, España: Fróntesis Cátedra Universitat de Valencia.
- GUADARRAMA, Luis Alfonso (2002 y 2003). *Entrevistas a informante clave*. UAEM, Toluca.
- GUTIÉRREZ, Fernando (2003). *Entrevista a informante clave*. ITESM-CEM, Edo. de Méx.

- _____ (2000). *Comprensión de la economía digital*, en ISLAS, Octavio y Fernando Gutiérrez (coords.), *Internet: el medio inteligente*, México: Proyecto Internet ITESM-CEM-CECSA.
- HARDT, Michael y Antonio Negri (2002). *Imperio*. México: Piados.
- HERRERA, Alma (1998). *La formación profesional en México: entre la realidad y la posibilidad*, México: UNAM-Centro de Estudios sobre Universidad.
- IMBERNÓN, Francisco (1999). *Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer*, en IMBERNÓN, Francisco (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, España: Graó.
- ISLAS, Octavio, et al. (2002). *El espejo indiscreto, por el accidentado sendero de la comunicación productiva en México*, www.razonypalabra.org.mx, enero, México: ITESM-CEM.
- _____ (2000). *Porvenir de Internet: ¿el entretenimiento, la información o el desarrollo de prácticas comerciales?*, en ISLAS, Octavio y Fernando Gutiérrez (coords.), *Internet: el medio inteligente*, México: Proyecto Internet ITESM-CEM-CECSA.
- _____ y Fernando Gutiérrez (1998). *La comprensión de Internet como extensión del Estado*, www.razonypalabra.org.mx, abril-junio, México: ITESM-CEM.
- JENKINS, Richard (1992). *Pierre Bourdieu*. Inglaterra: Routledge.
- KAPLAN, Anraham (1991). Epistemología y lógica reconstruida, en BOURDIEU, Pierre. *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- KATZ, Elihu (1991). *Hipótesis o presupuestos*, en BOURDIEU, Pierre, et al., *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI.
- KAUFMAN, Roger (1991). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- KENT, Rollin y Rosalba Ramírez (2002). *La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación*, en ALTBACH, Phillip (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Porrúa.
- KERCKHOVE, Derrick de (1999 a). *La piel de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1999 b). *Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- KUSCHICK, Murilo (1987). *Nota sobre la sociología de Pierre Bourdieu*, en *Sociológica*, año 2, n° 5, México: UAM-Azcapotzalco.

- LANDAW, Michael (1999). *Teoría del hipertexto*, Barcelona: Gedisa.
- LAWLEY, Elizabeth (1994). *The sociology of culture in computer-mediated communication: an initial exploration*. www.itcs.com/elawley/bourdieu.html, EUA.
- LÉVY, Pierre (1999). *¿Qué es lo virtual?* Madrid: Piados.
- _____ (1998 a). *Construir la inteligencia colectiva*, en RAMONET, Ignacio (ed.). *Internet, el mundo que llega*, Madrid: Alianza Actualidad.
- LYOTARD, Jean-Francois (1987). *Reglas y paradojas*, en *Universidad de México*, vol. XLII, n° 437, junio, México: UNAM.
- LUNA, Edna (1997). *Beneficios y requerimientos de los planes de estudios flexibles en la Universidad*, en DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.), *Currículo, evaluación y planeación educativas*, Tomo I, México: COMIE-UAM Iztapalapa-CESU.
- MARÍN, Dora Elena (1997). *La formación profesional y el currículo universitario en México*, en DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.). *Currículo, evaluación y planeación educativas*, Tomo I, México: COMIE-UAM Iztapalapa-CESU.
- MARQUES DE MELO, José (2001). *Impasses do jornalismo na virada do milenio*, en *Sala de Prensa*, n° 37, año III, vol. 2, noviembre, www.saladeprensa.org, Ciudad de México.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2001 a). *Los oficios del comunicador*, en *Renglones*, año 16, n° 48, abril-julio, Guadalajara: ITESO.
- _____ (2001 b). *Seminario de doctorado*, Doctorado en Ciencias de la Comunicación, noviembre, Ciudad de México: UNAM-FCPyS.
- _____ (1999). *Los ejercicios del ver*. España: Gedisa Editorial.
- _____ (1991). *Pensar la sociedad desde la comunicación, un lugar estratégico para el debate a la modernidad*, en *Diálogos*, México: FELAFACS.
- MARTÍNEZ, Inmaculada y Juan Miguel Aguado (2003). *El sector de las telecomunicaciones: un territorio de encuentro*, en MARTÍNEZ, Inmaculada y Juan Miguel Aguado (codos.), *Las profesiones de la comunicación en el sector de las telecomunicaciones*, España: Universidad de Murcia-Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones.
- MARX, Karl (2001). *Introducción general a la crítica de la economía política, 1857*, México: Siglo XXI.
- MONSIVAÍS, Carlos (1985). *A ustedes les consta*. México: Era.

- MOURA CASTRO, Claudio de y Navarro, Juan Carlos (2002). *¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?*, en ALTBACH, Phillipe (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Porrúa.
- MURAD, Angele (2001). *El hipertexto, base para reconfigurar la actividad periodística*, en *Sala de Prensa*, n° 34, año III, vol. 2, agosto, www.saladeprensa.org/art252.htm, Ciudad de México.
- MUÑOZ García, Humberto (2002). *Política en la universidad y cambio institucional*, en Muñoz García, Humberto (coord.). *Universidad política y cambio institucional*. México: Porrúa-CESU-UNAM.
- NIETO, Luz María (1997). *Avances en el planteamiento de un esquema conceptual y metodológico para el estudio de los procesos curriculares*, en DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.), *Curriculo, evaluación y planeación educativas*, Tomo I, México: COMIE-UAM Iztapalapa-CESU.
- NIETHAMMER, Lutz (1997). *¿Para qué sirve la historia oral?*, en ACEVES, Jorge Lozano (comp.). *Historia Oral*. México: Instituto Mora.
- NIETZSCHE, Friederich (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- ORTEGA Y GASSET, José (1990). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ, Renato (1999). *Ciencias sociales, globalización y paradigmas*, en FUENTES Navarro, Raúl (coord.), *Reflexiones desde la cultura, Pensar las Ciencias Sociales hoy*, Guadalajara: ITESO.
- OROZCO, Guillermo (1992). *De las disciplinas a los saberes. Hacia una reestructuración de la comunicación desde la academia*, en LUNA, Carlos (coord.), *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, Comunicación, identidad e integración Latinoamericana, n° 4, Ciudad de México: FELAFACS.
- OTERO, Edison (1997). *Contenidos temáticos de la formación en Comunicación*, en *Talón de Aquiles*, n° 4, marzo, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- PASILLAS, Miguel Ángel (1997). *Racionalidad del diseño curricular y sociología de las organizaciones*, en DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.), *Curriculo, evaluación y planeación educativas*, tomo I, México: COMIE-UAM Iztapalapa-CESU.
- PASQUALI, Antonio (2001). *La leyenda negra de Internet*, en *Etcétera*, febrero, México.
- PASSERON, Jean-Claude (1983). *La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de "contradicción interna"*, en STERN, Claudio (dir.), *Estudios sociológicos*, vol. I, n° 3, septiembre-diciembre, México: Colegio de México.

en ISLAS,
Octavio y Fernando Gutiérrez (coords.), *Internet: el medio inteligente*, México:
Proyecto Internet ITESM-CEM-CECSA.

ROMERA CASTILLO, José (1997). *Literatura y nuevas tecnologías*, en ROMERA CASTILLO, José
(coord.), *Literatura y multimedia*, Madrid: Visor Libros.

ROSENFELD, Louis y Peter Morville (2000). *Arquitectura de la información para el WWW*.
México: Mc Graw Hill.

- RUIZ Castañeda, Ma. del Carmen, *et al.* (1980). *El periodismo en México: 450 años de historia*. México: UNAM-ENEP Acatlán.
- SÁNCHEZ, Horcajo de Juan José(1979). *La cultura de reproducción o cambio. El análisis sociológico de Pierre Bourdieu*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SANTOS, María Josefa y Rodrigo Díaz Cruz (comp.)(1997). *Innovación Tecnológica y procesos culturales*. México: UNAM-Fondo de Cultura Económica.
- SARTORI, Giovanni (2001). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- SARTRE, Jean-Paul (1972). *Instrucción ex cátedra y discusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil*, en *Deslinde, Cuadernos de cultura y política universitaria*, n°1, 15 de enero, México: UNAM.
- SAVATER, Fernando(1999). *Los caminos para la libertad*. México: Ariel-ITESM.
- SHLAIN, Leonard (2000). *El alfabeto contra la diosa*. Barcelona: Debate.
- TECLA, Alfredo (1994). *El 68 y los modelos de universidad*. México: Ediciones Taller Abierto.
- _____ (1998). *La educación prometeica*. México: Ediciones Taller Abierto.
- TERCEIRO, José B. Y Gustavo Matías (2001). *Digitalismo: el nuevo horizonte sociocultural*. España: Taurus.
- THIERRY, David René (1998). *La competencia laboral para enseñar en programas de formación y desarrollo*. UNAM-Centro de Estudios sobre Universidad.
- THOMPSON, John (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM Xochimilco.
- TREJO, Delarbre Raúl (2002 a). *Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. Organización de Estados Iberoamericanos. www.campus-oei.org/revista.
- _____ (2002 b). *Internet, la gran conversación. Comunicación tradicional y comunicación virtual en el universo de la red de redes*, - Amerikanisches Institut, (por publicar).
- _____ (1996). *La nueva alfombra mágica*. México: Diana/Fundesco.
- TURKLE, Sherry (1997). *La vida en la pantalla*. México: Paidós.
- UAEM (1995). *Currículo de la licenciatura en comunicación*. Estado de México.
- UNESCO (2000). *Culture, trade and globalization*. París: UNESCO.

- VOUILLAMOZ, Núria (2000). *Literatura e hypermedia*. Barcelona: Paidós.
- WEBER, Max (1999). *Exonomía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- WOLIN, Richard (1987). *Modernismo vs postmodernismo*, en *Universidad de México*, vol. XLII, junio, México: UNAM.
- WOLTON, Dominique (2000). *Internet ¿y después?* Barcelona: Gedisa.
- YOUNG, Michael (comp.) (1980). *Knowledge and control*. Londres: Colier Mc Millan, LTD.
- YÚDICE, George (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Bases de datos

- ANUIES (2002). *Anuarios estadísticos sobre instituciones educativas, 1970-2002*. www.anuies.mx, fechas de consulta: marzo, 2001, febrero de 2002, octubre de 2003, junio de 2004.
- CONEICC (1999). *Base de datos de universidades afiliadas*. <http://www.coneicc.org.mx>, fechas de consulta febrero de 1999 y abril de 2000.
- COFETEL (2002). Dirección General de Tarifas e Integración Estadística. www.cofetel.gob.mx, julio, México, fecha de consulta 16 de junio de 2004.
- INEGI (2002). *Anuarios estadísticos, 1970-2003*. www.inegi.gob.mx, fechas de consulta: febrero de 2002, octubre de 2003 y junio de 2004.
- NUA INTERNET SURVEYS (2004). *Base de datos*. www.nua.ie/surveys/how_many_online/index.html. Fecha de consulta: 28,29, 30 y 31 de marzo.

www.acatlan.unam.mx, Edo. de Méx.

Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales),
www.unam.mx, D.F.

Universidad Veracruzana, www.uv.mx, Veracruz.

□ **Instituciones privadas**

Centro Cultural Universitario Justo Sierra, www.justosierra.com, D.F.

Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, S.C., www.cecc.edu.mx, D.F.

Centro Universitario Hispano Mexicano, www.cuhm.mx, Veracruz.

Escuela de Periodismo Carlos Septién García, www.septien.edu.mx, D.F.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, www.iteso.mx, Jalisco.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, www.itesm.mx, Nuevo León.

Universidad Americana de Acapulco, A.C., www.uaa.edu.mx, Guerrero.

Universidad Anáhuac, www.uas.mx, D.F.

Universidad Autónoma de Durango, www.uad.edu.mx, Durango.

Universidad Autónoma de Guadalajara, www.uag.mx, Jalisco.

Universidad Cristóbal Colón, www.ver.ucc.mx, Veracruz.

Universidad Cuauhtémoc, A.C., www.cuauhtemoc.edu.mx, Jalisco.

Universidad de la Comunicación, www.univ-comunicación.com.mx, D.F.

Universidad de las Américas (Cd. De México), www.udla.mx, D.F.

Universidad de las Américas (Cholula), www.udlap.mx, Puebla.

Universidad Madero, www.umad.edu.mx, Puebla.

Universidad de Morelia, www.udemorelia.edu.mx, Michoacán.

Universidad de Tijuana CUT, www.tijuana-net.com/cut, Baja California.

Universidad de Xalapa, www.ux.edu.mx, Veracruz.

Universidad del Claustro de Sor Juana, www.ucsj.edu.mx, D.F.

Universidad del Distrito Federal, www.udf.edu.mx, D.F.

Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla, www.unides.edu.mx, Puebla.

Universidad del Globo de México, www.ugm.edu.mx, Veracruz y Oaxaca.

Universidad del Noroeste, www.uno.mx, Tamaulipas.

Universidad del Valle de México, www.uvmnet.edu.mx, D.F. y Edo. de Méx.

Universidad Franco Mexicana, www.ufram.edu.mx, Edo. de Méx.

Universidad Iberoamericana (Laguna), www.lag.uia.mx, Coahuila.

Universidad Iberoamericana (León), www.leon.uia.mx, Guanajuato.
Universidad Iberoamericana (Puebla), www.pue.uia.mx, Puebla.
Universidad Iberoamericana (Santa Fe), www.uia.mx/ibero.default2.html, D.F.
Universidad Iberoamericana (Tijuana), www.tij.uia.mx, Baja California.
Universidad Intercontinental, www.uic.edu.mx, D.F.
Universidad La Salle, www.uls.edu.mx, D.F., Morelos, Quintana Roo.
Universidad La Salle (León), www.delasalle.edu.mx, Guanajuato.
Universidad Latina de América, A.C., www.unla.edu.mx, Michoacán.
Universidad Latinoamericana, S.C., www.ula.edu.mx, D.F.
Universidad Mesoamericana, www.universidadmedoamericana.com, San Luis Potosí y Oaxaca.

Universidad Mexicana, www.unimex.edu.mx, Edo. de Méx.
Universidad Regional del Norte, www.urn.edu.mx, Chihuahua.
Universidad Simón Bolívar, www.usb.edu.mx, D.F.
Universidad Tecnológica de México, www.unitec.mx, D.F.
Universidad Vasco de Quiroga, A.C., www.uvaq.edu.mx, Michoacán.

Índice onomástico

Academia Mexicana de Ciencias (AMC)

Es una asociación civil independiente y sin fines de lucro la cual agrupa actualmente a 1241 miembros de destacadas trayectorias académicas y que laboran en diversas instituciones del país y del extranjero. Esta organización tiene como fin contactar a científicos de diversas áreas del conocimiento bajo el principio de que la ciencia, la tecnología y la educación son herramientas fundamentales para construir una cultura que permita el desarrollo de las naciones, pero también el pensamiento independiente y crítico a partir del cual se define y defiende la soberanía de México.

ACEVES, Jorge

Es coordinador del programa de doctorado en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social de Occidente. Ha tenido una gran trayectoria como egresado y una larga experiencia académica en las ciencias sociales.

ADORNO, Theodor

Nació en 1903 en Alemania. Se matriculó en la Universidad de Frankfurt donde estudió filosofía, sociología, psicología y música. En 1924 se doctoró en filosofía y posteriormente se trasladó a Viena para estudiar composición musical bajo la dirección de Alban Berg.

Regresó a Frankfurt donde preparó una tesis sobre Kant y Freud titulada *La construcción de la estética*. Se incorporó como investigador al Instituto de Investigación Social de Frankfurt, entonces dirigido por Max Horkheimer.

En 1933 huyó del nazismo en Alemania y se incorporó al mismo instituto que se encontraba en la ciudad de Frankfurt. Murió en Suiza en 1969. Entre sus obras figuran *La dialéctica de la razón* y *Dialéctica negativa*.

AGUINAGA, Enrique de

Es profesor emérito de la Universidad Complutense de Madrid y miembro de la Real Academia de Doctores.

ALBATCH, Philip

Es director del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College. Entre algunas de sus obras figuran *Educación Superior en el Siglo XXI (Desafío Global)*; *Nuevos Enfoques en Educación Comparada: Educación Superior Comparada y Educación Superior Privada (comp.)*, entre otras.

AMADOR, Rocío

Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación por parte de la Facultad de Letras en la Universidad de Burdeos III en Francia. Autora de múltiples ensayos y libros especializada en tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Actualmente se desempeña como investigadora de tiempo completo en el Centro de Estudios sobre Universidad de la UNAM.

ANDIÓN, Eduardo

Egresado de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Anáhuac, realizó como tesis profesional un análisis sobre la teoría desarrollada por el autor francés Pierre Bourdieu. En el año de 2000 fue publicada una este mismo trabajo.

Actualmente trabaja como profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, en la carrera de comunicación social y realiza estudios de doctorado en la unidad Iztapalapa de esta misma institución.

ANDIÓN, Mauricio

Es profesor-investigador de tiempo completo, en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Se doctoró en educación por parte de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Ha publicado numerosos artículos que versan sobre educación superior y en comunicación social, líneas de investigación que actualmente desarrolla.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educac

ANUIES)

Es una Asociación no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación de la cultura y los servicios. Se conforma por 138 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado.

American Psychological Association (APA)

Es una organización científica que representa la psicología en los Estados Unidos. Es la más grande asociación de psicólogos en el mundo. Su objetivo es avanzar en la psicología como ciencia y profesión, por medio de la promoción de la investigación en el área y el mejoramiento de métodos y condiciones de investigación. Es conocida por sus aportaciones en cuanto al manejo del estilo en protocolos de investigación.

APPLE, Michael W.

Investigador en sociología de la educación y profesor en la Universidad de Wisconsin, Madison. Su trabajo de investigación se ha concentrado en las estructuras y las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura que ejercen su control sobre las personas.

De aquí se desprenden trabajos como el consultado para esta investigación, titulado *Educación y poder*, como una continuación de la indagación que venía realizando desde los 70 y que se refleja en su libro *Ideology and curriculum*.

Ha publicado múltiples ensayos y artículos en renombradas revistas estadounidenses como *Curriculum Inquiry*, *Interchange*; *Journal of education*; *Journal of economic and industrial democracy* y en *Public school monopoly*, obra compilada por Robert Everhart. Su más reciente libro se titula *Teachers and texts*.

ARON-SHNAPPER, Dominique

Nació en Francia. Dedicada a la historia desde 1972. Tiene varias publicaciones junto con Danielle Hanet sobre *Archivos orales e historia del Seguro Social en Francia*.

ARNAZ, José

Reconocido autor mexicano que cuenta con diferentes publicaciones especializadas en diseño, planeación y evaluación curricular, y en métodos de investigación. Figuran los textos *y Métodos de investigación*.

BACHELARD, George

Filósofo y ensayista francés, nacido en 1884. Bachelard nació en Bar-sur-Aube en el seno de una modesta familia de vendedores de periódicos y tabaco. A pesar de trabajar 60 horas por semana en París, empezó a estudiar y se licenció en matemáticas en 1912. Su deseo de ser ingeniero se vio truncado por el estallido de la I Guerra Mundial y su alistamiento en el ejército. Después de la desmovilización, fue nombrado profesor *-sur-Aube*. La teoría de la relatividad echó por tierra sus ideas sobre la física, por lo que regresó al estudio de la filosofía occidental, obteniendo una

segunda licenciatura en letras en 1920. Después consiguió una cátedra y obtuvo su doctorado en 1927.

A la vez que filósofo, crítico y epistemólogo, era también un científico, un pensador profundo y un poeta. Sus trabajos reflejan tanto su precisión científica como su sensibilidad poética. Entre los principales títulos figuran *El nuevo espíritu científico; La formación del espíritu científico; El materialismo racional; Psicoanálisis del fuego; El agua y los sueños; El aire y los sueños y La tierra y la ensoñación de la voluntad* 1962.

BACHELLONI, Giovanni

Profesor y periodista nacido en Florencia en 1938. Actualmente es docente en la Facultad de Ciencias Políticas *Cesare Alfieri*. Asimismo, dirige diversos cursos de postgrado relacionados con la comunicación y la cultura. Fue director del Instituto de *Gino Germani* de la Universidad de Nápoles (1982-84). Es presidente de *Hypercampo*, fundación para el estudio de la comunicación y de los medios, y coordinador del proyecto europeo sobre la industria audiovisual *Eurofiction*. Ha sido profesor visitante de muchas universidades en los cinco continentes.

Es autor de múltiples obras y entre las más recientes se encuentran: *Diventare italiani Coltivare e comunicare la memoria collettiva, Ipermedium; Svolta comunicativa. Verso un nuovo paradigma della comunicazione?*, e *Ipermedium*.

BARRÓN, Concepción

Investigadora de tiempo completo del Centro de Estudios sobre Universidad y profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

BAZDRECH, Miguel *

BENASSINI, Claudia

Egresada de la licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información, de la Universidad Iberoamericana, donde trabajó como profesora investigadora a lo largo de 20 años. Actualmente es doctorante en Antropología Social, por la misma universidad y trabaja como profesora investigadora del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México. Doctora en Ciencias Sociales y autora de diversos artículos y ensayos, últimamente enfocados al área de la Internet y la formación de comunidades virtuales. Interesada en el tema de la enseñanza de la comunicación, publicó el texto *Entre la rutina y la innovación: los egresados de nuestra carrera*. Ha desempeñado diferentes cargos en el CONEICC, Consejo Nacional de Escuelas e Investigadores de la Comunicación.

BERNSTEIN, Basil

Investigador británico que desde la escuela crítica ha desarrollado toda una postura teórica de la educación, donde resalta su interés por comprender las posibilidades, limitaciones y selección de diferentes formas de la práctica pedagógica.

Desarrolló una teoría del código sobre los sesgos que presenta el discurso pedagógico y sus consecuencias, enmarcado esto en un contexto social determinado de donde surge el discurso y las prácticas pedagógicas.

Es autor de innumerables trabajos que viene publicando desde los años setenta y en los que destaca una colección de cuatro volúmenes. Ha sido nombrado Doctor honoris causa por la *University of Leicester*, *Open University*, en Gran Bretaña; por la *University of Lund* de Suecia y por la *University of Rochester*, en Estados Unidos.

BERTAUX, Danielle

Profesor de la Universidad de Essex, Inglaterra. Fue fundador y director de la revista *Oral History Journal* en 1972. Se le considera uno de los promotores y analistas más importantes a nivel internacional en la historia oral. Autor de múltiples obras entre las que figuran *The voice of the past: oral history*; *Edwardians childhood*; *The Edwardians: the remarking of british society*; *Fonti Orali: antropologia e istoria*, y *Our common history, the transformation of Europe*.

BILBENY, Norbert

Profesor de ética de la Universidad de Barcelona. Investigador invitado de la Universidad de California en Berkeley. Ha recibido reconocimientos como el *Joseph Pla* y el *Joan Esterlich*.

Entre sus obras se encuentran *Humana dignidad*; *El laberint de la libertat*; *L'ombra de Maquiavel: ètica i política*; *Aproximación a la ética, el idiora moral*; *Kant y el tribunal de la conciencia* y *Europa después de Sarajevo: claves éticas y políticas de la ciudadanía europea*.

BISSIO, Roberto

Director del Instituto del Tercer Mundo en Montevideo Uruguay.

BOURDIEU, Pierre

Uno de los más prestigiosos y polémicos pensadores de nuestro tiempo (1930-2002), profesor de sociología en el *Collège de France*. Fundador de toda una corriente de pensamiento que él llama genético-constructivista. Dio origen a un centro de investigación donde se sumaron investigadores de la talla de Jean-Claude Passeron, Luis Pinto, Loïc Wacquant, Jean-Claude Chamboredon, entre otros.

Se desempeñó como director de la *École des Hautes Études* en Ciencias Sociales y dirigió la revista *Actes de la recherche en sciences sociales*, así como la colección de opúsculos *Liber-Raisons d'Agir*. Fue autor de innumerables ensayos y artículos, así como de obras tales como *El oficio del sociólogo*; *La distinción*; *Las reglas del arte*; *Razones prácticas*; *Sobre la televisión*; *Meditaciones pascalinas*; *Contrafuegos* y *La masculina*, además otras muchas entre las que se encuentran los títulos citados en las fuentes documentales de este trabajo de investigación. Pierre Bourdieu falleció en enero de 2002.

CANGUILHEM, Georges

Desde los años sesenta se distinguió por ser un historiador de la ciencia crítico. Abrió toda una discusión sobre el sentido de la historia anticipándose a su época. Entre sus principales obras destacan *Études d'histoire et de philosophie des sciences* y *Idéologie et Rationalité*.

CASANOVA, Hugo

Profesor del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, España, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus temas de investigación son la Universidad contemporánea: política, gobierno y gestión. Entre sus publicaciones se encuentran: *Universidad contemporánea*; *Racionalidad política y vinculación social*, *Planeación interna de la Universidad Española* y *Universidad Contemporánea Tomo II: Política y Gobierno*.

CASTAÑEDA, Eduardo

Actualmente se desempeña como editor del sitio web del diario *El Sol*, de Guadalajara, Jalisco. Fue becario de la *Fundación Reuters*, en la Universidad de Burdeos Francia.

CASTELLS, Manuel

Profesor de investigación sociológica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Barcelona. Además es miembro de la Academia Europea y del Alto Comité de Expertos sobre la sociedad de la información. Se ha desempeñado como catedrático de sociología y planificación urbana y regional de la Universidad de California en Berkeley y como catedrático y director del Instituto Universitario de Nuevas Tecnologías de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es director del Instituto Interdisciplinario de Internet en la Universidad Oberta de Cataluña.

CHAMPAGE, Patrick

Se desempeña como investigador y profesor de sociología de la Universidad de París así como de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Cercano colaborador y colega de Pierre Bourdieu quien ha mantenido una estrecha relación con el Centro de Sociología de Europa.

CLEAVES, Peter, S.

Profesor de sociología en la Universidad de Chicago, quien realizó investigación auspiciado por la Fundación Ford, para la cual trabajó durante varios años. Finalmente publicó su trabajo de investigación sobre las profesiones en nuestro país por el Colegio

CROVI, Delia

Profesora investigadora del Departamento de Comunicación, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Doctora en Ciencias Sociales y especialista en comunicación. Ha publicado diversos textos sobre nuevas tecnologías en el campo de

CORONA, Leonel

Leonel Corona Treviño es doctor en investigación de operaciones y profesor del posgrado en economía de la UNAM. Ahí coordina el Área de Economía de la Ciencia y Ha recibido el Premio Universitario Nacional en Ciencias Económico-Administrativas (1992) y el premio CIDE 2002 a la investigación científica y tecnológica.

Consejo Nacional de Escuelas e Investigadores en Ciencias de la Comunicación (CONEICC)

Asociación no lucrativa integrada desde 1976 por las instituciones y los profesionales dedicados a la enseñanza y/o a la investigación de las ciencias de la comunicación. Sus principales objetivos son promover la comunicación entre profesores e investigadores y entre las instituciones de enseñanza e investigación de las ciencias de la comunicación para que exista una comprensión de los problemas y sus posibles soluciones en esta área; impulsar la investigación, la enseñanza y la extensión de las ciencias de la comunicación hacia la solución de los problemas sociales, técnicos y educativos, y la creación de normas de calida

DERRIDA, Jacques

Nació en Argel en 1930. Apasionado estudioso de Kirkgard y Heidegger. Estudió en la Escuela Normal Superior de París, donde conoció a Althusser y a Bourdieu. En
tes grupos izquierdistas no-estalinistas.

Realizó estudios de posgrado en la Universidad de Harvard. De 1960-1964 impartió clases de filosofía en la Sorbona como asistente de Bachelard, Canguilhem y Ricoeur. En 1965 se incorporó como profesor de historia Normal Superior. Ha sido profesor invitado y de posgrado en diferentes universidades del mundo, además de conferencista y escritor prolífico.

DÍAZ BARRIGA, Ángel

Es maestro de segunda enseñanza en pedagogía por la Escuela Normal Superior de Coahuila (México). También es maestro y doctor en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III. Fue director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM (1995-2003), institución donde actualmente es Investigador. Asimismo, es profesor de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Ha publicado 13 libros, cinco de los cuales como autor único; diez cuadernos, como producto de su trabajo de investigación, y 16 capítulos en libros diversos. Además es autor de más de cincuenta artículos en revistas

DÍAZ CRUZ, Rodrigo

Profesor investigador del departamento de antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Tiene estudios en antropología y filosofía y realizó el doctorado en antropología en la UNAM. Ha escrito varios textos sobre la

DOTRAS, Ana María*

DURKHEIM, Émile

Autor clásico de la pedagogía moderna nacido en 1858 en Espinal, Francia. Estudió en la Escuela Normal Superior y posteriormente fue profesor de filosofía en París. En 1902 fue nombrado catedrático en pedagogía, de la Sorbona. En 1896 fundó la revista *Année sociologique* y fue uno de los creadores de la Escuela Sociológica Francesa. Entre sus principales obras destacan *La división del trabajo social; Las reglas*

escolar, donde analiza el papel oculto que han venido desempeñando los planes de estudio en la formación académica de niños y jóvenes, y el más reciente, *Archiving Publication in Education*, aún sin traducir.

Eggleston es profesor emérito en educación en la Universidad de Warwick e investigador visitante y profesor de la University of Central England.

FADUL, Ana María

Coordinadora de Comunicación Internacional Comparada y profesora-investigadora del posgrado en Comunicación Social de la Universidad Metodista de Sao Paulo.

FERNÁNDEZ HERMANA, Luis Ángel

Egresado de periodismo en la Universidad de Buenos Aires. Desde 1970 se ha desempeñado como periodista y corresponsal en América Latina. Este periodista español, después de vivir cinco años en Londres, regresó a su natal Barcelona para emprender la revista electrónica *enredando.com*, además que sigue trabajando como corresponsal de información científica para *El periódico de Cataluña*.

FERRER, Pedro*

FORTES, Mauricio

Profesor investigador del Instituto de Física de la UNAM. Miembro activo de la Academia Mexicana de Ciencias. Sus áreas de investigación se concentran en sistemas cuánticos de muchos cuerpos, efectos dimensionales de superconductividad y teorías perturbativas para sistemas superconductores.

FUENTES Navarro, Raúl

Es profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y profesor investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara. Es doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara.

Su principal tema de investigación ha girado en torno a la organización del campo académico y a propósito de esto ha escrito innumerables artículos y ensayos. Entre sus obras publicadas destacan *La investigación de la comunicación en México, sistematización documental 1956-1986*; *La comunidad desapercibida. Investigación e investigadores de la comunicación en México*; *Un campo cargado de futuro: el estudio de la comunicación en América Latina*; *La investigación de la comunicación en México, sistematización documental 1986-1994* y *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la*

GARCÍA CANCLINI, Néstor

Profesor investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Se doctoró en filosofía por la Universidad de París y pertenece a la Academia de Investigación Científica de México y a la Latin American Studies Association.

Entre sus obras figuran *Las culturas populares en el capitalismo*, con el cual ganó el Premio de Ensayo Casa de las Américas en 1982; *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, con el cual ganó el Premio al mejor libro sobre América

Latina de los años 1991-1992, por parte de la Latin American Studies Association; *El consumo cultural en México*, y *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, entre otros.

GARCÍA STAHL, Consuelo*

GARGUREVICH, Juan

Periodista que actualmente es catedrático en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estudioso de la temática relacionada con el periodismo y la formación académica de comunicadores y autor de

GEERTZ, Clifford

Estudió en el Colegio de Antioch en Ohio. Director de inglés y escritor dedicado al estudio de la antropología en la Universidad de Harvard. Trabajó en Rimrock, donde analizó la muerte, el fenómeno de la drogadicción y el alcohol en diferentes contextos culturales y religiosos. Su primer libro lo escribió tras su viaje a Indonesia, titulado *Agricultural Involution*.

Actualmente es catedrático en historia social en el Instituto de Estudio Avanzado de la Universidad de Princeton.

GIMÉNEZ, Gilberto

Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctor en sociología por parte de la universidad de la Sorbona de París. Incansable investigador sobre los temas relacionados con la cultura y la modernidad además del análisis socio-crítico que refleja en sus textos tales como *Identidades religiosas y sociales en México* y *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Entre sus obras publicadas figuran *Poder, estado y discurso*, y *Cultura popular y religión en el Anáhuac*.

GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo*

GUTIÉRREZ, Fernando

Es Director del Departamento de Comunicación, del ITESM-CEM. Se ha desempeñado como consultor en tecnologías de información en instituciones como la Dirección General de Comunicación Social de la Presidencia de la República, la LVI y LVIII Legislaturas de la Cámara de Diputados, Petróleos Mexicanos y la Oficina Comercial del Gobierno de Puerto Rico. Es autor de numerosas colaboraciones especializadas en las tecnologías de información y comunicación, publicadas, entre otros, en *Reforma*, *Milenio*, *Revista Mexicana de la Comunicación* y *La Jornada*.

GRAHAM, Gordon

Profesor emérito de filosofía moral de la Universidad de Aberdeen, adscrito a la a y Cultura Histórica. Asimismo, se desempeña como investigador titular del Centro de Filosofía, Tecnología y Sociedad. Fue profesor e investigador asociado en diferentes universidades de Estados Unidos y Europa, así como Director del a Universidad de St. Andrews, de donde es egresado.

Sus publicaciones han sido traducidas a diferentes idiomas. También es colaborador regular de la BBC Radio Scotland. Sus obras más recientes son, además del texto considerado para este trabajo: *Politics in it's place: a study of six ideologies* y *Contemporary Social Philosophy*.

HANET, Danielle

Francesa de nacimiento e historiadora desde 1972 quien junto con Aron-Schnapper desarrollaron una investigación sobre *Archivos orales e historia del Seguro Social en Francia*. Al respecto tiene varios ensayos publicados en idioma francés.

HARDT, Michael

Doctor en Literatura Comparada por la Universidad de Washington. Profesor asociado de literatura e italiano. Director del programa de graduados en Literatura y del programa *Perspectivas en marxismo y sociedad* en la Universidad de Duke. Con Antonio Negri escribió las obras *Imperio*, *Labor of Dionysus*, y *A critique of the State-form*.

HERRERA, Alma*

HINOJOSA, Mark

Editor Gerente Asociado de noticias electrónicas del *Chicago Tribune*, diario norteamericano fundado en Estados Unidos en 1849. Fue uno de los principales exponentes del IV Congreso de Periodistas de Cataluña, organizado por el Colegio de Periodistas de Cataluña, del 53º Congreso Mundial de Periódicos, celebrado en junio de 2000 en Río de Janeiro. Se ha distinguido por redefinir el papel que debe jugar el periodista en la era de información.

HORKHEIMER, Max

Nació en Berlín en 1892 en el seno de una familia acaudalada y culta. En 1912 dió universitarios en filosofía primero en la Universidad de Berlín, posteriormente en la Universidad de Friburgo y finalmente en la Universidad de Munich. Desde 1914 empezó a publicar artículos bajo el seudónimo de *Ardor* en la revista *Der Anfang*.

En 1919 se doctoró en filosofía en la Universidad de Berna con la tesis titulada *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Entre sus obras figuran *El surrealismo, la última instantánea de la inteligencia europea* y *La obra de arte en la a reproductibilidad técnica*.

Tras su salida de Alemania en 1933, intentó conseguir la nacionalidad francesa pero fracasó. Finalmente se sumó el Instituto de Investigación Social que encabezaba a

ISLAS, Octavio

Doctor en Ciencias Sociales que se desempeña como profesor-investigador del ITESM-CEM. Creador y líder del Proyecto Internet y de la Cátedra de Investigación en Comunicación Estratégica y Cibercultura.

Ha coordinado el desarrollo de sitios web para la Presidencia de la República, Petróleos Mexicanos y la Cámara de Senadores. Impulsó la creación de la primera revista electrónica en Latinoamérica especializada en Comunicación,

Asimismo, coordina los portales del CONEICC, la Red de Comunicación Compleja y la Revista Mexicana de la Comunicación, de la cual es miembro del consejo editorial. Es autor de numerosos ensayos y artículos sobre la Internet.

IMBERNÓN, Francisco

Es catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Fue director de la Escuela de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona y director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma Universidad. Maestro, licenciado y doctor en Pedagogía.

Ha recibido varios premios y ha publicado diversos libros sobre alternativas pedagógicas. En el campo de la investigación ha sido director de diversas

investigaciones nacionales e internacionales, así como profesor visitante en cuatro países de la Comunidad Europea. Es profesor honorario de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León.

Entre sus obras figuran: *Investigación educativa como herramienta de formación del PR*; *Cinco ciudadanía para una nueva educación*; *En busca del discurso educativo*; *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*.

JENKINS, Richard

Sociólogo, antropólogo y filósofo nacido en Denguin, Francia en 1930. Su primer libro se titula *Sociologie de l'alegrie*. Posteriormente trabajó como asistente de Raymond Aron. Fue director del *Centre de Sociologie Européenne*. Hizo numerosas investigaciones con Boltanski, Darbel, de Saint Marin y Passeron. Es profesor de sociología en el *College de France*.

KAPLAN, Abraham

Filósofo estadounidense nacido en 1918. Discípulo del filósofo Bertrand Russell, graduado del Colegio de Santo Tomás en 1937. Recibió el grado de doctor por parte de la Universidad de California en 1942. Fue profesor de distinguidas universidades como la Universidad de Nueva York, Universidad de California, Universidad de Michigan y en la Universidad de Haifa, en Israel, donde fue nombrado profesor emérito en 1978.

Fue un estudioso de la cultura, mostrando especial interés por la India, Japón e Israel. Él se consideraba un producto de la interculturalidad pues decía que fue un judío educado por católicos en una sociedad protestante.

Entre sus obras se distinguen: *New world of philosophy*; *American ethics and public policy*; *The conduct of inquiry*, e *In pursuit of wisdom: the scope of philosophy*. Murió de un ataque al corazón el 19 de junio de 1993, a los 75 años de edad, en la ciudad de Los Angeles.

KATZ, Eliu

Sociólogo de la comunicación nacido en Estados Unidos en 1926. Estudió en la Universidad de Columbia, donde se doctoró. A los 29 años publicó su primer libro, como coautor con Paul Lazarsfeld, titulado *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications*. Es uno de los teóricos que ha estudiado el fenómeno de los usos y gratificaciones de la comunicación de masas. Profesor de la Universidad de Chicago y de la Universidad Hebrea de Jerusalén y, más tarde, en las de Pennsylvania y Sur de California. En Israel, fundó el Instituto de la Comunicación, enfocó buena parte de su investigación a conocer la identidad cultural de los inmigrantes y al tiempo que participa activamente en el desarrollo de la televisión pública del Estado de Israel. En 1990 publicó el libro *The Export of Meaning*, donde analiza las claves interculturales de recepción en el caso de la serie de televisión *Dallas*.

En 1992 publica junto a Daniel Dayan, su libro de mayor alcance, traducido a numerosas lenguas, titulado *Media events*.

KAUFMAN, Roger

Investigador norteamericano quien realizó investigación en educación financiada por la *Operación Pep* en California. También recibió subsidio federal bajo la Superior de 1965 al Chapman College donde laboraba.

Gran parte de sus formulaciones fueron aportaciones de diferentes colaboradores en la Universidad del Sur de California y la *United States International University*. Su trabajo ha sido ampliamente comentado y retomado, a lo largo de los últimos 30 años, por especialistas en educación.

KENT, Rollin

Autor de ensayos y libros que versan sobre la educación superior. Hace énfasis en el asunto de la educación superior privada como, por ejemplo, en sus obras *Los temas críticos de la educación superior en América Latina: los años 90*; *Expansión privada evaluación y posgrado*, y *Los temas críticos de la educación superior en América Latina: estudios comparativos*.

KERCKHOVE, Derrick de

Discípulo de Marshall Mc Luhan. Actualmente se desempeña como director del Programa Mc Luhan de Cultura y Tecnología de la Universidad de Toronto.

Sus líneas de trabajo incluyen varios asuntos: promoción de una red internacional de especialistas, artistas y analistas de la comunicación, dedicados a desarrollar el enfoque mcluhiano sobre los medios electrónicos; la docencia en la sección francesa de la Universidad de Toronto, y la introducción del Programa Mc Luhan de Cultura y Tecnología, actualmente ubicado en el pabellón de estudios de Mc Luhan en la Universidad de Toronto.

KUCHICK, Murilo

Profesor investigador del Departamento de Sociología, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM unidad Azcapotzalco y profesor del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

LANDAW, Michael*

LAWLEY, Elizabeth

Profesora auxiliar en el Departamento de Tecnología de la Información, del Instituto Tecnológico de Rochester. Sus áreas de interés en investigación son género y *software* y *weblongs* sociales. Tiene doctorado en Estudios de Información.

LÉVY, Pierre

Autor de diversos libros sobre el tema de las nuevas tecnologías entre los que figuran *La inteligencia colectiva* el cual ha sido traducido a varios idiomas. Junto con Michel Authier escribió *Les Arbes de Connaissances*.

Es filósofo de profesión. Profesor del Departamento de Hipermedia de la -VII, consejero científico de la sociedad Trivium y miembro del consejo de redacción de la *Revue Virtuelle* del Centro *Georges Pompidou*.

LUNA, Edna

Doctora en Educación interesada en temas de investigación como la evaluación de la docencia, evaluación y diseño curricular. Es autora de diferentes ensayos y capítulos de libros tales como: *tes y estudiantes en la evaluación de la docencia; La participación de los académicos en los procesos de evaluación de la docencia; Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior, y Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales.*

En investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Universidad Autónoma de Baja California. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

LYOTARD, Jean-Francois

Nació en París en 1924. Se doctoró en filosofía y en 1979 lanzó al debate público *posmodernidad*, en el cual participaron todo tipo de intelectuales. La discusión rebasó las fronteras entre disciplinas, campos y ramos del saber, invadiendo la estética, el cine, la literatura, la sociología y la filosofía.

Fue presidente del Colegio Internacional de filosofía. Escribió más de 30 libros, de aquí que le haya sido entregado un reconocimiento por el conjunto de su obra, por parte de la Sociedad de Literatos en 1996. Murió en 1998.

MALO, Salvador

Físico de formación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Posteriormente realizó un doctorado en física en el *Imperial College*, de la Universidad de Londres. Trabajó varios años como investigador y funcionario del Instituto del Petróleo y como Director de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP.

Ha sido profesor e investigador de la UNAM, donde además asumió los cargos de Secretario General, Secretario Administrativo y Secretario de Planeación de la Universidad.

Ha escrito numerosos artículos, ensayos y libros entre los que figuran: *Cien preguntas sobre el SIN*; *La educación superior de América Latina*; *América Latina: más allá de la autonomía*; *Las tecnologías de la Información y la educación en México*, *La calidad de la educación superior en México: una comparación internacional* y *México frente a la era de la información*. Actualmente es el Director General del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior en México.

MARÍN, Dora Elena

Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. Sus áreas de trabajo son en identidad profesional de alumnos y formación profesional, culturas estudiantiles y curriculum universitario. Es miembro del *Investigación Educativa, A.C.*

MÁRQUES DE MELO, José

Se doctoró en la Universidad de Sao Paulo de Brasil y ha realizado postdoctorados en Estados Unidos y España. Actualmente es titular de la Cátedra UNESCO de Comunicación de Sao Paulo. En 1997 recibió el premio *Wayne Danielson de Ciencias de la Comunicación*, como reconocimiento a su trabajo de investigación de 30 años.

MARTÍN-BARBERO, Jesús

Distinguido profesor e investigador en comunicación de origen colombiano, doctorado en Filosofía por la Universidad de Lovaina. Ha trabajado en distintas universidades latinoamericanas y ha colaborado en universidades de Estados Unidos y Europa. Actualmente trabaja como investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO, en Guadalajara. Fue presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI) y miembro del Consejo Consultivo de FELAFACS.

Entre sus más recientes obras se encuentran *Los ejercicios del ver* y *Contemporaneidad latinoamericana y análisis cultural*, en este último refleja su inquietud por integrar culturalmente a los países de América Latina como una respuesta compensatoria ante la globalización de la economía encabezada por las grandes potencias del mundo.

MARX, Karl

Nació en una familia acomodada y culta en Trevis, Prusia, en 1818. Estudió Derecho en las universidades de Bonn y Berlín, atraído especialmente por la historia y la

En su juventud se caracterizó por sus ideas hegelianas de izquierda. Entonces intentó, en diferentes ocasiones, sumarse a la academia sin éxito. Fue redactor en dos momentos, de la *Gaceta del Rin*, periódico censurado varias veces por sus ideas revolucionarias. Su actividad periodística le obligó a profundizar sus estudios sobre

Residió en París, Bruselas y Colonia de donde fue expulsado debido a su ideología opositora al sistema. Estos cambios le acarrearón serios problemas

Junto con Engels, se afilió a la *Liga comunista*; posterior al *II Congreso* redactaron el *Manifiesto del Partido Comunista*. Financiado por su gran amigo, estableció su residencia en Londres donde terminó su obra *El Capital* y *Contribución a la crítica de la economía política*, consideradas como sus más importantes aportaciones a la ciencia

En Londres fundó y fue piedra angular de la *Asociación Internacional de los trabajadores*. Entonces escribió su primer *Manifiesto* e innumerables acuerdos, declaraciones y llamamientos.

Su arduo trabajo teórico y en el movimiento obrero quebrantaron su salud. Murió el 14 de marzo de 1883.

MATÍAS, Gustavo

Licenciado en Ciencias de la Información y doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Es profesor de organización económica internacional en la Universidad Autónoma de Madrid. Trabajó como redactor de economía en el periódico y fue subdirector fundador de la *Gaceta de los negocios*. Desde 1999 escribe para *El Mundo*.

MONSIVÁIS, Carlos

Distinguido escritor-periodista mexicano que en todas sus obras ha dado cuenta de múltiples facetas de la cultura mexicana. En sus reflexiones es capaz de combinar el

ico con el filosófico mediante su particular estilo en crónica.

Ha colaborado para múltiples publicaciones periódicas entre las que destacan *La Jornada* y *Proceso*. Entre sus obras publicadas figuran, por ejemplo: *A través del espejo: el cine mexicano y su público*; *Aire de familia*; *Amor perdido*; *Belleza y poesía en el arte popular mexicano*; *Casimiro Castro y su taller*; *Días de guardar*, y *Rituales del caos*.

MOURA CASTRO, Claudio

Economista de la Universidad Federal de Minas Gerais. Obtuvo la maestría en la Universidad de Yale y el doctorado en economía en la Universidad de California. Ha trabajado como investigador y funcionario de diferentes centros de investigación en Brasil. Es autor de más de 30 libros y 300 artículos científicos.

MURAD, Angele

Se graduó en periodismo por la Universidad Federal del Espíritu Santo en Brasil. Realizó estudios de posgrado en políticas de comunicación organizacional en la misma institución, donde se tituló con la monografía *Las transformaciones del periodismo en Internet*. Asimismo, llevó a cabo una maestría en Comunicación, Tecnología e Información en la Universidad Federal Fulminense.

MUÑOZ, Humberto

Es maestro en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago de Chile en 1968. Es doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Su obra académica desarrollada en más de 30 años incluye textos sobre migración y fuerza de trabajo, mercados laborales, terciarización, marginalidad y estratificación y desigualdad social. Asimismo, ha redactado varios textos sobre cuestiones educativas, entre los que figuran: *El perfil educativo de la población mexicana; Los valores educativos y el empleo en México, e Investigación social y política académica*.

NAVARRO, Juan Carlos

Investigador en la Unidad de Educación del Departamento para el Desarrollo Sostenible del Banco Interamericano de Desarrollo. Autor de diferentes obras en torno a la problemática de la educación en América Latina en títulos como: *tecnología en América Latina y el Caribe: notas sobre temas, políticas e innovaciones; Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en contexto de las políticas y Teacher training in Latin America: innovations and trends*.

NEGRI, Antonio

Nació en Padua, Italia en 1933; cursó estudios en La Sorbona, en el Instituto Crece y en las Universidades de Tubinga, Friburgo, Heidelberg, Hannover, Munich y Francfort. En 1956 se licencia en Filosofía por la Universidad de su ciudad natal y para 1967 se convierte en catedrático de la Facultad de Ciencias Políticas de Padua.

En 1977, a causa de investigaciones judiciales en el Instituto de Ciencias Políticas, se vio obligado a salir de Italia, a la que luego retorna, pero en 1979 es detenido junto con 67 personas. En 1983 es elegido diputado del Partido Radical Italiano y sale de la cárcel gracias a la inmunidad parlamentaria, sin embargo al poco tiempo se vio obligado a salir de Italia. En Francia residió como indocumentado y aún así dio clases de Ciencia Política en la Universidad de París VIII. El gobierno francés toleró su presencia y le

Entre sus publicaciones se encuentran: *Ocho tesis preliminares para una teoría constituyente*; *Así comenzó la caída del imperio*; *Del proletariado al hombre-máquina*; *El imperio revisitado*; *Valor y afecto*; *El imperio, supremo estado del Imperialismo*; *Esquirlas enloquecidas de viejos disparos*; *Imperio/éxodo, Imperio/multitud/éxodo*; *La producción biopolítica*; *El Imperio*, y *Multitudes*.

NIETO, Luz María

Es estudiante del doctorado interinstitucional en Educación, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde 1988 es Coordinadora de la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, donde también se desempeña como investigadora adscrita al Centro de Investigación y posgrado de la Facultad de Ingeniería. Entre los ámbitos de su trabajo de investigación se encuentra la educación en diseño de procesos de autoevaluación académica y evaluación externa y

NIETHAMER, Lutz

Historiador alemán director del Instituto de Estudios Culturales Superiores de Essen. Ha trabajado sobre la historia oral obrera contemporánea. Entre sus publicaciones se distinguen *La historia oral como canal de comunicación entre obreros e historiadores*, *Lebenserfahrung und kollektives gedächtnis die praxis der oral history* y *Lebensgeschichte und sozialkultur imruhrgebiet*.

NIETZSCHE, Friederich

Nació en 1844 en el reino de Sajonia, anexionada a Prusia. Desde joven gustó de tocar el piano y la poesía. En 1858 escribió su primer libro, producto de un diario al que *Mi vida*. Poco a poco se convirtió en asiduo estudioso de compositores y poetas,

En su trabajo académico siempre mostró rigor metodológico. Culminó su doctorado en 1868 e inició una prolífica carrera como conferencista y escritor, sin abandonar jamás su pasión por la música.

Entre algunas de sus obras destacan *Así habló Zaratustra*; *Más allá del bien y del mal*; *La genealogía de la moral*; *El anticristo*, y *El caso Wagner y Nietzsche contra Wagner*. También publicó en 1887, una composición para piano y orquesta a la que *Himno a la vida*. Murió en 1900.

ORTEGA Y GASSET, José

Nació en Madrid en 1883. Inició estudios de Derecho y Filosofía y Letras en la Universidad de Deusto, mismos que continuó en la Universidad de Madrid. En 1913 creó la Liga de Educación Política Española. En 1916 fundó la revista *El espectador* y a partir de ese momento se desempeñó muy activamente como periodista en diferentes

En 1921 publicó su primer libro titulado *España invertebrada*. En 1923 fundó otra revista llamada *Revista de Occidente*. Se distinguió por ser un escritor interesado activamente en la política, aspecto que le costó la expulsión de su país en 1936. Entonces estableció su residencia en París desde donde continuó con la difusión de sus ideas a través de conferencias, artículos y ensayos como *Historia como sistema; Del imperio romano; Teoría de Andalucía*, e *Introducción a Velásquez*, entre otros. En 1945 regresó a España después del exilio. Murió en Madrid en 1955.

ORTÍZ, Renato

Profesor titular del Departamento de Sociología de la Universidad de Campinas en Brasil. Doctor en antropología y sociología por la Escuela de Altos Estudios de París. Ha publicado múltiples textos entre los que destacan *La muerte blanca del hechicero negro* (que por cierto fue su trabajo de tesis doctoral); *Cultura brasileña e identidad nacional; Cultura y modernidad*, y *Mundialización y cultura*. Investigador preocupado particularmente por la modernidad, la globalización y la cultura.

OROZCO, Guillermo

Se doctoró en Educación por parte de la Universidad de Harvard y especialista en pedagogía de la comunicación, graduado de Köln, Alemania. Actualmente es profesor investigador de la División de Estudios de Cultura del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, es consultor del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.

Su principal línea de investigación se enfoca a la recepción televisiva. Entre algunos de sus publicaciones figuran: *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión; La televisión entra al aula; La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina, tendencias, perspectivas y desafíos del estudio de los medios*, y *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*.

OTERO, Edison

Filósofo chileno, profesor del Departamento de Ciencias y Técnicas de la Comunicación (Escuela de Periodismo) y vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales. Entre sus más recientes actividades profesionales destaca la de consultor del proyecto *Innovación Tecnológica* del Ministerio de Economía. Su área de investigación

Los herederos: *los estudiantes y la cultura*, y *La reproducción*. Autor de 15 libros y 4 traducciones, entre los más recientes figuran: *Le raisonnement sociologique: un espace non-popperien de l'argumentation* y *Le modèle et le enquête: les usages du principe de rationalité dans les sciences sociales*.

Asimismo, ha escrito alrededor de 12 ensayos y más de 94 artículos especializados en sociología de la cultura, sociología de la educación y en historia y

PINTO, Louis

Francés de nacimiento, investigador del *Centre de Sociologie Urbaine* y profesor de la *École de Hautes Études en Sciences Sociales*. Ha trabajado en relación con el *Centre de Sociologie Européenne*, en una época dirigido por Pierre Bourdieu. Sociólogo y filósofo entre cuyas publicaciones se encuentran: *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, *Pierre Bourdieu et la Théorie du monde social*, *Neuf*, *Lire les sciences sociales*, *L'Intelligence en action : le Nouvel Observateur*, *Les neveux de Zarathoustra*, entre otros.

PULIDO TIRADO, Genara

Profesora del de Departamento de Filológicas Españolas en la Universidad de Jaén, España. Su área de investigación se especializa en la retórica audiovisual.

RAMÍREZ, Maribel Coronel*

RAMÍREZ, Rosalba

Se graduó en sociología por la UNAM y obtuvo una maestría en educación por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Se especializó en análisis de la educación superior en México. En los años setenta y ochenta escribió sobre la política de admisión de la Universidad Nacional: el proceso sociológico de institucionalización. Con sus aportaciones se ofreció el primer programa académico en México en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha colaborado con Rollin Kent en varios estudios, como el de la educación superior privada en 1990, los cambios disciplinarios y organizacionales, la política sobre los programas de graduados en las ciencias sociales, el diagnóstico de los programas de capacitación de postgraduados en la política pública en México. Ella es actualmente investigadora del CINVESTAV e investigadora asociada del Proyecto AIHEPS.

RAMONET, Ignacio

Se doctoró en Semiología e Historia de la Cultura por parte de la en Ciencias Sociales de París. Actualmente trabaja como director de *Le Monde Diplomatique* y de *Maniere de voir*, asimismo es especialista de geopolítica y estrategia internacional. El texto aquí consultado fue previamente publicado en el suplemento del diario uruguayo *La República*.

Es profesor de Teoría de la Comunicación en la Universidad Deis-Diderot y profesor asociado de las universidades Carlos III de Madrid y de la de San Petesburgo. Entre los libros que sobre geopolítica y medios de comunicación ha publicado, figuran: *Le Chewinggum des yeux*; *La communication victimes des marchands*; *Cómo nos ven la moto* (en colaboración con Noam Chomski); *Un mundo sin rumbo y Géopolitique du chaos*.

REGUILLO, Rossana

Profesora investigadora en el Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y profesora investigadora en el Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara.

Doctorada en Ciencias Sociales con especialidad en antropología social por el Centro de Investigación y de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad de Guadalajara. Entre sus publicaciones figuran *En la calle otra vez; Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*, y *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Por este último texto le fue otorgado el Premio Fray Bernardino de Sahgún 1996.

REYNA, Margarita

Profesora de tiempo completo en la carrera de comunicación social de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco y quien desde antes de su titulación como maestra en comunicación, en la Universidad Iberoamericana venía investigando el tema de la formación académica de los comunicadores.

REYNAGA, Sonia

Investigadora de la Universidad de Guadalajara y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Egresada de la Maestría en Ciencias del DIE-CINVESTAV-IPN, cuenta también con estudios de doctorado en Educación. Publicó un estudio sobre los posgrados de educación en Jalisco. Ha sido docente en distintas maestrías.

RHEINGOLD, Howard

Editor de la revista *Whole Earth Review* donde además ha colaborado con textos relacionados con la nanotecnología y la inteligencia artificial. Se ha manifestado como un estudioso de la cibernética espacial y en este libro en particular, reúne sus textos e inquietudes.

RIFKIN, Jeremy

Desde 1994, ha sido miembro del *Wharton School Executive Education Program* e imparte conferencias en distintos países del mundo sobre temas de ciencia y tecnología en relación con su impacto en la economía global, la sociedad y el medio ambiente. Es autor de libros como *Entropía, El siglo de la biotecnología y El fin del trabajo*. También es presidente de la *Foundation of Economic Trends*, con sede en la ciudad de Washington, D.C.

Robles, Oscar

Es ingeniero en sistemas con una maestría en Tecnologías de la Información. Es Director del Centro de Servicios de Información y Registro de Internet en el ITESM, Campus Monterrey. Ha dictado múltiples conferencias sobre el tema de Internet en diferentes países de Latinoamérica. Es co-fundador de la Latin American and Caribbean country code Top Level Domain Organization. Es miembro del Foro Lationamericano de Redes, de ISOC y de ISOC-México. También es catedrático de la Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey.

ROMERA CASTILLO, José

Especialista en semiótica y teatro, quien últimamente ha incorporado a sus áreas de investigación, las nuevas tecnologías. Es Director del Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es autor de los libros *Pierce y la literatura; Escritura autobiográfica; Semiótica(s); Bajtin y la literature; La novela histórica a finales del siglo XX y Literatura y multimedia.*

ROJAS, Ileana

Profesora de carrera y de asignatura en la Comisión de Pedagogía de la División Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

ROSENFELD, Louis

Director de *Argus Associates, Inc.*, firma de consultoría especializada en diseño de arquitectura de la información. Esta empresa ha diseñado arquitecturas *web* e innumerables intranet de algunas de las empresas más grandes del mundo tales como AT&T, Chrysler Corporation, Barron's Magazine, Borders Books & Music, SIGGRAPH y Dow Chemical.

RUÍZ CASTAÑEDA, María del Carmen

Maestra en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde obtuvo *cum laude*. Fue miembro del Consejo Interno de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad y del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, donde también se desempeñó como investigadora y posteriormente, directora.

Entre sus principales publicaciones destacan *450 años de historia; La prensa: pasado y presente; Periodismo político de la Reforma en la Ciudad de México (1854-1861)*, y *La prensa periódica en torno a la Constitución de 1957*. Asimismo, es autora de diversos folletos y ensayos.

En 1973 fue nombrada coordinadora de la Hemeroteca Nacional por el rector Guillermo Soberón. Creó las sesiones de investigación hemerográfica de literatura e historia de la prensa. Asimismo, durante su gestión se rescató el acervo iconográfico.

SÁNCHEZ, Horcajo de Juan José

Autor español quien en 1979 publicó un análisis sobre la obra de Pierre Bourdieu sobre educación. Su libro es considerado por los investigadores españoles José Luis Aranguren y Carlos Moya como un valioso repertorio de herramientas analíticas que permiten introducirse en la comprensión de la complejidad epistemológica en los planteamientos teóricos del autor francés.

SANTOS, María Josefa

Investigadora del Centro para la Innovación Tecnológica y del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Estudió licenciatura y maestría social en la Universidad Iberoamericana y es doctora en antropología por la UNAM. Ha publicado varios textos sobre el cambio tecnológico en las empresas y sobre la antropología de la tecnología. Entre sus últimas publicaciones figuran: *Cien mil llamadas por el ojo de una aguja: una análisis social de la apertura de las telecomunicaciones*; *The building of knowledge spaces in Mexico: A regional approach to networking*; *El papel del Centro Nacional de Supervisión de Larga Distancia en la constitución del proyecto Telmex*, y *Espacios de conocimiento en las telecomunicaciones mexicanas*.

SARTORI, Giovanni

Pensador y ensayista sobre el debate político-cultural contemporáneo, reconocido internacionalmente como especialista en los problemas actuales de los sistemas democráticos de Occidente. Es profesor de la Universidad de Florencia y de la Universidad de Columbia. Ha escrito diversos libros sobre la temática, entre los que se distinguen *Qué es la democracia*; *Ingeniería constitucional comparada*; *Partidos y sistemas de partidos*, y *Teoría de la democracia*.

SARTRE, Jean-Paul

Filósofo y escritor que nació en Francia en 1905. Tras el segundo matrimonio de su madre emigró a Rochelle y no regresó a París sino hasta 1920. En 1924 inició estudios en la Escuela Normal Superior de París, donde conoció a Simone de Beauvoir con quien convivió el resto de su vida. En 1933 recibió una beca de estudios en Alemania, oportunidad que lo acercó a la filosofía de Husserl y Heidegger.

Entre sus primeras obras figuran *La náusea* y *El ser y la nada*, libros de filosofía que exponen los principios del existencialismo. Junto con Aron, Merleau-Ponty y Simone de

Beauvoir, fundó *Les Tempes Modernes*, revista de pensamiento izquierdista de gran influencia en la postguerra.

Otras de sus obras son *El muro; Los caminos de la libertad; Baudelaire Saint-Gênet, dramaturgo y mártir; Crítica de la razón dialéctica*, y *El idiota de la familia*. En 1975 su salud desmejoró notablemente, alejándolo de la lectura y la escritura. Murió en 1980.

SAVATER, Fernando

Catedrático de filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Autor de más de 40 libros publicados entre ensayos, narraciones y obras de teatro. Director de la revista *Claves de razón práctica*. Ha recibido diferentes reconocimientos entre los que destacan el Premio Nacional de Ensayo; el X Premio Anagrama de Ensayo; el Premio de Ensayo "Mundo"; el Premio Francisco Cerecedo 1997 de la Asociación de Periodistas Europeos, y el Premio Van Praag 1997 de la Humanistisch Verbond de Holanda.

SHLAIN, Leonard

Médico de profesión quien actualmente desempeña el cargo como jefe de cirugía laparoscópica del Centro Médico de California de San Francisco. Ha sido colaborador de múltiples publicaciones, interesado particularmente en la evolución desarrollo del ser humano.

TECLA, Alfredo

Profesor investigador en educación del Instituto Politécnico Nacional. Coordinó el diplomado de Epistemología e Investigación del Departamento de Estudios de Posgrado e Investigación (DEPI) del IPN. Autor de varios trabajos sobre el tema como son *Premisas de la teoría del conocimiento; La teoría del conocimiento y el problema de los universales en la Edad Media; Enfermedad y clase obrera; El relativismo, el organicismo y la dialéctica*, y *El modo de vida y la clase obrera*, entre otros.

TERCEIRO, José B.

Es doctor en Ciencias Económicas y catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid. Fue director general del Libro y Bibliotecas, subsecretario de la Presidencia del Gobierno y vicepresidente del Centro de Estudios Constitucionales y es miembro del Consejo Económico y Social.

Entre sus obras figuran: *Diccionario de economía. Teoría y aplicación a España; Estructura económica; Teoría general y técnicas básicas, y Sociedad digital*.

THIERRY, David René

Coordinador de asesores del Director General del Instituto Politécnico Nacional, en 1998.

THOMPSON, John

Sociólogo británico quien actualmente es el Director de Estudios en Ciencias Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad de Cambridge. Se interesa particularmente sobre la teoría social y la sociología de los medios y la comunicación. Ha sido autor, además de la obra que cita este trabajo, del libro *Studies in the theory of ideology*.

TREJO DELARBRE, Raúl

Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de múltiples artículos periodísticos y científicos, así como de libros como *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*, originalmente editado por Diana/Fundesco en México y actualmente disponible en <http://www.etcetera.com.mx/LIBRO/ALFOMBRA.HTM> ; *La prensa marginal*; *Las agencias de información en México*; *Ver, pero también leer* y *La sociedad ausente*. Asimismo ha sido coautor de más de 40 libros sobre comunicación, sindicalismo y sobre el sistema político mexicano. En 1994 ganó el Premio Nacional de Periodismo.

TURKLE, Sherry

Actualmente es profesora de psicología de la ciencia en el Instituto de Tecnología de Massachussets. Se licenció en psicología clínica y años después realizó un doctorado en Psicología de la Personalidad y Sociología en la Universidad de Harvard.

Además es autora del libro *Psychoanalytic Politics: Jaques Lacan and Freud's French Revolution*, obra que ha llevado a cabo con las aportaciones de la *National Science Foundation*, la *Mc Arthur Foundation*, la *Guggenheim Foundation* y la *Rockefeller Foundation*.

VOUILLAMOZ, Núria

Doctoranda en Literatura Comparada en la Universidad de *Pompeu Fabra*, en Barcelona. Su carrera profesional ha girado en torno a la informática, especializándose en la relación que guarda con la literatura.

WACQUANT, Löic

Autor francés de numerosos trabajos sobre desigualdad y violencia urbana, dominación racial y teoría sociológica. Fue profesor de la Universidad de California e investigador del *Centre de Sociologie Européene* del Colegio de Francia, fue también colaborador de Pierre Bourdieu. Además participó como miembro fundador del colectivo de intelectuales activistas *Razones para actuar*. Se caracteriza por la combinación de la investigación rigurosa y el compromiso social y político.

WEBER, Max

Nació en Erfurt, Prusia el 21 de abril de 1864. Fue hijo de un acaudalado industrial. Estudió en la Universidad de Heidelberg, de Munich y de Gotinga.

En 1895 fue nombrado profesor de economía política en la Universidad de Friburgo primero, y de Heidelberg después. Junto con Sambort y Shumpeter dirigió la prestigiosa revista *Archiv für sozialwissenschaft und socialpolitil* donde fueron publicados varios de sus más célebres artículos. Posteriormente, éstos definieron su concepción del *ideas tipo* que orientan su racionalización sobre los comportamientos sociales.

Tiempo después publicó su más polémica obra titulada *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, completada más adelante con su obra *La ética económica de las religiones universales*.

Entre los textos que escribió durante su enseñanza universitaria se encuentran: *Estudio sobre sociología de la religión; Estudios de metodología; Economía y sociedad y Estudios de sociología y política de la historia social y económica*.

WOLIN, Richard

Profesor de Historia y Literatura Comparada en el Centro de Graduados de la Universidad de Nueva York. Autor de los libros: *Seduction of unreason: the intellectual romance with fascism from Nietzsche to Postmodernism*, y *The story of I: unearthing Georges Bataille*.

Es considerado como uno de los más importantes pensadores del siglo XX, sobre filosofía europea y totalitarismo. Al respecto tiene un considerable trabajo crítico además de sus análisis sobre figuras como Martín Heidegger.

WOLTON, Dominique

Es director de investigación en el *Centre National de Reserche Scientifique* en Francia, a cuyo cargo se encuentra el proyecto de Comunicación y política de la revista *Hermes*.

Ha publicado diversos ensayos en revistas y como co-autor de ediciones bibliográficas. También es autor de los libros *Elogio del gran público*, y *Sobre la comunicación*.

YOUNG, Michael*

YÚDICE, George

Actualmente es profesor titular del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Nueva York. Asimismo, es director del Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe y del Centro de Investigaciones de Políticas Culturales de la misma universidad. Autor de textos como *Literatura y Valor: A partir de la Postmodernidad* y *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*.

* En relación con estos autores no se encontraron datos biográficos.
