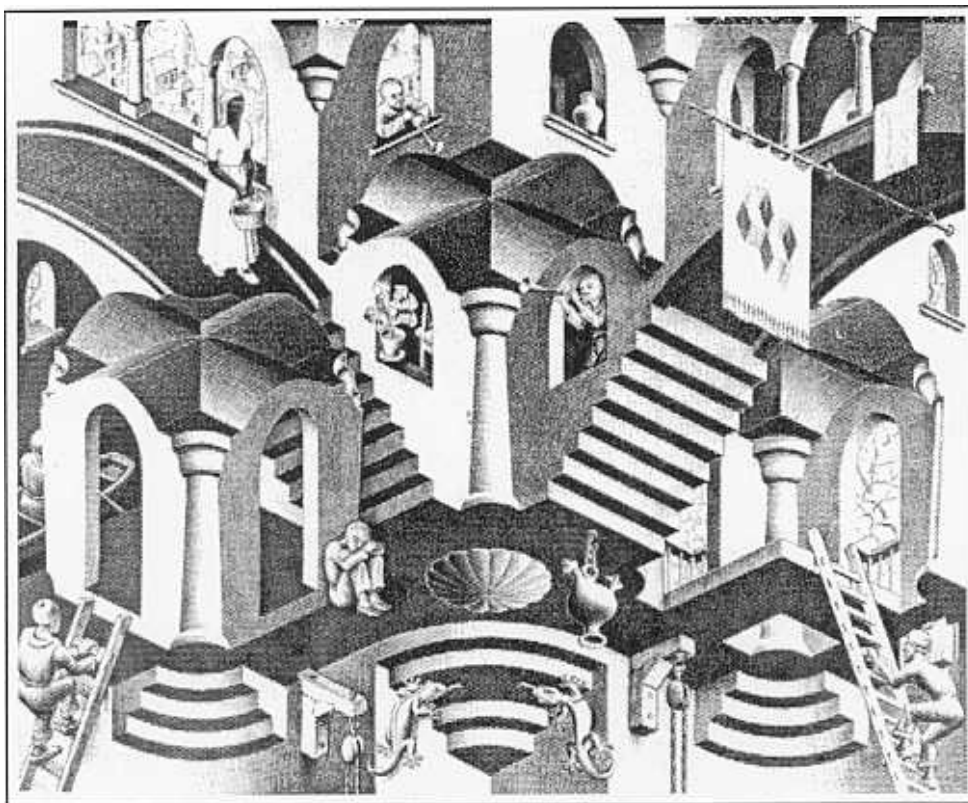


UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA/CIESAS OCCIDENTE
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
ÁREA DE SOCIOLOGÍA



La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México



Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales que presenta
RAÚL FUENTES NAVARRO

Tutor: DR. ENRIQUE SÁNCHEZ RUIZ

Guadalajara, Jalisco, México
Diciembre de 1995

*Hacer una tesis significa divertirse y la tesis
es como el cerdo, en ella todo tiene provecho*
(Umberto Eco, 1977)

El futuro del presente está en el pasado
(John McHale, 1969)

*Un sociólogo es un dispositivo de reflexividad.
A través de él la sociedad reflexiona sobre sí.
Para que esto sea posible, a la vez que piensa ha de
pensar su propio pensamiento. El producto no puede
abstraerse de su proceso de producción*
(Jesús Ibáñez, 1985)

INDICE GENERAL

INTRODUCCION: Una apuesta por la producción de sentido	1
1. LOS FUNDAMENTOS INTERTEXTUALES	9
1.1 Tradiciones y rupturas en la sociología de la ciencia	11
1.1.1 La <i>revolución kuhniana</i>	13
1.1.2 Algunas secuelas sociológicas de la <i>revolución kuhniana</i>	22
1.1.3 El <i>constructivismo</i> y el estado actual de la cuestión	35
1.2 Institucionalización de la producción de conocimiento	39
1.2.1 Ciencia, sociedad y universidad	41
1.2.2 Aportes empíricos sobre campos científicos y académicos	48
1.2.3 Diagnósticos sobre la investigación en ciencias sociales	64
1.3 Análisis del campo académico de la comunicación	73
1.3.1 Historias del futuro del campo	75
1.3.2 Estudios mexicanos sobre el campo de la comunicación	96
1.3.3 <i>Hacia una reconstrucción reflexiva</i>	100
2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACION	105
2.1 Un contexto triple para el análisis	108
2.1.1 Perspectiva internacional	109
2.1.2 Perspectiva nacional	115
2.1.3 El contexto triple de la estructuración	121
2.2 Formulación de marcos heurísticos	128
2.2.1 Desde la teoría de la estructuración	128
2.2.2 Desde la teoría de los campos	130
2.2.3 Desde la hermenéutica profunda	133
2.3 Diseño e instrumentación del estudio	136
2.3.1 Un primer modelo heurístico (estructuras)	136
2.3.2 Un segundo modelo heurístico (procesos)	139
2.3.3 Instrumentación operativa	143
3. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACION	149
3.1 Modelos fundacionales del campo académico	150
3.2 Los establecimientos universitarios como estructura institucional	166
3.3 Los investigadores como agentes de la estructuración	186

4. LAS ASOCIACIONES ACADEMICAS	197
4.1 La articulación interinstitucional: CONEICC	199
4.2 La articulación interindividual: AMIC	215
4.3 Las articulaciones internacionales	229
5. LAS PUBLICACIONES ACADEMICAS	237
5.1 Producción y circulación del conocimiento	240
5.2 Rasgos y tendencias bibliométricas	249
5.3 "Acumulación de capital" en el campo académico	258
6. LA CONFIGURACION COGNOSCITIVA DEL CAMPO	263
6.1 La diversidad de "matrices disciplinarias"	266
6.2 Normas éticas y estilos de investigación	282
6.3 La construcción de la ideología profesional y la lucha por el prestigio	314
CONCLUSION: Las determinaciones socioculturales de la legitimación de la práctica académica de la investigación de la comunicación en México	337
Agradecimientos	352
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	357

INDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS

Cuadro 2.1	Población total, matrícula universitaria y estudiantes de comunicación en Brasil, México y España	110
Cuadro 2.2	Indicadores sobre los sistemas científicos ("Investigación + Desarrollo) en Brasil, México y España	111
Cuadro 2.3	Matrícula de la educación superior en México	116
Cuadro 3.1	Contenido de los cursos de teoría de la comunicación en 40 planes de estudio, México, 1976-1985	159
Cuadro 3.2	Contenido de los cursos de investigación de la comunicación en 40 planes de estudio, México, 1976-1985	160
Cuadro 3.3	Bibliografía más frecuentemente citada en los programas de los cursos de teoría e investigación de la comunicación en 40 planes de estudio, México, 1976-1985	161
Cuadro 3.4	Libros de texto más utilizados para la enseñanza de la teoría y la investigación de la comunicación en veinte escuelas mexicanas, según sus directores, 1990	162
Cuadro 3.5	Licenciaturas con mayor población estudiantil en México (1991 y 1993)	167
Cuadro 3.6	Programas de licenciatura en comunicación en México (1993), por carácter institucional, fecha de fundación y ubicación geográfica	168
Cuadro 3.7	Profesores de comunicación en México por régimen de contratación	169
Cuadro 3.8	Población estudiantil de licenciatura, maestría y doctorado en el área de Ciencias Sociales y Administrativas en México, por disciplina, 1993	176
Cuadro 3.9	Programas incluidos en el <i>Padrón de Posgrados de Excelencia</i> (Area de Ciencias Sociales y Administrativas), por disciplinas, 1994	177
Cuadro 3.10	Miembros del <i>Sistema Nacional de Investigadores</i> por "especialidad" en el Area III: Ciencias Sociales y Humanidades, 1993	185
Cuadro 3.11	Calificación de condiciones para la investigación por académicos de la comunicación en México, 1993	189
Cuadro 3.12	Diferencias estadísticamente significativas sobre condiciones para la investigación, por <i>items</i> y pares de grupos muestrales	190
Cuadro 3.13	Agrupación de condiciones para la investigación	191
Cuadro 3.14	Diferencias estadísticamente significativas entre grupos de condiciones para la investigación	192

Cuadro 3.15	"Identidades" estadísticamente significativas entre condiciones y grupos de condiciones para la investigación	193
Cuadro 4.1	Instituciones representadas en los puestos de elección del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), 1976-1997	209
Cuadro 5.1	Revistas académicas de comunicación en México (vigentes en 1994)	241
Cuadro 5.2	Revistas académicas de comunicación en México (no vigentes)	242
Cuadro 5.3	Revistas mexicanas de comunicación mencionadas como "más importantes actualmente" (1993) por investigadores mexicanos	247
Cuadro 5.4	Productos publicados de investigación de la comunicación en México por lustros, 1955-1994	250
Cuadro 5.5	Productos publicados de investigación de la comunicación en México y proporción generada en la región centro-occidente, por décadas, 1955-1994	251
Cuadro 5.6	Productos publicados de investigación de la comunicación en México, por lugar de edición, 1986-1994	251
Cuadro 5.7	Productos publicados de investigación de la comunicación en México, por institución del autor, 1986-1994	252
Cuadro 5.8	Investigadores con mayor número de productos publicados de investigación de la comunicación en México, 1986-1994	253
Cuadro 5.9	Productos publicados por los investigadores de la comunicación más productivos de la región centro-occidente de México, por lugar de edición, 1986-1994	255
Cuadro 5.10	Artículos publicados por investigadores mexicanos de la comunicación, por carácter y lugar de publicación, por lustros, 1975-1994	256
Cuadro 5.11	Investigadores mexicanos de la comunicación mencionados como autores de los trabajos "más importantes en los noventa" por colegas suyos, 1993	260
Cuadro 6.1	"Marcos disciplinarios" de investigación de la comunicación en 1019 documentos sistematizados, 1986-1994	267
Cuadro 6.2	Métodos de investigación empírica definidos en 228 documentos sistematizados, 1986-1994	272
Cuadro 6.3	"Fases/procesos" de comunicación abordados en 767 documentos sistematizados, 1986-1994	273
Cuadro 6.4	"Sujetos" de investigación definidos en 709 documentos sistematizados, 1986-1994	275

Cuadro 6.5	"Medios" objeto de estudio en 754 documentos sistematizados, 1986-1994	275
Cuadro 6.6	"Géneros comunicativos/funciones sociales" investigados en 608 documentos sistematizados, 1986-1994	276
Cuadro 6.7	Temáticas de referencia en 52 documentos sistematizados desde "marcos epistemológicos y metodológicos", 1986-1994	280
Cuadro 6.8	"Afirmaciones" sobre la práctica de la investigación calificadas por 40 investigadores mexicanos	285
Cuadro 6.9	"Afirmaciones" sobre la formación de investigadores calificadas por 40 investigadores mexicanos	289
Cuadro 6.10	"Afirmaciones" sobre la investigación como profesión calificadas por 40 investigadores mexicanos	291
Cuadro 6.11	Reagrupación de afirmaciones según su referencia a procesos de estructuración del campo académico	293
Cuadro 6.12	Tipos de proyectos de investigación desarrollados por 38 investigadores de la comunicación en México, 1993	312
Esquema 2.1	Estructuras del campo académico de la comunicación (Primer modelo heurístico)	137
Esquema 2.2	Procesos de estructuración del campo académico de la comunicación (Segundo modelo heurístico)	140
	<i>Modelo de la estructuración/desestructuración/reestructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México</i>	341

SIGLAS UTILIZADAS

AIERI/IAMCR	Association Internationale des Études et Recherches sur L'Information/ International Association for Mass Communication Research
ALAIC	Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación
AMIC	Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CADEC	Centro Avanzado de Comunicación
CEESTEM	Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo
CEIC UdeG	Centro de Estudios de la Información y la Comunicación, Universidad de Guadalajara (ahora DECS)
CEMPAE	Centro de Medios y Procedimientos Avanzados de Educación
CENAPRO	Centro Nacional de Productividad
CESU-UNAM	Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIESPAL	Centro Internacional de Estudios Superiores en Comunicación Para América Latina
CIIH-UNAM	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México
CISE-UNAM	Centro de Investigación y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autó- noma de México
COLEF	Colegio de la Frontera Norte
COLMEX	El Colegio de México
COLMICH	El Colegio de Michoacán
COMECSO	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEICC	Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación
CUCSH-UdeG	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara

CUIS-UdeC	Centro Universitario de Investigaciones Sociales, Universidad de Colima
DECS UdeG	Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara (antes CEIC)
DIE-CINVESTAV	Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional
ENEP-Acatlán	Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán (UNAM).
FCE	Fondo de Cultura Económica
FCPyS UNAM	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México
FELAFACS	Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social
FMB	Fundación Manuel Buendía
FUNDESCO	Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (España)
ICA	International Communication Association
IIS-UNAM	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México
ILCE	Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa
ILET	Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
OEA	Organización de Estados Americanos
PROIICOM UIA	Programa Institucional de Investigación sobre Comunicación y Prácticas Sociales, Universidad Iberoamericana
RTC	Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía, Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TICOM	Taller de Investigación en Comunicación Masiva, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco

TLC	Tratado de Libre Comercio (de América del Norte). NAFTA en inglés.
UAM-A	Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
UdeG	Universidad de Guadalajara
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCION: Una apuesta por la producción de sentido

Si estamos viviendo una crisis del quehacer en las ciencias sociales de América Latina, la tarea de quienes las practican es la de analizar sus características y las exigencias que plantea, siempre y cuando no se tenga una noción apocalíptica y fatalista de ella. Esto implica reexaminar los paradigmas existentes, desechar lo que hay que desechar, renovar lo que se puede renovar y construir nuevos instrumentos teóricos y conceptuales para aquellos fenómenos que se nos presentan sobre la marcha de los procesos sociales. En este esfuerzo, que es, por lo demás, intrínseco al carácter mismo de las ciencias sociales, se inscribe también la necesidad de practicar en forma permanente una *ciencia social de la ciencia social*, con la finalidad de contribuir a la autorreflexión necesaria y de evitar que se caiga en esquematismos estériles (Sonntag, 1988: 155-156).

Este trabajo es producto de una investigación realizada entre 1991 y 1995 en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales (área de Sociología) impartido conjuntamente por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Occidente. Como tal, adopta la forma de una tesis con cuya aprobación culmina un largo proceso que incluyó a lo largo de ocho semestres, después de un curso propedéutico, cuatro seminarios teóricos, dos seminarios metodológicos, cuatro seminarios sobre estudios regionales, ocho seminarios de investigación y siete coloquios, además de dos presentaciones del "borrador" ante el tutor y dos lectores.

El proceso de cuatro años de trabajo intenso fue modificando el proyecto de investigación, como se supone que debiera suceder. El autor, sujeto responsable de ese proceso y por lo tanto de sus productos, se sometió durante ese tiempo a la continua interlocución crítica con puntos de vista tan diversos como calificados sobre la investigación sociocultural y esa interlocución sin duda transformó la propia perspectiva. La circunstancia de pertenecer a la primera promoción de un programa, cuando los propósitos no se han rutinizado, la disposición productiva y el muy alto nivel académico impulsado por los profesores y estudiantes del doctorado, y la intención explícita del autor de ampliar y profundizar su formación previa, demasiado circunscrita a los ámbitos de la comunicación, confluyeron en una oportunidad excepcional de aprendizaje. Esta tesis debiera manifestar, al menos en parte, ese aprendizaje.

Pero, más allá de su inscripción en este programa académico, el trabajo representa una fase más, cuyo "cierre" (como el de todas las fases anteriores) es una nueva apertura del proyecto personal iniciado por el autor veinticinco años atrás, cuando fue admitido como estudiante de la licenciatura en ciencias de la comunicación del ITESO, y que ha centrado en buena medida en una búsqueda constante del *sentido* general del estudio universitario de la comunicación.

La opción por construirse una posición y una identidad profesionales como *académico de la comunicación*¹, ha implicado así para el autor un ejercicio permanente de *auto-reflexividad* al tomar como objeto de estudio el campo² en que actúa como sujeto.

Este factor opera por tanto como elemento central del "contexto del descubrimiento" de esta investigación, y como condicionante del proceso de su producción y de sus productos, el más sistemático aunque no el único de los cuales es la tesis. Por ello en el plano estrictamente científico el reto metodológico central de este trabajo consiste en *objetivar* mediante representaciones científicamente válidas una parte significativa del mundo en que se vive *subjetivamente*. Pero su propósito más general se ubica en términos de intervención *práctica* del sujeto sobre el objeto: contribuir con el estudio (proceso y productos) a la constitución del campo académico de la comunicación, mediante un análisis sociocultural sistemático, aunque necesariamente parcial, de su "estructuración-desestructuración-reestructuración" (Sánchez Ruiz, 1991: 17) en el entorno histórico concreto de México.

En otras palabras, el *interés* básico del sujeto-investigador, al construir como objeto de investigación su propio campo profesional, no puede ser sino práctico, en el sentido en que Kurt Lewin señalaba que "no hay nada más práctico que una buena teoría", o en este caso, al menos, un buen *modelo* descriptivo-explicativo del objeto³. En consecuencia, los retos o las "apuestas" asumidas por el autor imponen un sentido *praxeológico* (de praxis) a los aportes que una tesis doctoral debe ofrecer a la comunidad académica, en lo sustantivo y en lo teórico-metodológico.

¹ En este trabajo, el término "académico" designa al sujeto que practica profesionalmente las funciones "sustantivas" de la universidad: investigación, docencia, extensión, difusión...; en el caso de los "académicos de la comunicación", no sólo *sobre* ésta, sino *mediante* ella.

² El término "campo" es peligrosamente polisémico. Entre sus diversas acepciones en ciencias sociales, se ha utilizado en inglés (*field*) para denominar simplemente un área de estudio o una disciplina. En este trabajo se utiliza más bien en el sentido "francés" (*champ*) que le ha dado Bourdieu como "espacio" sociocultural de posiciones objetivas en que los agentes luchan por la apropiación del capital común.

³ Gilberto Giménez explica, siguiendo a Boudon, que, "en las ciencias sociales no se emplean, por lo general, teorías propiamente dichas en el sentido de los lógicos, es decir, sistemas hipotético-deductivos susceptibles de falsación a la manera popperiana. En el campo de las ciencias sociales las teorías son, en realidad, *paradigmas*, es decir, marcos de pensamiento u orientaciones teórico-metodológicas a propósito de los cuales existe cierto acuerdo dentro de la comunidad científica, porque son considerados útiles y fecundos. Estos 'marcos' —de naturaleza y contenidos variables— orientan el trabajo del investigador, le proponen un lenguaje, un modo de pensamiento y principios de explicación" (Giménez, 1994: 35). Los *modelos* se ubican en un nivel intermedio entre los conceptos y los paradigmas y "comportan siempre cierto número de hipótesis, algunas de ellas visibles, pero otras invisibles u ocultas. Estas últimas requieren ser explicadas de manera muy clara si se quiere evaluar la científicidad del modelo en cuestión" (Giménez, 1994: 36).

En síntesis, este trabajo se sostiene (subjetivamente) en la convicción de que, en una situación de *crisis* —no sólo de "paradigmas" y de "infraestructuras" como la que atraviesan las ciencias sociales y las instituciones universitarias en México—, sino de *crisis del sentido* mismo de los quehaceres intelectuales críticos y rigurosos, tratar de responder a la pregunta por las determinaciones socioculturales⁴ del campo académico propio implica un esfuerzo por re-conocerlas lo más sistemática y profundamente que sea posible para buscar cómo re-configurar las prácticas que estructuran el campo, y que *ese esfuerzo tiene sentido mientras no se demuestre lo contrario*.

El título elegido para la tesis, *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*, intenta sintetizar el propósito de analizar y reconstruir el pasado y el presente de la investigación académica de la comunicación en México en una perspectiva de futuro. Porque la historia no es sólo el pasado: es la pugna por hacerse presente de distintos proyectos de futuro, como sugiere un libro de John McHale, cuya argumentación gira en torno a una especie de aforismo: "El futuro del pasado está en el futuro; el futuro del presente está en el pasado; el futuro del futuro está en el presente". Aunque el contenido de esa obra enfatiza el desarrollo tecnológico como motor de la historia, hipótesis que no se comparte, resulta interesante recuperar la idea que le sirve como punto de partida:

El futuro es un aspecto integrante de la condición humana. El hombre sobrevive, únicamente, por su capacidad de actuar en el presente sobre la base de la experiencia pasada considerada en términos de las consecuencias futuras. Al asumir un futuro, el hombre hace soportable su presente y significativo su pasado. Los pasados, los presentes, y sus futuros alternativos, se entretajan en la anticipación y predicción de sus acciones futuras (McHale, 1969: 3).

Sin duda es inquietante, e intelectualmente estimulante, el modo en que ciertas corrientes de las ciencias sociales contemporáneas abordan el sentido colectivo del *tiempo*: como una construcción social que legitima ciertas versiones de la historia pasada y diseña ciertos escenarios futuros como deseables, probables o inevitables, y por lo tanto se constituye en un recurso esencial del poder. Por ello para pensar en la construcción de un futuro es necesario recuperar, *reconstruir*, reformular y explicar el pasado.

⁴ Por "determinaciones socioculturales" se entiende el conjunto de factores (de naturaleza tanto económica como política o simbólica) que intervienen sobre el proceso o fenómeno construido como objeto de estudio, afectándolo, definiendo o redefiniendo sus límites y posibilidades (Sánchez Ruiz, 1992: 78). En este sentido, "determinación" es un concepto con significado muy cercano al de "mediación", que Martín Serrano define como el modelo de "una actividad de control social que impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden" (1988: 1360).

El pasado del campo académico de la comunicación en México es tan breve que casi se confunde con el presente. Sus orígenes están tan cercanos que la experiencia personal difícilmente los puede reconocer como pasado, puesto que siguen siendo, en muchos casos, memoria viva y, por lo tanto, presente. Por ello puede ser doblemente útil pensar como McHale que "el futuro del presente está en el pasado". Pero también, que "el futuro del futuro está en el presente" y que la reconfiguración posible del pasado en el presente puede ensanchar y solidificar lo que habrá de ser el campo en el futuro.

Para ello es indispensable también la ubicación del proyecto en el *espacio*. El trabajo se refiere a —y se realiza desde— una "región" del sistema mexicano de educación superior cuyo crecimiento cuantitativo ha limitado severamente el desarrollo cualitativo, y que ha sido caracterizada como sujeta a una "triple marginalidad": la investigación de la comunicación ocupa una posición marginal entre las ciencias sociales; éstas a su vez son marginadas en el conjunto de las especialidades científicas; finalmente, la ciencia como un todo es marginal entre las prioridades del desarrollo nacional (Fuentes y Sánchez Ruiz, 1989).

Más allá, es clara la posición dependiente y periférica que México y América Latina en general ocupan, en todos los órdenes, en el "sistema mundial". En contrapartida, habría que señalar, por un lado, la posición *emergente* que en los últimos diez años han alcanzado la investigación de la comunicación y en ciencias sociales realizadas en la región centro-occidente (cuyo centro indiscutible es Guadalajara) en el contexto nacional, y por otro lado, la situación de México como país-frontera entre el "desarrollo" y el "subdesarrollo".

El autor ha publicado, desde 1980, un buen número de trabajos académicos sobre la enseñanza y la investigación universitarias de la comunicación en México y en América Latina, productos al mismo tiempo de su experiencia (individual y como integrante de una comunidad) y de su inserción en proyectos institucionales de impulso al desarrollo del campo⁵. Mucho del contenido de esta tesis retoma y actualiza aspectos previamente trabajados, especialmente en *La comunidad desapercibida. Investigación e investigadores de la comunicación en México* (Fuentes, 1991a). Pero además del manejo de un volumen mucho mayor de información, el objeto "estructuración del campo académico" se construye aquí de una manera más compleja, sistemática y rigurosa, con la intención de

⁵ El autor ha participado activamente por muchos años en las organizaciones académicas mexicanas y latinoamericanas que agrupan a los docentes e investigadores de la comunicación: el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) y la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC).

hacer avanzar las *explicaciones*, además de las *descripciones* sobre él⁶. No hay mejor oportunidad que una tesis doctoral para hacer esto, con los riesgos que esa "apuesta" trae consigo.

El trabajo debe responder, así, a una doble exigencia: la de la *consistencia* científica y la de su *pertinencia* social. Dado que se plantea como un proyecto fundado sobre la *reflexividad* propia de todo saber en ciencias sociales, en que los investigadores trabajan en la interpretación de estructuras y prácticas previamente interpretadas (Giddens, 1984), y más aún, como un proyecto *auto-reflexivo* y *praxeológico*, por la inserción del investigador en el campo estudiado y el propósito de reinsertar en el objeto el conocimiento generado sobre él (Martín Serrano, 1978), se adopta la postura del "investigador como dispositivo metodológico":

La unidad del proceso de investigación no está en la "teoría" ni en la "técnica" (ni siquiera en la articulación o intersección entre las dos): está en la persona del investigador, que a su vez está socialmente determinada por el sistema de las relaciones sociales. La investigación sociológica debe ser una "tecnología concreta". El investigador es la verdadera máquina de investigar ("oficio de sociólogo" interiorizado): el investigador pone toda su persona en juego. Las condiciones de posibilidad de esa máquina de investigar están socialmente determinadas; de ahí la necesidad de una vigilancia epistemológica continua (Ibáñez, 1985: 218).

Un aspecto muy concreto de la determinación social de la competencia del sujeto investigador en este proyecto es la insuficiencia de los recursos científicos disponibles en el campo de la comunicación para alcanzar los propósitos de generación de conocimiento y de pertinencia práctica planteados. Pero eso no significa que haya que prescindir de los saberes comunicacionales, que son hipotéticamente compartidos por el investigador y los sujetos del estudio como los factores específicos de su identidad como agentes académicos. Por ello ha sido necesario plantear la investigación desde un marco que no la restrinja *disciplinariamente* como un estudio "de la comunicación", sino que permita plantearla (y vigilarla epistemológicamente) desde una perspectiva *sociocultural* que incorpore a ésta en un ámbito científico más amplio, correspondiente además a la definición del programa de doctorado en que se inscribe.

El proyecto pretende, en suma, responder una *pregunta central*: ¿cuáles son y cómo operan los factores socioculturales determinantes de la confluencia entre las configuraciones del conocimiento (saberes prácticos, instrumentales, formales) y las

⁶ El concepto de "estructuración", central en este trabajo, se retoma de la obra teórica de Anthony Giddens: "condiciones que gobiernan, en el espacio y en el tiempo, la continuidad o transmutación de las estructuras, y por tanto la reproducción de los sistemas sociales" (1984: 25).

prácticas que ejercen los agentes "investigadores académicos" en la constitución del campo académico de la comunicación en México?

Esta pregunta, así formulada, supone de entrada que hay un "campo académico" de la comunicación en México en *proceso de constitución*; que se da un cierto grado de *confluencia* entre el conocimiento y las prácticas de los investigadores, y que se pueden conocer los factores socioculturales *determinantes* de esa confluencia-constitución ("estructuración"), objeto de la investigación. Estos supuestos se basan tanto en la experiencia práctica dentro del campo como en trabajos anteriores del investigador. Pero sirven también como punto de partida para la exploración crítica, y ciertamente ecléctica, de campos disciplinarios diversos y de tradiciones de investigación dispares en las ciencias sociales, para la elaboración de los *marcos heurísticos* y la selección de los *métodos de trabajo* empleados.

A reserva de especificar detalladamente en el capítulo correspondiente las fuentes y los procedimientos utilizados en la construcción del objeto de estudio y el diseño de la investigación, cabe adelantar que se parte de una postura epistemológica constructivista, racionalista y dialéctica⁷ para poder plantear históricamente la *mutua determinación* entre sujetos y estructuras a diversas escalas, desde macrosociales hasta individuales (Sánchez Ruiz, 1991: 16-17) y explicar desde una *perspectiva sociocultural* las relaciones multidimensionales *entre actores, estructuras y sentido* (González, 1993: 211) que constituyen el campo académico de la comunicación en México.

Como todo proceso de investigación, independientemente de su objeto y acercamiento teórico-metodológico, éste integra tres grandes etapas: diseño, realización y comunicación. Cada una de estas etapas supone operaciones de índole diversa y constituye en su conjunto un proceso complejo y multidimensional de producción de conocimiento. El producto final de este proyecto, en su forma de tesis de doctorado, debe *exponer* el proceso de investigación y sus resultados de tal manera que (sobre todo en un

⁷ Esta postura epistemológica "constructivista, racionalista y dialéctica" es retomada de Jean Piaget, quien en sus *Estudios Sociológicos* la argumenta de la siguiente manera: "dondequiera que se presenten relaciones de sujeto a objeto, y éste es el caso en sociología como en otras partes, incluso y sobre todo si el sujeto es un 'nosotros' y el objeto es el de muchos sujetos a la vez, el conocimiento no parte ni del sujeto ni del objeto, sino de la interacción indisociable entre ellos para progresar desde allí en la doble dirección de una exteriorización objetivante y de una interiorización reflexiva. Se dirá que esta solidaridad del sujeto y del objeto es la tesis central de la fenomenología: sí, pero a título estático de simple presentación o intuición del 'fenómeno'. También es la tesis central de la dialéctica, pero en el sentido dinámico y constructivista de las superaciones continuas. (...) Para nosotros, que nos esforzamos en no ser filósofos y en plegarnos más a los hechos y a los algoritmos demostrados, resulta imposible no encontrar en todos los dominios estudiados de la vida biológica o humana (...) la perpetua relación dialéctica del sujeto y el objeto, cuyo análisis nos libera simultáneamente del idealismo y del empirismo en beneficio de un constructivismo a la vez objetivante y reflexivo." (Piaget, 1977: 12-13).

proyecto que se define como auto-reflexivo) contribuya con nuevos elementos de conocimiento al saber que sólo se constituye mediante la *comunicación*, el debate, la asimilación crítica en una comunidad que, en este caso, ha sido tomada como objeto, y en otra, más amplia, dentro de la cual se ha trabajado. El plan de exposición del trabajo, entonces, implica la articulación del texto con su propio proceso de producción (en términos de *consistencia discursiva*) y con sus condiciones de interlocución (en términos de *pertinencia discursiva*).

En el primer capítulo, *Los fundamentos intertextuales*, se revisan los aportes conceptuales, metodológicos y empíricos que pueden considerarse antecedentes o fuentes de contrastación y complementación del trabajo. La primera parte de este capítulo explora las "tradiciones y rupturas" en la sociología de la ciencia a partir de la llamada *revolución kuhniana*. La segunda parte se centra en la revisión de estudios sobre los sistemas universitarios, las disciplinas académicas y la institucionalización de las ciencias sociales. La tercera parte ubica el trabajo en relación con otros análisis del campo académico de la comunicación en México.

El segundo capítulo, *El diseño de la investigación*, expone en primer término un "contexto triple" para el análisis de la estructuración del campo. La segunda parte del capítulo sintetiza los marcos heurísticos sobre los que se construye metodológicamente el objeto. La tercera parte expone los procedimientos seguidos para la formulación de hipótesis y la instrumentación concreta de la investigación, así como los métodos de análisis y los criterios de interpretación empleados. En conjunto, el capítulo explicita los procesos de producción de conocimiento aplicados en la realización del trabajo.

Los cuatro capítulos restantes presentan los resultados del análisis, siguiendo un orden que pasa de las escalas más amplias a las más concretas, de las manifestaciones más "estructurales" u "objetivas" de la estructuración del campo académico de la comunicación en México a las más "subjetivas".

El tercer capítulo expone los resultados del análisis histórico-estructural de la *institucionalización* del campo como programas de enseñanza e investigación de la comunicación en las universidades mexicanas.

El cuarto capítulo extiende este análisis a una dimensión trans-institucional, al enfocar la organización del campo mediante las asociaciones académicas.

El quinto capítulo aporta información complementaria a esta dimensión, desde la bibliometría y otras técnicas cuantitativas, sobre las publicaciones académicas del campo.

En el sexto capítulo se presentan los resultados de los análisis efectuados sobre la configuración cognoscitiva del campo, que es la dimensión fundamental para articular la explicación de los procesos de institucionalización (objetiva) con los de constitución

de la identidad (subjetiva) de los investigadores y su *profesionalización*, es decir, su estructuración como agentes en el campo.

Como conclusión se presenta sintéticamente el *modelo* de las determinaciones socioculturales de la legitimación de la práctica académica de la investigación de la comunicación en México, construido como objetivo de este proyecto y propuesto como su producto central.

1 LOS FUNDAMENTOS INTERTEXTUALES

Por *intertexto* de una formación discursiva se entiende el conjunto de los fragmentos que ella cita efectivamente, y por *intertextualidad* el tipo de citas que esta formación discursiva define como legítimo a través de su propia práctica. Además de los enunciados citados están, pues, sus condiciones de posibilidad. (...) En un nivel trivial, esto es evidente: según las épocas, los tipos de discurso, las citas no son hechas de la misma manera; los textos citables, las ocasiones en que es necesario citar, el grado de exactitud exigido, etc., varían considerablemente. Se sabe bien que un texto científico contemporáneo no cita de la misma manera que un texto religioso, el cual posee una relación totalmente diversa con la tradición (Maingueneau, 1989: 86-87).

El problema de la *constitución de un campo científico* puede enfocarse científicamente de diversas maneras, desde distintos marcos descriptivos y explicativos y mediante métodos diferentes. Cuando se trata de abordar el estudio del campo académico de la comunicación en México, como es el caso, las complicaciones en la construcción del objeto se multiplican, ya que éste no ha sido reconocido plenamente como un campo "científico"; en todo caso lo sería dentro del ámbito de las ciencias sociales, cuyo estatuto permanece en debate con respecto a las ciencias naturales; y además, se trata de analizar su constitución en un país caracterizado por la dependencia en todos los órdenes, incluyendo por supuesto el científico.

En última instancia, se trata de operar sobre *el conocimiento del conocimiento* (Morin, 1988), problema filosófico fundamental que ha sido ampliamente debatido a lo largo de la historia, y muy especialmente en las últimas décadas, desde perspectivas sociológicas, con referencia a su modalidad científica (Remmling, 1982; Duvignaud, 1982). Según León Olivé, una condición previa para la formulación de un estudio integrado del conocimiento humano en general —y científico en particular— es el reconocimiento de la escisión histórica del problema en marcos explicativos divergentes, ante la cual propone una *sociología del conocimiento amplia*, y por medio de ella "la defensa de una posición que pueda integrar coherentemente una teoría social del conocimiento y una posición realista en epistemología y en filosofía de la ciencia" (1988: 10).

La actitud tradicional, asumida tanto por filósofos como por científicos sociales, ha sido que los problemas de la dimensión social del conocimiento y los de la naturaleza y validez del conocimiento son muy diferentes y deben tratarse por separado; los primeros deberían constituir el legítimo objeto de estudio de la *sociología del conocimiento*, mientras que los segundos deberían ser exclusiva preocupación de la *teoría del conocimiento* (Olivé, 1988: 9).

Aunque esta "actitud tradicional" sigue presente en muchos estudios tanto filosóficos como sociológicos, no es ya la predominante. Tres décadas de debate transdisciplinario han permitido reconocer la pertinencia de enfoques que consideran a la ciencia como "una empresa *interpretativa*, de modo que los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren una relevancia inmediata para las teorías científicas" (Giddens y Turner, 1991: 11), por lo que los factores *socioculturales* de su producción, circulación, reproducción y aplicación se han vuelto "centrales". Las consecuencias para las ciencias sociales de esta transformación (en curso) de la *filosofía de la ciencia natural* han sido muy amplias. Entre ellas sobresale la "proliferación de enfoques del pensamiento teórico" que, al combatir el dogmatismo fomentado por el compromiso dominante con un solo marco de pensamiento, ha "fertilizado" el estudio y planteado el desafío de la convergencia y la integración (Giddens y Turner, 1991: 12-13).

Este trabajo se ubica en ese contexto, algunas de cuyas condiciones trata de aprovechar. Pero ni la formación, ni los recursos, ni los intereses del autor hacen posible la pretensión de contribuir al avance del conocimiento auto-reflexivo de la ciencia en sus niveles ontológico, epistemológico o teórico. Al margen de los cuestionamientos propios de la filosofía del conocimiento, se busca partir del campo de la *sociología del conocimiento científico* (a su vez sujeto a fuertes tensiones entre tendencias divergentes) para, —mediante el recurso a corrientes contemporáneas de pensamiento que incorporan a la teoría social (o *sociocultural*) el principio de la *reflexividad*, la centralidad de las relaciones entre *prácticas y estructuras*, y los conceptos de *significación y comunicación* como modelos de articulación entre la cognición y la agencia social, entre la acción intersubjetiva y los sistemas sociales—, fundamentar un estudio empírico concreto sobre la *estructuración del campo académico de la comunicación en México*.

En este primer capítulo se exponen los fundamentos teórico-metodológicos más generales y los aportes empíricos que se han considerado antecedentes o fuentes de contrastación y complementación de esta investigación. Por ello su función principal es la de dar cuenta de operaciones de *lectura* y ubicación del trabajo en el contexto de la literatura científica, en tres "escalas" progresivamente más concretas y específicas en relación con el objeto a construir. En la primera sección se ubican las *tradiciones y rupturas* de la sociología del conocimiento científico generadas en los últimos treinta años a partir de la obra de Thomas S. Kuhn. En la segunda se revisan estudios sobre los sistemas universitarios, las disciplinas académicas y la institucionalización de las ciencias sociales, que sirven de base para articular el análisis de las dimensiones *social y cognoscitiva* de los procesos de institucionalización. En la tercera se ubica este trabajo en relación con otros análisis, específicamente del campo académico de la comunicación,

que otros investigadores han realizado en las últimas tres décadas, especialmente en México y América Latina.

1.1 Tradiciones y rupturas en la sociología de la ciencia

El conocimiento científico no podría ser aislado de sus condiciones de elaboración. Pero tampoco podría ser *reducido* a esas condiciones. La ciencia no podría ser considerada como una pura y simple "ideología" social, pues sostiene un diálogo incesante en el campo de la verificación empírica con el mundo de los fenómenos. Es necesario, pues, que toda ciencia investigue sus estructuras ideológicas y su enraizamiento sociocultural. Aquí nos damos cuenta de que nos falta una ciencia capital, la ciencia de las cosas del espíritu o *noología*, apta para concebir cómo y en qué condiciones culturales las ideas se reúnen, se disponen, se encadenan unas a otras, constituyen sistemas que se autorregulan, se autodefinen, se automultiplican, se autopropagan. Nos falta una sociología del conocimiento científico que sea no sólo tan poderosa, sino más compleja aún que la ciencia a la que examina. Es decir, que estamos en el alba de un esfuerzo de largo alcance y en profundidad, que necesita de múltiples desarrollos nuevos, con el fin de permitir que la actividad científica disponga de los medios de la reflexividad, es decir, de la autoinvestigación. (Morin, 1984: 42-43).

En la búsqueda de la construcción de un "marco teórico-metodológico" pertinente a los objetivos del presente trabajo, se hace necesaria, en primer lugar, la revisión crítica, aunque inevitablemente parcial, de la amplísima "literatura" disponible en la sociología de la ciencia⁸ sobre la constitución histórica de los sistemas de producción de saberes especializados, tanto en el nivel de sus *estructuras* como, sobre todo, en el de sus *prácticas institucionalizadas*.

Los debates sostenidos en las tres últimas décadas entre filósofos, historiadores y sociólogos de la ciencia han fortalecido la convicción de que el estudio *empírico* de la "dimensión social" del conocimiento (científico y de otros tipos) y, especialmente, de los procesos de *construcción social* de ese conocimiento, tiene un lugar legítimo y fundamental para la comprensión sistemática de esa característica esencial de la acción humana.

Aunque el propósito positivista de considerar a la ciencia como un dominio privilegiado y por principio diverso (separado) del conocimiento ordinario ha dejado de ser dominante, persisten ciertas reservas ante el riesgo de disolver la epistemología en

⁸ En su contribución a la *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* sobre la "Sociología de la Ciencia", Bernard Barber plantea de una manera muy clara el lugar de esta disciplina en el campo de los saberes, al menos desde el punto de vista de la *corriente dominante* en las ciencias sociales a principios de los años setenta. Esta ubicación sigue siendo útil: "La sociología de la ciencia es ... una rama de la sociología del conocimiento: la que se ocupa de la naturaleza de las ideas científicas y de sus relaciones, tanto con otras clases de ideas (por ejemplo, filosóficas, políticas, estéticas y religiosas) como con distintos factores de personalidad e institucionales (o socioestructurales)" (Barber, 1978: 75).

la sociología, en lugar de integrar sus respectivos aportes. Alan Chalmers, en una obra reciente, expresa con precisión esas reservas: "si los sociólogos de la ciencia han de argumentar la determinación social del contenido cognitivo de la ciencia de una manera que ofrezca bases sólidas al escepticismo sobre la objetividad y el status epistemológico distintivo que típicamente se le atribuye a la ciencia, deben hacer algo más que combatir filosofías de la ciencia extremistas y muy pasadas de moda" (Chalmers, 1990: 86). Para hacer eso, y no centrar el estudio en el conocimiento científico *sólo como creencia*, Chalmers propone una delimitación conceptual básica para la sociología de la ciencia, que este trabajo adopta al renunciar al abordaje de las cuestiones epistemológicas:

Si explicar un componente del conocimiento científico es dar cuenta completa y adecuada de cómo emergió, podemos conceder de inmediato que será relevante un conjunto de los factores con que típicamente trabajan los sociólogos, de manera que puede afirmarse un papel legítimo para la sociología del conocimiento científico aquí. Sin embargo, hay otra clase de 'explicación' del conocimiento científico que puede buscarse. Podemos buscar explicar, y evaluar, cómo y en qué medida una instancia de conocimiento científico funciona como tal. Podemos considerar el grado en que contribuye al propósito de la ciencia. (...) Podemos cuestionar su consistencia interna y sus relaciones con la evidencia y podemos compararla con sus rivales a este respecto. Tales cuestiones no sólo son legítimas, son precisamente las más significativas si nos interesa el status epistemológico de [una] teoría (Chalmers, 1990: 86-87).

Este no es entonces un estudio epistemológico, sino un trabajo que, desde las ciencias sociales, busca "dar cuenta completa y adecuada de cómo emergió" un campo del conocimiento en un tiempo y un espacio determinados. El punto de partida es la sociología de la ciencia, especialidad que cuenta hoy con una identidad propia y un alto nivel de institucionalización internacional. Consecuentemente, sus practicantes gozan de legitimidad social y académica y muestran un grado considerable de profesionalización, aunque la "dispersión teórico-metodológica" (cognoscitiva) ha sido, desde su origen, característica central de este campo⁹.

⁹ Tanto la sociología en general, como la sociología del conocimiento y de la ciencia son *disciplinas polifiléticas* (Merton, 1977: 8), es decir, derivan de varias líneas de pensamiento, por lo cual la afiliación teórica de cada estudio implica marcos de referencia conceptuales diversos y en ocasiones, como los paradigmas de Kuhn, "incommensurables". Merton menciona como *precursores* primordiales de la sociología de la ciencia a Saint-Simon, Comte y, "por supuesto, Marx". Después, a Weber, "pero la más pertinente y poderosa corriente intelectual que pudo haber impulsado más tempranamente la sociología de la ciencia, fue por supuesto la *Wissenssoziologie*, mejor conocida a través de las obras de Max Scheler y Karl Mannheim" (Merton, 1977: 14). La dispersión lingüístico-nacional que, hasta después de la segunda guerra (continúa...)

Por ello se impone revisar sus principales corrientes y aportes al estudio de la ciencia. Entre otras opciones posibles, se ha tomado el concepto de *paradigma* de Kuhn como eje para esta revisión inicial, puesto que permite articular a su alrededor las diversas *rupturas* (y continuidades) y los principales *desplazamientos* (y reiteraciones) de los debates sobre el objeto en las últimas tres décadas¹⁰.

Esta revisión se organiza en tres secciones: en la primera se establece la *lectura* operada sobre la "revolución kuhniana"; en la segunda se "rastrea" algunas secuelas sociológicas de ésta; y en la tercera se presenta de la manera más actualizada posible el *estado de la cuestión* en los estudios sobre la estructuración del conocimiento científico.

1.1.1 La revolución kuhniana

En febrero de 1962 fecha Thomas S. Kuhn el prefacio de una obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1970a), que para él representa "la primera publicación de un proyecto concebido originalmente casi quince años atrás" cuando pasó de la física teórica a la historia de la ciencia, siguiendo "un antiguo interés recreativo por la filosofía de las ciencias", campo dentro del cual la obra representa un verdadero hito. Durante los más de treinta años transcurridos desde entonces, la polémica y el desarrollo alrededor de

(...continuación)

mundial, caracterizó el desarrollo de los trabajos precursores, convirtió a la sociología de la ciencia en un campo "tardíamente" constituido y a sus modelos en "auto-ejemplificantes" (Cole y Zuckerman, 1975).

¹⁰ Rafael Farfán hace la interesante observación de que, al mismo tiempo que *La Estructura de las Revoluciones Científicas* provocaba "una pequeña pero segura revolución en la filosofía de las ciencias anglosajonas de los años sesenta" (Farfán, 1988: 46), cobró auge y difusión una escuela de filósofos e historiadores de la ciencia provenientes de Francia, sobre todo representada por Louis Althusser y otros autores que comparten con él esa tradición alterna. Dominic Lecourt agrupó a estos autores (Gaston Bachelard, Georges Canguilhem y Michel Foucault), a pesar de la heterogeneidad de sus obras, bajo el nombre de la *epistemología francesa*, dado que mantenían en común un "no-positivismo radical y deliberado" (Lecourt, 1978: 8). Para Farfán, "parecía desprenderse así, de manera casi espontánea, un programa de investigación para las ciencias, en el que la confluencia entre marxismo y epistemología francesa era el punto de partida. Varios indicadores señalaban que las cosas marchaban en este sentido (pero...) de todas las expectativas puestas en este posible programa pocas se cumplieron, y las que lograron llevarse a cabo no fueron tan espectaculares en sus resultados como se esperaba" (Farfán, 1988: 47). No es difícil reconocer en la historia de las ciencias sociales latinoamericanas en los últimos veinte años las huellas de esas "expectativas" y de su frustración. La influencia francesa ha sido muy considerable, y quizá al menos en los años setenta, mucho más fuerte entre nosotros que la del positivismo anglosajón (que para entonces, a su vez, se había puesto ya en cuestión en sus propios "bastiones"). No obstante que por ello sería importante revisar aportes franceses fundamentales, muchos de los cuales no han perdido vigencia o validez, en este trabajo se ha optado por no hacerlo sistemáticamente, aunque se recurra ocasionalmente a algunos de ellos. Lo mismo puede decirse de otras tradiciones de pensamiento en la sociología del conocimiento, como la alemana.

varias de las estimulantes ideas presentadas en ese libro han abundado tanto en los terrenos epistemológicos como en los de diversas ciencias¹¹.

La Estructura... es esencialmente un estudio *histórico* del desarrollo de las ciencias (físicas, aunque Kuhn sostiene la validez de sus premisas para las biológicas, no así para las sociales). A pesar de que el título parece dar prioridad a las "revoluciones", el concepto fundamental de Kuhn es el de *ciencia normal*: "investigación firmemente basada en uno o más logros científicos pasados, logros que alguna comunidad científica particular reconoce por un tiempo como fundamento de su práctica" (Kuhn, 1970a: 10). A esas realizaciones o logros científicos reconocidos, que al mismo tiempo que alejan a sus adherentes de modos alternativos de realizar la actividad científica, dejan muchos problemas para ser resueltos por la investigación, Kuhn les llama *paradigmas*.

Después de la introducción en que define "*Un papel para la historia*", Kuhn dedica cuatro capítulos a esta estructura "normal" de la práctica científica, la basada en paradigmas. Entre otras definiciones clave, está la de la ciencia como "resolución de enigmas" [*puzzle-solving*]¹²:

Una de las cosas que una comunidad científica adquiere con un paradigma es un criterio para seleccionar problemas que, mientras el paradigma sea aceptado, puede suponerse que tienen solución. En gran medida éstos son los únicos problemas que la comunidad admitirá como científicos o que animará a sus miembros a enfrentar. (...) Una de las razones por las que la ciencia normal parece progresar tan rápidamente es que sus practicantes se concentran en problemas que sólo su falta de ingenio les impediría resolver (Kuhn, 1970a: 37).

En los siguientes cuatro capítulos, Kuhn desarrolla su interpretación de lo que sucede en una ciencia que en un momento dado no puede ya ser practicada "normalmente": cuando se presentan *anomalías*, la comunidad científica entra en *crisis* y responde ante ella, después de agotar todos sus recursos, con un cambio de paradigma, es decir, generando una *revolución científica*.

¹¹ Aunque, como se ha evidenciado sobradamente, el texto ha dado lugar a múltiples *lecturas* interpretativas, muchas de ellas divergentes ("aberrantes", en términos de Umberto Eco [1976]) con respecto al pensamiento, las intenciones y los marcos de referencia de Kuhn.

¹² Se adopta la traducción de "*puzzle solving*" por "resolución de enigmas" introducida por Agustín Contín en la (pésima) versión en español de la obra, publicada por el Fondo de Cultura Económica (*Breviarios* No 213, México, 1971), aunque es especialmente insatisfactoria: Kuhn utiliza la analogía de los rompecabezas y de los crucigramas, "aquella categoría especial de problemas que puede servir para poner a prueba el ingenio o la habilidad para resolverlos", para definir los problemas de ciencia normal. Por lo demás, en este trabajo se ha utilizado (y traducido citas de) la (segunda) edición en inglés (Kuhn, 1970a).

Cuando (...) una anomalía llega a verse como algo más que otro enigma de ciencia normal, es que ha comenzado la transición a la crisis y a la ciencia extraordinaria. Entonces, la anomalía misma llega a ser reconocida de manera más general como tal en la profesión. Más y más atención se le dedica por más y más de los hombres más eminentes del campo. Si persiste, lo cual no sucede habitualmente, muchos de ellos pueden llegar a considerar su resolución como *el* objetivo de su disciplina. Para ellos, el campo no volverá a ser el mismo. Parte de ese aspecto diferente resulta del nuevo punto de enfoque de la búsqueda.

Una fuente todavía más importante de cambio es la naturaleza divergente de las numerosas soluciones parciales a que se puede llegar concentrando la atención en el problema. Los primeros intentos de resolución del enigma seguirán de cerca las reglas establecidas por el paradigma. Pero al persistir la resistencia, más y más de los intentos involucrarán articulaciones menores o mayores del paradigma, ninguna igual a otra y ninguna susceptible de ser reconocida como paradigmática por el grupo. A través de esta proliferación de articulaciones divergentes (que cada vez más serán descritas como ajustes *ad hoc*), las reglas de la ciencia normal se van borrando. Aunque todavía haya un paradigma, pocos practicantes estarán complacidos completamente con él. Hasta las soluciones anteriormente aceptadas como *standards* para problemas resueltos, son cuestionadas (Kuhn, 1970a: 83).

Los periodos de crisis, entonces, pueden desembocar en una *rearticulación* del paradigma o en un cambio *revolucionario*. En estos casos, la transición según Kuhn es una "reconstrucción del campo a partir de bases nuevas, una reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más fundamentales y muchos de sus métodos y aplicaciones paradigmáticas. (...) Al completarse la transición, la profesión habrá cambiado su visión del campo, sus métodos y sus metas" (Kuhn, 1970a: 85).

En los cinco capítulos restantes de *La Estructura...*, Kuhn desarrolla el concepto de *revolución científica*: "aquellos episodios de desarrollo no-acumulativo en los cuales se reemplaza un paradigma antiguo, total o parcialmente, por uno nuevo, incompatible con él" (Kuhn, 1970a: 92). Las revoluciones, entonces, como "rupturas" o "discontinuidades" de un paradigma a otro, en el desarrollo histórico de las ciencias, son descritas no sólo como el "patrón" general que explica el progreso del conocimiento, sino como verdaderos cambios de *visión del mundo* de los científicos. Con ello, Kuhn abrió nuevas perspectivas de investigación no sólo histórica y filosófica sobre la ciencia, sino también psicológica y sociológica sobre los sujetos que la hacen. Para Stewart Richards, "el punto de vista de Kuhn es que la ciencia piensa en términos de *comunidades de científicos* más que de individuos aislados. Hasta este punto es una teoría sociológica" (1987: 75).

La obra de Kuhn, es importante subrayarlo, marca la *conversión* de su autor de físico a historiador de la ciencia. Según su propio relato (Kuhn, 1979: vii-viii), siendo

miembro de la *Harvard Society of Fellows*, Kuhn "descubrió" en una nota de pie de página de Robert K. Merton a Jean Piaget¹³ y en otra, de Hans Reichenbach, a Ludwik Fleck, un médico polaco que en 1935 publicó en alemán, en Suiza, una monografía titulada *Génesis y desarrollo de un hecho científico* (1979), un estudio histórico y epistemológico de la sífilis. Kuhn reconoce que la lectura del texto de Fleck lo ayudó a darse cuenta de que los problemas que lo preocupaban "tenían una dimensión fundamentalmente sociológica" (Kuhn, 1979: viii). Durante muchos años trató de que el libro de Fleck se tradujera al inglés, tarea cuya edición corrió a cargo de Thaddeus J. Trenn y Robert K. Merton a fines de los setenta¹⁴. En sus dos capítulos epistemológicos, Fleck sugiere una teoría del conocimiento científico que da primacía a los factores sociales, y que fue ignorada por casi treinta años, siendo curiosamente contemporánea de la *Lógica de la investigación científica* de Popper, también publicada originalmente en alemán¹⁵.

En la historia del conocimiento científico, no existe ninguna relación formal de lógica entre concepciones y evidencia. La evidencia se conforma a las concepciones tan frecuentemente como las concepciones se conforman a la evidencia. Después de todo, las concepciones no son sistemas lógicos, no importa cuánto aspiren a ese estatus. Son unidades *estilizadas* que se desarrollan o se atrofian tal como son o se mezclan con sus pruebas con otras. Análogamente a las estructuras

¹³ Ya en su *Introduction à l'épistémologie génétique* (PUF, Paris, 1949-1950), el célebre biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget había adelantado una perspectiva que en 1952 formulaba como sigue: "... se puede disociar la epistemología de la metafísica delimitando metódicamente su objeto. En vez de preguntarnos qué es el conocimiento en general o cómo es posible el conocimiento científico (considerado igualmente en bloque), lo cual implica naturalmente la constitución de toda una filosofía, podemos limitarnos por método al siguiente problema 'positivo': ¿cómo aumentan (o no) los conocimientos? ¿A través de qué procesos pasa una ciencia desde un conocimiento determinado, generalmente considerado insuficiente, a otro conocimiento determinado, generalmente considerado superior por la conciencia común de los adeptos de dicha disciplina? De este modo volvemos a encontrar todos los problemas epistemológicos, pero en una perspectiva histórico-crítica y no en la de una filosofía" (Piaget, 1971: 39). Las "resonancias" mutuas de las obras de Kuhn y Piaget se completan cuando, significativamente, Piaget se refiere a *La Estructura...* como un "hermoso libro" (1971: 9).

¹⁴ Probablemente debido a los ataques que recibió *La Estructura...* por sus "sesgos psicologizantes", y seguramente porque Piaget no era ningún "antecesor" desconocido (aunque publicara en francés) como Fleck, Kuhn no puso mayor empeño en apoyarse en el suizo o en debatir con él.

¹⁵ Este hecho es comentado en la siguiente forma por Thaddeus Trenn, co-editor de la obra en inglés: "El estilo de pensamiento dominante en los treinta no era uno en que las ideas aparentemente idiosincráticas de Fleck pudieran resonar ampliamente. En buena medida sucedió lo mismo con otra monografía sobre sociología de la ciencia que apareció tres años después que la de Fleck —*Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Inglaterra del Siglo XVII* de Robert Merton— que también experimentó un retraso sustancial en la respuesta significativa de la comunidad de sociólogos e historiadores de la ciencia" (en Fleck, 1979: xvii).

sociales, cada época tiene sus propias concepciones dominantes tanto como remanentes de las pasadas y rudimentos de las futuras (Fleck, 1979: 28).

Fleck identifica el conocimiento científico con las creencias u opiniones, cuyos "sistemas" muestran tal "tenacidad" que debemos considerarlos "hasta cierto punto" como unidades independientes, como "estructuras permeadas de estilo que no funcionan como meros agregados sino que armónica y holísticamente muestran ciertas características de ese estilo". El método para analizar la cognición desde la "epistemología comparada" de Fleck rechaza el dualismo del sujeto cognoscente y el objeto a conocer, incluyendo un tercer elemento, el *colectivo*: "la cognición no es un proceso individual de alguna teórica 'conciencia particular'. Más bien es el resultado de una actividad social, ya que el acervo existente de conocimiento rebasa el rango disponible a cualquier individuo" (Fleck, 1979: 38). De ahí parte para proponer sus conceptos centrales:

Si definimos 'colectivo de pensamiento' como *una comunidad de personas que intercambian mutuamente ideas o mantienen interacción intelectual*, encontraremos por implicación también el 'portador' especial para el desarrollo histórico de cualquier campo de pensamiento, así como para el acervo dado de conocimiento y nivel de cultura. A esto le hemos llamado *estilo de pensamiento*. Así, el colectivo de pensamiento provee el componente faltante¹⁶ (Fleck, 1979: 39).

La propuesta triádica de Fleck para la construcción del concepto de *cognición*, que incluye "lo individual, lo colectivo y la realidad objetiva" se presenta en términos empíricamente investigables, según el estudio sobre la sífilis que se entreteje en el libro con la reflexión epistemológica. Aunque, además de las dificultades de traducción, Kuhn señala "algunos puntos muy discutibles en la propuesta" de Fleck (Kuhn, 1979: x-xi), alaba y aprovecha decididamente esa "sociología de la mente colectiva":

Aunque el colectivo de pensamiento consiste en individuos, no es simplemente la suma de ellos. El individuo dentro del colectivo nunca, o casi nunca, es consciente del estilo de pensamiento prevaleciente, que casi siempre ejerce una fuerza absolutamente compulsiva sobre su pensamiento y con el cual no es posible discordar. La presencia del estilo de pensamiento hace necesario, y de hecho indispensable, construir el concepto "colectivo de pensamiento" (Fleck: 1979: 41).

¹⁶ Los editores de la versión en inglés advierten de las grandes dificultades de traducción de la obra, que se incrementan al traducir del inglés al español. Los términos "colectivo" y "estilo de pensamiento" son también arduos en inglés ("*thought collective*" y "*thought style*"), así como lo son en el original alemán ("*Denkkolektiv*" y "*Denkstil*"). Trenn especifica que "el empleo de los términos más familiares 'estilo cognoscitivo' y 'comunidad cognoscitiva', basados en el latín *cognoscere*, sería desorientador, ya que tanto *Denkstil* como *Denkkolektiv* se basan en el afín pero diferente *cogitare*" (en Fleck, 1979: xvi).

Más adelante, este concepto es definido más específicamente, al relacionarlo con el tema de la obra, la génesis y el desarrollo de un hecho científico ejemplarizado ("paradigmáticamente", diría Kuhn) por la sífilis, en el libro de Fleck:

Podemos por tanto *definir el estilo de pensamiento como* [la disposición hacia] *la percepción dirigida, con la correspondiente asimilación mental y objetiva de lo que ha sido así percibido*. Se caracteriza por rasgos comunes en los problemas de interés para un colectivo de pensamiento, por el juicio que el colectivo de pensamiento considera evidente, y por los métodos que aplica como medios de cognición. El estilo de pensamiento puede también acompañarse de un estilo técnico y literario característico del sistema de conocimiento dado (Fleck, 1979: 99).

Aunque se ha considerado que el aporte de Fleck no va más allá del que pudiera reconocerse, digamos, en Mannheim, cuyos estudios sobre la ideología tuvieron algunas secuelas en América Latina en los años setenta, su carácter sugerente y en algún sentido heurístico para el análisis de "sistemas de conocimiento" científico menos estructurados que los "paradigmas" de la "ciencia normal" impulsa a recuperarlo y relacionarlo con desarrollos posteriores. Sin embargo, los principales debates constitutivos de la "revolución kuhniana" en la filosofía y la sociología de la ciencia siguieron otros trayectos.

No deja de ser contextualmente importante que *La Estructura...* fue redactada originalmente para su inclusión en la *Enciclopedia de la Ciencia Unificada* concebida por Otto Neurath, distinguido integrante del Círculo de Viena, para "explorar los fundamentos de las diversas ciencias y apoyar la integración del conocimiento científico" alrededor de la lógica simbólica de Russell y Whitehead, como obra magna del empirismo lógico. La muerte de Neurath (en 1945) dejó en manos de sus "editores asociados", Rudolf Carnap y Charles Morris, la tarea de continuar la Enciclopedia, cuyos dos primeros tomos (compuestos por 19 obras: *Fundamentos de la Ciencia Unificada*), fueron los únicos que pudieron completarse.¹⁷

¹⁷ Además de la obra de Kuhn (Volúmen II, Número 2), constituyen los referidos tomos: (I): Neurath/Bohr/Dewey/Russell/Carnap/Morris: *La Enciclopedia y la Ciencia Unificada*; Morris: *Fundamentos de la teoría de los signos*; Carnap: *Fundamentos de la lógica y las matemáticas*; Bloomfield: *Aspectos lingüísticos de la ciencia*; Lenzen: *Procedimientos de la ciencia empírica*; Nagel: *Principios de la teoría de la probabilidad*; Frank: *Fundamentos de la física*; Finlay-Freundlich: *Cosmología*; Mainx: *Fundamentos de la biología*; Brunswik: *El marco conceptual de la psicología*. (II): Neurath: *Fundamentos de las ciencias sociales*; Edel: *La ciencia y la estructura de la ética*; Dewey: *Teoría de la valoración*; Woodger: *La técnica de la construcción teórica*; Tintner: *Metodología de la economía matemática y la econometría*; Hempel: *Fundamentos de la formación de conceptos en la ciencia empírica*; De Santillana/Zilsel: *El* (continúa...)

El propio Kuhn indica en su prefacio que "las limitaciones de espacio han afectado drásticamente el tratamiento que hago de las implicaciones filosóficas de la visión de la ciencia, históricamente orientada, de este ensayo". En los siguientes años, esas "implicaciones filosóficas", especialmente importantes para los epistemólogos o filósofos de la ciencia que elaboraban la crítica del empirismo lógico, encabezados por Sir Karl Popper, habrían de ser exhaustivamente discutidas con el propio Kuhn.

Una parte esencial de ese debate, la correspondiente al *Coloquio Internacional sobre Filosofía de la Ciencia* realizado en Londres en 1965, fue editada por Imre Lakatos y Alan Musgrave (1970), bajo el título *Criticism and the Growth of Knowledge*, obra que comienza y termina con sendas contribuciones de Kuhn (1970b, 1970c)¹⁸. En el volumen se presenta también un trabajo, "*La naturaleza de un paradigma*" de Margaret Masterman (1970), que elogia decididamente la obra y el aporte de Kuhn, a quien considera, explícitamente, "uno de los más destacados filósofos de la ciencia de nuestro tiempo" (Masterman, 1970: 59). Sin embargo, aclara:

Quienes toman con seriedad la 'nueva imagen de la ciencia' de Kuhn enfrentan dos dificultades vitales. Sobre la primera, que es su concepto de verificación en la experiencia (o la ausencia de ella), yo no coincido con él y en esto me parece que el mundo filosófico empirista tiene efectivamente un caso contra él. Pero sobre la segunda, que es su concepto de paradigma, él es quien tiene un caso contra ellos.

:

Porque el paradigma de Kuhn no es solo, desde mi punto de vista, una idea fundamental y nueva en la filosofía de la ciencia, y que por tanto merece atención, sino también, a pesar de que la visión general completa de la naturaleza de las revoluciones científicas de Kuhn depende de ella, aquellos que lo atacan nunca se han tomado la molestia de averiguar qué es. Al contrario, asumen sin cuestionamiento o bien que el paradigma es una 'teoría básica' o bien que es un 'punto de vista metafísico general'; yo pienso, por el contrario, que es fácil demostrar que, en su sentido primario, no puede ser ni lo uno ni lo otro. Kuhn, por supuesto, con su estilo cuasi-poético, hace de la elucidación del paradigma una tarea

(...continuación)

desarrollo del racionalismo y el empirismo; Joergensen: *El desarrollo del empirismo lógico*.

¹⁸ Los trabajos de John Watkins, Stephen Toulmin, L. Pearce Williams, Karl Popper, Imre Lakatos y Paul Feyerabend, incluidos en Lakatos y Musgrave (1970), "refutan" el planteamiento de Kuhn o proponen visiones alternativas a la "psicología de la investigación" a que según ellos se reduce. Para Kuhn, algunos popperianos (incluyendo a Sir Karl en persona) leyeron *La Estructura de las Revoluciones Científicas* como una ("drástica") revisión del clásico *La Lógica del Descubrimiento [o la Investigación] Científico* (Popper, 1959), lo cual es incorrecto, pues "nuestras intenciones son a menudo muy diferentes cuando decimos las mismas cosas" (Kuhn, 1970b: 3).

auténticamente difícil para el lector superficial. Según mis cuentas, él usa 'paradigma' en no menos de veintiun sentidos diferentes en su obra; posible-mente más, no menos (Masterman, 1970: 61).¹⁹

Aplicando sus habilidades en crítica textual (como miembro de la Unidad de Investigación sobre el Lenguaje de Cambridge), Masterman agrupa en tres conjuntos las acepciones de "paradigma" en Kuhn: los *paradigmas metafísicos* o *metaparadigmas*, de carácter filosófico, que son los únicos a los cuales los "filósofos críticos de Kuhn se han referido"; los *paradigmas sociológicos*; y los *paradigmas de artefacto* o *constructos*, que es el sentido más concreto (Masterman, 1970: 65). Según Masterman, "sociológicamente visto (en oposición a verlo filosóficamente) un paradigma es un conjunto de hábitos científicos. Siguiéndolos, la solución de problemas puede avanzar exitosamente: los problemas y los hábitos pueden ser intelectuales, verbales, conductuales, mecánicos, tecnológicos, cualquiera de éstos; depende del tipo de problema que se busque solucionar. La única definición explícita de paradigma, de hecho, que Kuhn proporciona está en términos de esos hábitos, aunque los amontona todos juntos bajo el nombre de logro científico concreto" (Masterman, 1970: 66).

Pero hay otra observación que resulta especialmente interesante para los propósitos de este trabajo, sobre el desarrollo temprano de una ciencia, por el que tanto Kuhn como sus críticos mostraron escaso interés:

Una investigación sobre la originalidad de Kuhn (...) es también una investigación sobre las formas brutas y las etapas tempranas de una ciencia. Y esto es, sobre todo, lo que hace atractivo su trabajo para científicos en campos nuevos; preeminentemente, por supuesto, para científicos sociales y psicólogos experimentales. Una de las razones por las que la filosofía de la ciencia profesional actualmente parece etérea a los investigadores científicos es que los modernos filósofos de la ciencia, tomados en conjunto, han trabajado en reversa. Primero tuvimos la visión hipotético-deductiva (...). Subsecuentemente, la nueva concepción de Feyerabend (siguiendo la de Popper), de la etapa que viene antes: la de (...) dos teorías (...)

¹⁹ Masterman se toma el trabajo de enlistar los 21 sentidos de "paradigma" en *La Estructura...*: (1) como un logro científico universalmente reconocido; (2) como un mito; (3) como una "filosofía" o constelación de preguntas; (4) como libro de texto u obra clásica; (5) como una tradición completa y, en cierto sentido, como un modelo; (6) como un logro científico; (7) como una analogía; (8) como una especulación metafísica exitosa; (9) como un ardid aceptado en derecho común; (10) como una provisión de herramientas; (11) como una ilustración *standard*; (12) como dispositivo, o un tipo de instrumento; (13) como un paquete de cartas anómalo; (14) como una fábrica de máquinas-herramienta; (15) como una figura *gestalt* que puede verse de dos maneras; (16) como un conjunto de instituciones políticas; (17) como un "*standard*" aplicado a la cuasi-metafísica; (18) como un principio organizador que puede gobernar a la misma percepción; (19) como un punto de vista epistemológico general; (20) como un nuevo modo de ver; (21) como algo que define un esquema amplio de la realidad (1970: 61-65).

que compiten para cubrir lo que puede llamarse (...) 'el mismo campo'. Ningún filósofo moderno de la ciencia, todavía, ha ido más atrás; a las etapas cuando no hay teoría alguna (...) o cuando hay muchas teorías (si la palabra 'teoría' se usa metafísica o coloquialmente) y ningún campo claro. En vista de la actual proliferación de autoproclamadas nuevas ciencias, sin embargo, es tiempo de que la filosofía de la ciencia llegue a ser, como debiera, una guía científicamente útil para los investigadores reales; que se dé un movimiento filosóficamente informado hacia atrás. Kuhn, a mi modo de ver, ha hecho este movimiento, o lo ha intentado (Masterman, 1970: 68).

La idea de Masterman es que el paradigma kuhniano, entendido sociológicamente, opera *en vez de* una teoría formalmente establecida, impulsando la investigación que hará finalmente posible su construcción. "Por tanto el problema real, para obtener una filosofía de la nueva ciencia, es describir filosóficamente el truco, o artefacto, original sobre el cual se basa el paradigma sociológico (o sea, el conjunto de hábitos)" (Masterman, 1970: 70). En conclusión, Masterman postula que "si un paradigma ha de tener la propiedad de ser concreto, esto significa que debe ser, literalmente, un modelo; o, literalmente, una imagen [*picture*]; o, literalmente, una secuencia de palabras-usos en lenguaje natural que tracen analogías; o alguna combinación de éstas" (Masterman, 1970: 79).

Tanto en sus "*Reflexiones sobre mis críticos*" (1970c), como en la "*Postdata: 1969*" incluída en la segunda edición de *La Estructura...*, Kuhn retoma los comentarios tanto de Masterman como de sus críticos popperianos (Watkins, Toulmin, Williams, Lakatos, Feyerabend y Popper mismo), y precisa muchas cuestiones fundamentales, de carácter teórico (filosófico), metodológico (histórico y sociológico) e histórico (en cuanto a la interpretación de los ejemplos aducidos), de las cuales puede considerarse de interés esencial la siguiente:

¿Cómo elige uno y cómo es elegido miembro de una determinada comunidad, científica o no? ¿Cuál es el proceso y cuáles las etapas de socialización en el grupo? ¿Cuáles son las metas que el grupo ve colectivamente como suyas y cómo controla las aberraciones intolerables? Una comprensión más plena de la ciencia dependerá de respuestas a otro tipo de preguntas también, pero no hay área en la que se necesite más trabajo que en ésta. El conocimiento científico, como el lenguaje, es intrínsecamente la propiedad común de un grupo o no es nada. Para comprenderlo debemos conocer las características especiales de los grupos que lo crean y lo usan (Kuhn, 1970a: 209-210).

De manera que la revolución kuhniana aportó un argumento decisivo para explicar el desarrollo histórico de las especialidades científicas: la relación de mutua determinación entre el *paradigma* y la *comunidad científica* que lo comparte, como una comunidad

lingüística comparte un *habla* (que a su vez remite al sistema de la *lengua*), mediante las interacciones sociales *comunicativamente mediadas*.

1.1.2 Algunas secuelas sociológicas de la *revolución kuhniana*

Barry Barnes, sociólogo de la ciencia, explica por qué *La Estructura de las Revoluciones Científicas* provocó tantas controversias: "se apartaba tajantemente de las interpretaciones académicas de la naturaleza general de la investigación científica, que en esa época eran producidas casi completamente por los filósofos de la ciencia. Estas interpretaciones, así como los mitos y las imágenes generales, carecían de la dimensión social que caracteriza a la obra de Kuhn" (1986: 40)²⁰. De esta manera, desde el corazón mismo del empirismo lógico (*Enciclopedia...*), y sin negar sustancialmente sus premisas fundamentales en la interpretación histórica del desarrollo de la ciencia, la obra de Kuhn contribuyó a la apertura de un doble proceso, probablemente para él mismo insospechado. Por una parte impactó el propio campo filosófico-epistemológico:

Al introducir la dimensión social y relacionar la categoría del conocimiento científico con los juicios contingentes de comunidades humanas concretas, Kuhn socavaba toda una serie de argumentos filosóficos tendientes a asegurarle a la ciencia una privilegiada categoría epistemológica u ontológica. Como toda cuidadosa interpretación sociológica del juicio científico, la de Kuhn implicaba cierta forma de *relativismo* —algo que siempre ha parecido inspirar repugnancia entre los filósofos—.

Más concretamente, en tanto que descripción de la manera como actúan realmente los científicos, hubo consenso en cuanto a que no era nada halagüeña: largos periodos de monótona conformidad alternando con accesos de irracional descarrío —lo que no era más que una parodia de las ideas de Kuhn sobre la historia de la ciencia— (Barnes, 1986: 41-42).

²⁰ Del debate sobre las "revoluciones científicas" de Kuhn emergieron otras tres concepciones filosóficas sobre el desarrollo del conocimiento científico, muy influyentes también: la de Imre Lakatos, adelantada en "*La falsación y la metodología de los programas de investigación científica*" (1970) y desarrollada en *La metodología de los programas de investigación científica* (1978); la de Paul Feyerabend, quien en "*Consuelo para el especialista*" (1970) se adscribe al modelo lakatosiano, pero anuncia también su "anarquismo epistemológico" de *Contra el método* (1986); y la de Larry Laudan, quien utiliza el concepto de "tradiciones de investigación" y su "progresividad" para apuntar a una síntesis crítica de las obras de Kuhn, Feyerabend, Popper, Lakatos y otros filósofos de la ciencia en *El progreso y sus problemas* (1976). Un conjunto de artículos cuyo contenido complementa y extiende las posiciones guardadas por los filósofos e historiadores de la ciencia en el debate, fue editado en 1981 por Ian Hacking bajo el título *Revoluciones científicas* (Kuhn, 1981; Shapere, 1981; Putnam, 1981; Popper, 1981; Lakatos, 1981; Hacking, 1981; Laudan, 1981; Feyerabend, 1981).

Pero además, *La Estructura...* fue también acogida con mucho interés en el campo de la sociología de la ciencia, donde produjo una profunda ruptura metodológica con respecto a la epistemología positivista. El mismo Barnes señala la "oportunidad" del aporte de Kuhn a este campo, que se comenzaba a expandir a mediados de los sesenta:

En ese momento los sociólogos de Estados Unidos empezaban a intensificar el aumento de los lentes con que estudiaban la ciencia y a examinar la *especialidad* como la unidad social característica de la investigación, la unidad encargada de desarrollar organizadamente un determinado cuerpo de conocimiento y competencia. En Inglaterra y el resto de Europa, mientras tanto, la sociología de la ciencia comenzaba a establecerse por primera vez, y aquí el interés por el conocimiento científico en sí era muy vigoroso, tanto como el dedicado a la naturaleza y la organización de las especialidades (Barnes, 1986: 43-44).

Barnes sostiene, junto a David Bloor y otros miembros de la Unidad de Estudios de la Ciencia de la Universidad de Edimburgo, el "*programa fuerte* para la sociología del conocimiento", cuya tesis central es formulada como sigue por Mendelsohn:

La ciencia es una actividad de seres humanos que actúan e interactúan, y por tanto una actividad social. Su conocimiento, sus afirmaciones, sus técnicas, han sido creadas por seres humanos, y desarrollados, alimentados y compartidos entre grupos de seres humanos. Por tanto el conocimiento científico es esencialmente conocimiento social. Como una actividad social, la ciencia es claramente el producto de una historia y de un proceso que ocurre en el tiempo y en el espacio y que involucra actores humanos. Estos actores tienen vidas no sólo dentro de la ciencia, sino en sociedades más amplias de las cuales son miembros (Mendelsohn, 1977: 3).

El *programa fuerte* se atribuye una posición "naturalista", que sostiene que la sociología debe habérselas con lo que "la gente toma como conocimiento, no con el juicio evaluativo de lo que merece ser tomado como tal" (Barnes, 1977, citado por Olivé, 1988: 31). Desde este naturalismo, la sociología de la ciencia debe proporcionar explicaciones causales para todo tipo de creencias, independientemente de sus valores de verdad o falsedad, que son asumidas como sociológicamente irrelevantes.

Para David Bloor, la sociología del conocimiento debería ser causal, imparcial con respecto a la veracidad, simétrica en su estilo de explicación y *reflexiva*: en principio sus patrones de explicación tendrían que ser aplicables a la misma sociología. "Igual que el requisito de simetría, ésta es una respuesta a la necesidad de buscar explicaciones generales. Es obviamente necesario requerir este principio, pues de otro modo la sociología se erigiría como una refutación de sus propias teorías" (Bloor, 1976: 4-5).

En contraste con el *programa fuerte*, algunos "programas débiles" en la sociología del conocimiento se caracterizan porque "una vez que se ha mostrado que ciertas creencias son falsas, aunque alguna vez se les considerara verdaderas, entonces admiten como pertinentes las explicaciones sociológicas para dar cuenta de por qué esas falsas creencias fueron vistas como verdaderas, erróneamente, en contextos históricos y sociales específicos" (Olivé, 1988: 22). Pero, "desde la perspectiva de los programas débiles, no hay lugar para una sociología *del conocimiento*. El auténtico conocimiento, creencia verdadera y justificada, se debe explicar sobre fundamentos puramente epistemológicos" (Olivé, 1988: 24). Entre los autores que sostienen, de diversas maneras, programas débiles en sociología del conocimiento, Olivé menciona a Parsons, Merton, Durkheim, Gurvitch y Mannheim, e incluso a Marx. Tanto los programas "fuertes" como los "débiles" se basan en una concepción "estrecha" de la sociología del conocimiento, contra la que argumenta Olivé, del lado de Berger y Luckmann, y de alguna manera Habermas, lo cual refuerza su argumento de que hay maneras de plantear y tratar de resolver la escisión que se ha producido entre la sociología y la filosofía de la ciencia.

Aquí habría que observar que la sociología del conocimiento es un campo relativamente poco explorado —y explotado— en México y América Latina en general, a pesar de que obras como *La Construcción Social de la Realidad* de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) han sido extensamente leídas, trabajadas y citadas por nuestros científicos sociales. Y a pesar también de que el "programa" planteado por estos autores parece ser centralmente pertinente para el estudio de nuestra dependencia:

La necesidad de una 'sociología del conocimiento' está dada por las diferencias observables entre sociedades, en razón de lo que en ellas se da por establecido como 'conocimiento'. Además de esto, sin embargo, una disciplina digna de ese nombre deberá ocuparse de los modos generales por los cuales las 'realidades' se dan por 'conocidas' en las sociedades humanas. En otras palabras, una 'sociología del conocimiento' deberá tratar no sólo las variaciones empíricas del 'conocimiento' en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que *cualquier* cuerpo de 'conocimiento' llega a quedar establecido socialmente *como realidad*. (...) Sostenemos que *la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann, 1968: 15).

Berger y Luckmann reconocen de entrada los antecedentes de la "sociología del conocimiento" (expresión acuñada en los años veinte por Max Scheler) y delimitan las diferencias que su propuesta sostiene con quienes trabajaron antes que ellos. Así, refieren que "los antecedentes intelectuales inmediatos de la sociología del conocimiento son tres corrientes del pensamiento alemán decimonónico: la marxista, la nietzscheana y la historicista" (Berger y Luckmann, 1968: 18).

De Marx, según Berger y Luckmann, la sociología del conocimiento derivó "su proposición básica, a saber, que la conciencia del hombre está determinada por su ser social" (Berger y Luckmann, 1968: 18); el anti-idealismo de Nietzsche "introdujo perspectivas adicionales en cuanto al pensamiento humano como instrumento de lucha por la supervivencia y el poder"; mientras que del historicismo de Dilthey proviene "un sentido abrumador de la relatividad de todas las perspectivas sobre el acontecer humano, vale decir, de la historicidad inevitable del pensamiento humano" (Berger y Luckmann, 1968: 20-21). Berger y Luckmann revisan también los aportes de Scheler, como el concepto de "concepción relativo-natural del mundo" de una sociedad; de Karl Mannheim, cuya "preocupación clave (...) era, significativamente, el fenómeno de la ideología"; y de Alfred Schütz, su maestro más directo (Berger y Luckmann, 1968: 22, 23, 11), a su vez influido por Weber y Husserl en la fundamentación de una "sociología comprensiva" (Schütz, 1993). Definiéndose a sí mismos como sociólogos, Berger y Luckmann ubican en "dos de las 'consignas' más famosas y más influyentes de la sociología" los fundamentos de su propuesta:

Una fue impartida por Durkheim en *Reglas del Método Sociológico* y la otra por Weber en *Wirtschaft Und Gessellschaft*. Durkheim nos dice: 'La regla primera y fundamental es *considerar los hechos sociales como cosas*.' Y Weber observa: 'Tanto para la sociología en su sentido actual, como para la historia, el objeto de conocimiento es *el complejo de significado subjetivo de la acción*.' Estas dos aseveraciones no se contradicen. La sociedad, efectivamente, posee facticidad objetiva. Y la sociedad, efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo. Y, de paso sea dicho, Durkheim sabía esto último, así como Weber sabía lo primero. Es justamente el carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo lo que constituye su 'realidad *sui generis*', para emplear otro término clave de Durkheim. La cuestión central para la teoría sociológica puede, pues, expresarse así: ¿cómo es posible que los significados subjetivos *se vuelvan* facticidades objetivas? o, en términos apropiados a las posiciones teóricas aludidas: ¿cómo es posible que la actividad humana produzca un mundo de cosas? o sea, la apreciación de la 'realidad *sui generis*' de la sociedad requiere indagar la manera en que esta realidad está construida. Sostenemos que esa indagación es la tarea de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1968: 35).

Por su parte, uno de los artículos más citados de Jürgen Habermas es "*La ciencia y la tecnología como ideología*", publicado por primera vez en alemán en 1968, e incluido en los *Estudios sobre Sociología de la Ciencia* (1980) de Barry Barnes y otros. En él, partiendo del concepto weberiano (y parsoniano) de "racionalización", Habermas propone

"otro marco categorial", tomando como punto de partida "la distinción fundamental entre *labor e interacción*":

Por 'labor' o *acción intencional-racional*, entiendo la acción instrumental o la elección racional o su conjunción. La acción instrumental se rige por *reglas técnicas* basadas en el conocimiento empírico. En todo caso, implican predicciones condicionales sobre sucesos observables, físicos o sociales. Estas predicciones pueden resultar correctas o incorrectas. La conducta de la elección racional es gobernada por *estrategias* basadas en el conocimiento analítico. Implican deducciones a partir de reglas de preferencia (sistemas valorativos) y procedimientos de decisión; estas proposiciones son deducidas correcta o incorrectamente. La acción intencional-racional realiza objetivos definidos en condiciones determinadas. Pero mientras la acción instrumental organiza medios que son apropiados o inapropiados de acuerdo con ciertos criterios para un control efectivo de la realidad, la acción estratégica depende solamente de la correcta evaluación de opciones alternativas posibles, evaluación que resulta del cálculo complementado con valores y máximas.

Por 'interacción', por otro lado, entiendo la *acción comunicativa*, la interacción simbólica. Está gobernada por *normas consensuales* obligatorias, que definen las expectativas recíprocas concernientes a la conducta y que deben ser comprendidas y reconocidas al menos por dos sujetos actuantes. Las normas sociales se imponen mediante sanciones. Su significado es objetivado en la comunicación del lenguaje ordinario. Mientras que la validez de las reglas técnicas y las estrategias depende de proposiciones empíricamente verdaderas o analíticamente correctas, la validez de las normas sociales sólo se funda en la intersubjetividad de la mutua comprensión de las intenciones y es asegurada por el reconocimiento general de obligaciones (Habermas, 1980: 345-346).

Además de prefigurar así lo que sería su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1989), Habermas distingue los "sistemas sociales en los que predomina la acción intencional-racional de aquellos en los que predomina la interacción" y, desde ahí, entre "el *marco institucional* de una sociedad, o el mundo de la vida sociocultural, y los *subsistemas de acción intencional-racional* 'insertados' en el anterior":

En la medida en que las acciones están determinadas por el marco institucional, son guiadas e impuestas por normas. En la medida en que están determinadas por subsistemas de acción intencional-racional, se ajustan a pautas de acción instrumental o estratégica. Desde luego, sólo la institucionalización puede garantizar que tal acción, de hecho, siga reglas técnicas definidas y estrategias previstas con una adecuada probabilidad (Habermas, 1980: 346).

El propósito de Habermas es fundamentar una explicación general del desarrollo de la *racionalidad* en el capitalismo, y para ello retoma de Marcuse la tesis básica de que la tecnología y la ciencia hoy también asumen la función de legitimar el poder político (Marcuse, 1968). El progreso de la técnica, convertido en forma de gobierno ("tecnocracia") es también su conversión en una "ideología básica que penetre en la conciencia de la masa despolitizada de la población, donde puede asumir un papel legitimador" (Habermas, 1980: 357).

Un logro singular de esta ideología es separar la comprensión de la sociedad del marco de referencia de la acción comunicativa y de los conceptos de interacción simbólica, para reemplazarlos por un modelo científico. De este modo, la auto-comprensión culturalmente definida de un mundo social de la vida es reemplazada por la autocosificación de los hombres en categorías de acción intencional-racional y conducta adaptativa (Habermas, 1980: 357).

A reserva de una revisión (que habrá de hacerse en otro lugar) de las implicaciones que la teoría de la acción comunicativa de Habermas puede tener para el estudio de los campos académicos, la inclusión de su reformulación del concepto de "racionalización" a través de la distinción de las acciones "instrumental", "estratégica" y "comunicativa" y sus relaciones con la ideología y el poder social, sugiere indudablemente nuevas vías *posibles* para reintegrar las dimensiones sociocultural y cognoscitiva de las prácticas científicas.

Pero la sociología de la ciencia, al menos en su tradición anglosajona, no se planteó el problema formulado por Habermas, sino hasta muy recientemente. A pesar de ello, el precursor indiscutible de esta especialidad en la sociología funcionalista, Robert K. Merton, quien con su tesis doctoral presentada en 1938, *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del Siglo XVII* (1970), inauguró una nueva forma de enfocar la historia del conocimiento, trató de hacerlo muchos años atrás:

Por 1945 me sentí listo para examinar el estado cognitivo del campo. El resultado fue descrito como un 'paradigma para la sociología del conocimiento' —sin embargo, no en los que llegarían a ser los sentidos kuhnianos del término 'paradigma'—, diseñado para identificar conceptos básicos, presuposiciones teóricas y, sobre todo, su problemática. El núcleo del paradigma enfocaba las interacciones entre la estructura social y la estructura cognoscitiva del conocimiento en general y del conocimiento científico específicamente. El paradigma pretendía identificar y evaluar los modos principales de pensar sobre las bases sociales y culturales del conocimiento (desde bases como 'estructura de poder' y 'clase social' hasta procesos sociales como 'competencia y conflicto'). Trataba también de identificar los aspectos problemáticos de la estructura cognitiva que debía ser

examinada sistemáticamente para que la sociología del conocimiento desarrollara un fundamento sustancial en la indagación sistemática (Merton, 1977: 21).

Centrando primero su atención en "el proceso de competencia social y cognitiva dentro de lo que Michael Polanyi (1958) llamó la '*comunidad científica*'" (o Robert Boyle en el siglo XVII, '*colegio invisible*'), el programa de Merton avanzó en el estudio de las redes institucionalizadas de relación entre las estructuras social y cognitiva de la ciencia. Y entonces apareció la obra de Kuhn: "Si las ideas, más tempranas, de Popper fueron lentamente llamando la atención del puñado de sociólogos de la ciencia que en los treinta y cuarentas estaban preocupados por darle al campo su propia identidad cognoscitiva, las ideas propuestas por Kuhn desde los sesentas, cuando la especialidad estaba en claro ascenso, fueron identificadas como significativas para la sociología inmediatamente a la aparición de *La Estructura de las Revoluciones Científicas*" (Merton, 1977: 71).

Lo que Merton rescata de Kuhn, en una larga y elogiosa glosa de su obra y sus relaciones con los avances de la sociología de la ciencia, corresponde con dos comentarios del autor de *La Estructura...*, incluídos en sus "*Reflexiones sobre mis críticos*":

Si yo volviera a escribir mi libro ahora, comenzaría por discutir la *estructura comunitaria* de la ciencia, y no me basaría sólo en la materia [*subject-matter*] compartida para hacerlo. La estructura comunitaria es un tópico sobre el cual tenemos por ahora muy poca información, pero que ha comenzado recientemente a ser objeto importante de atención para los sociólogos, y los historiadores están también cada vez más interesados en él. Los problemas de investigación implicados no son en modo alguno triviales. Los historiadores de la ciencia que los abordan deben dejar de confiar exclusivamente en las técnicas del historiador intelectual y usar también las del historiador social y cultural.

(...) Las comunidades típicas, al menos en el panorama científico contemporáneo, pueden consistir de un centenar de miembros, a veces mucho menos. Los individuos, particularmente los más aptos, pueden pertenecer a varios de tales grupos, sea simultánea o sucesivamente, y ellos cambiarán, o al menos ajustarán, sus modos de pensar al pasar de una a otra comunidad. *Sugiero que grupos como estos sean considerados como las unidades que producen el conocimiento científico* (Kuhn, 1970c: 252, 253).

Algunos de los trabajos pioneros sobre las comunidades científicas son los realizados por el propio Merton, como el titulado "*Los imperativos institucionales de la ciencia*", publicado por primera vez en 1942, donde toma como base su famosa definición del *ethos* de la ciencia: "ese complejo de valores y normas, con tintes afectivos, que se considera obligatorio para el hombre de ciencia" y cuyo examen es "sólo una introduc-

ción limitada a un problema más vasto: el del estudio comparativo de la estructura institucional de la ciencia" (Merton, 1980: 66).

El objetivo institucional de la ciencia es la extensión del conocimiento verificado. Los métodos técnicos empleados para lograr este fin suministran la definición pertinente de conocimiento: predicciones empíricamente confirmadas y lógicamente coherentes. Los imperativos institucionales (normas) derivan del objetivo y los métodos. Toda la estructura de normas técnicas y morales realizan el objetivo final. La norma técnica de la prueba empírica, adecuada, válida y confiable, es un requisito para el mantenimiento de la predicción veraz; la norma técnica de la coherencia lógica es un requisito para la predicción sistemática y válida. Las normas de la ciencia poseen una justificación metodológica, pero son obligatorias, no sólo por su eficiencia en los procedimientos, sino también porque se cree que son correctas y buenas. Son tanto prescripciones morales como técnicas. El *ethos* de la ciencia moderna incluye cuatro conjuntos de imperativos institucionales: el *universalismo*, el *comunalismo*, el *desinterés* y el *escepticismo organizado* (Merton, 1980: 67).

Este *ethos* científico fue siendo paulatinamente desmentido por los estudios empíricos de comunidades concretas, que difícilmente se comportaban de acuerdo a principios tan altruistas. Por ejemplo, en su propia contribución al libro por él editado en 1965 sobre *La Comunidad Científica*, W.O. Hagstrom hace ver que:

La organización de la ciencia consiste en un intercambio de *reconocimiento social por información*. Pero, como en toda concesión de dones, la expectativa de dones de retribución (de reconocimiento) no puede ser reconocida públicamente como el motivo para hacer el don. Se supone que éste es dado no con la esperanza de una retribución, sino como expresión del sentimiento del donante hacia el receptor. (...) El deseo de reconocimiento no sólo induce al científico a comunicar los resultados que ha obtenido, sino que también influye en su selección de problemas y métodos. Tenderá a elegir problemas cuya solución logre mayor reconocimiento, y a elegir métodos que hagan su obra aceptable para los colegas (Hagstrom, 1980: 104, 109).

Es importante hacer notar aquí, como en Kuhn, el predominio de factores y conceptos psicológicos como base para explicar la conducta de los científicos. También, la consideración de ejemplos tomados de la física y la química para generalizar a partir de ellos hasta "la ciencia" y "los científicos", tendencia que sólo recientemente ha sido "matizada", reconociendo la diversidad prevaleciente (dependiente de condiciones socio-culturales e históricas determinadas) en *las ciencias*, entre *comunidades*, y en diversas modalidades del *trabajo científico*. Ya en 1969, por ejemplo, Michael Mulkay criticaba el análisis

funcionalista de Merton y también el de Kuhn, y proponía un enfoque alternativo, el de la "fertilización cruzada", apoyándose en los estudios de Ben-David y Holton:

Buena parte del avance en la ciencia se debe a la difusión de paradigmas en ámbitos que, o bien no han desarrollado paradigmas establecidos propios, o bien que no existían antes como campos de investigación independientes. En la mayoría de los ámbitos de investigación específicos hay un número limitado de 'ideas interesantes' disponibles. La aparición de un nuevo campo genera una rápida afluencia de investigadores y, por consiguiente, un rápido desarrollo de esas ideas. (...) La ciencia tiende a avanzar, pues, mediante el descubrimiento de nuevos campos de ignorancia. Estos no están asociados, en la mente de los científicos, con los paradigmas establecidos. Como consecuencia de esto, hay mucho menos resistencia a la innovación (Mulkay, 1980: 134).

El planteamiento de Mulkay, que él considera complementario al de Hagstrom en tanto que mientras éste se ocupa de los procesos estructurales de la ciencia, el propio Mulkay atiende a los procesos de "crecimiento cultural, que en la ciencia preceden a la diferenciación estructural", subraya un aspecto central que ni Merton ni Kuhn analizaron: las fuentes estructurales de las innovaciones, o sea, los procesos de *generación de las ideas* que constituyen los campos científicos:

El mismo proceso de fecundación cruzada caracteriza al desarrollo de las ciencias sociales. La física social de Comte y el recurso de Durkheim a los métodos de la biología son ejemplos obvios. Evidentemente, este tipo de desarrollo no se ajusta bien al modelo de Kuhn, cuando el desarrollo adopta la forma de una investigación intensiva y una posterior reformulación dentro de campos de estudio establecidos. Sin embargo, si combinamos estas dos concepciones, obtenemos un esquema que explica la inercia intelectual en la ciencia y el crecimiento indudablemente rápido del conocimiento científico. (...) Los campos de investigación menos claramente definidos y menos deductivos engendrarán una adhesión más débil, y, por ende, el cambio tenderá a ser más gradual. Al mismo tiempo, dentro de todas las disciplinas habrá una tendencia más fuerte a que las ideas sigan una escalada que las convierta en nuevos campos, lo cual facilitará la obtención de un nuevo conocimiento sin una concomitante resistencia vigorosa (Mulkay, 1980: 135).

Planteamientos como estos, propiamente sociológicos y más enfocados al análisis de la institucionalización *social* que a la *cognoscitiva* de la ciencia, serán revisados más extensamente en la sección siguiente. Por ahora, conviene revisar sucintamente la *herencia cuantitativista* que la sociología norteamericana aporta a la sociología de la ciencia, antes

de concluir esta sección con una recuperación del *cualitativismo emergente*, sobre todo de fuentes europeas, en este campo.

En Estados Unidos, Robert K. Merton abordó desde los años treinta la integración de una sociología del conocimiento, y luego de la ciencia, con la teoría estructural-funcionalista. Preocupado porque "la sociología del conocimiento —así como el campo más restringido de la sociología de la ciencia— estaba siendo severamente obstaculizada por la ausencia de un marco conceptual para pensar la estructura social y cultural de la propia ciencia", se esforzó "por encontrar una vía metodológica para pensar la ciencia como *ethos* institucionalizado (su aspecto normativo) y como organización social (sus patrones de interacción entre científicos). Sólo entonces podría haber un fundamento adecuado para instituir e investigar nuevos problemas de interacción social y cognitiva en la ciencia" (Merton, 1977: 22).

Dentro de la corriente estructural-funcionalista los métodos o procedimientos de investigación empleados en la sociología de la ciencia eran muy limitados. Merton señaló los principales en el origen de este campo: el *análisis de contenido*, "transferido" de la investigación de la comunicación de masas y la *prosopografía*, "transferida" a su vez de la historia; por otro lado, como desarrollos "específicos de la especialidad", el *análisis de citas* [*citation analysis*], los "*parámetros de la ciencia*" (Cfr. Price, 1963) y los "*índices científicos*" (Merton, 1977: 24-58). Más tarde, desde otras corrientes y tradiciones, se han incorporado como métodos de investigación en la sociología de la ciencia la observación etnográfica, la historia de vida, el análisis semiótico (de los textos científicos) y el análisis de redes de comunicación, entre otros. Es decir, métodos que apuntan, de diversas maneras, hacia enfoques socioculturales de análisis, que no eran concebibles en el marco de Merton y sus seguidores.

En ese sentido, es relevante que Diana Crane, autora de *Invisible Colleges* (1972), un estudio sobre la "difusión del conocimiento en comunidades científicas", propusiera hace más de veinte años una innovación notable para la sociología de la ciencia norteamericana, al concluir que la fragmentación metodológica del campo impide su *desarrollo teórico*: "la sociología del conocimiento sólo emergerá como área útil de indagación si puede desarrollarse un modelo teórico común para explicar el repertorio completo de productos culturales. Si puede lograrse esto, parece probable que el término sociología del conocimiento deje de ser útil. Sociología de la Cultura, siendo una designación más amplia, sería más apropiada" (Crane, 1972: 129).

El enfoque de Crane parte de una crítica a las teorías y métodos que "midan" el crecimiento del conocimiento, pero conserva un concepto de comunicación científica proveniente de la investigación sobre difusión de innovaciones, por cierto uno de los

"círculos sociales" o comunidades científicas que investiga empíricamente. Presta mucha atención a las redes de intercambio de información científica y relaciona su funcionamiento con el desarrollo del conocimiento, pero aún para ella misma, este enfoque conceptual resulta insuficiente: "es claro que el enorme crecimiento de nuevo conocimiento está exigiendo mayor flexibilidad en el sistema formal de comunicación. El progreso en el manejo de este sistema puede ser el resultado de una mejor comprensión de las formas como los científicos usan las ideas y de los tipos de ideas que les son más útiles. El rango completo de innovaciones en el sistema formal de comunicación tiene todavía que ser explorado" (Crane, 1972: 128).

La influencia de Derek Price, su tutor (Crane, 1972: ix), es apreciable en Crane, especialmente en cuanto a que los desarrollos sociométricos y bibliométricos introducidos por el primero (Price, 1963), que se describen un poco más adelante, impiden una consideración más amplia del aspecto *comunicacional* de la dinámica sociocultural constitutiva de las comunidades científicas. Además, la influencia directa de Everett Rogers (Crane, 1972: ix), líder de la investigación sobre difusión de innovaciones, antes de que ésta fuera críticamente reformulada por el propio Rogers (1976) ante su insuficiencia para impulsar la modernización de la agricultura en el Tercer Mundo (Sánchez Ruiz, 1986b), genera una concepción de la "sociología de la cultura" y de la ciencia que señala certeramente lagunas, pero es incapaz de formular adecuadamente la alternativa:

El problema de la relación entre la estructura interna de una determinada institución cultural y los productos desarrollados y aceptados dentro de ella no ha sido explorado por la sociología del conocimiento. La tendencia a ver a los grupos sociales como entidades abstractas más que como conjuntos de individuos cuyos modos de interacción pueden ser observados con precisión es la causa probable de esta falla. Similarmente, los factores sociales que influyen la difusión de ideas sólo han sido tratados superficialmente en la tradición de la sociología del conocimiento. Para comprenderlos se necesita una teoría de las comunicaciones y de la transmisión de innovaciones, y la sociología del conocimiento no la ha proporcionado (Crane, 1972: 130).

El carácter *sociocultural* de los problemas centrales de la sociología de la ciencia parece estar claramente establecido desde entonces, aunque no los instrumentos metodológicos para resolverlos. Esto quizá se deba a que el origen reconocido está en la obra de Kuhn, cuyo interés era histórico y no sociológico, y que la controversia desatada a propósito de su obra fue, más que nada, con filósofos de la ciencia, que habían rechazado siempre la relevancia de la dimensión social de la producción y el desarrollo del conocimiento científico. Mientras tanto, los sociólogos desarrollaban un aparato descriptivo hoy ampliamente informatizado.

La "cienciametría" tiene su origen en la *Histoire des sciences et des savants depuis deux siècles* (1885) del botánico suizo Alphonse de Candolle, que "se distingue de todas las historias de la ciencia de su época por la ausencia casi total de análisis de ideas y teorías científicas" (Merton, 1977: 29). De Candolle "quiso analizar las ciencias como una entidad cuyo desarrollo refleja influencias políticas, religiosas, sociales y culturales" y aplicó para ello métodos estadísticos al estudio biográfico de científicos eminentes, fundamento de la prosopografía (Merton, 1977: 47), pero dando bases también al estudio estadístico de las relaciones ciencia-sociedad (Rabkin, 1984: 89).

En esta línea, el análisis del *crecimiento de la ciencia* es un eje de trabajo que en las últimas tres décadas ha dado lugar a interesantes aportes, sobre todo en cuanto a la definición cuantitativa de tendencias, concentraciones y redes de comunicación, en lo que hoy se conoce genéricamente como *bibliometría* o, en términos más amplios y ambiciosos, como *sistemas de información científica*. Un impulsor definitivo de esta corriente es Derek J. de Solla Price, historiador de la ciencia y profesor en Yale, quien definió su enfoque en *Little Science, Big Science* (1963):

Tratar estadísticamente, de una manera no demasiado matemática, los problemas generales de la forma y tamaño de la ciencia y las reglas de campo que gobiernan el crecimiento y el comportamiento de la ciencia como un todo. Es decir, no discutiré ningún detalle sobre los descubrimientos científicos, sus usos o interrelaciones. Ni siquiera hablaré de científicos individuales. Más bien, considerando a la ciencia como una entidad mensurable, trataré de desarrollar un cálculo de la fuerza de trabajo científica, la literatura, el talento y el gasto en escalas nacional e internacional. A partir de ese cálculo espero analizar qué es lo esencialmente nuevo en esta era de Gran Ciencia, distinguiéndola del estado anterior de Pequeña Ciencia (Price, 1963: VI).

Price estableció estadísticamente que la ciencia crece de una manera *exponencial*, por lo que, a partir del siglo XVII, "cada duplicación de la población ha producido al menos tres duplicaciones del número de científicos, de manera que el tamaño de la ciencia es ocho veces mayor y el número de científicos por millón de habitantes se ha multiplicado por cuatro" (Price, 1963: 14). Pero el crecimiento de la ciencia no es ilimitado, medido en publicaciones:

Creo que hemos asentado las bases teóricas para este estudio de la ciencia. Son notablemente parecidas a las de la econometría. Por un lado, tenemos el tratamiento dinámico que nos da series temporales, primero de crecimiento exponencial, y luego de crecimiento saturado que da por resultado *curvas logísticas* normales. Por otro lado, tenemos la estática de una ley de distribución similar a la de Pareto. La diferencia entre analizar negocios y analizar ciencia se encuentra

en los parámetros. La parte exponencial principal del crecimiento de la ciencia se duplica en sólo diez años, lo cual es mucho más rápido que en cualquier otro caso; el índice característico de la ley de distribución es uno en el extremo inferior y dos en el superior, en vez de un 1.5 uniforme.

Las contribuciones adicionales que hemos hecho radican en la provisión de una base teórica razonable para nuestra Ley de Pareto y en mostrar que, aunque el promedio de publicaciones por autor se mantiene sensiblemente constante, se puede hacer una distinción clara entre aquellos cuya productividad es alta y la gran masa de autores de baja productividad. Esta masa se ve crecer conforme al cuadrado del número de los de alta productividad, y por tanto el número de éstos resultará que se duplica sólo cada veinte años (Price, 1963: 55).

Esta "Ley de Pareto" tiene implicaciones estructurales claras, que los análisis bibliométricos realizados para este trabajo tratan de explicitar en el caso concreto. Pero por otro lado, el análisis de Price de la publicación como mecanismo de comunicación científica es sumamente interesante como secuela de la obra de Merton:

La comunicación científica a través del artículo publicado es y ha sido siempre un medio de establecer conflictos de prioridad por alegato, más que de evitarlos dando información. (...) Los alegatos de propiedad científica son vitales para la imagen del científico y de sus instituciones. Por eso los científicos tienen una fuerte urgencia de *escribir artículos* pero sólo un afán moderado de *leerlos*. Por eso hay una considerable organización social de los científicos cuyo propósito es establecer y asegurar el prestigio y la prioridad que desean por medios más eficientes que el tradicional de la publicación de artículos (Price, 1963: 68).

En síntesis, la sociología norteamericana, a pesar de algunos acercamientos a los mecanismos "psicológicos" y de comunicación utilizados por los científicos, se había centrado, hasta recibir el "impacto" de la obra de Kuhn, en el estudio de la *ciencia como institución*, de donde pasaría a concebirla *como acción* a partir de los años setenta. No obstante, este cambio,

no se produjo a partir de una relación evolutiva, sino más bien tangencial, acompañada de una fuerte carga de antagonismo académico derivado de la completa hegemonía que, durante tres décadas, el programa mertoniano había mantenido en la sociología de la ciencia. En concreto el proceso se produjo (...) cuando un heterogéneo grupo de estudiosos de diversa procedencia intelectual vieron en ese campo sociológico el terreno ideal para desarrollar sus puntos de vista teóricos y sus estudios empíricos en torno al axioma de la dependencia social del conocimiento científico (Lamo et al, 1994: 519).

Esta nueva *ruptura* en las tradiciones de la sociología de la ciencia, además de la fundamental aportación de Kuhn²¹, se sostuvo en dos avances de la propia filosofía de la ciencia: la *Tesis Duhem-Quine* sobre la infradeterminación de las teorías científicas por la evidencia, y la tesis de la *carga teórica de la observación*, formulada por Hanson. "En definitiva, gracias a estos dos supuestos que fueron asumidos por completo tras la recepción de la obra de Kuhn, comenzó a gestarse la posibilidad de una sociología de la ciencia que fuera capaz de penetrar en la cámara sagrada de la ciencia, esto es, en los procesos de generación y validación del conocimiento científico" (Lamo et al, 1994: 516).

La filosofía de la ciencia "post-positivista" ha avanzado en tres direcciones: hacia versiones "más sofisticadas" del empirismo; hacia el realismo científico; y hacia el constructivismo social (*a la Kuhn*). "Los realistas y los constructivistas difieren en que los primeros sostienen, mientras que los últimos niegan, que los fenómenos que estudian los científicos existen y tienen las propiedades que tienen, independientemente de nuestra adopción de teorías, marcos conceptuales o paradigmas", aunque ambos se oponen a los empiristas (Boyd, 1992: 131). El debate filosófico sobre el conocimiento científico continúa, como lo ejemplifican los ensayos incluidos en *Inference, Explanation, and Other Frustrations*, editado por John Earman (1992). No obstante, este trabajo se limita al ámbito sociológico, donde ha predominado el constructivismo.

1.1.3 El constructivismo y el estado actual de la cuestión

Durante la década de los ochenta, la sociología de la ciencia diversificó sus enfoques, aunque la mayor parte de los estudios, buscando analizar las prácticas constitutivas de la ciencia como *acción situada*, dejó de lado los aspectos estructurales (ciencia como *institución*) y las preocupaciones epistemológicas. Prevalcieron, como rasgos característicos del *programa fuerte*, el naturalismo, el relativismo, el constructivismo y el empleo de métodos *cualitativos* de investigación.

La línea impulsada por el *programa fuerte* fue desarrollada desde los años setenta en Inglaterra, por la Escuela de Edimburgo, a una escala principalmente macrosocial, "buscando detectar las conexiones causales entre las variables sociológicas clásicas, como los 'intereses' de grupos relevantes y el contenido del conocimiento sostenido por esos grupos" (Pickering, 1992: 1). Los mejores ejemplos son *Conocimiento Científico y Teoría Sociológica* (1974) e *Interests and the Growth of Knowledge* (1977) de Barry

²¹ Quien, por cierto, reformuló su concepto de "paradigma" para definirlo mejor como *matriz disciplinaria*, que comprende "generalizaciones simbólicas, modelos y ejemplares" (1970c; 1982).

Barnes, y *Knowledge and Social Imagery* (1976) de David Bloor. No obstante, en la Universidad de Bath, también en Inglaterra, Harry Collins (*Changing Order: Replication and Induction in Scientific Practice*, 1985) comenzó a abordar aspectos microsociales como las "negociaciones" entre actores científicos mediante el "programa empírico del relativismo", mientras en York, Michael Mulkay formaba otro grupo de investigadores, centrado en el análisis del discurso científico (Gilbert & Mulkay, *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*, 1984), y comprometido internacionalmente con el estudio del surgimiento de las disciplinas (Lemaine, et al, 1976).

Woolgar y Ashmore resumen la "evolución" operada en las perspectivas de los estudios sociales de la ciencia contrastando una "primera fase" (pre-kuhniana) en que tanto la ciencia (objeto) como su estudio social se concebían desde una postura *realista*, con una "segunda fase" (relativista-constructivista), en que la estrategia metodológica siguió siendo realista, pero la ciencia (objeto) se relativizó: dejó de considerarse como una forma "especial" de producción de conocimiento, ajena a las determinaciones socio-culturales.

Los trabajos de la primera fase "tendieron a ignorar el contenido del conocimiento científico, y se concentraron en la elucidación de los 'factores sociales' en casos de ciencia aparentemente 'errónea' o en que el impacto y efectos del escándalo y la intriga fueran más evidentes". En la segunda fase, las prioridades se invirtieron, aunque las estrategias de *deconstrucción* utilizadas "para construir una nueva realidad *metacientífica*" no fueron analizadas en sí mismas (Woolgar y Ashmore, 1988: 8). De ahí que el carácter predominante de los estudios se volviera mucho más *descriptivo* que normativo, y que por tanto el aporte teórico decreciera²².

Por otra parte, a fines de los setenta hicieron su aparición los estudios *etnográficos* de las prácticas científicas, inaugurados por Latour y Woolgar (1979) con *Laboratory Life: the Social Construction of Scientific Facts*, Karin Knorr-Cetina (1981) con *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*, y Michael Lynch (1985) con *Art and Artifact in Laboratory Science: A Study of Shop Work and Shop Talk in a Research Laboratory*.

El programa "antropológico" de la producción de conocimiento en los laboratorios es resumido por Karin Knorr-Cetina en términos de un proyecto empírico *constructivista*, que relaciona los productos de la ciencia "con procesos sociales de negociación situados en el tiempo y el espacio, en vez de con una lógica individual de toma de decisiones"

²² Coincidiendo con la "crisis de los programas estructural-funcionalista y marxista" en la teoría sociológica (Lamo et al, 1994: 540).

(1981: 152). Los procedimientos científicos se conciben desde los conceptos de *indeterminación* y *contingencia contextual*, por lo que el cambio científico se puede explicar a partir de una "lógica oportunista de investigación", que es orientada por un "razonamiento analógico".

Hemos postulado que los *campos transcienceíficos de variable*, atravesados y sostenidos por las relaciones de provisión y uso de recursos, más que la membresía profesional a las 'comunidades científicas', constituyen las redes de relaciones sociales en que los científicos de laboratorio sitúan su acción. [También] hemos ilustrado, en el caso del artículo científico, el proceso de *conversión* (o *perversión*) que se asocia a la circulación de los objetos científicos en una realidad marcada por líneas de acción local, contextual, socialmente situadas. (...) Este proceso de conversión puede verse como un mecanismo de conexión social —mediado por la fisión y la fusión de intereses— que opera en los campos transcienceíficos (Knorr-Cetina, 1981: 152).

Knorr-Cetina señala dos dimensiones del problema de la organización contextual de la *acción científica*: la que tiene que ver con las *unidades organizativas* o "comunidades científicas", y la relativa a los *mecanismos de integración* que caracterizan a tales unidades. Tanto Merton (1980) como Hagstrom (1965), así como la mayor parte de los sociólogos de la ciencia con trabajo más reciente, han empleado analogías económicas (intercambio de "dones" o de "reconocimiento") para explicar estos mecanismos. Pero es Bourdieu (1975) quien acude a analogías referidas a la economía de mercado capitalista, y no al intercambio comunitario. "El campo científico ya no es visto como una comunidad de especialistas que compiten por logros creativos, sino como el espacio de una lucha competitiva por el monopolio del crédito científico. El concepto de 'crédito' no debe confundirse con el 'reconocimiento' definido en estudios anteriores" (Knorr-Cetina, 1981: 70).

Lo que es de interés [para los científicos] es la aceleración y expansión del ciclo reproductivo que genera información nueva y creíble; esto es, información para la cual los costos de sostener una objeción sean lo más altos posible. La reproducción por la reproducción misma es la marca del capitalismo científico puro (Knorr-Cetina, 1981: 71).

El modelo "económico" de Bourdieu, para Knorr-Cetina, define consistentemente sus objetivos para explicar el sistema social de la ciencia, pero no para dar cuenta del comportamiento individual de los científicos. Más allá del *habitus*, "describir un sistema en términos de acumulación de capital o de competencia y monopolización supone conductas individuales correspondientes, o bien especificar algún mecanismo para explicar por qué

la descripción del sistema no tiene las mismas implicaciones con respecto a las unidades (los científicos) que lo constituyen" (Knorr-Cetina, 1981: 74). Problemas como éste llevan a Knorr-Cetina a postular los "campos transcientíficos de variable" ("redes de relaciones simbólicas que en principio van más allá de las fronteras comunitarias") como modelo alternativo al de "comunidad científica", pues "en contraste con cualquier interpretación que identifique la producción científica con una actividad teórica (abstracta) orientada a describir el mundo, propongo que consideremos los productos científicos, antes que nada, como resultados de un proceso de *construcción*" (Knorr-Cetina, 1981: 81).

En su nivel más general, los campos transcientíficos aparecen como el espacio de una lucha percibida por la imposición, expansión y monopolización de lo que bien puede llamarse relaciones de provisión y uso de recursos. Estas relaciones entran en juego, por ejemplo, cuando está vacante una plaza para un científico, cuando debe distribuirse dinero entre investigadores o grupos de investigación, cuando se elige un orador para una conferencia científica, o cuando un resultado producido por un científico es incorporado a la investigación de otros. Las respectivas decisiones generalmente son relativas al valor del recurso prospectivo (sea un candidato o el trabajo de un candidato), en el devenir del juego de quienes hacen la selección (Knorr-Cetina, 1981: 83).

Aquí, la obra de Knorr-Cetina —como la de Bourdieu— conecta directamente con los estudios de la *institucionalización académica*, pues "hablar de campos transcientíficos constituídos por relaciones de provisión y uso de recursos es decir que esas relaciones son básicamente las mismas, sin importar si establecen un nexo entre científicos del mismo grupo de especialidad o entre científicos y no científicos, según el rol y la adscripción institucional" (Knorr-Cetina, 1981: 84). El "contenido cognoscitivo" del trabajo científico, desde esta perspectiva, queda entonces subordinado a dimensiones de negociación y ejercicio del poder que poco o nada tienen que ver ya con "paradigmas teóricos" o normas filosóficas para la "producción del conocimiento". De ahí la importancia de analizar el *discurso científico* (en los productos publicados), en relación con el *discurso de los científicos* (en los procesos de "manufactura" de esos productos), para ubicar los factores determinantes de su concreción.

La obra de Knorr-Cetina remata, significativamente, en un análisis del "proceso de conversión y la idea de una economía del cambio" mediante el estudio de caso de una publicación científica, producida en el laboratorio donde realizó su trabajo de campo. Junto a algunos aportes de los analistas del discurso científico (Greimas, 1976; Gilbert y Mulkay, 1984; Collins, 1985; Gross, 1990;), trabajos etnográficos como el de Knorr-Cetina contribuyeron de una manera muy importante al cambio en la conceptualización de los estudios sociológicos de la ciencia: de la ciencia como *conocimiento* a la ciencia

como *práctica* (lo que los científicos realmente hacen) y el consecuente movimiento hacia el estudio de la *cultura científica* (Pickering, 1992: 2):

‘Cultura’ denota el campo de recursos que los científicos emplean en su trabajo, y ‘práctica’ remite a los actos de hacer (y deshacer) que ellos realizan en ese campo. ‘Práctica’, entonces, posee un aspecto temporal del que carece ‘cultura’, por lo que ambos términos no deben entenderse como sinónimos (Pickering, 1992: 3).

Como advierte Pickering, "el estudio de la práctica puede tener implicaciones de largo alcance para la *disciplinaridad*" y desafíos de fondo a distinciones básicas como sujeto/objeto y naturaleza/sociedad, en el contexto del pensamiento "postmoderno" (Pickering, 1992: 7-8). Para Woolgar y Ashmore, es ahí donde se ubica "el siguiente paso" de la sociología del conocimiento, la "tercera fase" evolutiva de los estudios sociales de la ciencia: la exploración de la *reflexividad* del conocimiento, y el abandono del realismo en la relativización tanto de la ciencia (objeto) como de su propio estudio social (1988: 7-9). Además de la obra emblemática de Malcolm Ashmore, *The Reflexive Thesis. Wrihting Sociology of Scientific Knowledge* (1989), son una excelente y muy ilustrativa muestra de esta "vanguardia" contemporánea en el campo los textos de Woolgar (1988), Potter (1988), Walker (1988), Mulkay (1988), Wynne (1988), Ashmore (1988), Latour (1988) y Pinch (1988) editados por Woolgar (1988).

No obstante que este trabajo se ubica "antes" de ese "siguiente paso", la exploración de la *reflexividad* (y más aún, de la *auto-reflexividad*) es un componente ineludible (y muy "iluminador"), que trata de integrarse en la construcción de un *modelo* del campo académico de la comunicación en México, cuyos fundamentos teórico-metodológicos, especialmente los "ejes centrales" de su *estructuración* (los procesos de institucionalización social y cognoscitiva), son expuestos en la siguiente sección.

1.2 Institucionalización de la producción de conocimiento

Un área nueva puede llegar a ser establecida más fácilmente si su creación coincide con la expansión del sistema universitario. Pero los sistemas de educación superior no se expanden en un vacío social. Más bien, tienden a responder a los cambios en la situación económica nacional y a los cambios en el contexto político. Los modos de incidencia de los procesos económicos y políticos sobre el desarrollo científico son variados, frecuentemente de alta complejidad, y en general no bien entendidos (Lemaine et al, 1976: 10).

Las actividades de producción de conocimiento científico, como prácticas sociales especializadas, no pueden entenderse al margen de las modalidades de su *institucionalización*,

que para Berger y Luckmann (1968) es el proceso fundamental de constitución de la sociedad como realidad objetiva, y se desarrolla dialécticamente:

La relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir, que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso (...) es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización). (...) La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social (Berger y Luckmann, 1968: 83-84).

Las instituciones (que se definen en su acepción más amplia como "tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas por tipos de actores") implican *historicidad* y *control*. "Decir que un sector de la actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social" (Berger y Luckmann, 1968: 77). La institucionalización impone así al individuo una *facticidad objetiva* que ejerce autoridad sobre él: las definiciones institucionales de las situaciones son prioritarias sobre los significados subjetivos en la medida en que, a través del lenguaje, se constituye la *legitimidad* del orden institucional (Berger y Luckmann, 1968: 85-87). La dialéctica de la institucionalización gira en torno al conocimiento:

Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse en el futuro. Este es el conocimiento que se aprende en el curso de la socialización y que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual de las estructuras objetivadas del mundo social. En este sentido, el conocimiento se halla en el corazón de la dialéctica fundamental de la sociedad: 'programa' los canales en los que la externalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad. Se internaliza de nuevo *como* verdad objetivamente válida en el curso de la socialización. El conocimiento relativo a la sociedad es pues una *realización* en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad (Berger y Luckmann, 1968: 89-90).

La ciencia como *institución* implica entonces el establecimiento socialmente legítimo de "tipificaciones de comportamiento objetivadas", que se pueden llamar "roles" (Berger y Luckmann, 1968: 97) especializados en la producción de conocimiento científico, y que *representan* el orden institucional. "El análisis de 'roles' tiene particular importancia para

la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos" (Berger y Luckmann, 1968: 103). La *especialización* en la producción de conocimiento y su reproducción es una consecuencia necesaria de la constitución de la sociedad:

Dada la acumulación histórica de conocimientos en una sociedad, podemos suponer que, a causa de la división del trabajo, el conocimiento de 'roles' específicos aumentará en una proporción más rápida que el conocimiento de lo que es relevante y accesible en general. La multiplicación de tareas específicas que resulta de la división del trabajo requiere soluciones estandarizadas que puedan aprenderse y transmitirse fácilmente. Estas a su vez exigen un conocimiento especializado de ciertas situaciones y de las relaciones entre medios y fines, según las cuales se definen socialmente las situaciones. En otras palabras, surgirán especialistas, cada uno de los cuales tendrá que saber lo que se considere necesario para el cumplimiento de su tarea particular (Berger y Luckmann, 1968: 102).

El *conocimiento* es así "un producto social y un factor de cambio social" (Berger y Luckmann, 1968: 113-114). Por ello el estudio, desde la sociología del conocimiento, de la *institucionalización* de un campo científico, exige el análisis articulado de dos dimensiones fundamentales: el proceso de su constitución social como un "universo simbólico" específico (*institucionalización cognoscitiva*) y el proceso de la organización objetiva de las instituciones especializadas en su producción y reproducción (*institucionalización social*), que en las sociedades contemporáneas son sobre todo las universidades.

Para fundamentar tal análisis es necesario complementar la revisión de los marcos conceptuales generados por la sociología de la ciencia, con una revisión de algunos aportes sobre los sistemas universitarios, las disciplinas académicas y las consecuencias de la *organización* práctica de las actividades científicas en el conocimiento institucionalmente producido.

1.2.1 Ciencia, sociedad y universidad

En 1992 se publicó en México la traducción de *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, de Burton R. Clark, una obra que, además de representar una línea de investigación muy influyente en la "sociología de las universidades" cultivada recientemente en México y América Latina, presenta al menos tres características que hacen pertinente revisarla en el contexto de este trabajo: en primer lugar su sistematicidad y orden de exposición en sus ocho capítulos divididos en

tres partes ("Los elementos de la organización", "Integración y cambio" y "Teoría normativa"); en segundo lugar, su enfoque "internalista", que "implica concentrar la atención en el modo en que el sistema mismo determina la acción y el cambio (... y) evita imputaciones fáciles a la 'influencia de la sociedad'" (Clark, 1992: 19); en tercer lugar, la perspectiva comparativa internacional, que tiende a eludir la "mirada provinciana" y a reconocer, además de las constantes, las infinitas variantes que los sistemas de educación superior pueden presentar²³. Para Clark, el conocimiento es la "materia prima" en torno a la cual todo sistema de educación superior organiza su actividad:

El conocimiento avanzado moderno tiene varias características distintivas cuyos efectos se irradian a lo largo de las organizaciones académicas. En primer lugar, tiene un carácter especializado, históricamente compuesto de especialidades que se multiplican continuamente. (...) La segunda propiedad fundamental de las sustancias académicas es su autonomía creciente, un continuo distanciamiento de las especialidades entre sí y respecto del conocimiento general impartido en la escuela primaria y media. (...) En tercer lugar, el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta. Es un compromiso con lo desconocido, con lo incierto, y como tal, es difícil de sistematizar mediante las estructuras organizacionales normales erigidas aparentemente como medios racionales para alcanzar fines conocidos y definidos. (...) En cuarto término, el conocimiento es portador de herencias ancestrales. Las materias vienen heredadas a lo largo del tiempo, expandiéndose y adquiriendo prestigios diferenciales (Clark, 1992: 35-39).

Si el conocimiento, así caracterizado, es el componente esencial del sistema, se sigue la "natural ambigüedad de los fines", cuyas declaraciones formales no pasan de ser "mitos de integración", sin que entre objetivos y operación haya relaciones directas. Por el contrario, "al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber. También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer estos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad" (Clark, 1992: 53).

Esta apropiación del conocimiento científico legítimo por la institución universitaria y esta tendencia a monopolizar su producción y reproducción, son también subrayadas

²³ Clark se basa en Dahrendorf para tomar como punto de partida la *hegemonía sectorial* de ciertos ámbitos sociales: "La ciencia, la investigación y la educación superior, por ejemplo, ostentan autonomías que son inconcebibles en la escuela primaria o la educación secundaria moderna. Funcionan con mayor libertad respecto de la familia, la comunidad, la iglesia y, generalmente, de las autoridades públicas y del control secular locales. El último siglo ha sido testigo de la maduración del sistema de educación superior, en tanto sector relativamente independiente en las sociedades modernas" (Clark, 1992: 19).

por Berger y Luckmann, quienes consideran a la ciencia moderna como "un paso extremo" del tránsito histórico de los mecanismos conceptuales para definir la realidad a convertirse en "propiedad de las *élites* de especialistas cuyos cuerpos de conocimiento se alejaban cada vez más del conocimiento común de la sociedad en general" (Berger y Luckmann, 1968: 144). Otros sociólogos, como Bourdieu, coinciden también, así sea en sus propios términos: "Al analizar científicamente el mundo académico, uno toma como su objeto a una institución que ha sido legitimada socialmente para operar la objetivación que se pretende objetiva y universal" (Bourdieu, 1988a: xii).

La organización del *trabajo* es, para Clark, la segunda categoría central de los sistemas académicos, como proceso de producción y reproducción institucionalizadas del conocimiento:

En todos lados, la educación superior organiza el trabajo con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, la primera como una modalidad que atraviesa las fronteras de los establecimientos locales, mientras las instituciones, a su vez, recogen subgrupos disciplinares [*sic*] para hacer de ellos conglomerados locales. La naturaleza metainstitucional de las disciplinas y los campos de estudios profesionales es un rasgo distintivo y prominente del carácter del sistema de educación superior (Clark, 1992: 24).

La primacía de la disciplina se conjuga en cada institución con las formas básicas de organización académica: "el departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, fundiéndolos y derivando de esta combinación su fuerza" (Clark, 1992: 61). La peculiar fragmentariedad de la "profesión académica" y las diversas formas de división del trabajo en las instituciones académicas (por secciones y niveles) originan un campo de estudios complejo y especializado: "Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar la expresión de los valores académicos y las bases del poder académico" (Clark, 1992: 111).

Las *creencias* son, por tanto, el tercer elemento constitutivo de la organización académica, según Clark, en tanto sistemas simbólico-culturales específicos. Las creencias cumplen un papel fundamental en la integración del sistema académico, al operar como mediadores de las presiones externas. La cultura operante en una institución determinada en un momento dado, proviene de cuatro fuentes: las culturas de las disciplinas, tradiciones cognitivas y conductuales más o menos codificadas; la cultura del establecimiento, que genera la identidad y la lealtad de sus miembros; la cultura de la profesión académica, que se traslapa con las culturas de las disciplinas pero mantiene un sustrato común en la dimensión ética; y la cultura del sistema nacional, que aporta los marcos ideológi-

cos más generales. Este conjunto de campos simbólicos es lo que mantiene, al mismo tiempo, la identidad y la dinámica del sistema:

Los sistemas académicos se integran de múltiples maneras. Discrepan los individuos y no obstante comparten la creencia de servirse mutuamente. Se encaminan por rutas disciplinares [*sic*] distintas, pero pertenecen a la profesión académica. Se identifican con un establecimiento al mismo tiempo que son miembros de un sistema nacional. Simbólicamente, los sistemas académicos modernos constituyen vastos cúmulos de líneas de integración entrecruzadas y de unidades de conjunto. Puesto que en los contenidos de conocimiento y los significados asociados a las materias académicas la fragmentación es la fuerza dominante, hay muchas tendencias centrífugas por contrarrestar. La naturaleza de los sistemas académicos es el creciente pluralismo en la producción de patrones de conocimiento y en las definiciones de comportamientos apropiados. Pero los factores específicos de disgregación se alojan en el seno de generalismos unificadores, y el proceso de constitución sistémica marcha por la vía de la cultura y del procedimiento administrativo (Clark, 1992: 157).

La *autoridad* es así el cuarto concepto fundamental. Clark distingue los niveles "infraestructurales" del sistema: la autoridad en la unidad académica básica (cátedra, departamento) y en el agrupamiento primario de ellas en cada establecimiento (facultad), donde suele darse una combinación de autoridad personal y colegiada. Sin embargo, esta última tiende a predominar (Clark, 1992: 167). Pero en el nivel "estructural" (establecimiento) y los "superestructurales" (coordinaciones, sistema global), tiende a predominar una autoridad burocrática²⁴, en diversas combinaciones y grados de complejidad para resguardar, por ejemplo, la "autonomía universitaria" según las estructuras y formas de los sistemas nacionales.

La administración del *poder* en los sistemas académicos, en suma, más que en casi cualquier otra institución social, presenta un conjunto de formas y tensiones que impiden su consideración al margen de los otros elementos constitutivos, a los que otorga mayores o menores espacios de expresión: el conocimiento, el trabajo y las creencias. Los parámetros de la *integración* y el *cambio* sintetizan el modelo institucional propuesto por Clark:

²⁴ La burocracia, para el norteamericano Clark, "refiere a una jerarquía formal que delega explícitamente la autoridad de diversos puestos y oficinas, codifica la coordinación de dichas unidades y se basa en criterios impersonales para reclutar a sus empleados, elevar la capacidad individual y asignar tareas. La autoridad burocrática es la antítesis del dominio personalista y colegiado y también está en los antípodas del control no profesional y la autoridad carismática. En la forma pura de burocracia, el gerente experto deriva su poder exclusivamente de un cargo explícitamente definido" (Clark, 1992: 175).

La división del trabajo en el mundo académico, como en otras partes, es una división de los compromisos y de los cometidos asumidos por los individuos. Estos cometidos laborales traen asociadas ciertas orientaciones de valoración. El compromiso y la orientación, el trabajo y las creencias, constituyen intereses, un compuesto de lo material y lo ideal. Los grupos de interés que de ello resultan se atribuyen autoridad y buscan modos compatibles de integración. A su vez, la estructura de intereses dotada de poder se convierte en el primordial condicionamiento del cambio en el sistema. También determina, en considerable medida, el modo y el grado en que el sistema llega a expresar ciertos valores sociales globales (Clark, 1992: 29).

La integración del sistema combina las tensiones provenientes del Estado, del mercado y del sistema profesional, aunque en general, más allá de las variantes nacionales, tiende a la coordinación por éste último: "La coordinación profesional sobrevive saludable y vigorosamente en el seno de la academia, y se resiste a ser sometida por los políticos y burócratas. Pese a la oposición montada en su contra, se desplaza hacia adelante impulsada por la fuerza de la capacidad. Circula desde la base hacia arriba como resultado de los vínculos forjados entre académicos —al interior y entre disciplinas, instituciones y sectores— y de su búsqueda de hegemonía en el conjunto del sistema. La coordinación profesional es menos visible que la burocrática y la política, pero siempre opera y a menudo con fuerza" (Clark, 1992: 232).

Sin embargo, la coordinación por el mercado tiene una importancia central, mucho mayor que la burocrática o la política. En la educación superior se pueden identificar tres mercados principales: el de los consumidores, el ocupacional y el institucional. La consideración estructural permite vincular la determinación inducida por el mercado de "los consumidores" y los otros dos, especialmente el "ocupacional", que define los puestos académicos y media en la posición relativa en el mercado institucional, en función del *prestigio*:

Las relaciones entre las instituciones están fundamentalmente determinadas por la naturaleza de sus mercados de consumidores y sus mercados ocupacionales internos, así como por las posiciones asumidas en este sentido por cada establecimiento. La reputación se vuelve la principal mercancía de intercambio; el prestigio norma los criterios no sólo de los consumidores y trabajadores, sino también de las mismas instituciones. Un establecimiento altamente valorado puede llegar a colocarse en la cima de toda la estructura y, al hacerlo, genera movimientos de marejada en el mundo académico que hacen que los establecimientos prestigiosos sean imitados y buscados por los demás y pesen fuertemente en las preferencias de los consumidores y el personal (Clark, 1992: 238).

Obviamente, los parámetros del *cambio*, sus límites y posibilidades, están implícitos en la propia integración del sistema, cuyas características estructurales definen la dinámica global a través de la *interacción continua de prácticas orientadas por diversas lógicas* (burocrática, política, de mercado, académica), ninguna de las cuales puede imponerse totalmente sobre las otras. El modelo de "niveles de autoridad" de Clark, además de explicar la distribución del poder en el sistema, sirve también para analizar el cambio:

La infraestructura se rige por la lógica de la disciplina, el saber especializado y el desorden profesionalizado. La resistencia al cambio se presenta con fundamentos disciplinares [*sic*], pero éstos también son generadores del cambio. Hay una continua mutación y proliferación de los grupos disciplinares [*sic*], una nerviosa expansión generada fundamentalmente por el compromiso con la investigación. Este desasosiego no caracteriza a todas las disciplinas, los establecimientos y los sistemas, pero en general tiende a fluir desde los centros dinámicos hacia las plácidas periferias siguiendo los ejes funcionales que vinculan a aquellos que se caracterizan por una membresía común en un campo determinado. En contraste, los grupos ubicados en la cúpula del sistema académico operan con orientaciones, fuentes y vehículos de cambio muy distintos (Clark, 1992: 292).

Si el cambio académico proviene de las "infraestructuras", de los pequeños grupos y unidades especializadas, y es contrapuesto a la lógica burocrática, homogeneizadora y simplificadora, de las "superestructuras" de control del sistema, el papel determinante se desplaza hacia las autoridades de las instituciones: "La estructura intermedia opera como mediadora de los flujos naturales de la base y la cúpula. Los agentes colocados en el nivel de la universidad o el establecimiento desarrollan intereses y creencias que reflejan la naturaleza del sistema por encima y por debajo de su nivel" (Clark, 1992: 293). En los sistemas donde predomina el orden burocrático superestructural, o en las instituciones con autoridades cuyas creencias están orientadas hacia esta lógica, el cambio académico, y por ende, el desarrollo del conocimiento, se verán entorpecidos. Por el contrario, el poder intermedio de las autoridades institucionales puede corresponder con un conjunto de creencias académicas, que con apoyo en las "bases" podrá contrarrestar relativamente el impulso burocrático.

Los sistemas académicos producen continuamente operaciones ordenadas y procesos de desorden que interactúan y se estimulan. Las formas académicas condicionan el cambio en parte porque inducen y reafirman las tendencias contrarias. Quizá estas contradicciones sean un requisito para la adaptabilidad del sistema a las tensiones entre orden y desorden que impiden la inmovilidad (Clark, 1992: 300).

Pero "cambio", "innovación" o "reforma", aplicados a los sistemas académicos, son términos relativamente opacos. Más allá de que no pueden concretarse a no ser en relación con un conocimiento muy detallado de las estructuras en que se dan, y de que no puede reconocerse en ellos la acción de una sola lógica, de una sola fuerza impulsora (ordenadora o desordenadora), son procesos históricos, difíciles de controlar y hasta de percibir:

Una buena parte del cambio académico es invisible. Como material y producto, el conocimiento es relativamente invisible. La elaboración del pensamiento (la investigación), su transmisión (la enseñanza) y la absorción del mismo (el aprendizaje), son muy difíciles de ver y evaluar en el momento en que ocurren. Los informes de investigación nos proporcionan algunas pistas sobre lo que sucedió en la investigación; pero los libros de texto, los exámenes y las calificaciones no son sino representaciones parciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas operaciones son tanto más difusas cuanto que son diversas y misteriosas y están encubiertas por varias capas organizacionales. En los sistemas académicos es difícil percibir desde dentro aquello que se mantiene constante y lo que está en proceso de cambio (Clark, 1992: 330).

Sin embargo, los cuatro elementos del modelo de Clark (conocimiento, trabajo, creencias y autoridad) y la dialéctica propuesta entre "integración" y "cambio" en los sistemas universitarios permiten fundamentar análisis empíricos como los abordados en este trabajo, específicamente orientados a *interpretar* los procesos de estructuración de un campo académico determinado en un entorno institucional delimitado y dar cuenta, así sea parcial, de los procesos de cambio. Estudios de escalas más reducidas y cercanas, que de alguna manera siguen los planteamientos de Clark, ayudan adicionalmente a consolidar este fundamento. Uno de ellos es *Educación Superior en América Latina, cambios y desafíos*, del chileno José Joaquín Brunner.

A partir de una reconstrucción de los "antecedentes históricos" de la universidad en América Latina, Brunner señala cómo entre 1950 y 1975 se configuraron los actuales sistemas nacionales de educación superior. "En breve: sistemas altamente diferenciados que a través de establecimientos muy diversos entre sí —de carácter universitario y no universitario— ofrecen servicios masivos de enseñanza superior y, a través de algunas de sus unidades, desarrollan además funciones de producción de conocimiento mediante la investigación y el estudio erudito" (Brunner, 1990: 57). Siguiendo de cerca la obra de Clark reseñada antes, la reconstrucción histórica de Brunner desemboca en una síntesis de las características estructurales del sistema latinoamericano:

En las instituciones que lo componen trabaja ahora un vasto cuerpo de docentes profesionales así como un número creciente de investigadores. Entre ambos han dado nacimiento a la moderna *profesión académica*. Asimismo, dichos sistemas de educación superior se han vuelto *burocráticamente complejos*, dando origen a una nueva capa de administradores de establecimientos de enseñanza superior. Un incansable proceso de *especialización* recorre a estos sistemas, en su dimensión de gobierno y en la propia organización del trabajo, generándose con ello una irresistible dinámica de *diferenciación* y el surgimiento de múltiples grupos, cada uno en posesión de una identidad específica y de intereses propios. Por último, estos sistemas han alcanzado un alto grado de *autonomía funcional* dentro de la sociedad a la vez que sus relaciones con el gobierno, con el sistema político, con la economía y con la población del respectivo país se han vuelto más estrechas, complicadas y cambiantes (Brunner, 1990: 58).

Brunner documenta, a escala latinoamericana, una "gran transformación" de los sistemas de educación superior, que comienza por advertir que "si hay algo que llame la atención en la evolución reciente de la enseñanza superior en América Latina es la explosión de los números: de establecimientos, de alumnos y de docentes. La manifestación más aguda de las diferencias existentes entre la educación superior de hoy y la de 1950 es, precisamente, el aumento espectacular de los números" (Brunner, 1990: 71). Al mismo tiempo, la obra da pie a análisis de los procesos de transformación que incluyen la masificación y consecuente "deselitización" de las universidades, la diferenciación entre la educación pública y la privada, la segmentación y organización del cuerpo académico, los cambios en la organización y la movilización de recursos.

Pero los análisis de las transformaciones concretas de los sistemas universitarios, y muy particularmente del mexicano, se hacen pertinentes para este trabajo no desde una perspectiva teórica o metodológica, sino precisamente como *aportes empíricos* que ayuden a contextualizar la estructuración del campo académico de la comunicación y a confrontar acercamientos y resultados. Por ello, en la siguiente sección se da cuenta de la revisión efectuada sobre este tipo de trabajos.

1.2.2 Aportes empíricos sobre campos científicos y académicos

La Dirección General de Difusión Cultural de la UNAM organizó en marzo de 1974 un simposio sobre *La ciencia en México*, que se consideró "un primer acercamiento público de las diferentes partes del medio científico mexicano", según los compiladores del libro publicado con el mismo título, que recoge las conferencias y otros materiales del simposio (Cañedo y Estrada, 1976). En varios de los textos hay algunos elementos de interés

descriptivo y analítico actual, a pesar de haber sido expresados hace más de dos décadas. Larissa Lomnitz, en "*La antropología de la investigación científica en la UNAM*", parte de que:

En México, al igual que en la mayoría de los países, la investigación científica ha surgido y se ha desarrollado principalmente en el seno de las universidades. Ocurre, sin embargo, que la investigación científica universitaria se ha enfrentado con dos circunstancias que han dificultado de diversa manera su emergencia y desarrollo. Primero, la universidad mexicana, al igual que todas las latinoamericanas, fue tradicionalmente una universidad elitista, de estructura adaptada a una sociedad pre-industrial, constituida por facultades profesionales y carente de tradición científica. Segundo, la universidad mexicana ha debido desempeñar importantes funciones extra-académicas de tipo social y político (Lomnitz, 1976: 13).

El caso es que el investigador mexicano ha debido desarrollarse en un ambiente académico poco propicio, en que la educación superior formal que recibía "representaba no solamente una cierta pérdida de tiempo y de talento, sino una deformación de su actitud mental debido a la falta de orientación experimental y a la educación autoritaria impartida desde su niñez". Además, la formación de los investigadores no contaba con "mecanismos formales y programados" para el reclutamiento en la UNAM, por la predominancia de la formación de profesionistas liberales y la cobertura de otras funciones (político-sociales) de la universidad (Lomnitz, 1976: 13, 16).

Aunque no todos los investigadores de la UNAM han padecido los mismos problemas, creo que podemos generalizar al punto de afirmar que la actual generación de investigadores ingresó en forma casual a una carrera sin tradición en México, que el papel formativo de sus años de licenciatura ha sido muy escaso y que sus años de tutela en la UNAM y en el extranjero frecuentemente han afectado su capacidad de pensar independiente y originalmente. Si a pesar de ello existe creatividad y se presentan éxitos brillantes, tales hazañas se logran en parte *a pesar* del sistema, casi a escondidas y sin medios o estímulos externos. A esta generación le ha tocado el destino de todos los pioneros y formadores de vanguardia, con todas las grandezas y limitaciones del heroísmo (Lomnitz, 1976: 18).

Sobre bases como esas, tomadas como hipótesis, Lomnitz inició en ese 1974 un estudio con Jacqueline Fortes que les llevaría seis años completar y diecisiete (!) publicar: el que dió origen a *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*. Tal trabajo adoptó dos enfoques disciplinarios —el de la antropología social y el de la psicología— y fijó como su propósito "hacer una contribución a la sociología de la cien-

cia en América Latina y más concretamente estudiar el problema de la formación de científicos en los países periféricos, a través de un análisis de caso". Mediante un seguimiento cualitativo, basado en entrevistas abiertas y en la observación participante de las tres primeras generaciones de la licenciatura en investigación biomédica básica de la UNAM, las investigadoras realizaron un análisis muy detallado de la ideología y la socialización de los nuevos científicos, "dentro del marco del desarrollo histórico de la ciencia en México y del contexto cultural e institucional en que tiene lugar" (Fortes y Lomnitz, 1991: 12).

La tradición educativa latinoamericana ha concedido escasa importancia a la tarea de estimular las cualidades necesarias para la formación de la mentalidad científica. La tesis central de este libro es que la transmisión de la ideología científica (o su 'ethos') constituye el eslabón clave en la formación del investigador. Conocimientos y técnicas son condiciones necesarias pero no suficientes en la formación del científico. Los aspectos ideológicos, o sea el conjunto de creencias y valores, ocupan un lugar predominante. Por lo tanto, nuestra investigación se concretó a entender cual era el modelo ideal subyacente al proceso de socialización estudiado y cómo éste era transmitido y asimilado por el alumno. (...) en los países periféricos, la formación del científico se enfrenta a condiciones institucionales y culturales diferentes de las que se dan en los países centrales, en los que se generó la ciencia occidental (...) Estas condiciones... podrían entenderse como 'adversas' para el proceso de formación del investigador, en el sentido que no favorecen su desarrollo. Esto marca el contexto en el que se desarrolla la licenciatura estudiada, y las características que ha ido adquiriendo en lo que se refiere a su organización, su aislamiento, el alto nivel de mística y la exigencia interna del grupo por alcanzar un grado de excelencia comparable a la de los países centrales (Fortes y Lomnitz, 1991: 12).

Este estudio aporta elementos importantes al menos en tres dimensiones: el planteamiento teórico-metodológico, complejo e interdisciplinario para dar cuenta del proceso de adquisición de una identidad científica; la información que genera sobre su objeto y su contexto, en términos del contraste de las condiciones imperantes en los países "centrales" y en los latinoamericanos; y la "trascendencia", como "experimento crucial" y modelo a seguir y superar²⁵.

Pero volviendo al simposio de 1974, la conferencia de Ruy Perez Tamayo, "*Ciencia, paciencia y conciencia en México*", se resume en que "en México hay ciencia y que tiene las siguientes características: 1) subdesarrollada, 2) centralizada, 3) enajenada, 4)

²⁵ Otros trabajos sobre la formación de investigadores en México que también deben ser considerados por los aportes que ofrecen, son los de Ana Hirsch (1985) y de María de Ibarrola (1986-87-88).

apolítica, 5) paupérrima, 6) sospechosa y 7) desconocida. Las características 1 a 5 son propias de la ciencia en países subdesarrollados; en cambio, las 6 y 7 las comparten los científicos mexicanos con la mayor parte de sus colegas investigadores de todo el mundo" (Perez Tamayo, 1976: 29). En otro artículo, Luis Cañedo (1976) reproduce datos generados por CONACYT sobre el "número de investigadores por áreas de la ciencia y grados académicos" que constituía el cuerpo científico mexicano en 1971: un total de 3187 personas, de las cuales el 70% contaba sólo con la licenciatura. Estos datos, comparados con los de años más recientes, son útiles para apreciar el crecimiento y la profesionalización de los científicos en el país²⁶.

Quizá la línea de investigación en sociología de la ciencia de más larga trayectoria en México es la desarrollada desde fines de los años sesenta en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM con María Luisa Rodríguez-Sala de Gómezgil a la cabeza del proyecto general denominado *El perfil del científico y de la actividad científica en México*. Una característica general que se percibe en cada uno de los productos publicados por Rodríguez-Sala es la importancia que ha dado en sus estudios a la comunicación, en dos sentidos: como un factor constitutivo de la dinámica de la actividad científica y como un elemento central de la relación de ésta con la sociedad y la cultura, en términos tanto individuales como institucionales.

Así, desde 1968 buscó "determinar la imagen que tienen en México los estudiantes de enseñanza media sobre la ciencia y el científico". Trabajando con la técnica del diferenciador semántico entre adolescentes de cinco ciudades del país, encontró los atributos que representan, en orden progresivo descendente, al científico en esa población: posee buena memoria; es organizado, activo, creador, con cultura general, constante; posee destreza manual; es analítico, atento, paciente, perceptivo, tranquilo, adaptable en sus hábitos, optimista, sociable, cuidadoso en su arreglo personal, comunicativo... (Rodríguez-Sala, 1974: 758). Para abordar "el aspecto de la formación e integración de la imagen misma", la investigadora analizó los medios *de difusión* (libros, escuela, conferencias), *de información* (cine, radio, televisión, periódicos) y *de comunicación* (interpersonal). Los primeros fueron los "que principalmente han intervenido en la

²⁶ Muchos estudios permiten actualizar la información y los términos de diagnóstico sobre la estructura general de la investigación científica en México. Algunos artículos que sirven a este propósito son los de Alvarez Luna et al (1982); Carvajal y Lomnitz (1981); Flores (1982); Reséndiz (1985, 1986) así como los múltiples análisis derivados de la composición del Sistema Nacional de Investigadores: Malo (1986, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b); Malo y Garza (1987a, 1987b); Malo y González (1988, 1989); Malo et al (1988), Yacamán y Alzati (1993), todos ellos publicados en la revista de CONACYT, *Ciencia y Desarrollo*.

formación de la imagen del científico, tanto en el Distrito Federal como en las otras ciudades en que se aplicó la encuesta" (Rodríguez-Sala, 1974: 762).

El informe más completo de esta investigación fue publicado en 1977 y se relaciona muy estrechamente con otros estudios de Rodríguez-Sala, como el relativo a *La comunicación y difusión de la actividad científica en México* (Rodríguez-Sala, 1980). Dos informes más, *El científico como productor y comunicador: el caso de México* (en colaboración con Aurora Tovar, 1982) y *El científico en México: su formación en el extranjero, su incorporación y adecuación al sistema ocupacional mexicano* (con Adrián Chavero González, 1982), aportan nuevos elementos de conocimiento empírico sobre la producción científica y la profesionalización de los investigadores, especialmente los becarios para estudios de posgrado en el extranjero en el último caso.

En los años más recientes, el proyecto general no solo adoptó nuevos enfoques y técnicas interdisciplinarias, sino que "se ampliaron los universos de estudio por cubrir, de la zona tradicional del centro del país en que se desarrolla el trabajo científico, a la zona fronteriza del norte de México. En nuestra permanente intención de que la sociología de la ciencia enfrente en su problemática una amplia gama de planteamientos teóricos y una diversidad de enfoques metodológicos que se enriquecen y simultáneamente se precisan con los aportes interdisciplinarios, configuramos una nueva pesquisa en la que se introdujo el enfoque que aporta la sociolingüística en la coordenada de la comunicación científico-técnica. Nos ocupamos de: a) el comportamiento comunicativo de los hombres de ciencia, y b) el lenguaje científico en su aspecto terminológico" (Rodríguez-Sala, 1990: 7-8).

A través precisamente del análisis de las opiniones de los científicos, el informe titulado *Científicos y actividad científica en la zona fronteriza del norte de México. Algunos aspectos de su institucionalización*, divide los resultados en referencia a "la institucionalización objetiva en lo social" y a "la institucionalización objetiva en lo social y lo cognoscitivo"²⁷. El análisis realizado sobre ese esquema refleja una situación precaria

²⁷ Rodríguez-Sala entiende por institucionalización "el compartir, entre los científicos, —ocupados en un campo— un común enfoque de los objetivos, metas y métodos de ese campo específico y que es precisamente lo que lo distingue de otros campos de la ciencia". Esta institucionalización comprende dos aspectos, o procesos paralelos: la institucionalización social y la cognoscitiva, ninguno de los cuales debe ser ignorado. Pueden distinguirse dos fases de institucionalización: la primaria o inicial, cuando se observan: a) delimitación del campo de estudio; b) localización de un grupo de científicos; c) comunicación entre ellos; d) membresía a asociaciones u organizaciones académico-profesionales. En una fase "más elevada" se analiza el nivel de desarrollo y acreditación de: a) comunidades científicas; b) publicaciones periódicas; y c) normas éticas. Se consideran como "elementos auxiliares" en el análisis de la institucionalización, la profesionalización y las normas y valores (Rodríguez-Sala, 1990: 37-38). Este esquema, en sus líneas más generales, es una de las fuentes principales del adoptado para el análisis correspondiente en este trabajo.

de la investigación científica en la frontera norte, pero con rasgos que fundamentan, en lo general, una conclusión optimista:

Si bien los diferentes niveles de institucionalización que se han logrado en las zonas fronterizas pueden estar fuertemente amenazados por un inminente deterioro y una cierta involución debida a la crisis general del país, también es cierto y probable que los miembros activos y auténticamente científicos del subsistema fronterizo están a la búsqueda de nuevas modalidades y formas de participación que permitan rescatar e impulsar —aun contra la voluntad política imperante— sus propias instituciones y sus respectivos campos de trabajo y con ello, primero mantener y después hacer avanzar los niveles de institucionalización, objetivos-formales y cognoscitivos de las disciplinas (Rodríguez-Sala, 1990: 93)²⁸.

La más reciente de las publicaciones de Rodríguez-Sala revisadas para este trabajo, puede considerarse una síntesis actualizada de sus múltiples estudios, de gran utilidad por la claridad y extensión de los aspectos analizados y la riqueza de sus datos estadísticos: se titula *"Recursos humanos en investigación científico-tecnológica y docencia: su relación centro-periferia y su dinámica de recomposición nacional, 1980-1991"* (Rodríguez-Sala, 1992) y está incluida en el libro *México: ciencia y tecnología*, coeditado por la UNAM y el IPN (Chavero et al, 1992).

Por otra parte, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM ha generado, como podía esperarse por su propia denominación, una gran cantidad de estudios —conceptuales, documentales y empíricos— sobre el sistema de la educación superior y la investigación científica, aunque obviamente haya enfatizado los análisis de la propia UNAM. En particular, Teresa Pacheco Méndez ha desarrollado en los últimos años un proyecto amplio de "análisis de las mediaciones sociales y culturales que intervienen en los procesos de producción de la ciencia en el caso concreto de México". Reiteradamente, Pacheco ha señalado que "las investigaciones sobre el papel social de la ciencia y de los científicos en la sociedad son escasas y la mayoría se apoya en material de tipo empírico; otras, realizadas en el marco de la UNAM principalmente, han quedado como productos de intereses aislados y han contado con una limitada difusión. Sin embargo, la relevancia de estos trabajos cobra especial importancia para la investigación científica nacional en la medida que la actual coyuntura de crisis económica exige

²⁸ Este énfasis en las actitudes y actividades organizadas de los científicos es subrayado por Rodríguez-Sala en un ensayo sobre los *"Aspectos psicosociolingüísticos de la comunicación en la ciencia"* (1988) y en otros trabajos de carácter sociolingüístico realizados en colaboración con Regina Jiménez y Georgina Paulín.

la revisión y replanteamiento de los patrones y modelos de trabajo científico practicados" (Pacheco, 1990: 9).

Tratando, quizá, de compensar la "predominancia" —dentro de la escasez general— de estudios apoyados "en material de tipo empírico", Pacheco publicó al menos tres trabajos de corte conceptual. El primero de ellos, sobre *"La institucionalización de la investigación científica"*, es una revisión de "estudios que persiguen una recuperación sociohistórica de los procesos que definen la ciencia como una actividad institucionalizada" (Pacheco, 1987: 45), sobre todo siguiendo tres aspectos del análisis descrito por J. Ben-David: a) el antecedente histórico de la investigación como actividad institucionalizada, b) las modalidades de institucionalización y profesionalización de la actividad científica, y c) las repercusiones socioculturales de cada modelo universitario de investigación en la formación de investigadores. Revisa, sobre esos ejes, los casos de la institucionalización de la ciencia en Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos, para después pasar al "modelo latinoamericano".

Son distintos los elementos y las condiciones que explican el proceso de institucionalización de la actividad científica en América Latina. El origen histórico de sus estructuras estuvo íntimamente vinculado a los procesos establecidos por los centros de desarrollo científico de Europa Central y EEUU, pero con una constante relación de rezago y de franca dependencia, desde la época de la Colonia. (...) La actividad científica en América Latina no nació ni se institucionalizó del mismo modo como aconteció en Europa y EEUU. Una de las razones consiste en que los requerimientos científicos desde finales del siglo XIX fueron modestos, situación que en lugar de impulsar el desarrollo científico, contribuyó al desarraigo de la ciencia en la incipiente estructura universitaria (Pacheco, 1987: 50).

A partir de Graciarena y Darcy Ribeiro entre otros, Pacheco reconstruye el proceso de institucionalización de la ciencia en las universidades latinoamericanas, explicable más por su funcionalidad político-social que por la conciencia real de la necesidad de desarrollo científico, tomando en cuenta las opciones tomadas en las universidades sobre los dilemas humanismo-practicismo, científicismo-profesionalismo y elitismo-masificación, entre otros. "En suma, la actividad de investigación en América Latina se inserta en el marco de las estructuras sociales no como una actividad ya existente que se institucionaliza, sino como una función que tiene su origen en una demanda política de orden más bien social que económico-estructural. Esto en parte explica hoy día la ausencia de sectores especializados en determinados campos científicos" (Pacheco, 1987: 51).

Finalmente, Pacheco revisa "el modelo universitario mexicano", desde su origen en 1551. En el siglo XX, son determinantes los proyectos de Justo Sierra, que reincorporó la ciencia al ámbito universitario, y de José Vasconcelos, quien "propuso y dirigió las

actividades humanísticas en el ambiente educativo, (...) contraponiéndose de esta manera a la corriente positivista prevaleciente" (Pacheco, 1987: 53). Gracias a esto, en México se mantuvo el ingrediente humanista en la universidad, junto a la tendencia profesionalizante importada, como en la mayor parte de los países latinoamericanos, de los modelos universitarios alemán y francés. Revisa igualmente los nexos establecidos, a partir de los años treinta, entre la universidad y el "desarrollo nacional", de tal manera que:

la formación de profesionales y la posibilidad de realización de la investigación en la universidad, estuvieron condicionadas por una diversidad de elementos culturales que han contribuido a mantenerlos distantes de los requerimientos sociales y científicos nacionales. Desde los años cuarenta, ni el desarrollo de la sociedad ni la voluntad política del Estado requerían de la intelectualidad concentrada en la universidad, y no es sino hasta dos décadas después que esta última pasa a ser considerada como parte de las instituciones básicas de la sociedad. Durante los años cincuenta, México experimenta diversas presiones y adquiere compromisos con el exterior; más aún, sufre la influencia de patrones socioculturales ajenos. En términos generales, estos factores condicionaron el incipiente desarrollo de la actividad científica que se realizaba en los centros e institutos de investigación, en ese entonces, de reciente creación (Pacheco, 1987: 54).

En otro artículo, publicado en 1988, la autora continúa el análisis histórico de la actividad científica en el país, aunque en esta ocasión abordando *"El discurso como instrumento de la política científica en México"*. Su tesis es que "la actividad científica nacional cobra importancia en el plano del discurso político gubernamental, por la función social y económica que históricamente le ha sido adjudicada. A partir de los años posteriores a la segunda guerra mundial se definen el 'desarrollo', la 'formación de recursos' y la 'investigación' como tópicos estructurantes del discurso científico y tecnológico. No obstante, dichos tópicos aparecen en el discurso y en las acciones gubernamentales previas y posteriores a este periodo, adoptando rasgos particulares de acuerdo con las características de la coyuntura correspondiente" (Pacheco, 1988: 35). El artículo revisa detalladamente la historia de las relaciones universidad-Estado, desde el positivismo y la Revolución hasta el Sistema Nacional de Investigadores, y concluye con un diagnóstico muy preciso de "la situación actual".

Un tercer artículo de Teresa Pacheco tiene por objeto la exposición de *"Algunos elementos conceptuales para el estudio del campo científico en México"*, y parte de la convicción de que "la sociología y la antropología, en su respectiva vertiente sociocultural, ofrecen interesantes posibilidades de análisis que hasta el momento han sido poco frecuentadas por los científicos sociales, principalmente en América Latina" (Pacheco,

1990: 9). Este trabajo tiene cinco apartados, el primero de los cuales traza un "panorama de la ciencia y de la actividad científica como campo sociológico de estudio":

Poco se ha investigado acerca de los procesos socioculturales que median en el campo científico en su conjunto. Indagar sobre procesos de índole cultural requiere de la definición de niveles de análisis y metodologías específicas que nos permiten incorporar a los estudios macrosociales elementos de conocimiento acerca de las prácticas concretas y de las mediaciones que condicionan la continuidad o, en su caso, el cambio de tales procesos; en particular, nos referimos a los procesos de institucionalización de la actividad científica y de profesionalización de la investigación en el contexto de los centros de enseñanza, tanto para el caso de México como de los otros países de América Latina (Pacheco, 1990: 11-12).

Pacheco revisa "la herencia estructural-funcionalista", pero también otras concepciones, especialmente las que permiten sustentar los conceptos de "campo científico e interacción sociocultural"²⁹:

El replanteamiento y redefinición del objeto de la sociología de la ciencia permitiría, por un lado, superar las limitaciones del pensamiento estructural-funcionalista aplicado al estudio social de la ciencia y, por otro lado, contribuir al diseño de instrumentos y de modelos que, sustentados en una concepción heurística del conocimiento, nos permita acceder al estudio del conjunto de valores, creencias, normas, hábitos y prácticas que definen a la actividad científica como proceso social. Un primer punto de partida para el diseño de una conceptualización que permita explorar el terreno de la intersubjetividad que conduce y da sentido a las prácticas científico-sociales, así como a su reproducción, radica en la concepción que se tenga de la ciencia como objeto cultural y de la actividad científica como proceso social (Pacheco, 1990: 16).

Se concibe entonces que la actividad científica como generadora de productos simbólicos se caracteriza como un proceso social, cultural e ideológico fundado en la trama de las relaciones sociales. Sobre la conceptualización de Raymond Williams, puede afirmarse que "la integración de los estilos de organización de toda formación sociocultural con el orden social puede ser explicada a partir de la relación entre procesos y prácticas, en tanto formas culturales propias del espacio institucional y las tendencias de los procesos macrosociales" (Pacheco, 1990: 17).

²⁹ En este sentido, el trabajo de Pacheco es el que mayores afinidades presenta con este proyecto, en cuanto a su planteamiento teórico-metodológico fundamental. La revisión de sus textos, y la correspondencia directa con ella, fueron una fuente de apoyo muy importante para el presente trabajo.

La revisión de procesos de interacción anteriores a toda formación sociocultural permite avanzar sobre las formas en que las prácticas y los sistemas de relaciones configuran incluso mecanismos de carácter legitimador de la cultura y, por ende, de legitimación social e ideológica de la producción científica. De este modo, la incidencia de aspectos históricos, económicos y políticos configuran en gran parte la estructura del campo y de la actividad científica (Pacheco, 1990: 18).

A partir de ahí, la conceptualización sigue de cerca a Bourdieu y a Habermas, intentando especificar los conceptos centrales en términos de investigación concreta:

La conformación histórica y social del campo y de sus formas socioculturales particulares es el resultado de procesos continuos de interacción que se establecen no sólo entre las instancias de la vida social y su trayectoria, sino fundamentalmente entre las formas socioculturales que son resultado de la producción simbólica. Entendidos así, los procesos de producción sociocultural de la ciencia se encuentran influidos por el conjunto de intereses puestos en juego en el respectivo marco de condiciones de reproducción y de autoconstitución de su propio campo (Pacheco, 1990: 18).

El artículo prosigue con la especificación de los "elementos teóricos para el estudio de la institucionalización de la actividad científica", a partir de los cuales Pacheco puede afirmar que "la formación sociocultural de la ciencia en México tiene como base material la estructura de un campo social definido por el conjunto de normas y valores históricamente definidos", de manera que "la actividad científica se encuentra sujeta a un doble sistema de relaciones: por un lado, al ordenamiento social e institucional que da lugar a formas particulares de representación sobre el papel de la ciencia y del trabajo científico, y por otro, a la gama de procedimientos y convenciones que norman la interacción y el intercambio más idóneo entre procesos y productos científicos" (Pacheco, 1990: 22).

En 1994, finalmente, Teresa Pacheco publicó *La organización de la actividad científica en la UNAM (un análisis sociocultural)*, en que sintetiza el entramado teórico-metodológico construido para el estudio de la relación cultura-ciencia-educación y expone los resultados de su investigación empírica.

El objetivo de la investigación es identificar los aspectos socioculturales presentes en la actual organización de la actividad científica en el contexto de la universidad mexicana. Para el logro de tal objetivo se aborda por un lado, la problemática de la profesionalización de la universidad, de la formación profesional y de la investigación; por otro lado, se identifica la diversidad de procesos, preceptos y acciones que definen el desarrollo de la actividad científica en el contexto de su institucionalización en la universidad.

El recurso metodológico representado por el análisis de representaciones sociales permite explorar sobre el terreno de lo social tomando como punto de partida la dimensión simbólica y/o sociocultural de la sociedad. Por representación social se entiende todo aquel conjunto de manifestaciones simbólicas que los sujetos/actores producen en torno a su actividad social; en tales manifestaciones se plasman elementos de la vida personal, de la normatividad y de la institucionalización de espacios de intervención social (Pacheco, 1994: 10).

Entre las conclusiones del estudio de Pacheco, cabe recuperar dos: una que tiene que ver con el *enfoque sociocultural* adoptado (en contraposición a un "empirismo" sociológico que sólo considera factores político-económicos):

La ciencia y la actividad científica como producto cultural y como proceso social respectivamente, representan un componente sustancial en la constitución de formas de organización social e institucional de la actividad de investigación en el caso de la universidad mexicana. A tales formas corresponden no sólo sistemas de relación social particulares sino también un conjunto de valores que, para alcanzar su amplio reconocimiento y legitimación, se formalizan a través del intercambio y la interacción entre los actores sociales que forman parte de tal proceso (Pacheco, 1994: 144).

La otra conclusión que cabe mencionar es *coyuntural y política*, donde la investigación sobre la institucionalización de la actividad científica cobra un sentido práctico:

Es necesario definir a corto plazo el sentido que deba asumir la ciencia, y por ende la actividad científica, en el contexto de la modernización, así como la necesidad de revisar los patrones que tradicionalmente han contribuido de manera definitiva para la constitución de la identidad social de la ciencia en México, del científico y del investigador adscrito a instituciones educativas. La universidad y su necesaria redefinición de funciones básicas demanda de reconocimiento explícito, así como de una definición de su papel como espacio productor de significaciones acerca del quehacer profesional y científico. Sólo así será posible distinguir y deslindar las finalidades de ambos oficios no sólo en el plano de los grupos universitarios sino fundamentalmente en la sociedad y las instituciones que les dan estructura formal (Pacheco, 1994: 144-145).

Otros investigadores mexicanos de los campos científicos y académicos y de las instituciones universitarias han articulado sus trabajos con preocupaciones análogas en los últimos años, precisamente debido a los cambios inducidos en las políticas nacionales para la educación superior. El conocimiento (o re-conocimiento) de las condiciones estructurales del sector universitario ha suscitado un interés que en las décadas pasadas no se percibía en el país. Esta sección dedicada a revisar aportes empíricos sobre los

campos científicos y académicos en México no puede dejar de atender el trabajo de un grupo de sociólogos que, desde una perspectiva teórico-metodológica distinta a las de Lomnitz, Rodríguez-Sala y Pacheco, pero un propósito similar, contribuye también de manera importante a la fundamentación de este trabajo.

En octubre de 1990 se formalizó institucionalmente la constitución del "Area de Sociología de las Universidades" en el Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco, a partir de un grupo de investigadores que habían trabajado intensamente desde 1987, en colaboración con personal del DIE-CINVESTAV y de la Universidad Iberoamericana sobre todo, la problemática del trabajo, el personal y el "mercado" académicos. Este grupo, caracterizado por su trabajo colectivo, aunque formalmente dirigido por Manuel Gil Antón, impulsó en 1988 la publicación de la revista *Universidad Futura*, cuyo primer número incluye un artículo, firmado por Miguel Angel Casillas, Manuel Gil Antón, Rocío Grediaga y Lilia Pérez Franco, sobre los *"Mitos y paradojas del trabajo académico"*.

Si alguna afirmación general puede proponerse y tener sentido al referirnos a las universidades mexicanas, es que se han transformado vertiginosa y profundamente en los últimos veinticinco años. Un proceso de transformación, en rigor, no es una simple sumatoria de cambios, sino un entramado complejo que anuda el cambio y la permanencia, que entreteje la novedad y la persistencia y que no nos entrega con facilidad las claves de su organización. El trabajo de investigación que nos permita comprender este fenómeno no se ha desarrollado aún de manera suficiente, por lo que, en buena medida, el debate sobre la realidad universitaria contemporánea en México está cruzado por un persistente factor de opacidad derivado de nuestra ignorancia (Casillas et al, 1989: 5).

Con el propósito de fomentar el debate que contrarreste esa ignorancia, los autores proponen la discusión sobre tres mitos que "respecto al trabajo académico gozan de muy buena salud y operan como obstáculo en la comprensión de las prácticas universitarias". Estos mitos son el de la homogeneidad de los académicos universitarios en México, la modificación formal de las condiciones del trabajo académico, y la relación entre trabajo académico y democracia. Con respecto al primero, dicen: "La diversidad de condiciones de trabajo, de referentes compartidos para comprender su acción y sus expectativas, la enorme diferencia de atribuciones de prestigio, que no sólo cambian entre los segmentos del mercado sino entre las diversas zonas disciplinarias y profesionales, son elementos necesarios cuando se reflexiona sobre los académicos" (Casillas et al, 1989: 7).

Con respecto a "la persistente creencia en que la adopción de nuevas condiciones formales se traduce, de inmediato, en el cambio uniforme de las actitudes, conductas y

capacidades de la práctica académica", cuestionan mediante tres preguntas, la desmedida esperanza vigente en relación al cambio de las condiciones de trabajo: "¿estabilidad en el empleo o cimentación de la inercia?"; "la figura del docente e investigador: ¿espejismo?"; "¿interdisciplina o todos en bola?". Finalmente, cuestionan un tercer mito:

Entre las múltiples consecuencias que se desprenden de los dos mitos que hemos criticado, hay una particularmente paradójica: una concepción equívoca de la democracia en relación con el trabajo académico. Suponer la homogeneidad provoca un problema mayor cuando no sólo impide apreciar las diferencias entre los académicos, sino que se propone como una situación ideal a la cual debe tenderse. Por su parte, el mito de la formalidad colabora a crear la confusión pues lleva a la búsqueda de principios —cuestión necesaria— como si éstos, por el solo hecho de enunciarse, condujeran uniformemente las acciones de los académicos (Casillas et al, 1989: 10).

En otro artículo colectivo, ahora firmado por Lilia Pérez Franco, Rocío Grediaga Kuri, Manuel Gil Antón, Miguel Casillas Alvarado, Adrián de Garay Sánchez y Cristina Pizzonia Barrionuevo (1991), titulado *"Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación"*, el grupo explicita su proyecto:

Si detenemos un momento la atención en la velocidad de constitución del cuerpo académico de nuestras universidades, y antes de pasar a considerar las vetas de diversidad en que ocurrió, podemos exponer dos conjeturas generales:

a) la celeridad en su conformación implicó probablemente un relajamiento general de las normas de ingreso a la condición de profesor universitario y esto condujo a una situación de falta de competitividad en los procesos de ingreso, sobre todo en el subperiodo que va de 1970 a 1985. En términos generales parece haber operado un esquema de mayor cantidad de puestos que personas disponibles. No olvidemos que en esos 15 años se incorporaron 70 733 puestos nuevos: 68% de las plazas actuales.

b) por la razón anteriormente expuesta, es probable una situación de fragilidad disciplinaria en un gran conjunto de los nuevos académicos. Los plazos necesarios para la consolidación del saber disciplinario específico no pudieron ser cumplidos dada la celeridad en que se abandonaba la condición de estudiante para pasar a la de profesor. Esta fragilidad disciplinaria se acompaña de otra: la de las destrezas para la transmisión del conocimiento (Pérez Franco et al, 1991: 328).

En cuanto a los "conceptos en discusión" que el grupo ha adoptado para el estudio de estos problemas, destacan los aportados por José Joaquín Brunner (1987) en *Universidad y Sociedad en América Latina*, a propósito del paso de la universidad tradicional a la

moderna. Entre éstos, son fundamentales los conceptos de "mercado académico" y "profesión académica".

El *ethos* de los miembros de la profesión académica se dirime entre una *identificación* con el campo disciplinario específico y las tareas que realizan como universitarios dentro de un particular establecimiento. Se ve entonces afectado tanto por la disciplina como por las características de los distintos establecimientos y sus peculiares formas de organización de las actividades académicas fundamentales. Por ello, su situación es fundamentalmente distinta de cualquier otra profesión, en tanto su característica central es la heterogeneidad disciplinaria, antes que la integración alrededor de normas, valores y actitudes que se presenta en otras profesiones, cuya particularidad central es la homogeneidad disciplinaria, a pesar de la posibilidad de múltiples especializaciones dentro de ellas. Aquí cabe hacernos la pregunta respecto a cuáles son, si existen, las normas, valores y actitudes compartidas que se derivan del carácter mismo de la academia y cuáles son las que los diferencian en función del desarrollo y perspectiva disciplinaria (Pérez Franco et al, 1991: 339).

Siguiendo entonces a Brunner, en los libros ya citados y en *Los intelectuales y las instituciones de cultura* (Brunner y Flisfisch, 1989); a Burton Clark (1987 y 1992) y otros, los miembros de este grupo han trabajado sobre hipótesis generales como la siguiente, que parece referirse (aunque no es así) específicamente al campo académico de la comunicación:

El desarrollo de las disciplinas a través de la investigación, como articulador de los subconjuntos de especialistas, dentro del ámbito universitario, fue débil en la constitución de nuestras instituciones educativas de nivel superior. El énfasis en la necesidad de atender la demanda de formación de profesionales por medio de la docencia, descuidó a las actividades de investigación. (...) Frente a la expansión de la demanda de educación superior y la carencia de recursos humanos suficientes para abrirla, la competencia no parece ser el mecanismo de acceso a los puestos académicos. En algún sentido se puede considerar que la expansión del mercado impidió que se diera una sólida formación disciplinaria, ya que propició la incorporación temprana de profesionistas aún sin terminar sus procesos de formación, provocando un mayor peso de la identificación con el establecimiento que con la disciplina (Pérez Franco et al, 1991: 341-342).

Otros trabajos, donde los investigadores del grupo exponen tanto sus marcos conceptuales como informes de acercamientos empíricos son los de Gil Antón (1989, 1990, 1991), Grediaga (Coord, 1990), Kent (1991) y la tesis de maestría de Adrian de Garay (1992), sobre *Los académicos del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana*. En 1992, el grupo publicó *Académicos, un botón de muestra* (Gil Antón et al,

1992), un libro que incluye tres trabajos unidos por el propósito de "exponer una estrategia de investigación y sus resultados", pero de muy diversa naturaleza. Primero, un ensayo de Casillas y De Garay (1992), en que se interpretan los fenómenos asociados con la acelerada expansión de la educación superior entre 1960 y 1990 como "contexto de la constitución del cuerpo académico" a escala nacional. Después, los resultados de un análisis del "acceso y transcurso" de los académicos del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco entre 1974 y 1989, al que pertenecen, firmado por los seis coautores (Gil Antón, De Garay, Grediaga, Pérez Franco, Casillas y Rondero) y por último, un texto de Lilia Pérez Franco (1992) que expone "una propuesta de aproximación al estudio de los académicos desde un enfoque sociológico y en una perspectiva comparativa", que toma a la tipología como modelo conceptual:

El desarrollo de la carrera académica como proceso se organiza a través de normas que prescriben protocolos y mecanismos de admisión, jerarquización y evaluación. Estos mecanismos están en relación con los campos del conocimiento que dan contenido a la actividad propiamente académica y con las estructuras organizativas de los establecimientos donde se realizan dichas actividades. A lo largo del desarrollo de la profesión académica podemos ubicar cuatro momentos típicos, que nos pueden dar cuenta de la variedad de modalidades del desarrollo de la actividad y de las identidades académicas: incorporación, iniciación, trayectoria y situación actual (Gil Antón et al, 1992: 190).

A principios de 1991, el grupo convocó a la formación de un "Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos", conformado por personal de once universidades, para elaborar un proyecto titulado "Estudio comparativo de la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico en las instituciones de educación superior en México", cuyo primer producto fue publicado en 1994 como *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, nuevamente bajo autoría colectiva (Gil Antón et al, 1994). Esta condición de "empresa colegiada" y el objetivo explícito de avanzar mediante el estudio en la formación de los propios investigadores, "asociando en esta empresa de conocimiento no sólo nuestros saberes y habilidades sino el compromiso de compartirlos a través de una organización del trabajo que lo favoreciera" (Gil Antón et al, 1994: 17), califican como una experiencia innovadora y fértil al proceso y su producto.

El libro está dividido en dos grandes partes. La primera, "*Origen y desarrollo del cuerpo académico*", expone los resultados obtenidos "en el esfuerzo por reconstruir los procesos de incorporación, iniciación y trayectoria académica que conducen a la situación" del cuerpo académico nacional en 1992. La segunda, "*Los rasgos de la diversidad*", realiza una "primera exploración" de los diversos tipos de vinculación con la

actividad académica, del impacto de los diferentes campos del conocimiento en las fases de la vida académica, y de "la manera en que este oficio se ve modulado por la cuestión del género" (Gil Antón et al, 1994: 16-17). El libro termina, significativamente, con un "*Saldo provisional y agenda futura para la investigación*", que reconoce el carácter *auto-reflexivo* del trabajo:

Todos los participantes en este proyecto de investigación somos parte del objeto que estudiamos; fuimos reclutados como parte del cuerpo académico en los vertiginosos años de la expansión acelerada o en el periodo en que la crisis afectaba fuertemente al sistema, y reconocemos que nuestros procesos formativos, como académicos, no han sido en general clásicos. Nos asociamos para hacer avanzar el conocimiento, pero también para poner en común nuestros saberes y destrezas con el fin de incrementar nuestras capacidades. Al respecto de nuestro avance formativo estamos satisfechos. Ningún individuo aislado ni algún grupo de investigación por sí solo hubiese podido realizar esta investigación con la riqueza formativa que derivó de nuestra organización colegiada. Desde luego no fue fácil sostenerla pues, como hemos señalado, el método más común de incorporación a la vida académica en México ha sido el aislamiento y hubo que batallar contra esas tendencias que nos constituyen. Sólo fue posible porque la voluntad también juega en la historia y, como grupo, pusimos el empeño necesario (Gil Antón et al, 1994: 231-232).

A manera de conclusión, el "Equipo" aporta evidencias para sostener la "conjetura general" de que la *afiliación disciplinaria* "es un elemento crucial en la comprensión de los cuerpos académicos", confirmando así la hipótesis de Clark: a la carrera académica la cruzan las tendencias provenientes de los establecimientos y las que derivan del desarrollo de las disciplinas. "Nosotros añadimos que la tensión derivada de esta situación particular del oficio académico es variable a lo largo del tiempo y resulta impactada por las orientaciones generales que conducen a los sistemas de educación superior". La *diversidad* ha sido regulada por la diferenciación institucional, la variedad de referentes disciplinarios y sus consecuencias en las alternativas de vinculación con las actividades académicas (Gil Antón et al, 1994: 234).

Como un estudio de los "académicos" en el sistema mexicano de educación superior, *Los rasgos de la diversidad* proporciona elementos de conocimiento muy importantes, que aunque poco tienen que ver *directamente* con las actividades y estructuras institucionales de investigación y de posgrado (metodológicamente excluidas de la muestra) y a pesar de no incluir a la comunicación entre las disciplinas estudiadas, aportan *puntos de partida* muy aprovechables para lo que los mismos autores sugieren en su "saldo provisional": continuar y profundizar la exploración sistemática de las determinaciones y consecuencias de la *diversidad* detectada, mediante estudios específicamente

enfocados sobre la constitución histórica de los cuerpos académicos por disciplinas y áreas, y por regiones geográficas en el país.

En este sentido, como fundamento parcial y como aporte a una *agenda de investigación nacional* sobre la institucionalización de campos académicos y científicos (en la cual pudiera ubicarse el presente estudio), el trabajo del "Equipo Interinstitucional", así como los otros revisados en esta sección, se vuelven altamente *pertinentes* para la contextualización y la comprensión del entorno más inmediato del campo académico de la comunicación en México. Tal pertinencia es indudablemente mayor, en la escala de la construcción empírica del objeto concreto, que la de muchos estudios "clásicos" de la sociología de la ciencia (que analizan, por lo general, casos de los campos más "duros" de la ciencia y en los centros más avanzados del "primer mundo") o bien de investigaciones *ejemplares* como el *Homo Academicus* de Pierre Bourdieu (1988a)³⁰. Sobre esa línea, la última parte de esta sección presenta una breve revisión de los estudios que han enfocado en México a las ciencias sociales como su objeto de atención.

1.2.3 Diagnósticos sobre la investigación en ciencias sociales

La necesidad de contar con un recuento nacional y una panorámica consistente sobre el nivel de desarrollo de las ciencias y sus problemas y logros ha sido una constante en México en el último cuarto de siglo. Sin embargo, las dificultades para elaborar diagnósticos han sido siempre grandes, aunque los resultados son útiles no sólo para apoyar la toma de decisiones sino para fundamentar también algunos proyectos de desarrollo. Probablemente la primera base de estos diagnósticos generales sea la elaborada por María Luisa Rodríguez-Sala en 1970: *Las instituciones de investigación científica en México (inventario de su estado actual)*, fase inicial del proyecto sobre *El perfil del científico y de la actividad científica*, ya revisado. En esta sección se presta atención a algunos

³⁰ Sería imposible, además de impertinente, sustentar en nuestro caso una hipótesis central como la de *Homo Academicus*: "La hipótesis de que hay una homología casi perfecta entre el espacio de las posturas (concebido como un espacio de formas, estilos y modos de expresión tanto como de los contenidos expresados) y el espacio de las posiciones mantenidas por sus autores en el campo de la producción, encuentra su confirmación más notable en el hecho, que será cegadoramente obvio para todos los observadores familiarizados con los detalles de lo que sucedió en las universidades en 1968, de que la distribución en el campo académico —construido considerando *exclusivamente* las características más típicamente académicas de los diferentes profesores (la institución a la que pertenecen, sus cualificaciones académicas, etc.)—, corresponde muy cercanamente con la distribución en términos de posiciones políticas o afiliaciones sindicales e incluso con las posturas adoptadas durante los eventos de mayo de 1968" (Bourdieu, 1988a: xvii).

estudios sobre las ciencias sociales mexicanas, que han diagnosticado, de diversas maneras, el "estado actual" de algunas disciplinas de esta área en las últimas dos décadas³¹.

El primero de ellos fue publicado por El Colegio de México en 1979 bajo el título *Ciencias Sociales en México, desarrollo y perspectiva* (Meyer et al, 1979) e incluye ocho trabajos, sobre la ciencia política, la investigación sociológica, la historiografía, los estudios sobre población, la antropología, la investigación sobre desarrollo urbano, la interpretación del desarrollo económico y dos áreas de la investigación económica. Seis de estos trabajos elaboran, de diversos modos, una visión histórica y estructural de las respectivas disciplinas, especialmente sus procesos de institucionalización, corrientes teórico-metodológicas y aportes individuales más relevantes en México. Los dos últimos son partes de un intento mucho más amplio de hacer lo mismo para el campo de la economía. Aunque no se precisa el "proyecto" global que pudiera explicar al menos la selección de los campos y analistas de cada uno de ellos, puede suponerse que dentro del concepto "ciencias sociales" El Colegio de México incluía, a fines de los setenta, precisamente a esas disciplinas (ciencia política, sociología, historiografía, demografía, antropología, desarrollo urbano y economía) y no a otras, quizá catalogadas como "humanidades" (lingüística, educación, etc.)³².

Algo similar sucede con el libro publicado a partir del seminario *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México* (Benítez y Silva comps, 1984), celebrado en Jalapa en octubre de 1980, organizado por la Universidad Veracruzana y el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO). Aquí los trabajos están doblemente orientados hacia el análisis de las disciplinas y de los posgrados, aunque el contenido de la expresión "ciencias sociales" coincide casi exactamente con el estudio de El Colegio de México antes mencionado.

En quince textos, así como en los comentarios recuperados en el libro, y en los veinte programas y planes de estudio de posgrado en México y América Latina que se anexan, hay un énfasis en la "problemática" de las disciplinas como tales, es decir, como saberes enseñables en los posgrados. No obstante la persistencia estructural de la mayor parte de los problemas discutidos, la obra mantiene un carácter coyuntural y es interesante sólo como tal.

³¹ Aunque casi todos los diagnósticos revisados incluyen datos muy profusos sobre múltiples dimensiones y aspectos, se decidió no reproducirlos aquí, sino en todo caso en las secciones posteriores en que resulten pertinentes para los análisis expuestos.

³² A propósito de "disciplinas marginadas", en 1984 la *Revista Mexicana de Sociología* publicó un artículo firmado por Martiniano Arredondo y otros, sobre *"La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución"*, donde se da cuenta empírica, quizá por primera vez en México, de un campo científico interpretado según los aportes de Bourdieu (Arredondo et al, 1984).

Por otra parte, en 1987, el COMECISO y CONACYT publicaron *Las Ciencias Sociales en México* (con su "anexo", *Proyectos de las Ciencias Sociales en México*), producto de un análisis dirigido por Raúl Benítez Zenteno sobre la información arrojada por la "Encuesta nacional sobre la investigación en ciencias sociales y humanidades" que se levantó en 1984. Por su naturaleza eminentemente empírica y los grandes recursos dedicados al proyecto, esta investigación ofrece una cantidad enorme de datos sistematizados y analizados sobre la investigación en ciencias sociales en México. Resaltan, de entrada, algunos "problemas metodológicos" que son muy elocuentes en sí con respecto al "estado de la cuestión":

Una buena parte de la información que es de interés para las disciplinas de otras áreas, presenta problemas de comparabilidad, en la medida en que el carácter y objetivos de las ciencias sociales y las humanidades, fundamentalmente su objeto de estudio, no permiten el poder encuadrarlas en estricto sentido en algunos de los conceptos básicos que orientan la investigación. Por ejemplo, no puede hablarse en historia de "desarrollo experimental"; y la investigación "básica" o "aplicada" tiende a considerarse de manera distinta al de otras ciencias en donde el quehacer científico se define precisamente a través de tales conceptos. Otro ejemplo: ¿en cuál de los conceptos mencionados puede clasificarse la investigación sobre poética?

(...) Otro de los problemas que limitan la comparabilidad... es lo que se entiende por proyecto. Para algunas disciplinas el proyecto se identifica con un artículo o alguna ponencia presentada en un congreso o seminario. Esto es muy evidente en los casos de derecho e historia. Desde luego que también se entiende por proyecto una temática de estudio de la cual surgen libros, artículos, conferencias, etc. Esta posición sobresale en los casos de economía y sociología. Las diferencias se vuelven mayores cuando el proyecto de investigación se lleva a cabo en áreas que forman parte de la acción cotidiana del sector público. En el caso del proyecto de investigación en educación, se trata en buena proporción de proyectos asociados a la pedagogía, en términos de adecuación de sistemas de enseñanza, revisión del contenido de materiales, etcétera, más que investigación sobre problemas educativos o de la participación de diversos sectores o agentes que intervienen en el proceso educativo. También se da, para todas las disciplinas, el anteproyecto o planteamientos preliminares para abordar cierta problemática, los cuales quedan inscritos por los investigadores o los centros como proyectos. Esto se hace evidente con la sola lectura de algunos títulos (Benítez, 1987: 10).

A pesar de todo, la investigación se centró finalmente en 390 centros o institutos, 2498 proyectos en proceso y 618 terminados durante 1983 (todos los cuales están catalogados en *Proyectos...*) y 3532 investigadores. Sobre las disciplinas practicadas, Benítez señala que "uno de los aspectos sobresalientes de la investigación en ciencias sociales y huma-

nísticas es su carácter multidisciplinario, aunque los centros e institutos se identifiquen a partir de una disciplina que establece la práctica que los relaciona con el ámbito de la docencia, con otros centros, con congresos especializados o conferencias y sobre todo con una temática de estudio y la manera particular de abordarla de acuerdo con las orientaciones teóricas, metodológicas y técnicas particulares, mismas que constituyen el punto de partida para la relación con otras prácticas científicas o técnicas" (Benítez, 1987: 14).

A través de la información sobre los centros, puede analizarse el proceso de institucionalización de las disciplinas en términos homogéneos, y lo mismo puede decirse con respecto a la profesionalización de los investigadores. Benítez apunta algunas líneas básicas:

Los centros académicos en los que predominan maestros y doctores se concentran en la ciudad de México y cuentan con el 72.4% de los investigadores que tienen ese nivel de formación. (...) En el caso del conjunto de entidades federativas, sin contar a la ciudad de México, existe sólo el 18.5% de los investigadores en centros académicos en los que predominan maestros y doctores, lo que nos habla también de insuficiencia considerable y de muy limitada formación. Si se considera este sector académico de provincia se hace más evidente aún la necesidad de darle el máximo apoyo posible. Aquí se cuenta con el 24% de los investigadores, de los cuales el 35.9% está en centros donde predominan maestros y doctores, el 34% en centros en donde sólo se cuenta con una proporción reducida y el 30.1% está en centros integrados sólo por pasantes de licenciatura o licenciados. Es decir, se está frente a una insuficiencia substancial para realizar investigación científica.

(...) En general, los centros de muy reciente creación no incorporan entre su personal de investigación una presencia predominante de maestros y doctores. Esta empieza a ser sensible sólo a partir de una antigüedad entre 5 y 9 años y considerable a partir de los diez años dentro del sector académico de la ciudad de México. No se hace evidente una tendencia a crear nuevos centros con un nivel académico adecuado de sus investigadores. Este aspecto resulta de capital importancia en la medida en que lo que se ha apoyado es la creación de centros, independientemente de la capacitación idónea para el cumplimiento de las tareas que van a emprender. Sin duda estamos frente a una situación contradictoria e inconveniente sobre todo si se desea que en provincia se fortalezca la capacidad de investigación científica (Benítez, 1987: 46).

Algunos de los elementos de diagnóstico más significativos que se extraen del análisis con respecto a los investigadores son los siguientes:

La impresión general que subyace es el de un conjunto de investigadores con preparación bien insuficiente. No es aceptable que la mitad de los responsables

de proyectos de investigación tengan sólo estudios de licenciatura. (...) Estos resultados muestran una estructura institucional de la investigación científica en ciencias sociales con grandes deficiencias estructurales, o vicios que se han acumulado, de tal magnitud, que se constituyen en un lastre difícil de eliminar y una de las más grandes barreras al desarrollo de la investigación científica. De allí que la formación de recursos humanos al nivel de posgrado es una de las tareas de mayor prioridad. (...) La experiencia de las instituciones de posgrado existentes en el país, en donde se cuenta con la experiencia de centros regionales de importancia y elevado nivel académico, así como el conjunto de aquellos investigadores que realizaron estudios en Europa y los Estados Unidos, permite afirmar que es posible llevar a cabo programas para la formación de recursos humanos en niveles de excelencia, siempre que prevalezca el intercambio de experiencias y se supere la miopía de buena parte de nuestras universidades, sobre todo las de provincia, en donde aún no prevalece la noción de que la Universidad no es tal si carece de investigación científica (Benítez, 1987: 52 y 54).

Por otra parte, dentro del proyecto general *México: actualidad y perspectivas*, dirigido en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades de la UNAM por Pablo González Casanova, se incluyó un análisis colectivo del *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México* (Paoli, Coord, 1990), que contiene 14 trabajos sobre el desarrollo de las ciencias sociales, la formación profesional de cientistas políticos y administradores públicos, la antropología social, la ciencia política, la comunicación social, los estudios de población, la formación de economistas, la psicología, los estudios internacionales, la sociología, las tendencias de la institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales en México, el "apoyo" (del COMECOSO) a la investigación social, las fuentes de datos y bancos de información, y estadísticas sobre las carreras de ciencias sociales.

En cada uno de los textos hay una gran riqueza analítica sobre los procesos de desarrollo de las respectivas disciplinas, tomando en consideración que "las investigaciones sobre la realidad mexicana hechas por científicos sociales de nuestro país sólo empiezan a aparecer consistentemente en la década de los cincuenta" (Paoli, 1990: 61). Como apreciación general de la obra, el coordinador señala que

El conjunto de trabajos presentados en este libro permite una evaluación de las ciencias sociales en nuestro país, desde su fundación hasta la década de los ochenta. Se destaca claramente su génesis, sus vínculos originales con las humanidades y su desprendimiento de ellas. El proceso de institucionalización de estas disciplinas y su impacto en la sociedad civil y en el Estado es otro aspecto que se presenta (Paoli, 1990: 79).

Para los propósitos de este trabajo, el artículo de Giovanna Valenti, investigadora de la UAM-Xochimilco, es el que presenta un mayor interés³³, por su análisis de las *"Tendencias de la institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales en México"*.

El punto de partida es que, en este desarrollo, la institucionalización sentó las bases necesarias para que adquirieran el estatus de profesiones y, a su vez, el proceso de profesionalización fue determinante en su desarrollo institucional. En el análisis se acentúan dos aspectos: a) el crecimiento y la consolidación de las instituciones dedicadas a la investigación; b) la expansión y diversificación de los programas de formación, tanto a nivel de licenciatura como de posgrado. El énfasis en ambos tiene conexión con el reconocimiento social y estatal de estas disciplinas como campos de conocimiento científico y de formación de profesionistas (Valenti, 1990: 431-432).

Aunque Valenti sólo incluye en su análisis a la antropología social, la sociología, la ciencia política y la administración pública como disciplinas de las "ciencias sociales", su reconstrucción de los "antecedentes" y de la institucionalización y la profesionalización en tres periodos (1930-1950, 1950-1970 y 1970-1985), proporciona una excelente síntesis del contexto sociopolítico de los procesos analizados, en general válido también para otras disciplinas. "Durante la década de los setenta las ciencias sociales son objeto de un importante *desarrollo institucional*. Este impulso se observa de manera muy clara en la apertura de carreras de licenciatura y de posgrados; en la creación de centros de investigación especializados; en el desarrollo de la investigación sobre temas agrarios, laborales, educativos, etcétera, la profundización de la problemática relativa al Estado y al sistema político, y la incorporación de nuevos temas relacionados con la mujer y el problema urbano; y, finalmente, en la proliferación de revistas especializadas" (Valenti, 1990: 437-438).

Valenti presta mucha atención analítica al desarrollo de los posgrados, que crecieron en la última década más que las licenciaturas, y relaciona sus dificultades de consolidación con la crisis económica. Por último, en sus "breves consideraciones finales", sintetiza:

El balance de los últimos años en el desarrollo de las ciencias sociales tiene muchos aspectos positivos entre los cuales destacamos: 1) la consolidación de una infraestructura básica para el quehacer de las ciencias sociales a través de las carreras universitarias, los posgrados, los centros de investigación creados y las

³³ Pues el artículo sobre la comunicación social incluido en el libro fue escrito por el autor de este trabajo (Fuentes, 1990a).

investigaciones realizadas. 2) las ciencias sociales adquirieron un estatus y lugar propios en los diversos ámbitos nacionales, en particular en el académico y en el sector público. 3) la importancia creciente que ha adquirido, en este periodo, la *profesionalización de la formación avanzada*, vinculación con las labores académicas. Las ciencias sociales han participado también en este proceso.

No obstante que los quince años considerados en este trabajo muestran con claridad que ha habido un avance importante de las ciencias sociales en diversos aspectos, no podrían dejar de mencionarse dos problemas que, a nuestro juicio, son los más urgentes de enfrentar. Uno de ellos se refiere a la calidad de la enseñanza y de la investigación. (...) El otro elemento a resolver es el hecho de que las ciencias sociales, dado su particular surgimiento y crecimiento al amparo del subsidio federal, tienen una total dependencia del aparato estatal. (...) La inercia señalada junto con las pocas perspectivas que se vislumbran de solución de la crisis a mediano plazo podrían llevar a algunas instituciones en ciencias sociales a un grado importante de fragilidad. Sobre todo porque un buen número de ellas no reúnen las condiciones mínimas para competir por otro tipo de apoyos (Valenti, 1990: 461-463).

Los diagnósticos más recientes muestran que, en la última década, hay evidencias de una *agudización* de algunos de los problemas detectados desde tiempo atrás.

Además, sobre la investigación en ciencias sociales y humanidades que se practica en México, se ha expresado una serie de opiniones relacionadas con la supuesta o real emergencia de nuevas problemáticas. Se habla, por ejemplo, de la reducción de la demanda social por el estudio de algunas disciplinas sociales y humanísticas, hecho que se evidenciaría en la caída de la matrícula y la consecuente pérdida de potenciales investigadores; de niveles deficientes en la formación de aptitudes para la investigación; de un mercado laboral académico fuertemente restringido; de la deficiente reproducción generacional; de los problemas salariales, etcétera. A estas circunstancias se ha venido a agregar el hecho de que la investigación en ciencias sociales y humanidades, al igual que el resto de las áreas del conocimiento, ha tenido que ajustar sus prácticas a las nuevas modalidades de la política científica y académica que, desde mediados de los ochenta, se instrumentaron en México; sobre todo, a aquellas relacionadas con la evaluación de la actividad (Béjar y Hernández, 1995: 1).

El estudio realizado por Béjar y Hernández (1995) contrasta explícitamente sus resultados empíricos con los de Benítez (1987), y sirve en parte para responder al señalamiento hecho en la *I Reunión Nacional de diagnóstico sobre el estado actual y perspectivas de las ciencias sociales en México*, realizada en Cocoyoc en marzo de 1993, en el sentido de que "en México no existe investigación sobre el estado que guardan las ciencias sociales. Esta se hace esporádicamente y se hace básicamente en función de órganos de

decisiones de política educativa y científica y siempre bajo los criterios de esos órganos" (COMECOS, 1993: 4). Desde la perspectiva de esta revisión, tal opinión, recogida en la "relatoría general" de la Reunión citada, no parece ajustada a la realidad. Lo que sí queda claro es la atención que se ha venido prestando, en los años noventa, a la articulación de la investigación con los posgrados, pues

No obstante los propósitos que declaran las instituciones de educación superior, en los niveles de licenciatura y maestría no se generan habilidades para la investigación; la maestría sólo parece reforzar el énfasis informativo de la licenciatura. Los egresados de estos niveles no alcanzan a dominar una orientación profesional hacia la investigación, y tampoco adquieren un perfil definido que satisfaga las necesidades del mercado de trabajo extra-académico (Béjar y Hernández, 1995: 12).

Aspectos como éste, y los demás puntos de evaluación y debate actual en las ciencias sociales mexicanas, especialmente a partir de la publicación más reciente al respecto (*Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, coordinada por Manuel Perló, 1994), serán más detalladamente recuperados en los análisis específicos sobre el campo académico de la comunicación que se presentan más adelante en este trabajo. Sin embargo, desde una escala más abstracta y general, puede concluirse esta sección citando lo que Pablo González Casanova considera, reflexivamente, "*Los desafíos de las ciencias sociales hoy*".

El primer desafío consiste en pensar, en preguntarse qué es la ciencia o qué son las ciencias a finales del siglo XX. Y en qué consiste ser riguroso, tener oficio. (...) El desafío en esta nueva etapa de modernización consiste en plantearnos en la intimidad si hemos actualizado los conceptos que tenemos de nuestra ciencia y de las ciencias. (...) Otro desafío consiste en preguntarnos si la división del trabajo intelectual y los esfuerzos interdisciplinarios se mantienen y subsisten. (...) Actualmente se da *una nueva división del trabajo intelectual*. Aparecen matrices de problemas y disciplinas con varias incidencias permanentes que generan algo así como nuevas ciencias: ciencias de la producción, ciencias del medio ambiente, ciencias culturales, ciencias de la complejidad o de las organizaciones complejas, ciencias de las turbulencias en que se rompe el determinismo y se detiene el azar, ciencias y técnicas cognoscitivas en que disminuye la distancia entre el conocer y el hacer. Desentrañar las nuevas divisiones del trabajo intelectual es básico para la educación, para la investigación y para la difusión de la nueva cultura de punta (González Casanova, 1993: 11-14).

Esta visión, al mismo tiempo epistemológica y política, formula el debate sobre la "crisis de las ciencias sociales" en términos simultáneamente muy amplios y muy concretos:

"Debemos reconocer que hay nuevos paradigmas del conocimiento social y cultural. Al mismo tiempo, en la realidad, hay nuevos paradigmas de la sociedad y el Estado: unos hegemónicos, otros emergentes. (...) El reto que le plantea el paradigma dominante ['neoliberal-conservador'] al humanismo actual es *ampliar la civilización*, dominar sus técnicas matemáticas e históricas, cibernéticas y políticas con una nueva síntesis de los 'antiguos' y los 'modernos', con un nuevo conocimiento de los clásicos y los autores del día, que aprehenda los problemas de la mayoría de la humanidad" (González Casanova, 1993: 16-17). En síntesis, el desafío mayor es resguardar el futuro mediante la educación:

Resulta fundamental (...) que trabajemos duramente en los escenarios del futuro nacional y de las universidades de la nación; en las universidades como organizaciones complejas, autónomas, con unidades descentralizadas, que dispongan de autonomía dentro de la autonomía, y que con la nueva organización esclarezcan los nuevos paradigmas epistemológicos y sociales, y recreen, en nuestro tiempo, la vieja obsesión de un humanismo que integre ciencias y humanidades. Y pienso también en una política inmediata de formación de grupos de alta calidad académica en la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. A corto plazo y desde aquí, desde los centros universitarios, nuestro gran reto es que proliferen al máximo grupos de alta calidad que combinen los métodos clásicos y modernos de la investigación y la educación en las aulas y fuera de las aulas. Mejor educación para más; mejor investigación de más pequeños grupos de investigadores, voluntad de educar y voluntad de aprender. El que se deje derrotar en su vocación de estudio perderá en todos los campos, sea joven o viejo. Las ciencias sociales tienen que poner en un primer plano el problema y el proyecto de la educación (González Casanova, 1993: 22).

El discurso *utópico*, más allá de los diferentes marcos conceptuales que le presten terminología y énfasis, ha sido una constante de las ciencias sociales y las humanidades latinoamericanas³⁴. Por ello el párrafo con que termina el texto de González Casanova es un buen indicio del *sentido* histórico con el que propone "un gran movimiento para trabajar y luchar con el máximo rigor y entusiasmo en la constitución de unas ciencias sociales capaces de entender y orientar las acciones del hombre con fe pero sin dogmas" (González Casanova, 1993: 23).

³⁴ La utopía, como modelo ideológico subyacente desde su origen en la estructuración del campo académico de la comunicación, será tema de análisis más adelante en este trabajo.

1.3 Análisis del campo académico de la comunicación

Al no estar integrado por *una* disciplina sino por un conjunto de saberes y prácticas pertenecientes a diversas disciplinas y campos, el estudio de la comunicación presenta dispersión y amalgama, especialmente visible en la relación entre ciencias sociales y adiestramientos técnicos. De ahí la tentación tecnocrática de superar esa amalgama fragmentando el estudio y especializando las prácticas por oficios, siguiendo los requerimientos del mercado laboral. Pero en países como los nuestros, donde la investigación y el trabajo teórico no tienen, salvo honrosas excepciones, espacios de desarrollo institucional fuera de las universidades, ¿dónde situar entonces la tarea de dar forma a las demandas de comunicación que vienen de la sociedad y al diseño de alternativas? (Martín Barbero, 1990b: 71).

A mediados de la década de los años noventa, los fenómenos de *comunicación* en la sociedad presentan una gran complejidad, que ha ido creciendo a lo largo del siglo y se ha acelerado especialmente a partir del final de la segunda guerra mundial, cuando los cambios macroestructurales (económicos, políticos y culturales) han ido imbricándolos cada vez más en la configuración del entorno global en que se desarrolla la existencia humana. Esta compleja y creciente imbricación de la comunicación en todos los procesos económicos, políticos y culturales la convierte en un *factor estratégico*, tanto para la imposición como para la resistencia, en la conformación del mundo contemporáneo (Mattelart, 1993). Es decir, en un factor del poder que se ejerce en las diversas dimensiones y escalas de la vida. Por ello el *saber* sobre la comunicación ha adquirido un valor creciente, pues su instrumentalización en el *hacer* supone un incremento de *poder* (Mattelart y Mattelart, 1987).

En este proceso histórico, el conocimiento sobre la comunicación ha tendido a ser escindido y fragmentado, siguiendo sus dos dimensiones constitutivas: por un lado la comunicación se ve reducida a *información*, cuyo valor de cambio ha podido ser determinado y mercantilizado, dando lugar a usos tecnológicos cada vez más extendidos (D.Schiller, 1994); por otro lado, la comunicación se ve reducida a *significación*, en tanto proceso inmaterial, psíquico, cultural, sin reconocerla como base de la generación y el desarrollo del sentido de toda estructura y toda práctica social (Carey, 1992). La re-integración teórica y epistemológica de los saberes sobre la comunicación tiene entonces, también, implicaciones prácticas y políticas fundamentales (Martín Serrano, 1990), especialmente en los países dependientes (Martín Barbero, 1989). Esta re-integración parece encontrar su entorno más promisorio en la reformulación de saberes que, ante la "crisis de paradigmas", acerca entre sí a las ciencias sociales y las humanidades (Beniger, 1993; Craig, 1993; Dogan y Pahre, 1993).

Mientras tanto, los cuestionamientos epistemológicos más críticos han hecho ver cómo, a los *saberes prácticos* sobre la comunicación, aquellos por los cuales todo ser humano se vincula a sus semejantes y con su entorno, se les han sobrepuesto *saberes instrumentales*, aplicaciones estratégicas crecientemente institucionalizadas de los primeros (especialmente, a través de los medios de difusión), en el ejercicio del poder social. Consecuentemente, para la explicación sistemática de estos saberes instrumentales y las prácticas sociales en que se aplican, se han desarrollado *saberes formales* ("científicos"), que al tender a la "especialización" han fragmentado el conocimiento y han reforzado su desarticulación con la toma de decisiones (Martín Serrano, 1992).

Los saberes formales sobre la comunicación, como el conocimiento sobre cualquier otro "objeto" recortado de la realidad para su estudio, se han desarrollado sobre todo en las sociedades que al mismo tiempo que disponen de las *instituciones académicas* mejor dotadas para hacerlo, manifiestan en sí mismas los fenómenos cuya relevancia social (económica, política, cultural) motiva su definición para el estudio especializado. En las sociedades "dependientes" o "periféricas" en un mundo cada vez más "globalizado", es necesario considerar tanto la dependencia de los objetos de estudio como la dependencia de los saberes formales con que se estudian (Kaplan, 1985).

En el caso de la comunicación, como en otros, la generación de saberes está determinada estructuralmente y da origen a la configuración de *campos* en que la lucha por la "definición legítima" tanto de los objetos del saber como de los sujetos que lo portan produce nuevos saberes prácticos e instrumentales, cuyas expresiones son al mismo tiempo mediaciones y objetos del saber formal, que es entonces sólo una parte del conocimiento operante en el campo (Bourdieu, 1988a), por lo que distinguirlo e impulsarlo académicamente puede contribuir a *explicar* (y así *contrarrestar*) los usos instrumentales reforzadores de la propia dependencia.

En este sentido se justifica que la última sección de este capítulo, dedicado a exponer los *fundamentos* del estudio de la estructuración del campo académico de la comunicación en México, presente una síntesis de la revisión efectuada sobre la "literatura" que tiene al propio campo académico de la comunicación como su objeto. Precisamente es en este contexto en el que se ubica el trabajo, donde se encuentran las fuentes principales de referencia, de complementación y de contrastación académicas, y donde, al mismo tiempo, se pretende incidir prácticamente. En la primera parte se enfoca la revisión de las *historias del futuro del campo* en una perspectiva "internacional"; en la segunda, se atiende a los estudios nacionales, y en la tercera se tratan de sintetizar los puntos de vista de una "comunidad" nacional de académicos preocupada por el campo y la necesidad de su impulso *hacia una reconstrucción reflexiva*.

1.3.1 Historias del futuro del campo

En ninguna parte del mundo el estudio de la comunicación se ha consolidado como una disciplina académica. En los países donde se ha institucionalizado más firmemente (Estados Unidos, Europa del Norte y Occidental, Corea, Egipto y, en América Latina, Brasil y México) (Rogers, 1994: 489-490), el estatuto disciplinario del campo académico de la comunicación es objeto de constante tensión y pugna al interior de los diversos sistemas universitarios. Aunque este trabajo no pretende desarrollar un análisis comparativo internacional, no puede tampoco descontextualizar el desarrollo del campo en México.

El primer país donde se institucionalizó la comunicación como campo académico fue Estados Unidos, cuyo sistema universitario sufrió grandes transformaciones a partir de la última década del siglo XIX, al mismo tiempo que su organización social total (Clark, 1992). El modelo europeo de la universidad de investigación [*research university*] se impuso sobre el pre-existente del *community college*, centrado en la "formación de pregrado en artes liberales" (Rogers, 1993: 20). Las primeras escuelas de periodismo, como la fundada a principios de este siglo por Joseph Pulitzer en Columbia, no pretendían más que "la formación de profesionales íntegros, competentes y con un alto grado de instrucción" (Nixon, 1974: 197-198). Pero para que estas escuelas sobrevivieran en el entorno de las universidades de investigación se hizo necesario "cientifizarlas", como lo preconizaron profesores como Willard G. "Daddy" Bleyer, quien introdujo una fuerte dosis de "ciencias sociales" en los programas de formación de periodistas (Rogers, 1994: 467).

Veikko Pietilä (1994) ha hecho ver recientemente que los "mapas" disponibles para conocer la historia de los estudios (anglo-norteamericanos) sobre la comunicación varían dependiendo de la posición de quienes los escriben. Probablemente el ejemplo más claro de esta situación sea la constitución del "mito de los cuatro fundadores" que popularizó Wilbur Schramm a partir de 1959, en respuesta a la declaración de Bernard Berelson de que el interés por la investigación de la comunicación se estaba "desvaneciendo" (Berelson, 1959: 1). Este "mito", firmemente establecido en todo el mundo, asigna la "paternidad" del campo de la investigación de la comunicación a Harold D. Lasswell, Paul F. Lazarsfeld, Carl I. Hovland y Kurt Lewin, y presumiblemente sirvió a Schramm para reforzar su propio proyecto institucionalizador.

Para Everett Rogers, el mito de los cuatro fundadores "no es totalmente incorrecto", pues la investigación tanto teórica como aplicada que ellos (pero también otros) condujeron en los años treinta, cuarenta y cincuenta fue importante para la institucionalización del campo, aunque ésta en realidad fue impulsada por Schramm:

El mito de los cuatro fundadores no distingue entre precursores y fundadores. Académicos como Georg Simmel, Robert E. Park, George Herbert Mead, Kurt Lewin, Harold D. Lasswell, Carl I. Hovland, Norbert Wiener y Claude Shannon condujeron lo que con los cánones actuales se conoce como investigación de la comunicación. Ellos fueron *precursores*, investigadores que hicieron una contribución intelectual importante a un campo de estudio nuevo, pero que no se identificaron con el nuevo campo, ni lo hicieron sus discípulos, ni lo institucionalizaron estableciendo departamentos universitarios que llevaran ese nombre [Ben David y Collins, 1966]. Los *fundadores* no son formados en un nuevo campo de estudio pero realizan investigación en él y educan a la primera generación de académicos de ese campo.

El principal fundador de nuestro campo fue Wilbur Schramm, quien no sólo institucionalizó el estudio de la comunicación creando institutos en Iowa, Illinois y Stanford, sino que también escribió los libros de texto que definieron el campo en los años cincuenta y fue el maestro de docenas de los primeros doctores en comunicación (Rogers, 1993: 22).

La distinción establecida por Rogers entre *precursores* y *fundadores* es muy pertinente, pues con pocas excepciones esos "roles" corresponden (o son asignados) a individuos (y proyectos) diferentes, aunque de cualquier manera otorgan un gran *prestigio*, muy útil para la legitimación del campo. A reserva de desarrollar este análisis más adelante, conviene destacar que tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo, el debate por el estatuto disciplinario del estudio de la comunicación tiene entre sus principales "frentes de lucha" *la escritura (o re-escritura) de la historia*³⁵.

Cabe también subrayar que el proceso de institucionalización de la investigación de la comunicación impulsado por Schramm en Estados Unidos tiene el mérito de haber superado el conservadurismo del sistema universitario norteamericano, que resiste tradicionalmente la creación de departamentos en campos "nuevos". De hecho, muy pocas de las universidades "de investigación" más prestigiadas han establecido departamentos de

³⁵ Aunque Pietilä observa que tampoco deben exagerarse las diferencias entre las tres principales "versiones" que él analiza: la de la *Mass Communication Research*, la de la "nueva izquierda" y la "culturalista" en el ámbito anglo-norteamericano. "Lo que se debate más es el recuento de las incursiones pioneras que no constituyeron una estructura disciplinaria que estableciera límites consensuales a un 'campo'. Por otro lado, las versiones coinciden en mucho mayor medida en sus recuentos de los desarrollos más recientes, posteriores a la segunda guerra mundial. Quizá las versiones más tempranas, en ese aspecto, han ejercido influencia sobre las posteriores." Además de las obras "históricas" recientes citadas por Pietilä (Bineham, 1988; Carey, 1991; Chaffee & Hochheimer, 1985; Curran, 1990; De Fleur & Ball-Rokeach, 1989; Delia 1987; Dennis, 1988; Hardt, 1992; Jowett, 1991; Katz, 1987; Lang & Lang, 1993; McQuail, 1989; Peters, 1989; Robinson, 1988; Rowland, 1988), se puede encontrar una historia más personalizada de la investigación de la comunicación en Estados Unidos extraordinariamente documentada y muy sugerente en Rogers (1994).

comunicación, lo cual hace resaltar la importancia de Stanford, cuyo *Instituto de Investigación de la Comunicación* fue creado por Schramm en 1955 (Paisley, 1984; Rogers, 1994). La estrategia predominante (con la excepción de Michigan State, donde se creó directamente un Departamento de Comunicación en 1957) consistió en introducir las actividades de investigación a los departamentos, ya existentes en las universidades, de periodismo y más adelante de *Speech*, e irlos transformando paulatinamente en departamentos de comunicación.

Este proceso de conversión, a más de cuarenta años de iniciado, no está concluido y ha generado la más notable *desarticulación* norteamericana del campo académico de la comunicación: la escisión entre la investigación de la *mass communication* [comunicación masiva], principalmente desarrollada en los antiguos departamentos de periodismo, y la investigación de la *speech communication* [comunicación interpersonal], producto predominante de los antiguos departamentos de *Speech*. En conjunto, operan actualmente en Estados Unidos alrededor de 2 mil escuelas y departamentos de comunicación, de donde egresan anualmente 50 mil *bachelors*, 4 mil *masters* y 250 *PhD's* (doctores) (Rogers y Chaffee, 1993: 125).

Las cifras del Centro Nacional de Estadísticas Educativas indican un ritmo de crecimiento muy considerable y representan, para ciertos analistas norteamericanos, una "oportunidad" para la consolidación académica del campo:

El número de grados de *bachelor* otorgados anualmente en los Estados Unidos en el conjunto de los diversos subcampos de la comunicación se incrementó en un 385% entre 1970-71 y 1989-90 (esto es, de 10,324 a 50,063 graduados por año), más de tres veces la tasa de incremento del total de estos grados en todas las disciplinas (...) Aunque los incrementos en los grados de maestría y doctorado otorgados en este periodo son menores (130% y 81% respectivamente), el dramático crecimiento de la matrícula en pregrado le ha dado a los programas de comunicación nueva visibilidad y mayor prominencia (Swanson, 1993: 164-165).

Algunos estudiosos del campo, como Rogers y Swanson, son optimistas con respecto a este crecimiento; otros muestran reservas, como Chaffee; y algunos pocos, como Peters (1986, 1988), son francamente críticos de la situación. Sin embargo, la relación entre el crecimiento institucional y el desarrollo teórico es una preocupación que comparten todos ellos, ante la fragmentación y desnivelación del campo, que todos perciben. En un artículo titulado, significativamente, "*Fuentes institucionales de la pobreza intelectual en la investigación de la comunicación*", John Durham Peters observaba que "una de las cosas más sorprendentes del campo de la comunicación es la variedad y fervor de los debates desarrollados dentro de él. (...) Argumentaré que la auto-reflexión es clave en una ciencia social saludable, pero que las circunstancias en la formación del campo han

generado obstáculos graves para hacerlo de una manera fructífera. Específicamente, exploraré el fracaso del campo en la definición de una manera coherente de su misión, su objeto y su relación con la sociedad" (Peters, 1986: 527-528).

Peters señalaba tres principales "fuentes de la pobreza intelectual" del campo: la primera es la *institucionalización*, impulsada por Wilbur Schramm al crear los Institutos de/para la Investigación de la Comunicación en las universidades de Illinois en 1948 y Stanford en 1955, en los cuales se privilegió, por una parte el campo mismo sobre su productividad intelectual, y por otra la definición de políticas y aplicaciones sobre la reflexión y la teorización crítica. La síntesis de Peters es despiadada: "El afán del campo por sobrevivir ha sido el encarnizado enemigo del desarrollo teórico. Lo que sobrevive es un fruto de la ambición más que del sentido" (Peters, 1986: 538). La segunda "fuente" está en los *usos de la teoría de la información*, que otra vez Wilbur Schramm identificó con los estudios de comunicación, siendo una innovación de la ingeniería eléctrica que, desde su publicación en 1948, fue diseminada a prácticamente todas las ciencias (físicas, biológicas y sociales), las artes, las humanidades y la filosofía.

La pandisciplinaria teoría de la información y la investigación de la comunicación institucionalizada tiraban en direcciones opuestas: la una, interesada en la teoría universal, la otra, en el territorio particular. Sin embargo, el joven campo no pudo sino aprovecharse del interés en la "comunicación" que despertó la teoría de la información. De pronto se encontró a sí mismo hablando en el mismo vocabulario informacional que todos los demás (...) Nadie cree más en *emisores* y *receptores*, *canales* y *mensajes*, *ruido* y *redundancia*, pero esos términos han llegado a ser parte de la estructura básica del campo, en libros de texto, programas de cursos y revisiones de literatura (Peters, 1986: 540).

La auto-reflexión como *apologética institucional* es la tercera "fuente de pobreza intelectual" del campo de la comunicación señalada por Peters, por la cual la conservación del campo para estudiar fenómenos que la sociología, la psicología social o la antropología habían ya adoptado como propios y los habían abordado con sus propios métodos, tomó el lugar de la teoría, imposible de construir en términos de "comunicación masiva". De manera que "el campo que Schramm construyó consistió en las sobras de la investigación previa, apareadas con campos desposeídos como el periodismo académico, el drama o el habla [*speech*] (dependiendo de la universidad específica)" (Peters, 1986: 544). La inusitada crítica de Peters a Wilbur Schramm y su "herencia" (el campo de la investigación de la comunicación) apunta, más allá de la virulencia contra el "padre fundador", fallecido en 1988, a un factor centralmente importante, la *constitución teórica*, que reafirma en una respuesta a un crítico de su artículo:

El imperativo institucional de crear una disciplina particular en una época cuando los asuntos de comunicación eran prácticamente universales en la vida universitaria significó que las ideas de la teoría de la información tuvieran que ser distinguidas del campo en sí, para establecer el engramado propio. En suma, la teoría se usó casi exclusivamente para propósitos de legitimación y sus "ideas interesantes" fueron ignoradas. El destino de la teoría de la información es una lección sobre los compromisos que se hallan en el periodo formativo del campo: negociar alcance teórico por territorio académico. Durante el tiempo en que hubo amplia teorización interdisciplinaria sobre la comunicación, el campo se distinguió de esa teorización y se otorgó a sí mismo una designación institucional. El único uso que tuvo la teoría de la información en el campo fue el de un escudo de armas académico (Peters, 1988: 314-315).

La propuesta final de Peters es "dar sustancia, vía la teoría, a los conceptos centrales del campo", definir "lo comunicativo", y "propiciar una anarquía en los conceptos centrales, libre de toda intromisión institucional, e insistir en la vitalidad intelectual de tal anarquía. Todo vale, se diría, con tal de que sea de alta calidad" (Peters, 1988: 316). Esta alusión a Feyerabend (1986) y su *anarquismo metodológico*, que advertía entre otras cosas que "la proliferación de teorías es beneficiosa para la ciencia, mientras que la uniformidad debilita su poder crítico", merece un análisis más detallado, especialmente en contraste con los afanes unificadores de la teoría de la información y sus implicaciones tanto epistemológicas como políticas (Martín Serrano, 1990), la historia de la investigación de la comunicación en América Latina, caracterizada más por su politización que por su rigor metodológico (Fuentes, 1992a), y la propia "crisis de paradigmas" de las ciencias sociales (Giddens y Turner, 1991).

Pero es un hecho que la comunicación como área de investigación tiene una historia larga de inestabilidad disciplinaria en Estados Unidos, acumulada desde su origen y aún no resuelta, como ilustran entre otros los propósitos declarados de los editores del *Handbook of Communication Science* (Berger and Chaffee, 1987) o diversos trabajos incluidos en los números especiales dedicados por el *Journal of Communication* en 1983 y 1993 al "*Fermento en el Campo*" y "*El Futuro del Campo*", respectivamente, así como la elaboración misma de estas y otras publicaciones recientes (Dervin et al, 1989; Hardt, 1992; Gaunt, 1993).

De manera muy significativa, uno de los elementos del "nuevo reconocimiento" propuesto por los editores de "*El Futuro del Campo*"³⁶, es que "al saber académico de la comunicación le falta status disciplinario porque carece de un núcleo de conocimiento,

³⁶ Los dos números del *Journal of Communication* publicados bajo este título fueron luego reeditados en el libro *Defining Media Studies. Reflections on the Future of the Field* (Levy & Gurevitch, eds, 1994).

y por tanto la legitimidad institucional y académica sigue siendo una quimera para el campo" (Levy y Gurevitch, 1993: 4). Aunque los *debates auto-reflexivos* no son una novedad en Estados Unidos, su multiplicación en los últimos quince años es muy ilustrativa para los afanes paralelos en México y en otros países, aunque allá el debate se centra, sobre todo, en la dimensión cognoscitiva de la institucionalización.

La diversidad de fundamentaciones y orientaciones de los programas de enseñanza e investigación de la comunicación en Estados Unidos, muy especialmente la escisión entre las tradiciones humanísticas (interpretativas) de la *Speech Communication* y las provenientes de las ciencias sociales (empiristas) en la *Mass Communication* (Farrel, 1987; Hawkins et al, 1988), así como entre la investigación "administrativa" y la "crítica"³⁷ (que como matrices intelectuales se revisan en otra parte de este trabajo), indica la considerable inconsistencia que caracteriza al campo.

No deja de ser interesante que los términos "investigación *administrativa* y *crítica*" de Lazarsfeld se hayan convertido en la fórmula de una "oposición de paradigmas" para el estudio de la comunicación y, como tal, en una clave de interpretación de la crisis o "fermento" del campo en los ochenta. Muchos autores adoptaron como clave epistemológica la "incommensurabilidad de los paradigmas" de Kuhn (1970a) y la oposición empirismo/racionalismo, para explicar, por factores extracientíficos, la divergencia entre la investigación "administrativa" y la "crítica". La distinción entre la organización social del campo y su institucionalización intelectual está asociada a esa divergencia. Entre otros, un artículo de Melody y Mansell en *Ferment in the Field* aborda directamente esta clave:

Las más profundas fuentes de fermento en el campo de la comunicación se encuentran en los vínculos o alineamientos de la teoría y la investigación con factores políticos y económicos. Para el investigador llamado empírico o administrativo, se excluyen del análisis los asuntos relacionados con la estructura de las instituciones económicas y políticas (y a veces de las instituciones sociales y culturales también), la centralización del poder, las características de las relaciones dominante/dependiente y los incentivos de los intereses parciales. Las premi-

³⁷ Esta distinción fue establecida en los años cuarenta por Paul Lazarsfeld, con el objeto de *relacionar* la investigación orientada a la construcción de sistemas "técnicamente superiores" por la llamada corriente dominante, representada por el propio Lazarsfeld, con los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en la persona de Theodor Adorno, a quien Lazarsfeld asignó la tarea de "explicar las cuestiones cruciales". Ambos trabajaron juntos a finales de los treinta en la Oficina de Investigación de Radio en Princeton, donde Adorno fue director musical y Lazarsfeld director general, antes de partir cada uno a las universidades donde realizarían sus respectivas obras mayores: el primero a Berkeley y luego de regreso a Frankfurt, mientras el segundo se dirigía a Columbia, sede del célebre *Buró* de Ciencia Social Aplicada (Rogers, 1994; Lazarsfeld, 1993).

sas de la investigación crítica contradicen y desafían los fundamentos de la tradición administrativa, al poner en cuestión y enfocar los esfuerzos de investigación sobre los cambios en las relaciones asimétricas políticas y económicas —y al concluir que éstas son precondiciones del cambio significativo— (Melody & Mansell, 1983: 104-105).

Este *dualismo* refleja el impacto del debate que Kuhn introdujo en el campo de la filosofía y la historia de la ciencia y desde ahí el afán de legitimación intelectual de la investigación de la comunicación *en oposición* con la legitimación social de la práctica, aún en el entorno académico liberal y fuertemente apoyado de las universidades de Estados Unidos. Melody y Mansell planteaban la divergencia en términos que resultaban, a principios de los ochenta, y todavía en la actualidad, muy familiares en América Latina:

Las distinciones fundamentales no radican en el ámbito abstracto de la teoría y la metodología. Radican en la selección pragmática de los problemas del mundo real y el uso subsecuente de técnicas de investigación para conducir el análisis. La base real de la dicotomía entre las tradiciones crítica y administrativa radica en el alineamiento de los investigadores al *status quo* contra los cambios en las relaciones institucionalizadas de poder económico y político. Una trayectoria que no lleve a un debate interminable sobre dicotomías irreconciliables comienza con el supuesto de que toda teoría e investigación en ciencias sociales incluye tanto elementos objetivos como subjetivos. Estos elementos se aparean a través del proceso dinámico de la actividad de la investigación que se mueve en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. De manera que las diferencias entre las tradiciones de investigación existen. Están vinculadas con los objetivos económicos, políticos y sociales que permean la práctica de investigación. No son meras disputas teóricas que puedan resolverse por medio del debate académico (Melody & Mansell, 1983: 109-110)³⁸.

Esta clave no es la única pero quizá sí la predominante en los ensayos reunidos en *Ferment in the Field*. George Gerbner, editor del número, tituló su epílogo "*La importancia*

³⁸ Esta cita ilustra cómo la divergencia percibida en términos de "paradigmas" tenía raíces *disciplinarias* tanto como ideológicas (en el sentido político), y permite hipotetizar que la ambivalencia de la *constitución como disciplina* de la investigación de la comunicación es lo que, al "cruzarse" con los patrones ideológicos de la dependencia y el "subdesarrollo", y con los "objetivos económicos, políticos y sociales" de la investigación en los países latinoamericanos, generó una oposición maniquea que obstaculizó el desarrollo metodológico del campo al hacer irreconciliables, por ejemplo, el *empirismo* asociado a los estudios "administrativos" o "funcionalistas" y el *compromiso* con la transformación social asociado a los análisis "críticos". Everett Rogers, uno de los investigadores norteamericanos con mayor experiencia en la investigación de la comunicación en América Latina, llegó a plantear que la *síntesis* entre la investigación crítica y la administrativa se generaría en Latinoamérica, donde ambas corrientes estaban en una relativa "igualdad de fuerzas", pretensión que ha sido retomada por muchos latinoamericanos.

de ser crítico —cada quien a su modo" y en él fijó su posición: "El principal debate académico, como indica este simposio, no es tanto entre la investigación 'crítica' y la 'administrativa' (ya que ambas son necesarias para diferentes propósitos) sino entre diferentes acercamientos a las funciones fundamentalmente críticas de la academia" (Gerbner, 1983: 356).

Para recuperar el *sentido crítico de la academia*, a su propio modo, Gerbner argumenta que las oposiciones entre conocimiento básico y aplicado, entre ciencia y arte, entre análisis cuantitativo y cualitativo, no se sostienen ni lógica ni prácticamente, independientemente de las razones *históricas* que lo hicieron creer así. Porque, finalmente, "la tarea crítica de una disciplina es interpelar los términos del discurso y la estructura del conocimiento y del poder en su propio ámbito y contribuir así al desarrollo humano y social. Aquellos que buscan y que luchan por ese fin son académicos críticos en el mejor y más básico sentido de la palabra. Ellos deben ser capaces de buscar y luchar sin inhibirse por los mitos que les quitan las oportunidades o los medios a su alcance. El fermento en el campo, su expresión y respuesta ante él en este simposio, atestigua la vitalidad de la disciplina y su capacidad de acometer las tareas críticas" (Gerbner, 1983: 362).

Diez años después, en *El Futuro del Campo*, la "misión" del estudio de la comunicación no puede formularse en los mismos términos, comenzando porque la identidad de la propia disciplina está, como nunca antes, en duda y es mucho menos explícito el compromiso de los investigadores con su papel social como académicos. Sin duda, hay una gran distancia entre los planteamientos de uno y otro números especiales del *Journal of Communication*. Para explorar ese horizonte, basta con revisar algunos de los artículos de la primera sección del primer volumen de la publicación, aquellos agrupados editorialmente bajo el rubro "El *status* disciplinario de la investigación de la comunicación", que son los que corresponden más a los propósitos de este trabajo.

El artículo que abre la sección es el del sueco Karl Erik Rosengren, que en *Ferment in the Field* cuestionaba si había en "*La investigación de la comunicación ¿un paradigma o cuatro?*". Ahora desde su título, "*Del campo a los charcos de ranas*" (sin signos de interrogación), afirma que el eje de las discusiones se ha desplazado, de la dimensión cambio radical/regulación social (es decir un eje orientado por ideologías políticas), a la dimensión subjetivismo/objetivismo (a su vez definido más bien por ideologías científicas). Pero, al mismo tiempo y quizá por ello, el campo "se caracteriza hoy más por la fragmentación que por la fermentación" (Rosengren, 1993: 9). Su diagnóstico no es finalmente muy optimista, aunque propone "combinaciones, comparaciones y confrontaciones":

Después de un periodo de fermentación en el campo (si es que alguna vez hubo campo en el sentido estricto de la palabra) parecemos haber terminado en la fragmentación y un amenazante estancamiento. Aquellos que esperaban confrontación y cooperación positivas tienen motivos para estar decepcionados. En vez de eso, parecen predominar una desgana aceptación o indiferencia hacia tradiciones de investigación que no sean la propia. Tendencias como esta pueden muy bien ser las causas principales de ese incierto *status* disciplinario que aún flagela a nuestro campo (Rosengren, 1993: 14).

James R. Beniger, en "*Comunicación-adoptar el objeto, no el campo*", el segundo artículo de *El Futuro del Campo*, parte de un diagnóstico bibliométrico que encuentra la comunicación en todas las disciplinas de las humanidades, las ciencias sociales, cognitivas, del comportamiento, de la vida, de la computación y hasta de las matemáticas. Sin embargo, cuestiona la constitución teórica del campo: "Aunque ninguna disciplina podría abarcar el rango completo de interés académico en la información y la comunicación, ciertamente cualquier campo organizado que se llame a sí mismo comunicación debería esperarse que ocupara un papel central. Lamentablemente el hecho ha sido el opuesto. El campo americano de la comunicación, al menos en su núcleo institucional de investigación y docencia, asociaciones y conferencias, libros de texto y revistas, no ha avanzado mucho hacia sus propósitos después de casi medio siglo" (Beniger, 1993: 18). Mediante un modelo de "cuatro Cs", Beniger propone una reconstrucción teórica centrada en el reconocimiento del objeto de estudio y no del campo institucionalizado. Las cuatro Cs refieren a la cognición, la cultura, el control y la comunicación:

Como una de las cuatro Cs, la comunicación no representa un *objeto [subject]* de estudio, o un fin en sí misma, sino un medio para otro fin —un *método* para integrar los conceptos, modelos y datos de muchas disciplinas. Todo comportamiento humano es instigado, configurado y constreñido por la información y la comunicación, después de todo, tanto desde su interior —por la socialización, percepción y cognición— como desde su exterior —a través de la interacción humana, la estructura social y las tecnologías (...) Reconstituído en términos del modelo y método implicados por las cuatro Cs, el campo no se concentraría tanto en las manifestaciones particulares de la comunicación. El campo se dedicaría en cambio a la comprensión más sistemática e integrativa de un conjunto mucho más amplio de fenómenos que son al mismo tiempo cognitivos, culturales, conductuales y sociales (Beniger, 1993: 21).

Esta propuesta de unificación teórica, como muchas otras antiguas y recientes, ubica la viabilidad de la reconstitución del campo en decisiones subjetivas (en *conversiones*, diría Kuhn) que resultan prácticamente imposibles por la organización misma del campo, como estructura social, sujeta a más factores que los puramente epistemológicos. Estos factores

tampoco son ampliamente considerados por Robert T. Craig en el siguiente ensayo, "*¿Por qué hay tantas teorías de la comunicación?*", cuestión que explica por el borrado de las fronteras teóricas entre las ciencias sociales y las humanidades, pero sobre todo por la creciente falta de distinción entre teoría y práctica, proveniente del creciente predominio de una epistemología que privilegia "la función *constitutiva* sobre la *explicativa* en la teoría social" (Craig, 1993: 31). Craig constata la dificultad de unificar teóricamente el campo y termina regresando a su punto de partida: "El diálogo en la disciplina avanzará conforme reflexionemos sobre los varios modos de teoría y sus sesgos y limitaciones característicos. Situado dentro de tal diálogo, el trabajo en nuestro campo no podrá sino comprometerse con los asuntos de interés más amplio en las ciencias humanas" (Craig, 1993: 32).

Klaus Krippendorff ofrece una reflexión de mucho mayor alcance sobre la misma línea en su artículo "*El pasado del futuro esperado de la comunicación*", partiendo de que casi toda la investigación de la comunicación ha estado orientada por el estudio de los mensajes, lo cual ha generado explicaciones "*objetivistas* e implícitamente *normativas*" (Krippendorff, 1993: 34), desde el origen del campo: "estudios que correlacionan variables del mensaje y efectos, indagaciones sobre la efectividad de diferentes diseños de mensajes, uso de teorías matemáticas para predecir cambios de actitudes por la exposición a los medios, etc. Ninguno de estos considera a los participantes humanos en el proceso como entes capaces de arreglar sus propios significados, de negociar sus relaciones entre ellos mismos y de reflexionar sobre sus propias realidades" (Krippendorff, 1993: 35).

La emergencia del *constructivismo*, en sus diversas modalidades, para teóricamente volver a incorporar el conocimiento en los sujetos, puede tener para Krippendorff verdaderas consecuencias revolucionarias (en el sentido kuhniano de la "revolución copernicana") al constituir un hito en la investigación de la comunicación que define una "nueva" oposición teórico-práctica:

No estoy anticipando que la investigación de la comunicación centrada en el manejo de los mensajes vaya a desaparecer. La gente que ocupa posiciones de autoridad está muy ansiosa por adoptar construcciones deterministas de la realidad que les pueden ofrecer el prospecto de forzar la predictibilidad y la controlabilidad sobre otros. Lo atestigua el uso del vocabulario de esta orientación en los medios masivos, la política, la educación, la publicidad, las relaciones públicas y la administración. Los investigadores de la comunicación se pueden refugiar en este cómodo nicho donde son reforzadas las explicaciones del manejo de los mensajes y recompensados los operadores de los intereses manipulatorios (Krippendorff, 1993: 40).

La alternativa que presenta la epistemología constructivista y que puede llevar a una "*nueva y virtuosa síntesis*", según Krippendorff, tiene tres componentes: primero, considerar a los seres humanos como entes cognitivamente autónomos; segundo, como practicantes reflexivos de la comunicación con otros; y tercero, "como interventores moralmente responsables, sino es que creadores, de las mismas realidades sociales en las cuales acaban viviendo" (Krippendorff, 1993: 40).

El último de los artículos de *El Futuro del Campo* que conviene comentar aquí es el escrito por Gregory J. Shepherd, "*Construyendo una disciplina de la comunicación*", que parte de la idea de que las disciplinas no se definen por sus núcleos de conocimiento (epistemologías), sino por sus "*visiones del Ser*" (ontologías). El *status* disciplinario de un campo depende entonces del *status* ontológico de la "idea fundacional" de ese campo, y el campo de la comunicación carece de ese *status* debido a la idea de comunicación construida en el siglo XVII (Shepherd, 1993: 85). Desde un planteamiento radicalmente posmoderno, Shepherd indica que la "insignificancia" de la comunicación tiene su origen en la derrota de los sofistas y en la generalización, hace 300 años, del postulado de la bifurcación materialista/idealista sobre la que se edificó la ciencia y la modernidad y que la *Royal Society* adoptó como su lema en 1622: *Nullius in Verba*, las palabras son nada; no hay nada en las palabras.

Nuestro reto es responder a la visión modernista de un mundo bifurcado y la inesencialidad de la comunicación de manera que legitime nuestros intereses. Nuestras opciones son básicamente tres: a) podemos aceptar la bifurcación y la visión de la comunicación de la modernidad, pero tratar de obtener legitimidad a través de la asociación al servicio de otras disciplinas (la respuesta *indisciplinaria*); b) podemos rechazar la bifurcación y aceptar la inesencialidad de la comunicación, argumentando contra la legitimidad de toda idea esencialista (la respuesta *antidisciplinaria*); c) podemos negar la bifurcación afirmando que la comunicación es fundacional y tratando de impulsar una ontología única de la comunicación (la respuesta *disciplinaria*). Cada una de estas respuestas está asociada a un conjunto particular de desafíos que tendrán consecuencias para el desarrollo del campo (Shepherd, 1993: 88).

Aunque explícitamente no se inclina por ninguna respuesta de las tres posibles, el propio Shepherd está obviamente alineado con la tercera: la que niega la *tradición* heredada de la modernidad, y en la que el campo disciplinario "no está enfocado sobre la efectividad ni organizado por el contexto. Más bien, el campo disciplinario investigaría el aterrizaje general del Ser en la comunicación y averiguaría los modos en que son 'comunicacionalmente' construidas las manifestaciones particulares de la existencia (como individuos o sociedades)" (Shepherd, 1993: 90).

Si, como indica el propio Shepherd, "disciplina" viene del latín *disciplina*: instrucción de discípulos, y los discípulos son instruídos en una *doctrina*, en la que son "indoctrinados" por los "doctores", su propuesta posmoderna para la legitimación del campo de la comunicación sobre la base de la construcción de una ontología propia (de la cual se derivara más una fe que un conocimiento) sugiere que la reflexión del campo académico sobre sí mismo parece regresar, por otra vía, al modelo de "comunidad científica" y de paradigma como "matriz disciplinaria" de Kuhn, y que su "reconstrucción racional", a la Lakatos, es imposible.

Pero en unos u otros términos, el "problema" de la constitución de un campo disciplinario de la comunicación está vigente como tópico de debate en Estados Unidos, y también en otras partes del mundo, aunque con mayor énfasis en los procesos de institucionalización "social". Por ejemplo, algunos europeos se refieren a la investigación de la comunicación en su propia región en términos bastante críticos, como el italiano Paulo Mancini:

Aunque hay diferencias sustanciales entre la investigación sobre medios masivos en Europa y Estados Unidos (...), también hay ciertos rasgos y problemas que son compartidos. Uno de estos es el bajo nivel de legitimidad de los estudios sobre los medios en el mundo académico. (...) Es un hecho que en los setentas y ochentas el campo de la investigación sobre comunicación masiva se caracterizó por una continuidad alarmante: durante este periodo el campo disciplinario se desarrolló enormemente, el número de publicaciones especializadas creció y en Europa fueron creadas nuevas facultades; pero la falta de legitimidad académica permaneció en gran medida. A este respecto hay alguna pequeña diferencia a ambos lados del Atlántico. Si acaso, es que el desarrollo que tuvo lugar en Estados Unidos en los setentas, ocurrió en Europa en la década de 1980-1990 (Mancini, 1993: 100-101).

Esta "falta de legitimidad académica" se debe, según Mancini, a diversas causas como el rápido crecimiento del campo, su juventud y carencia de tradición teórico-metodológica, el "*mediacentrismo*" y el carácter predominantemente normativo de la investigación europea (rasgo común con la latinoamericana, aunque no con la estadounidense).

Pero hay una diferencia entre las dos costas atlánticas. En Europa los estudios sobre la comunicación masiva tienen un soporte académico más débil. Mientras que en Estados Unidos la disciplina ha llegado a ser una parte viable de la universidad, autónoma, con sus propios departamentos, organización científica y programas doctorales, no ha ocurrido lo mismo en Europa. En los países del viejo continente, con la posible excepción de España, los departamentos de comunica-

ción masiva normalmente están ocupados por miembros de otras facultades, departamentos de sociología o lingüística o ciencia política. El extremo en este sentido lo representa Italia: sólo hasta 1992 fueron establecidos cursos para obtener un grado en ciencias de la comunicación, y eso bajo una fuerte influencia de los departamentos de lingüística o letras. Exceptuando el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Bologna, no existen departamentos de comunicación ni hay organizaciones científicas para los especialistas en comunicación masiva, que forman parte, principalmente, del campo académico de la sociología (Mancini, 1993: 105).

En otra escala, y con matices muy diversos, la institucionalización del estudio de la comunicación en América Latina, y en México en particular, guarda algunas semejanzas y muchas diferencias con respecto a Estados Unidos y Europa, aunque la inconsistencia se comparte, y en algún sentido la "pugna" por la historia también. Probablemente, como sugiere Celeste M. Condit, "el problema contemporáneo para los estudios de comunicación no es primordialmente la cuestión de cambiar o generar una justificación epistemológica. (...) Lo que obstaculiza más bien el desarrollo académico de la comunicación proviene de las prácticas políticas, institucionales y pragmáticas de la 'producción de conocimiento' en la Academia occidental del siglo XX. (...) El conocimiento se ve o como una cadena de *bits* de información o como el poder técnico para modificar el entorno (...). Estos *standards* académicos pueden basarse conceptualmente en una epistemología del siglo XVII, pero fueron reificados en la formación política del siglo XVIII que se mantiene hasta hoy" (Condit, 1989: 154).

Aunque la "comprobación" o "refutación" de una hipótesis como esa está totalmente fuera de los alcances de este estudio, sin duda es indispensable reconocer cómo la crisis estructural de los sistemas universitarios, especialmente de los de los países "dependientes" o "periféricos", es un factor determinante de la "*desarticulación múltiple*" del campo académico de la comunicación.

En América Latina, los estudios de comunicación tienen antecedentes en el siglo XIX, cuando por una parte algunos periodistas comenzaron a reflexionar políticamente sobre su propia práctica y por otra se realizaron "estudios eruditos" (Boils y Murga, 1979) sobre ciertos aspectos comunicativos de la sociedad y de la cultura dominante en la época (Trejo, 1988; Fuentes, 1992a). No obstante, las primeras investigaciones reconocidas como "científicas" sobre la más notable estructura de comunicación social existente entonces, el periodismo impreso, fueron efectuadas por norteamericanos en los años

treinta y cuarenta³⁹. Desde entonces, tanto los modelos para el establecimiento de los *sistemas* de comunicación social como los modelos para su *estudio* en Latinoamérica han tomado como referencia predominante los patrones desarrollados por sus originadores en los Estados Unidos (aunque los modelos de estudio han provenido también de Europa, especialmente de Francia, desde antes que los norteamericanos).

En los años cincuenta, las agencias de noticias y los periódicos, el cine, la radio, la televisión, las historietas, los discos, libros y demás instituciones y productos comunicativos norteamericanos, se comenzaron a expandir inconteniblemente por el mundo, abriendo constantemente nuevos mercados como símbolos del desarrollo al estilo y a la medida estadounidenses, e interactuando con los procesos de "modernización" impulsados por muchos regímenes latinoamericanos (Sánchez Ruiz, 1986b). Tanto en México como en los demás países del subcontinente, la adopción del modelo comercial estadounidense en los sistemas de medios masivos, consecuente con los patrones de dependencia impuestos por la potencia imperial (Cfr. Fernández Christlieb, 1982; Arredondo y Sánchez Ruiz, 1986; Mejía Barquera, 1989), no se limitó a la dimensión institucional, sino que incluyó los modelos consecuentes para la regulación, la investigación, la formación profesional, la inserción en las redes multinacionales y también para la comprensión teórica de todos estos fenómenos. Si bien esta adopción no fue mecánica ni total en ningún país, sí fue predominante, sobre todo hasta los años setenta (Beltrán, 1974).

De esta manera puede explicarse la inclusión del estudio de la comunicación social en las universidades, originalmente enfocado exclusivamente hacia el periodismo, como un apoyo a la profesionalización de esta actividad, considerada como "ingrediente indispensable de la democracia". Al igual que en Estados Unidos, las escuelas de periodismo se crearon totalmente al margen de las actividades de investigación⁴⁰. Al adoptarse este modelo en Latinoamérica, se introdujo el problema de perseguir habilitaciones profesionales básicamente técnicas, aunque a diferencia de los Estados Unidos, sin ninguna *tradición académica* como antecedente, en escuelas casi exclusivamente profesionalizantes

³⁹ Estas investigaciones, señala Rita Atwood (1980), casi sin excepción "condenan la falta de profesionalismo periodístico, la ausencia de libertad de prensa y la ignorancia de la necesidad de ganancias comerciales en los periódicos latinoamericanos", aplicándoles los criterios propios de la prensa de Estados Unidos. El etnocentrismo impuesto, o adoptado por los propios latinoamericanos, es un rasgo muy marcado y generalizado de *dependencia intelectual* en la ciencia social latinoamericana, contra la cual se han contrapuesto muchos esfuerzos críticos (Graciarena, 1979; Sonntag, 1988; en el caso de la comunicación, Beltrán, 1985).

⁴⁰ Las escuelas de periodismo aparecieron en Estados Unidos en la primera década del siglo, como resultado de la presión ejercida por los propios periodistas y las empresas en que trabajaban y como un medio para la legitimación social de la profesión y de la misma prensa, que estaba en proceso de transformación de empresa artesanal a industria comercial (Nixon, 1974; De Lima, 1983).

(De Lima, 1983: 92) y dentro del contexto de creciente politización y "des-elitización" de las universidades latinoamericanas iniciado por el movimiento reformista de Córdoba en 1918 (Brunner, 1990).

Desde su origen, entonces, ubicado en 1935 en La Plata (Argentina), la formación universitaria de comunicadores dependió de las necesidades de los medios masivos, que iniciaban su "despegue" industrial, y se planteó desarticulada del trabajo teórico y la investigación científica. Entre 1935 y 1950 se fundaron doce escuelas de periodismo en países latinoamericanos, todas ellas inspiradas en el modelo norteamericano, aunque también en 1935 se abrió en Rio de Janeiro (Brasil) una cátedra cuyo "propósito era más bien estudiar el periodismo como un fenómeno social y literario, de acuerdo con la tradición europea, que formar periodistas" (Nixon, 1974: 199). Así, el modelo profesionalizante predominó desde el principio sobre el humanístico. No obstante, con graves contradicciones intrínsecas, ya que, en general, la importación de modelos norteamericanos para la industria y para la profesión siguió una lógica de inserción en las sociedades latinoamericanas, mientras que la importación de modelos pedagógicos, conceptuales y metodológicos, otra diferente, aunque ambas fomentaron fuertemente la dependencia de las prácticas académicas. Esta contradicción se manifestaría más claramente en los años sesenta, cuando la radio y la televisión adquirieron una relevancia social tal, que los estudios de periodismo debieron enfocar su atención prioritaria hacia ellos.

El Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo (luego, de Comunicación) para América Latina (CIESPAL), fundado en Quito en 1959⁴¹, fue durante las décadas de los sesenta y setenta el núcleo integrador más importante para la enseñanza del periodismo en América Latina, sirviendo primero como difusor del modelo estadounidense (aunque también de algunos aportes europeos) y capacitador de profesores, y después como impulsor de la transformación de las escuelas de periodismo en escuelas de comunicación, mediante un cambio teórico y curricular que, siguiendo a Wilbur Schramm, incluyó a la investigación de los medios de difusión entre sus propósitos

⁴¹ CIESPAL fue uno de los cuatro centros regionales auspiciados por la UNESCO (en este caso junto con la OEA y el gobierno de Ecuador) alrededor del mundo para "ayudar a proveer un personal mejor especializado para los medios de comunicación en los países en desarrollo", aunque una interpretación crítica de su misión en el contexto de la "guerra fría" hace ver que "dos preocupaciones básicas y abiertamente políticas caracterizaron la orientación teórica del organismo: la tecnificación y la despolitización en la enseñanza de las humanidades y de las ciencias sociales, conforme a la directriz de 'modernización' de los sistemas educativos del continente, que Estados Unidos hizo aprobar en la Conferencia de Punta del Este, en 1961, bajo el impacto de la pérdida de control sobre la revolución cubana (...) y, al mismo tiempo, el propósito de poner en su esfera de influencia a las poblaciones que no eran alcanzadas por los medios de difusión tradicionales" (Vianna Meditsch, 1991: 13).

prioritarios⁴². En 1974, quizá en el climax de su influencia, CIESPAL definió en un seminario latinoamericano "cinco niveles de formación profesional" en comunicación:

1) *Científicos sociales*, con capacidad de investigar y hacer propuestas fundamentales en el desarrollo de la teoría y el método, y aún para la concepción epistemológica de la comunicación y su interacción con otros sectores de las ciencias sociales y el conocimiento en general; 2) *Estrategas y planificadores*, que puedan diseñar planes, programas y proyectos, y ejecutarlos, para que diversos sectores usen la comunicación en forma sistemática y racionalizada, vinculándola, cuando sea necesario, a proyectos específicos de desarrollo integral y cambio social; 3) *Operadores de los medios*, en el sentido de los profesionales que pueden comandar centros de producción de cine, de televisión o de prensa, entendiendo tal trabajo en su concepción completa y global; 4) *Productores de contenido*, es decir, aquellos profesionales que tienen a su cargo la codificación de los mensajes en lenguajes escritos, en imágenes o sonidos, caso típico de los periodistas, guionistas, libretistas, caricaturistas, etc.; 5) *Técnicos*, que comprenden a quienes utilizan habilidades diversas, como las ilustraciones, la ilustración sonora, el laboratorio o las partes físicas de la producción.

Algunos de estos niveles de formación profesional deben ubicarse en la universidad y otros no (...) Cada universidad tiene que definir, mediante la investigación, las características que deben poseer los profesionales de la comunicación. No hacerlo significa formar generaciones de profesionales frustrados que no tienen cabida en el mercado ocupacional y que no pueden ser útiles a la sociedad, a la que se supone pretendió servir la misma universidad (CIESPAL, 1974).

La influencia de CIESPAL fue ampliamente difundida en toda América Latina, pues permitió "legitimar científicamente" unos estudios que, en el contexto de los programas universitarios de ciencias sociales cada vez más radicalmente "críticos" ante la injusticia social, la experiencia de la revolución cubana y la emergencia de las dictaduras militares, prometían atractivos espacios de desarrollo profesional a un número creciente de estudiantes.

⁴² En un seminario especial realizado en 1963 con directivos de escuelas de periodismo de toda América Latina, CIESPAL aportó el primer modelo curricular de alcance continental, al recomendar que "una escuela debería tener nivel universitario; el programa académico debe tener un mínimo de cuatro años; el programa de estudios debería incluir cursos 'humanísticos' y técnico-profesionales; una escuela debería tratar de convertirse en 'facultad autónoma' dentro de la universidad; y, al extender sus ramas, las escuelas deberían convertirse en escuelas de 'ciencias de la información' (o de la comunicación)" (CIESPAL, 1963). En realidad podría decirse que se trataba más de una propuesta de *institucionalización* que de curriculum.

Probablemente fue México el país latinoamericano que adoptó la influencia de CIESPAL menos "directamente"⁴³, pero "al concluir 1964, ya habían tomado los cursos de CIESPAL más de 200 docentes y directores de escuelas latinoamericanas. Los resultados no tardaron en hacerse presentes. Así, para 1970, un tercio de las carreras del continente cambiaba su denominación de 'Periodismo' por la de 'Comunicación' o equivalentes. Diez años después, el porcentaje alcanzaba 85% (...). Curiosamente, la unificación auspiciada por los norteamericanos no tuvo paralelo ni siquiera en su propio país" (Viana Meditsch, 1991: 14).

El desarrollo de los medios de difusión masiva en América Latina también, en algunos aspectos (como el de la concentración monopólica u oligopólica o la inversión publicitaria), ha superado al modelo norteamericano a partir del cual fueron establecidos. Las sociedades latinoamericanas están estructuradas de una manera muy distinta a la norteamericana, y la adopción de "patrones de desarrollo" ha producido en ella efectos diversos. En el campo de la investigación de la comunicación, la especificidad latinoamericana puede deberse, como concluye Carlos Gómez-Palacio⁴⁴, a la conjunción de cuatro factores principales:

Primero, a la influencia económica, política, tecnológica e intelectual de Estados Unidos; segundo, al desarrollo de los medios masivos de comunicación, especialmente de los electrónicos, en la región; tercero, a la combinación de factores científicos y académicos, como el desarrollo de las ciencias sociales en el mundo por una parte, y la fundación de escuelas de periodismo y de comunicación y de centros de investigación en América Latina por otra; y cuarto, por el surgimiento en los años sesenta de líderes intelectuales latinoamericanos, que desarrollaron teorías innovadoras para explicar por qué los modelos tradicionales de desarrollo económico no funcionaban en América Latina (teoría de la dependencia) y que sugirieron que los modelos de comunicación que estaban operando en algunos países desarrollados no eran aplicables en el contexto social y cultural latinoamericano. Los factores más influyentes se originaron fuera de América Latina. Sin

⁴³ Como analizaremos más adelante, en México se dieron otras influencias, más "directas", como la fundación de la carrera de "Ciencias de la Comunicación" de la Universidad Iberoamericana en 1960 y el establecimiento, en la primera mitad de los setenta, de toda una "escuela crítica" formada por exiliados sudamericanos.

⁴⁴ En su tesis doctoral, dirigida por Steven Chaffee, (Stanford University) sobre *Los orígenes y desarrollo de la investigación de la comunicación masiva en América Latina*, que "pretende comprender el desarrollo de la investigación de la comunicación masiva en América Latina identificando (1) los factores que determinaron los tipos de estudios que surgieron en la región, (2) los principales tópicos de investigación, (3) los autores más influyentes, y (4) las principales corrientes de influencia teórica sobre los investigadores latinoamericanos de la comunicación, explorando sus cambios a través del tiempo" (Gómez-Palacio, 1989).

embargo, según informantes latinoamericanos, también hubo algunos factores influyentes que emergieron dentro de la región como reacción a los externos. Esto sugiere que la investigación de la comunicación en América Latina ha sido un área de estudio compuesta por grupos que están en conflicto entre sí (Gómez-Palacio, 1989: 162).

En América Latina, la investigación de la comunicación puede entenderse también como una larga serie de *retos*, de desafíos tanto internos (científicos, académicos), como sobre todo externos (socioculturales, políticos). La década de los ochenta, época de crisis en todos los ámbitos, aspectos y dimensiones de la vida, vió transcurrir para el campo una aglomeración de nuevas tensiones sobre las previamente irresueltas. En esa década, el colombiano Jesús Martín Barbero se fue convirtiendo en el "formulador de las cuestiones" y el impulsor del campo hacia la continua renovación crítica y una permanente reorientación en términos de la pertinencia social —y teórica— del trabajo académico en comunicación. Después de una serie larga de textos en que fue aproximándose a una síntesis nueva para los años noventa, Martín Barbero formuló un proyecto *transdisciplinario* para "pensar la sociedad desde la comunicación":

A mediados de los ochenta la configuración de los estudios de la comunicación muestra cambios de fondo. Que provienen no sólo ni principalmente de deslizamientos internos al propio campo sino de un movimiento general en las ciencias sociales. El cuestionamiento de la "razón instrumental" no atañe únicamente al modelo informacional sino que pone al descubierto lo que tenía de horizonte epistemológico y político del ideologismo marxista. De otro lado, la "cuestión transnacional" desbordará en los hechos y en la teoría la cuestión del imperialismo obligando a pensar una trama nueva de actores, de contradicciones y conflictos. Los desplazamientos con que se buscará rehacer conceptual y metodológicamente el campo de la comunicación vendrán del ámbito de los movimientos sociales y de las nuevas dinámicas culturales, abriendo así la investigación a las transformaciones de la experiencia social.

Se inicia entonces un nuevo modo de relación con y desde las disciplinas sociales no exento de recelos y malentendidos pero definido más que por recurrencias temáticas o préstamos metodológicos por *apropiaciones*: desde la comunicación se trabajan procesos y dimensiones que incorporan preguntas y saberes históricos, antropológicos, estéticos; al tiempo que la historia, la sociología, la antropología y la ciencia política se hacen cargo de los medios y los modos como operan las industrias culturales (...) Más decisivo, sin embargo, que la tematización explícita de procesos o aspectos de la comunicación en las disciplinas sociales es la superación de la tendencia a adscribir los estudios de comunicación a una disciplina y la conciencia creciente de su estatuto transdisciplinar (Martín Barbero, 1992: 29).

Esta "transdisciplinariedad" a que se refiere Martín Barbero es al mismo tiempo consecuencia de una serie de factores ("internos" y "externos") histórica y culturalmente acumulados sobre el campo, y "un lugar estratégico para el debate a la modernidad". Por ello, "transdisciplinariedad en los estudios de comunicación no significa (...) la disolución de sus objetos en los de las disciplinas sociales sino la construcción de las articulaciones —mediaciones e intertextualidades— que hacen su especificidad. Esa que hoy ni la teoría de la información ni la semiótica, aun siendo disciplinas 'fundantes' pueden pretender ya" (Martín Barbero, 1992: 29).

La "interpenetración" de los estudios culturales y la comunicación que Martín Barbero plantea en el contexto de la simultánea modernización de los países latinoamericanos y la crisis de la modernidad en los países centrales, implica la construcción de nuevas matrices teórico-metodológicas. Por ello, más allá de los ocultamientos del saber inducidos por las corrientes "neoliberales" y "posmodernas", la conceptualización teórica y la práctica estratégica de la comunicación aparecen, en América Latina, como el núcleo de uno de los desafíos prioritarios de las ciencias sociales en los noventa.

Pero hay que recalcar aquí que para el estudio de la comunicación en los países dependientes como los latinoamericanos, los imperativos científico-epistemológicos y ético-políticos son dobles: no sólo es necesario entender lo proveniente de los países hegemónicos, sino también lo que surge desde la base de las identidades propias. De ahí la importancia de afirmar y extender los criterios de *pertinencia social* del trabajo académico, que han sido una constante entre las preocupaciones de los investigadores latinoamericanos desde los trabajos pioneros de Armand Mattelart, Antonio Pasquali, Eliseo Verón, Luis Ramiro Beltrán y Paulo Freire. Pero también de ahí la importancia de afinar y extender los criterios de *rigor científico* que impidan caer nuevamente en los extremos discursivos ultra-ideologizados de los años setenta o en las sofisticadas metáforas hoy de moda. Algunas "pistas" para la "deconstrucción de la crítica y rediseño del mapa" orientador del campo, propuestas por Jesús Martín Barbero, señalan uno de los retos más sugerentes para el estudio universitario de la comunicación/cultura en América Latina:

Colocada en el centro de la reflexión filosófica, estética y sociológica sobre la crisis de la razón y la sociedad moderna, la problemática de la comunicación desborda hoy los linderos y los esquemas de nuestros planes de estudio y de nuestras investigaciones. El campo que hasta hace poco acotaban con nitidez las demarcaciones académicas ya no es más el campo de la comunicación. Nos guste o no, otros desde otras disciplinas y otras preocupaciones hacen ya parte de él. Necesitamos asumir el estallido y rediseñar el mapa de las preguntas y las líneas de trabajo. Pero al mismo tiempo la crisis económica y el desconcierto político

hacen más fuerte que nunca la tentación involutiva en nuestros países (Martín Barbero, 1992: 31).

Resistir esa tentación de "volver a los sesenta" ("simplificar" las herramientas de trabajo y conformarse con una neutral y eficientista concepción instrumental de la comunicación), implica para los académicos latinoamericanos asimilar el "estado de la cuestión" en el mundo y alcanzar el nivel de *competencia académica* requerido para seguir el paso de evolución del objeto de estudio, pero al mismo tiempo, hacerlo con prioridades extremadamente precisas y recursos mucho más limitados que en los países centrales, comenzando por el *tiempo* socialmente disponible. Conviene entonces rescatar la importancia de la reflexión epistemológica, "frente al auge de las corrientes neo-positivistas y a la fascinación por las herramientas tecnológicas que las acompañan", como han señalado los Mattelart (1987). De esta manera, en medio de la llamada "crisis de los paradigmas" de las ciencias sociales hacia las que se abre el estudio de la comunicación, parece ser indispensable reestablecer la discusión teórica pero, quizá a diferencia del "primer mundo", desde una perspectiva epistémica y referencial más amplia que el ámbito específico de la teoría.

Sin embargo, la visión que reconoce el carácter dependiente de las prácticas latinoamericanas de investigación de la comunicación y desde ellas pretende avanzar en la *reconstitución* (o, en muchos sentidos, constitución por vez primera) del campo académico, se ve confrontada, con cierta fuerza en los últimos años, por otra visión, "primermundista" y por ello quizá más dependiente, del estudio de la comunicación, justificada en el (innegable) desarrollo de algunas industrias culturales latinoamericanas, del cual se desarticulaban la investigación y la formación profesional universitaria. Aunque se refiere específicamente a Brasil, la postura de José Marques de Melo no está aislada ni es ignorable:

Estamos viviendo una gran crisis. Nosotros nos legitimamos porque las profesiones fueron reglamentadas, las escuelas fueron establecidas en las universidades y continúan siendo implantadas en universidades públicas; hoy tenemos reconocimiento académico, más es la enseñanza la que está en crisis, como también otros segmentos de la actividad universitaria. Yo diría que el principal síntoma de esa crisis es el distanciamiento de las escuelas de comunicación en relación a las demandas sociales. Esos cursos surgen por presión de la sociedad, mas en seguida cortan sus lazos con la sociedad, principalmente con las empresas del sector de la industria cultural. Eso se evidencia en los años 80 como consecuencia de la investigación-denuncia y un cierto estigma que se crea en las escuelas de comunicación en relación con la industria cultural. La industria cultural es "satanizada". Hay un distanciamiento cada vez mayor, en la medida en que las nuevas genera-

ciones son formadas con un antídoto permanente en relación a la industria cultural. Es una contradicción brutal porque esas nuevas personas van a trabajar en la industria cultural, y sin embargo se crea en las escuelas un odio visceral en relación a ella (Marques de Melo, 1991: 52).

A pesar de que en diversos foros se ha planteado la preocupación por la creciente oposición entre ciertas opciones teórico-ideológicas y ciertas realidades de los mercados profesionales, no parece estarse acercando ningún consenso en América Latina al respecto, probablemente por falta de consideración a factores estructurales más amplios o por la defensa de las posiciones alcanzadas discursiva y prácticamente a lo largo de muchos años. La resolución de esta "crisis", parece estar claro, no vendrá sino de una *reconstitución radical* del campo, no menos radical que la que en el plano epistemológico ocupa a los norteamericanos.

Porque el campo académico de la comunicación en América Latina se caracteriza por una *desarticulación múltiple*, cuyas consecuencias pueden resumirse, muy apretadamente, en tres cuestiones: primera, que la *investigación* ha recorrido ciertos trayectos que casi nunca se han intersectado con los caminados por la *docencia*, y por ende tanto el conocimiento producido como el proceso de su producción difícilmente se han integrado en la formación de los comunicadores universitarios. Segunda, que el conocimiento —teórico y especialmente el metodológico— desarrollado dentro y fuera de América Latina, no ha sido suficientemente confrontado en la *práctica social* por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conocimiento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico. Ambas relaciones deberían cruzar el espacio de las escuelas de comunicación y no parecen hacerlo. En su lugar, si acaso, circulan las descalificaciones mutuas y las pugnas ideológicas, reforzando la escisión "teoría-práctica". Tercera, que la búsqueda de *legitimación académica* de la comunicación como disciplina autónoma, aislándola institucional y operacionalmente de las ciencias sociales (y de las naturales, y de las artes y de todo lo demás), ha llevado al efecto contrario: a la pérdida del impulso en la consolidación de su especificidad disciplinaria y al reforzamiento de la tendencia a reducir el estudio universitario de la comunicación a la reproducción de ciertos oficios profesionales relativamente establecidos.

Puede afirmarse, en suma, que la consistencia y complementariedad entre los modelos que estructuran las prácticas individuales e institucionales en las diversas dimensiones académicas y profesionales son en buena medida la clave para el desarrollo sólido y armónico de un campo académico, pero no independientemente de las condiciones socioculturales generales en que tal desarrollo se inserta y de las condiciones de opera-

ción concreta de los sistemas científicos y educativos. Por ello esta revisión de los debates internacionales sobre la institucionalización del campo académico exige una delimitación muy concreta para el caso específico de la investigación de la comunicación en México.

1.3.2 Estudios mexicanos sobre el campo de la comunicación

Un poco antes de emprender la realización del presente trabajo⁴⁵, el autor sintetizó su justificación de la siguiente manera:

En México, como en otros países, la reflexión de los investigadores de la comunicación sobre sus prácticas ha sido un ejercicio constante, aunque no siempre sistemático: gran parte de los informes de investigación contienen observaciones, de distinto nivel y pertinencia, sobre el proceso, las condiciones y el significado del propio trabajo. No obstante, son relativamente escasos los estudios enfocados específicamente a la investigación misma. Sucede algo similar que con la teoría, la profesión o la enseñanza universitaria: en las reuniones académicas y en las publicaciones se encuentran caracterizaciones y diagnósticos de ellas, frecuentemente coincidentes en dos o tres rasgos, pero rara vez análisis de cierta profundidad. Sea porque la investigación, la teoría, la profesión y la enseñanza de la comunicación son consideradas tácitamente como estructuras transparentes; o tal vez, al contrario, por la dificultad de desentrañarlas, la autorreflexión *crítica* y *sistemática* no parece haber aflorado suficientemente (Fuentes, 1991a: 18).

El trabajo de *sistematización documental* y de análisis de los estudios mexicanos sobre la enseñanza y la investigación de la comunicación ha sido avanzado, publicado y utilizado como recurso autorreflexivo desde entonces. Una excelente síntesis de lo que podría llamarse el "debate" académico mexicano con respecto a la comunicación como *campo educativo* en la década de los ochenta, es la realizada por Carlos Luna (1991)⁴⁶. "En un

⁴⁵ En la primera formulación de este proyecto, en diciembre de 1991, el autor observó: "Un ingrediente central de los trabajos que hemos realizado hasta ahora sobre el campo académico de la comunicación en México ha sido la constante interlocución sobre los textos y sus referentes con una buena parte de los actores del propio campo, de quienes hemos podido recoger muchos elementos de impulso, apoyo, retroalimentación y sentido, y con quienes hemos podido colaborar en proyectos de desarrollo del conocimiento sobre —y de consolidación de— el campo mismo." En este "producto final" del proyecto, tal "ingrediente" sigue siendo central.

⁴⁶ En este trabajo, Luna revisa 19 textos sobre la *formación profesional de comunicadores en México*, publicados por Aceves (1982), Antezana (1984), Baldivia (1981), Casares (1982), Corral (1982), Fuentes (1980; 1986a; 1990c), Galindo (1990), Jara (1981), Jiménez (1982), Mier (1990a), Prieto (1990), Rojas (continúa...)

intento por establecer algunas tendencias y constantes en los materiales trabajados respecto de su contenido y temática, así como de sus condiciones de producción", Luna comenta que:

1) (...) han sido los propios sujetos de la actividad académica quienes han generado la mayor parte de los documentos revisados, en un claro intento por desentrañar las condiciones y posibilidades en que se desenvuelve su práctica, para dotarla de un sentido social y académicamente útil. (...) 2) Se advierte, por otra parte, la importancia que para la reflexión sobre la enseñanza de la comunicación en México han tenido el CONEICC y, en segundo término, la AMIC⁴⁷. 3) Se observa el carácter proporcionalmente reducido del número de centros académicos en los que se produce análisis sobre la enseñanza de la comunicación de manera sistemática. (...) 4) Sólo en casos excepcionales, los trabajos incluidos en esta revisión han venido acompañados de un esfuerzo serio y sistemático por acopiar y organizar información empírica de primera mano. (...) 5) En relación con los diversos aspectos de la enseñanza de la comunicación en México, los que han merecido un mayor interés son los acercamientos o diagnósticos generales, la relación entre la enseñanza y la investigación y la vinculación entre objeto académico y sociedad. (...)

La atención que se ha dado a la relación entre enseñanza e investigación refleja claramente una doble problemática no resuelta todavía. Primero, la dificultad de formular y operativizar el sentido mismo de la institución universitaria en estructuras académicas y prácticas concretas, que hagan posible superar los esquemas profesionalizantes y vincular efectivamente la enseñanza con los procesos de generación del conocimiento. Segundo, la insuficiencia de mediaciones metodológicas instituidas en la actividad académica que permitan relacionar el desarrollo teórico de la comunicación y las exigencias del ejercicio profesional, aspectos abiertamente disociados en la mayor parte de las carreras. Sin embargo, la preocupación que permea prácticamente todos los textos analizados, y que constituye la problemática central de la enseñanza de la comunicación en el país, es la relativa a la aportación social del trabajo académico. O, más específicamente, la vinculación de la enseñanza con las necesidades concretas de comunicación y su aportación estructural a los proyectos que conforman el entramado social más amplio (Luna, 1991: 107-111).

(...continuación)

B. (1978), Rojas Z. (1983), Romo (1983), Rota (1980), Sánchez Ruiz (1986a) y Solís (1983).

⁴⁷ Respectivamente, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, y Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.

En los años más recientes, la cantidad y profundidad de los análisis sobre la *formación profesional de comunicadores* en México ha aumentado⁴⁸, sin que la caracterización de Luna pierda vigencia en lo general. El propio Luna ha propuesto un "breve marco analítico" sobre algunas de las "tensiones y desencuentros que configuran el campo académico de la comunicación en México, particularmente en lo que se refiere a la formación profesional". Los principales "ejes de tensión" son: *oferta académica/mercado, teoría/práctica, objeto académico e investigación/enseñanza*. Luna señala, "para concluir", que

Aunque la carrera de comunicación está todavía lejos de una consolidación disciplinaria, profesional y social como la que muestran otras de mayor antigüedad y trayectoria, está igualmente lejos de la incertidumbre originaria de hace 30 años. Mucho se ha aprendido en estas tres últimas décadas. Hace falta información consolidada sobre el ejercicio de la profesión y sobre la aportación real de los comunicadores a la vida social. Por otra parte, la disciplina sigue en busca de sus elementos constitutivos y de su lugar en el campo del conocimiento. Sin embargo, la experiencia acumulada es ya una buena base (Luna, 1995a: 155).

Específicamente en cuanto a la investigación, o el *campo científico* de la comunicación, el diagnóstico más antiguo, muy breve aunque bien documentado, fue elaborado por Josep Rota (1974), quien aportó otros trabajos en fechas posteriores sobre la capacitación de investigadores (Rota, 1979) y sobre las ideologías profesionales de los investigadores (Rota, 1982). Pero el diagnóstico más completo y riguroso sobre la investigación realizado en México hasta la fecha fue el dirigido en la Universidad Iberoamericana por Rubén Jara (1981). Este último concluye que:

En resumen, los resultados de la revisión efectuada son claramente indicativos de que no existen actualmente en México las condiciones adecuadas para que se realice de manera apropiada una labor de investigación en comunicación:

a) no hay claridad sobre las prioridades de investigación; b) no hay acuerdo sobre las orientaciones teóricas o metodológicas que debieran seguirse; c) no hay una infraestructura sólida de apoyo económico y técnico para las investigaciones universitarias, las cuales representan la actividad prioritaria de investigación; d) no existen investigadores capacitados dedicados primordialmente a la labor de investigación. Estos más bien son pasantes de licenciatura o profesores

⁴⁸ En los años más recientes pueden señalarse los trabajos de López Veneroni (1989; 1991), Piccini (1989), Galindo (1995a), Fuentes (1992b) y Eduardo Andión (1992a; 1992b; 1992c; 1992d) sobre la *constitución del campo académico*; de Solís y De la Peza (1988), De la Peza (1990), Mauricio Andión (1989; 1990; 1991; 1993), Orozco (1990; 1992a; 1994; 1995), Fuentes (1991c), Del Río (1992), Luna (1993; 1995a; 1995b), Prieto (1995) y Godoy (1995) sobre la *formación de comunicadores*; de Luna (1989) sobre los *posgrados*; de Mier (1990b), Corrales (1991), Fuentes (1991b), Benassini (1994) y Reyna (1992, 1995) sobre la *profesión*.

universitarios que se dedican fundamentalmente a la docencia; e) cuando a pesar de todos los obstáculos se realizan trabajos valiosos, éstos tienen una difusión muy restringida debido a la falta de medios y sistemas de intercambio de información adecuados (Jara, 1981: 214).

Desde fines de los setenta y hasta los primeros años ochenta, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM se atendió con amplitud el problema de la constitución *epistemológica* del campo de la comunicación, sobre todo con base en el eje "ciencia/ideología". Se publicaron varios análisis sobre esta línea, entre los cuales destacan los textos de Carlos Villagrán (1977; 1984), las tesis profesionales de Daniel Carlos Gutiérrez (1980), Manuel Corral (1982) y José Heliodoro Jiménez (1982), además de algunos de los textos incluidos en la antología que sobre *Comunicación y Teoría Social: hacia una precisión de referentes epistemológicos* coordinaron Fátima Fernández y Margarita Yépez (1984). Más recientemente, los trabajos de Rafael Reséndiz (1988; 1989) desde la semiótica y de Cecilia Rodríguez (1993; 1994) desde la sociología. Por otro lado, como una contribución "académica" aunque no universitaria, cabe señalar las propuestas teórico-metodológicas de Comunicología Aplicada de México (1979), centro de investigación integrado al grupo publicitario Ferrer (Fernández Font, 1979; Ferrer Rodríguez, 1982; Ferrer Bohórquez, 1984).

Sobre la práctica de la investigación en el país, sus condiciones y sus productos, el primer recuento sistemático publicado fue *La investigación de comunicación en México, sistematización documental 1956-1986* (Fuentes, 1988a) y algunos "estados de la cuestión" sobre temáticas particulares que lo tomaron, en parte, como base (Arredondo, 1989; Benassini et al, 1990; Sánchez Ruiz, 1990; 1992;). Como insumo y subproducto de este trabajo, el autor ha preparado *La investigación de comunicación en México, sistematización documental 1986-1994* (Fuentes, en prensa), además de haber publicado trabajos previos a este proyecto (1990b; 1990d; Fuentes y Sánchez, 1989; 1992) y avances parciales de esta "investigación sobre la investigación" (Fuentes, 1991a; 1991d; 1992a; 1993; 1994a; 1994b; 1994c; 1995a; 1995b). Otros trabajos importantes sobre esta línea (Sánchez Ruiz, 1988a; De la Vega, 1988; Nosnik, 1988; Orozco, 1988; Trejo, 1988) fueron compilados por Enrique Sánchez Ruiz en *La investigación de la comunicación en México: logros, retos y perspectivas* (1988), y posteriormente otros (Fuentes y Sánchez, 1992; González y Reguillo, 1992; Casares, 1992; Orozco, 1992b) por Guillermo Orozco en *La investigación de la comunicación en México; tendencias y perspectivas para los noventa* (1992c). La tesis de licenciatura de Fernando Munguía (1988) analizó las condiciones para la investigación en la UNAM, y la de Jorge Orendáin (1992)

en Jalisco; la tesis de maestría de Cecilia Cervantes (1992) se centró más bien en las aportaciones metodológicas de algunos investigadores.

Las condiciones y orientaciones de la investigación se han discutido, además, en "mesas de trabajo" específicas en encuentros y reuniones recientes, mediante ponencias de algunos investigadores reconocidos, práctica que no es nueva, aunque sí se ha incrementado en los años noventa; pero por primera vez en el país, en noviembre de 1993, se celebró un coloquio especialmente dedicado a la discusión sobre el *campo académico de la comunicación: una reconstrucción reflexiva*⁴⁹. El libro del mismo título (Galindo y Luna, 1995), editado a partir de tal coloquio, contiene la síntesis más completa y actualizada de que pueda disponerse sobre el campo, por lo que conviene proceder a su revisión como parte final de esta sección y capítulo.

1.3.3 *Hacia una reconstrucción reflexiva*

Los coordinadores del coloquio, Jesús Galindo y Carlos Luna, lo prepararon de tal manera que "la reunión suponía reflexionar y reconstruir, es decir, ejercer una mirada atenta sobre todo lo dicho sobre la vida del campo, y contextualizar en el tiempo todos esos decires. Para ello invitamos a mujeres y hombres, a tres generaciones, a miembros de los dos polos de generación campal, Guadalajara y Ciudad de México. La reunión se fragmentó, no fue posible integrar a todos los participantes..."⁵⁰ (Galindo y Luna, 1995: 12). Sin embargo, en once textos de nueve autores (Fuentes, 1995a; Galindo, 1995a; 1995b; Godoy, 1995; Luna, 1995a; 1995b; Orozco, 1995; Prieto, 1995; Reguillo, 1995; Reyna, 1995; Sánchez Ruiz, 1995), se presenta una gran variedad de elementos de análisis sobre lo que los coordinadores habían previsto: "desde un principio nos aparecieron dos áreas programáticas para la discusión coloquial, una apuntada en la base de toda configuración posible explicitable del campo académico de la comunicación, las escuelas y su vida institucional y organizativa en un sentido amplio. La otra parecía apuntar hacia la parte más reflexiva del campo, la investigación. Así que en el principio eran la docencia y la investigación los dos objetos claros de tematización" (Galindo y Luna, 1995: 10).

Jesús Galindo resumió en "diez ideas" lo que a su juicio está contenido en los once textos que forman el libro y que puede configurar el sentido, al menos para los participantes en el coloquio, del estado actual del campo académico:

⁴⁹ Este coloquio se celebró en el ITESO, en Guadalajara, bajo el auspicio del Seminario de Estudios de la Cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

⁵⁰ Jorge González no pudo asistir; Rubén Jara y Fernando Vizcarra no entregaron a tiempo sus colaboraciones por escrito para el libro.

El campo es la carrera de licenciatura. A lo largo de los últimos años ésta es una de las pocas certidumbres que han acontecido en el campo académico; más de cien carreras de comunicación respaldan el juicio. (...) Si algo puede mover al campo bajo parámetros de claridad es este hecho, su tamaño en carreras y estudiantes. Ahí están todas las respuestas, todas las iniciativas. Las preguntas importantes aparecen al reflexionar sobre este punto indudable y fundamental.

La institucionalización del campo. Si la gente de comunicación quiere un futuro como gremio, la institucionalización es una coartada. El proceso tiene necesidades de inversión de energía muy grandes y no hay claridad de los beneficios. Si muchos de los miembros del campo posible se dieran cuenta de las implicaciones de este proceso retrocederían, pero otro tanto apretaría el acelerador a fondo. Parece que tenemos un problema de claridad sobre lo que podemos ser las decenas de miles de miembros, algo que alude a la imaginación, a la inteligencia y, sobre todo, a la voluntad.

La ciudad, el gran escenario del campo académico. Hay situaciones que por obvias no aparecen en el centro de la reflexión sobre nuestra situación, la más clara es la cualidad urbana del *status* del campo académico de la comunicación. Y no es que todo sea ciudad, pero es evidente que nuestra vida académica, para bien o para mal, ocurre en ciudades. Sería importante tomar nota precisa sobre lo que esto implica. La estrategia campal sería más poderosa si reconociera de entrada su territorio y los movimientos que supone la ecología urbana.

La ley universal vigente, todo se compra o se vende. El dinero y el empleo versus percepción. La condición más evidente y compleja de nuestra situación actual es el mundo mercantil en que vivimos, la lógica social del dinero y del éxito económico sobre cualquier otro valor social general. Esta ecología cultural siempre está presente en los debates campales, pero difícilmente es el tema central. Y parece que el tema no sólo da para ser alguna vez el asunto central, sino para ser un punto de configuración constante.

Comunicólogo o comunicador. El peligro del experto en comunicación. El manipulador experto, un especialista formado con todo cuidado en un programa diseñado específicamente para tal fin. El profesional capaz de leer significado en todos los detalles, también capaz de conocer el efecto de toda expresión. Un ser temible y necesario. (...) Por eso se requiere de una educación ética especial en este profesional, por eso siempre está presente el escenario de controlar al controlador.

El oficio de la comunicación, juego de percepciones aprendido desde el aula (o en el campo profesional). La pregunta clave en la formación de un experto en comunicación en la universidad es sobre el *ethos* de la profesión; no se trata sólo de un comportamiento, de técnicas de expresión, en el fondo se trata de una

actitud, de un sentido de la vida social, de una propuesta en la forma de vivir (...)

El tiempo social. El para qué y el cuándo de la formación de la carrera universitaria frente al campo profesional. Este es tal vez el punto central de buena parte de todo lo dicho hasta aquí. El tiempo es el objeto principal de la reflexión y la reconstrucción, como de la planeación, la estrategia, la imaginación. Encontrar los parámetros temporales de la lógica interna del protocampo académico es explicitar su forma, su configuración de ser y estar, su mapa de relaciones, implicaciones y proyecciones.

La importancia de formar maestros. Cuando se reflexiona y reconstruye el campo es inevitable pensar en el futuro, y siendo las escuelas su centro y periferia, la figura del maestro tiende a ocupar la primera posición en las prioridades. Todo depende del formador en las actuales condiciones, de su capacidad de estudio, de la amplitud de su percepción, de su nivel salarial, de su sentido de la docencia. Nada sucederá sin los maestros, todo puede cambiar o empeorar por ellos.

La práctica de comunicación no es exclusiva de una profesión especializada. Esta es una de las verdades aún no claras y públicas, pero sospechada por muchos, intuida por otros. La comunicación no se agota en el inventario de prácticas y oficios que se pueda hacer hoy día (...) Dentro de ciertos límites sólo ciertas prácticas serán oficialmente de un profesional de comunicación; en otros, la imaginación está corta de todo lo que puede ser y está por venir. Como sea, como puede apreciarse, la apuesta a la percepción abierta es el seguro de la profesión y, más que eso, es el futuro deseable que abre el presente a los mundos posibles que la sociedad de la comunicación inaugura.

El campo está aún en emergencia. Saberse parte de algo que aún no está definido puede traer incertidumbre, pero también puede impulsar el aliento del todo por hacer. La situación del campo tiene tiempo social para las dos perspectivas, para aquellos que se esfuercen en institucionalizar lo que existe, en formalizar lo logrado, pero también para aquellos que tienen impulso aventurero, explorador, empresarial. La combinatoria de ambos intentos puede dar la configuración energética que la extensión dispersiva actual requiere para organizar y dirigir. Un horizonte de pluralidad y esfuerzo colectivo. Y lo mejor, es realmente posible (Galindo y Luna, 1995: 39-43).

Como señala el propio Galindo, *institucionalizar el campo* es una noción difícil de comprender para los miembros del campo, es una abstracción. "Por una parte parece una aspiración, un reto, una meta, una necesidad. Por otra parte es una situación de hecho, cotidiana, la limitante básica para seguir un paso adelante. La percepción juega aquí un

papel importante, y sobre todo el esquema con el que se percibe" (Galindo y Luna, 1995: 13).

Los elementos *intertextuales* para construir un esquema tal, que sirva para *percibir*, para *objetivar* la estructuración del campo académico de la investigación de la comunicación en México, han sido presentados en este largo primer capítulo como *fundamentos del estudio*. El sentido concreto de este trabajo, y sobre todo, los procedimientos sistemáticos para efectuar esa *construcción*, son objeto de exposición en el capítulo segundo.

2 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Dentro de los discursos científico-sociales hay diversos niveles de abstracción y generalidad. Los niveles más abstractos no ofrecen conocimiento de ninguna situación concreta. Están formados por redes conceptuales, las cuales pueden ser aplicadas a informaciones concretas. Estos niveles constituyen la teoría propiamente dicha. Las informaciones y los datos relativos a la situación concreta son integrados, transformados y constituidos a través de los recursos ofrecidos por el nivel teórico. De esto resulta un discurso específico sobre la situación concreta, basado en datos específicos. Este discurso expresa el análisis sociológico. La teoría no ofrece conocimiento de ninguna situación concreta, pero es una condición necesaria para producir el análisis que sí pretende expresar tal conocimiento (Olivé, 1994: 25).

Este trabajo tiene la pretensión de explicar cómo es que en el entorno sociocultural de México, "en transición" global, dentro de un sistema nacional de educación superior caracterizado por fuertes tensiones tanto "internas" como "externas", la investigación académica de la comunicación emergió en los años setenta en algunas universidades como un proyecto *articulado por la utopía*, atravesó la "crisis" de los ochenta sentando paradójicamente las bases de su *institucionalización*, y enfrenta, en los años noventa, los retos de su consolidación como práctica académica profesionalizada y legitimada.

Hipotéticamente, este proceso multidimensional, complejo y contradictorio, de desarrollo del campo académico de la comunicación en México, ha sido determinado, en su escala más general en los últimos veinticinco años, por la coincidencia de intensos y extensos *procesos de cambio*, por una parte en las condiciones del mercado académico nacional y por otra en los marcos epistemológicos y teórico-metodológicos del estudio de la comunicación. Así, han confluído factores económicos y políticos con factores intelectuales y culturales en la conformación del "escenario" sociocultural en el que los investigadores mexicanos de la comunicación se han constituido como agentes responsables y relativamente autoconscientes de las *prácticas* académicas que a su vez han estructurado el campo.

El autor ha participado en el proceso que toma por objeto de este estudio desde 1970, cuando se inscribió como estudiante de la licenciatura en ciencias de la comunicación del ITESO; de una manera más directa desde 1978, cuando comenzó a constituirse en la práctica una *identidad profesional* como miembro del personal académico de la misma institución; y de un modo aún más decisivo a partir de 1980, cuando adoptó la búsqueda sistemática y crecientemente compartida con colegas de otras universidades mexicanas y latinoamericanas, del *sentido* general de las prácticas académicas del campo, y más particularmente, de las *determinaciones* de las diversas articulaciones percibidas en ellas entre intenciones (subjetivas) y condiciones (objetivas).

Hay "de entrada", entonces, en este estudio, no sólo una *homología* entre sujeto y objeto, sino, además, una *sincronía* casi absoluta: la historia personal y la historia del campo comparten el mismo periodo temporal, por lo que el sujeto queda ubicado ante sí mismo (desafío ineludible a su competencia interpretativa) y ante los "otros" —agentes del propio campo y de otros, en ciencias sociales— (reto fundamental a su competencia comunicativa) como un *mediador*⁵¹.

En la "literatura" revisada sobre la sociología de la ciencia son muy escasas las situaciones análogas a ésta: en sentido estricto, sólo se encontraron las "memorias episódicas" de Merton (1977); el artículo de Cole y Zuckerman (1975) titulado "*La emergencia de una especialidad científica: el caso auto-ejemplificante de la sociología de la ciencia*"; *La Tesis Reflexiva* de Malcolm Ashmore (1989); y el *Homo Academicus* de Pierre Bourdieu (1988a). Los dos primeros trabajos, aunque proporcionan algunos elementos útiles para el presente planteamiento, no los desarrollan desde una perspectiva que pueda ser juzgada pertinente *aquí y ahora*. La obra de Ashmore, estimulante y sugestiva, resulta sin embargo "demasiado" posmoderna y radical en sus supuestos como para ser tomada como modelo.

El *Homo Academicus*, así como las múltiples reflexiones que sobre él y la investigación sociológica ha publicado su autor, son la opción relativamente más aprovechable como orientación del proceso de diseño de esta investigación (con las reservas que se mencionan un poco más adelante), buscando responder cuestiones básicas como la que se formula Bourdieu:

¿Qué provecho científico puede haber en tratar de descubrir lo que implica el hecho de pertenecer al campo académico, ese lugar de permanente pugna por la verdad del mundo social y del campo académico mismo, y el hecho de ocupar una determinada posición dentro de él, definida por un cierto número de propiedades, una educación y un entrenamiento, cualificaciones y estatus, con todas sus formas concomitantes de solidaridad o membresía? En primer lugar, es una oportunidad para neutralizar conscientemente las probabilidades de error que son inherentes a una posición, entendida como un punto de vista que implica un cierto ángulo de visión y por ello una forma particular de introspección y de ceguera. Pero sobre todo, revela los fundamentos sociales de la propensión a teorizar o a intelectualizar, inherente a la postura misma del académico que se siente libre de

⁵¹ Manuel Martín Serrano ha definido las *mediaciones* como sistemas institucionalizados para reducir la disonancia, que a nivel cognitivo operan como *modelos de orden* "aplicados a cualquier conjunto de hechos o de cosas pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad" (1977: 49). Para él, teórico de la comunicación, "controlar la forma de mediar es aplicar al contenido de la realidad el modelo de orden y el tipo de significaciones que posteriormente serán utilizados por el destinatario de la información para comprender el presente, prever el futuro y, por lo tanto, para actuar" (1988: 1361).

apartarse del juego para conceptualizarlo y asumir el objetivo, que atrae el reconocimiento social de ser científico, de lograr una panorámica del mundo obtenida desde un punto de vista externo y superior (Bourdieu, 1988a: xiii).

Para abordar el estudio, entonces, se impone un principio metodológico de *objetivación participante*, que según Bourdieu, "es sin duda el ejercicio más difícil que existe, porque requiere la ruptura de las adherencias y las adhesiones más profundas y más inconscientes; justamente aquellas que, muchas veces, constituyen el 'interés' del propio objeto estudiado para aquel que lo estudia, todo aquello que él menos pretende conocer en su relación con el objeto que procura conocer" (Bourdieu, 1989: 51).

No obstante, es importante subrayar que no se trata de reproducir o de "replicar" el modelo de investigación de *Homo Academicus*, puesto que para hacerlo se tendrían que satisfacer todos los supuestos de aquel estudio (realizado sobre el campo universitario francés en 1968) y ni por su historia y estructura, ni por su situación sociocultural, ni por su "recorte" científico específico, ese *campo* es "homólogo" al de la investigación académica de la comunicación en México. Por otro lado, no se dispone de *bases de datos*, constituidas previamente al estudio, comparables a las utilizadas por Bourdieu como *fuentes* básicas de su trabajo (metodológicamente operado mediante análisis factoriales y estructuras estadísticas de correspondencias).

Es pertinente, en este sentido, precisar el carácter *empírico exploratorio* de esta investigación. Para realizarla se ha hecho necesario acopiar y sistematizar un volumen considerable de información hasta ahora dispersa, a propósito de la producción mexicana de conocimiento sobre la comunicación y sus condiciones contextuales; sobre sus productores, tanto institucionales como individuales; y sobre sus productos objetivos, especialmente las publicaciones académicas. También sobre los programas universitarios en que se localiza ese conocimiento y las asociaciones académicas que lo articulan, así como sobre los individuos que lo cultivan, sus historias de vida profesionales y las configuraciones cognoscitivas que ha adoptado. Las *bases de datos* correspondientes, cuya utilidad en sí mismas es indiscutible como infraestructura para la investigación y la toma de decisiones, son sin embargo sólo la "plataforma" instrumental, el *recurso* a partir de cuyo aprovechamiento analítico se pretende sustentar con datos concretos las interpretaciones que se busca establecer como *modelo* de la estructuración del campo académico. Por otro lado,

Construir el objeto supone (...) que se tenga, ante los hechos, una postura activa y sistemática (...) No se trata de proponer grandes construcciones teóricas vacías, pero sí de abordar un caso empírico con la intención de construir *un modelo* —que no necesita revestirse de una forma matemática o formalizada para ser

riguroso—, de ligar los datos pertinentes de tal modo que funcionen como un programa de investigaciones que plantea preguntas sistemáticas; en resumen, se trata de construir un sistema coherente de relaciones, que debe ser puesto a prueba *como tal* (Bourdieu, 1989: 32).

Para "construir el objeto", entonces, se ha puesto en juego un conjunto de *recursos académicos*, una parte del cual —la que es producto de otros procesos de investigación y ha sido apropiada mediante la *lectura*— ha quedado indicada en el capítulo 1 como *intertexto* y como *intertextualidad* (Maingueneau, 1989: 86-87) de este estudio. Pero otra parte de los recursos invertidos —la que está *incorporada* en el sujeto y opera como su *habitus*, más la del entorno institucional en que se ubica como *práctica social*⁵²— supone *trabajo*.

Este segundo capítulo tiene por objeto explicitar (hasta donde es posible) la *lógica* de ese trabajo cuyo "producto" se presenta, en términos del "diseño de la investigación". Esta exposición está organizada en tres secciones: en la primera se construye un *contexto triple* para el análisis de la estructuración del campo académico de la comunicación en México: el que constituyen la dimensión *cognoscitiva* del estudio de la comunicación, la dimensión *sociocultural* del trabajo académico en un entorno "dependiente" y "periférico", y la dimensión estrictamente *institucional* del sistema universitario mexicano. En la segunda sección se formulan los *marcos heurísticos* con que se abordó la construcción del objeto, y en la tercera se da cuenta de las *operaciones metodológicas* a través de las cuales se instrumentó concretamente el estudio.

2.1 Un contexto triple para el análisis

Al emprender la investigación sociohistórica, buscamos comprender y explicar una serie de fenómenos que, de cierta manera y hasta cierto punto, son comprendidos ya por los individuos que forman parte del mundo sociohistórico; buscamos, en resumen, reinterpretar un campo preinterpretado (Thompson, 1993: 23).

Para desarrollar con fundamento el análisis de la *estructuración* del campo académico de la comunicación en México, es necesario partir del reconocimiento de que buena parte de los problemas básicos de la investigación en este campo —los que proceden del *estatuto disciplinario* del estudio de la comunicación— son "universales" y que, por lo

⁵² En este sentido, el propósito es análogo al de los autores de estudios revisados sobre el sistema universitario mexicano y sobre la investigación de la comunicación.

tanto, fuera de ese contexto es imposible determinar las "particularidades" mexicanas. En el mismo sentido, la condición general de *dependencia estructural* impuesta históricamente a los países latinoamericanos —y a México en particular— constituye un segundo contexto indispensable para el análisis de la institucionalización del campo. Finalmente, se hace necesario ubicar este trabajo en el contexto de la *crisis institucional* del sistema mexicano de educación superior, en cuyo seno se ha desarrollado el campo y de cuyas determinaciones generales no puede abstraerse.

El triple contexto así postulado como punto de partida para la construcción del objeto de estudio de esta investigación, tiene el propósito de articular, de entrada, los análisis de los factores "internos" de la estructuración del campo con la consideración de los factores "externos" que la determinan, es decir, que le imponen límites y orientaciones generales, tanto estructurales como coyunturales y que, por tanto, constituyen los *marcos* dentro de los cuales se sitúan las interacciones concretas entre prácticas y estructuras, entre subjetividades y órdenes objetivos, que estructuran el campo.

2.1.1 Perspectiva internacional

Para delinear este triple contexto de la estructuración del campo académico de la investigación de la comunicación en México, se recurre en primer término a un *acercamiento comparativo* con los procesos de institucionalización del estudio universitario de la comunicación en Brasil y en España, dos países con un nivel de desarrollo de escala equiparable al de México. Aunque no se puede sostener que estos "acercamientos" tengan el rigor ni la sistematicidad de un "análisis comparativo internacional", su función aquí es clarificar los factores de "contextualización" pertinentes para orientar el análisis del caso mexicano⁵³.

Brasil, México y España son geopolíticamente, cada uno a su modo, "países encrucijada" en el proceso de globalización. La incorporación de España a la Comunidad Europea, de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte y de Brasil al Mercosur, han acelerado sus respectivos procesos de "modernización e ingreso al primer mundo". México y Brasil cuentan, desde los años cincuenta, con fuertes industrias culturales (de alcance transnacional en cuanto a televisión comercial) y el sistema español, de tradición europea estatal, se ha transformado en uno predominantemente comer-

⁵³ Como "sub-productos" de este trabajo se elaboraron dos artículos, que fueron publicados independientemente (Fuentes, 1994a; 1994c), sobre la institucionalización del estudio de la comunicación en Brasil y en España, en contraste respectivo con México. El primero de estos artículos se publicó también en Brasil, en el Vol. XVII, No 1, de *Intercom, revista brasileira de comunicação* (Sao Paulo, janeiro-junho de 1994).

cial y privado. En los tres países, correlativamente a la aparente expansión de los mercados de trabajo en las industrias culturales (medios de difusión, agencias publicitarias, servicios informativos, etc.), entre otros factores, se han expandido los estudios universitarios de comunicación en las últimas dos décadas. Con poblaciones totales muy distintas, España, México y Brasil cuentan con aproximadamente el mismo número de estudiantes de educación superior y el mismo número de estudiantes de comunicación, como se indica en el Cuadro 2.1:

Cuadro 2.1:
Población total, matrícula universitaria y estudiantes
de comunicación en Brasil, México y España

	Población total	Estudiantes de Educ. Superior	Estudiantes de Comunicación
Brasil	156,493,000	1,540,080	25,425
México	89,955,000	1,256,100	27,319
España	39,141,000	1,261,012	25,000

Fuentes: población total y estudiantes de enseñanza superior, *Encyclopaedia Britannica, Book of the Year 1993* (1994); estudiantes de comunicación, Caparelli (1990) sobre Brasil; CONEICC (1991) sobre México; Jones (1992) sobre España

La gran mayoría de los estudiantes de comunicación en los tres países cursa programas de pregrado ("licenciatura" en México y España; "*bacharelado*" en Brasil), pero se distribuyen, en Brasil en 66 instituciones, en México en 92, y en España en once. En México operan seis programas de posgrado, todos ellos de nivel "maestría", mientras que en Brasil ya en 1988 operaban seis programas de "*mestrado*" y tres de "*doutorado*"; en España los "doctorados" son tan antiguos como las Facultades de Ciencias de la Información que los ofrecen y sólo recientemente se han comenzado a abrir programas de "maestría", con un enfoque profesionalizante.

Brasil y España parecen tener, entonces un grado de avance mayor al mexicano, sobre todo si se comparan las plantas académicas respectivas: en España hay más de mil profesores "de carrera" en el área, por poco más de 800 en Brasil y casi 600 en México. En estos dos últimos países los profesores de carrera (contratación de medio tiempo, tiempo completo o dedicación exclusiva) representan respectivamente el 48% y el 25% de quienes dan clases en las escuelas de comunicación.

Aunque las diferencias de estructura en los sistemas universitarios (no sólo entre países, sino incluso dentro de cada uno de ellos), impiden que las comparaciones sean precisas, pueden ser muy elocuentes los datos comparados sobre los respectivos sistemas científicos, dentro de los cuales sin embargo, en los tres casos, la investigación de la comunicación es una especialidad marginal. El Cuadro 2.2 muestra algunos indicadores básicos de estos sistemas:

Cuadro 2.2:
**Indicadores sobre los sistemas científicos ("Investigación
+ Desarrollo") en Brasil, México y España**

	Gasto anual en I+D (millones de USD)		Gasto anual en I+D (% del PIB)		Personal ocupado en I+D (1992)
	(1982)	(1992)	(1982)	(1992)	
Brasil	2620	3170	0.78	0.89	90,000
México	715	1194	0.42	0.38	18,000
España	960	5300	0.48	0.90	72,000

Fuente: Oro y Sebastián (1993)

Un ensayo de Teresa Pacheco (1991) y datos compilados por Oro y Sebastián (1993) apuntan a un marco de análisis de la relación entre el avance científico y la estructura económica y política que permite distinguir lo que esta relación significa en países "centrales" y "periféricos": "el peso e importancia que representa el avance de la CyT [Ciencia y Tecnología] es de orden distinto, incluso en algunos casos secundario, en cuanto a su incidencia en lo económico y lo político" (Pacheco, 1991: 3). Los datos del Cuadro 2.2 sugieren cómo la institucionalización de las actividades científicas está estructuralmente basada en situaciones distintas en España, Brasil y México, a pesar de su nivel de desarrollo equiparable.

Estas diferencias son más claras cuando se compara el cambio de las tres *variables* macroeconómicas incluidas en el cuadro, entre 1982 y 1992 en los tres países. De 2620 millones de dólares, el gasto en investigación y desarrollo de Brasil pasó a 3170 millones de dólares en la década, para un crecimiento de más de una décima de punto como porcentaje del Producto Interno Bruto, incremento importante pero aún así incom-

parable al experimentado en España, que pasó de 960 millones de dólares en 1982 a 5300 en 1992, y casi duplicó el gasto en investigación y desarrollo en términos de porcentaje del PIB⁵⁴.

La situación mexicana es muy distinta: los mismos indicadores, para la misma década, hacen ver el impacto de la crisis financiera del país a través de las fluctuaciones del gasto que, apenas en 1992, recuperó el nivel de 1981. Una primera "caída" vertical se dio de 1145 millones de dólares en 1981 a 715 en 1982 y hasta 472 en 1983; a pesar de una leve "recuperación" en los dos años siguientes, el gasto volvió a caer a 454 millones de dólares en 1986 y apenas 395 en 1987; desde entonces se ha incrementado consistentemente, hasta alcanzar los 1194 millones de dólares en 1992. En términos del gasto como porcentaje del PIB, la gráfica indica el mismo patrón: de un máximo de 0.46% alcanzado en 1981, se llegó hasta 0.27% en 1988 y 1989, de donde ascendió hasta 0.38% en 1992, prácticamente el mismo valor que en 1984 e inferior a los alcanzados en los años setenta. (Parra y Mejía, 1993: 254-255). En Estados Unidos, Alemania y Francia el gasto fluctuó entre el 2.4% y el 2.8%, mientras que en Japón alcanzó el 3% en 1991 (CONACYT, 1994: 101).

Igualmente elocuente es la comparación del tamaño de las plantas de personal ocupado en actividades de investigación y desarrollo: Brasil tiene 90,000 personas en este "sector" (uno por cada 1739 habitantes), España 72,000 (uno por cada 543 habitantes) y México sólo 18,000 (uno por cada 4997 habitantes). En otras palabras, la planta científica de México es tres veces menos "densa" que la brasileña y nueve veces que la española. Algunos datos compilados por CONACYT (1994: 112) para 1991, señalan 949,000 "científicos e ingenieros" en Estados Unidos; 598,000 en Japón; 176,000 en Alemania; 130,000 en el Reino Unido y 129,000 en Francia⁵⁵.

Hay cuatro características generales de la "ciencia dependiente y desarticulada" que, según Pacheco, comparten México y España y que seguramente pueden aplicarse también a Brasil:

La actividad científica se inserta en el marco de las estructuras sociales, no como una actividad ya existente o por su tradición propia, sino como una función a

⁵⁴ Según Oro, en España, "la tasa media acumulativa anual de crecimiento (...) en el periodo 1985-1991 supera el 21%, que prácticamente duplica la tasa media de crecimiento de tales gastos en los países industriales más avanzados, en los cuales se partía de un esfuerzo más ajustado a las necesidades del sistema productivo" (Oro, 1993: 209).

⁵⁵ Aunque, por supuesto, la comparación internacional de cifras "oficiales" es extremadamente difícil, debido a las diferencias de sistemas de clasificación (y criterios políticos) empleados.

desempeñar, función que surge de una demanda política de orden más social que económico-estructural;

El peso e importancia de la ciencia, así como el proceso de institucionalización de la actividad científica, se explican más por su funcionalidad histórica, política y social que por su impacto en el desarrollo económico e industrial;

La ciencia y la tecnología son incorporadas como productos terminados bajo formas de bienes de consumo y producción, o de "paquete" de conocimientos, sin que ello suponga un impacto en la investigación científica y el desarrollo tecnológico local;

La estructuración y funcionamiento de sistemas de ciencia y tecnología se encuentran más supeditados a los vaivenes políticos y de coyuntura local que a las exigencias del mundo científico y del desarrollo tecnológico (Pacheco, 1991: 12).

Resulta claro que, en sus líneas más generales, los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología de España representan una "infraestructura" más sólida para la "modernización" e inserción nacional en el sistema global que los correspondientes a Brasil y a México. Por supuesto, un estudio "serio" de la evolución de estos "sistemas" requiere de mucho mayor rigor y extensión, pero para los propósitos de este trabajo los datos indicados permiten "enmarcar" suscintamente la investigación de la comunicación en tres contextos nacionales que, a pesar de coincidir en algunos rasgos, difieren en sus "perspectivas" más amplias, lo cual sirve para matizar la impresión de que la producción de investigaciones de la comunicación, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, no es tan diferente entre los tres países como lo son sus "grados" de institucionalización (que en los casos español y brasileño serían más altos que el mexicano).

Los *diagnósticos* de la investigación de la comunicación realizados recientemente en España por Cáceres y Caffarel (1992) y por Daniel Jones (1991; 1992) y en Brasil por Caparelli (1990), Vassallo de Lopes (1991) y Krohling Kunsh (1993), no muestran grandes diferencias con los realizados en México (Fuentes y Sánchez, 1992). Los "límites borrosos" del campo de la comunicación (Cáceres y Caffarel, 1992: 112), el predominio de los estudios sobre los medios de difusión, y la consistencia teórico-metodológica, también "borrosa" en la mayor parte de los proyectos, en los tres países, son un rasgo constante, que indica muy claramente la "universalidad" de la *inconsistencia disciplinaria* del estudio de la comunicación. En este "acercamiento" comparativo con España y Brasil queda también claro que la práctica de la investigación de la comunicación está muy fuertemente condicionada por las pesadas estructuras docentes de los sobrepoblados programas de pregrado y que *sólo en muy pocas instituciones* (tres o cuatro en España

y apenas cinco o seis en México y en Brasil) ha conquistado espacios propios y suficientes para desarrollarse como un *campo científico* institucionalmente legitimado⁵⁶.

Por otro lado, es indudable que la *brecha científica* que existe entre la producción de investigaciones de la comunicación en España, México o Brasil, y la de los países "centrales", corresponde a la distribución característica de la producción científica en general en el mundo. Datos de 1978 indican que en Estados Unidos se produjo el 44 % de las publicaciones registradas en el *Science Citation Index*, en Europa Occidental el 17 %, en Gran Bretaña el 9 % y en América Latina apenas el 1 % (del cual el 92 % corresponde a Brasil, Argentina, México, Chile y Venezuela) (Mondragón, 1994: 27-28)⁵⁷.

Es obvio, además, que ni el español ni el portugués son lenguas internacionalmente aceptadas para la difusión científica, y sólo muy pocos investigadores españoles, brasileños o mexicanos, y con escaso énfasis en su mayoría, escriben en inglés para publicar sus trabajos en los *journals* de mayor prestigio y circulación "internacional". Específicamente, en el *Index to Journals in Communication Studies* (Matlon & Ortiz, 1992), que enlista 21,482 artículos, aparecen sólo 134 publicados *sobre* Iberoamérica entre 1915 y 1990 en las 19 principales revistas norteamericanas, de los cuales sólo 4 fueron escritos *por* mexicanos, 4 *por* brasileños y 2 *por* españoles.

Si la investigación y la formación de investigadores científicos en general (y en comunicación en particular) han debido depender históricamente del extranjero en América Latina, y la producción científica ocupar una posición *marginal* a escala tanto nacional como internacional, la "década perdida" para el desarrollo latinoamericano (los ochenta) empeoró las condiciones estructurales, de manera que hoy, "la crisis de los sistemas nacionales de educación superior en América Latina es perceptible en varios niveles": en el de los *establecimientos*, especialmente las grandes universidades públicas, donde "se encuentra la expresión más dramática de la crisis"; *al interior* de las instituciones, pues en muchas de ellas la crisis es, "primero que todo, una crisis de autoridad intelectual de la propia institución universitaria"; y también en el nivel agregado del *sistema*,

⁵⁶ Esta es una manifestación específica de la "precariedad y creciente dependencia" de la *base científico-tecnológica* latinoamericana, que Brunner, además caracteriza como altamente concentrada: "No existe información suficiente para determinar en cuántos establecimientos de enseñanza superior se encuentran distribuidos los investigadores latinoamericanos. Pero una estimación razonable lleva a pensar que en los países grandes y medianos, no más de cinco a diez universidades concentran una alta proporción de los investigadores locales que trabajan en el sistema de enseñanza superior (...) En otras palabras (...) es probable que la mayor parte de la investigación llamada *académica* se realice en no más de sesenta universidades" [en toda América Latina] (Brunner, 1990: 139).

⁵⁷ Aunque la presencia latinoamericana en algunas áreas (biología básica, química, física) de la investigación mundial *mainstream* es relativamente mayor que en otras, como las ingenierías, las ciencias sociales y del comportamiento, en que es *prácticamente nula*. (Brunner, 1990: 157).

donde se expresa como "ingobernabilidad, pérdida de legitimidad e incluso de sentido de las instituciones de enseñanza superior" (Brunner, 1990: 161-162).

2.1.2 Perspectiva nacional

Entre los estudios estructurales del sistema mexicano de educación superior revisados para este trabajo, el de Casillas y De Garay (1992) resulta particularmente relevante, pues en él se interpretan "los fenómenos asociados con la acelerada expansión del nivel de la educación superior" entre 1960 y 1990 como "contexto de la constitución del cuerpo académico a escala nacional".

Este análisis del "periodo más dinámico de la expansión y diferenciación universitaria" en México proporciona entonces un marco imprescindible para el estudio del proceso de *profesionalización* de los investigadores académicos de la comunicación, que se aborda más adelante, pero por ahora sirve para ubicar el contexto en que se ha desarrollado y expandido el estudio de la comunicación en las universidades mexicanas. Casillas y De Garay analizan la evolución del sistema mexicano de educación superior, primero en la "época del desarrollo" (1960-1982) y luego "durante el periodo de la crisis" (1982-1990). En síntesis,

En los últimos treinta años, el cambio en la educación superior se dio sin la gran reforma, esto es, ocurrió sin un proyecto concebido y organizado que marcara su rumbo; muchos de los efectos de las políticas educativas fueron 'perversos' en el sentido que no estaban previstos o que su efecto agregado se desarrolló en contra de las intencionalidades políticas originales. Fue un proceso 'irracional' desde el punto de vista de algunos planificadores, fue el producto de diversos intereses y posiciones que se confrontaron y encontraron peculiares formas de articulación, resultado de la obra de distintos sujetos, de su confrontación y conciliación, fue una síntesis contradictoria interpretada de muy diverso modo por sus protagonistas (Casillas y De Garay, 1992: 14-15).

Durante las tres últimas décadas, el *cuerpo académico* nacional pasó de poco más de diez mil en 1960 a más de cien mil en 1990, siguiendo la expansión de la matrícula estudiantil, el crecimiento del número de carreras ofrecidas y la multiplicación de las instituciones. Las cifras sobre la expansión de la matrícula en el sistema (Cuadro 2.3), sistematizadas por Guevara Niebla y otros en *La Catástrofe Silenciosa*, permiten observar "en el último sexenio una caída notable en las tasas de crecimiento de la educación superior. Entre 1970 y 1976 este nivel de estudios creció 112%; entre 1976 y 1982, 67.9%, y entre 1982 y 1988 sólo creció 24.7%.

Cuadro 2.3:
Matrícula de la educación superior en México

Matrícula Total:	1970-71	1976-77	1982-83	1988-89
Licenciatura	284,000	548,000	989,000	1'276,000
Posgrado	6,000	21,000	29,000	47,000

Fuente: (Guevara Niebla et al, 1992)

"A este fenómeno de contracción relativa corresponde una caída en las tasas de absorción de la demanda, que fue muy variable" (Guevara et al, 1992: 56). Aquí hay que notar también que, aunque los estudiantes de posgrado representan un porcentaje casi insignificante con respecto a los de licenciatura, su crecimiento fue mayor en los años ochenta.

Esta "expansión acelerada" del sistema mexicano de educación superior en los años setenta es muy relevante para este estudio, primero como contexto del crecimiento de la matrícula estudiantil y luego, consecuentemente, de la apertura del *mercado académico* para muchos jóvenes egresados de la licenciatura (De Ibarrola, 1986-1987; Gil Antón, 1990; Valenti, 1990). Fue en esta década, precisamente, cuando se "sentaron las bases" de la institucionalización de la investigación de la comunicación y cuando la mayor parte de los investigadores actuales iniciaron su carrera académica.

Aunque hay condiciones diversas antes y después de 1982 en el sistema, hay ciertas constantes en cuanto al mercado académico, especialmente en lo que respecta a la *profesionalización*. Entre 1960 y 1982 "se generó un tipo profesional nuevo que se dedica de manera central al trabajo académico. Esto quiere decir que la universidad se ha convertido en el centro de referencia más importante de su desempeño laboral, que vive de la academia y en las instituciones educativas construye su identidad. Por profesionalización entendemos al proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación principal de los académicos contemporáneos" (Casillas y De Garay, 1992: 44).

Durante el periodo, la profesionalización de los académicos, así entendida, se sustenta en cifras como las siguientes: mientras que en 1965 el 89% de las plazas académicas eran contratadas por horas, este porcentaje se redujo al 75% en 1980. Es decir, dentro del espectacular aumento de las plazas académicas totales (14,495 en 1965 y

51,878 en 1980), las de tiempo completo pasaron del 7% al 17% y las de medio tiempo del 4% al 8% en esos quince años. Pero en la última década,

El impacto de la crisis económica y de la estrategia gubernamental para enfrentarla, fue devastador para el desarrollo del sistema. Al perder las bases financieras de su sustentación, las dinámicas de expansión y diversificación se frenaron, cerrando un largo ciclo de crecimiento. El deterioro financiero de las instituciones fue impresionante, los efectos institucionales de esta caída afectaron principalmente a las comunidades de profesores y trabajadores del sector público, sobre todo si se considera que cerca del 90% del total del gasto universitario se destina a salarios. (...) Respecto al desarrollo del cuerpo académico, este periodo [1982-1990] resultó paradójico, pues se mantuvo en términos generales la dinámica de crecimiento en el número de plazas (Casillas y De Garay, 1992: 52-54).

Entre 1982 y 1989 se abrieron 26,998 plazas y el "personal de carrera" (tiempos completos y medios) pasó del 26.8% en 1982 al 32.9% en 1989. De manera que, en la escala más general del sistema, uno de cada tres académicos es de carrera. Sin embargo, en el aspecto salarial la crisis fue muy notoria, según una cita textual de Olac Fuentes:

Hacia 1980 los salarios vigentes en el sector profesionalizado del mercado académico eran relativamente favorables; un profesor joven, con la categoría intermedia de asociado, ganaba entonces entre 6 y 7 veces el salario mínimo y disfrutaba en general de favorables condiciones para hacer una carrera de vida en la academia. El derrumbe fue rápido y sostenido; a principios de 1989 ese mismo profesor ganaba entre 4 y 5 salarios mínimos. Este es un caso privilegiado, que contrasta con el más precario de los maestros profesionales que laboran por hora-clase (Casillas y De Garay, 1992: 55).

Casillas y De Garay concluyen su ensayo anotando "algunos desafíos de la presente década", que se resumen en "que la fase de expansión no regulada está agotada, no sólo porque no tiene bases financieras que le permitan sostenerse como hace algunos años", sino también por cambios en la demanda política y las relaciones entre el gobierno y las instituciones. "Se perfila una nueva relación entre el Estado y las universidades. El financiamiento se establecerá a partir de metas pactadas, contratos institucionales de trabajo y la evaluación periódica de resultados. Los objetivos de elevar la calidad y el rendimiento (eficacia y efectividad) se verán acompañados de formas voluntarias de autoevaluación y evaluación externa"⁵⁸ (Casillas y De Garay, 1992: 56-57).

⁵⁸ En efecto, en su comparecencia ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados en marzo de 1992, el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, Antonio Gago (continúa...)

La "modernización universitaria" en México ha puesto en crisis las bases mismas sobre las que se había asentado el desarrollo de las actividades de docencia e investigación. Teresa Pacheco señala que "por su origen y trayectoria históricos, la investigación institucionalizada en México adquiere una estructura semejante a la de cualquier profesión moderna, aún cuando en principio su propósito en relación con el avance del conocimiento es de otra naturaleza" (1994: 91), de donde surgen equívocos históricos sobre la formación profesional y la formación de investigadores. Esta situación es especialmente relevante en el campo de las ciencias sociales (y más específicamente en el de la comunicación), sobre todo porque en los años ochenta se constituyó en el "área" de estudios universitarios con mayor población en el país:

En la década de los ochenta se modificó sustancialmente la composición de la matrícula por áreas del conocimiento. Las ciencias sociales y las humanidades, de representar en 1980 el 40% de la matrícula total de la educación superior, en 1991 pasó [*sic*] al 51.6%. (...) El crecimiento del número de alumnos matriculados en ciencias sociales y humanidades no es homogéneo. Al interior de estas disciplinas existen diferencias notables que no se aprecian en las cifras promedio. El peso preponderante de las ciencias jurídicas, cuyo perfil profesional no está orientado a la formación de investigadores, sesga el comportamiento de las ciencias sociales. (...) En los últimos años hemos visto en México un empobrecimiento real en la formación de potenciales investigadores sociales y humanistas (Béjar y Hernández, 1995: 5-6).

La "planta" de investigadores en ciencias sociales ha sufrido, entre otras, una tendencia hacia el *envejecimiento* y otra hacia la *feminización* en los últimos años, según Béjar y Hernández, para quienes "pueden ser síntomas ambas de que la carrera de investigación ha perdido fuerza de atracción, especialmente en algunas disciplinas y regiones en donde la investigación en esta área ha sido relevante, como es el caso del Distrito Federal" (1995: 14). Sin embargo, este diagnóstico coincide con otros recientemente publicados como el de Perló y Valenti (1994) en cuanto a que en las ciencias sociales mexicanas,

dentro del conjunto de las disciplinas consideradas existe un nivel de desarrollo sumamente heterogéneo, por lo que no resulta válido emitir juicios globales sobre el estado de la investigación en ciencias sociales y humanidades y, en cambio, se

(...continuación)

Huguet, presentó un diagnóstico muy documentado del estado de la educación superior en el país, y las "directrices de las líneas de acción prioritarias" que señala el programa para la Modernización Educativa "para propiciar la transformación de la educación superior", con respecto a evaluación, financiamiento, vinculación social, innovación de las funciones sustantivas, descentralización y simplificación administrativa (Gago, 1992: 20-24).

hace indispensable analizar el desenvolvimiento particular en cada uno de los campos disciplinarios. Hemos podido identificar algunos de los factores que influyen en este desarrollo desigual, entre los cuales podemos mencionar: calidad y nivel de formación académica de los investigadores, presencia de liderazgo intelectual, tradición y experiencia en trabajo de equipo, condiciones de estabilidad institucional, disponibilidad de recursos económicos y materiales para la investigación y capacidad y experiencia para aprovechar las oportunidades y recursos que ofrecen las políticas de apoyo a la investigación (Perló y Valenti, 1994: 16).

El método de investigación empleado por Perló y Valenti para "identificar algunas de las principales tendencias en el desarrollo reciente de las ciencias sociales" distingue "grados de desarrollo" de las disciplinas según criterios cuantitativos (número de investigadores, publicaciones, temas estudiados, mecanismos de difusión y oferta educativa a nivel de licenciatura y posgrado) y cualitativos (avance teórico-metodológico, pertinencia de los temas tratados, nivel de originalidad y reconocimiento internacional, utilización y manejo de viejas y nuevas teorías) (1994: 59). El resultado del "diagnóstico" así elaborado es el siguiente:

Disciplinas que han alcanzado un desarrollo cuantitativo y cualitativo simultáneo: Demografía y Antropología.

Disciplinas que han alcanzado un desarrollo cualitativo y cuantitativo con algunas limitaciones: Economía.

Disciplinas que han alcanzado un fuerte desarrollo cuantitativo y débil desarrollo cualitativo: Psicología e Historia.

Disciplinas que han alcanzado un desarrollo cualitativo en algunas áreas especializadas pero rezago cuantitativo de conjunto: Sociología.

Disciplinas que muestran síntomas de estancamiento general: Ciencia Política, Ciencia Jurídica y Administración Pública. (Perló y Valenti, 1994: 59-62).

Si la comunicación hubiera sido considerada en la investigación de Perló y Valenti, sería interesante contrastar con las otras disciplinas su "grado de desarrollo" cualitativo y cuantitativo, pero sólo se eligieron "campos disciplinarios consolidados" (1994: 22), lo cual indica ya una "evaluación" que el presente estudio toma como punto de partida, además, por supuesto, del modelo de criterios metodológicos, como los "indicadores" cuantitativos y cualitativos de desarrollo, y las tres "dimensiones" del "contexto actual"

de las ciencias sociales, que les exigen "calidad científica competitiva, pertinencia pública y creatividad multi e interdisciplinaria" (Perló y Valenti, 1994: 19).

Aunque la "modernización" universitaria ha encontrado muchos mayores obstáculos en las inercias institucionales que en la discusión de sus premisas, distinguidos investigadores de la educación han planteado consideraciones críticas de nivel general, como Carlos Muñoz Izquierdo, quien recientemente propuso, ante un diagnóstico de ciertos "efectos generados a través del desarrollo de la educación superior" algunas "políticas necesarias para rectificar las tendencias", especialmente en cuanto a desarrollo educativo y justicia distributiva, mercados de trabajo y financiamiento (Muñoz Izquierdo, 1993: 43-51). Investigadores del más alto prestigio en ciencias sociales han discutido sobre todo los criterios de evaluación impuestos (De Ibarrola, 1994; De la Peña, 1994). Otras críticas, en relación con las políticas gubernamentales hacia las ciencias sociales (Krotz, 1994; Kent, 1994), se incluyen también en *Las Ciencias Sociales en México, análisis y perspectivas* (Perló, 1994). Perspectivas analíticas acerca de los impactos del Tratado de Libre Comercio sobre la educación, están por ejemplo incluídas en un libro compilado por Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini (1992). Ahí, entre otros, Jorge Delvalle resume en un "triple desafío" para las universidades nacionales la necesidad de poner en marcha reformas universitarias:

Responder a las exigencias derivadas de la globalización económica y la revolución científico-tecnológica (...), proceder a la rearticulación de los intercambios universitarios México-EUA-Canadá, en donde la situación nacional muestra desventajas (...) y finalmente, superar las limitaciones vigentes en el país, en donde coexisten viejas necesidades insatisfechas (carencias de acervo científico e intelectual y de suficientes masas críticas de talento nacional) y problemas de inercias vegetativas en las universidades y en el sistema universitario nacional (que no siempre han podido ofrecer respuestas oportunas y suficientes a los reclamos de cambios) (Delvalle, 1992: 124-125).

Pero después de 1992, cuando se discutía el TLC que entró en vigencia el 1 de enero de 1994, se han sucedido en el país eventos estructurales "críticos" como la guerra de Chiapas, el asesinato del candidato presidencial del PRI, la renovación sexenal del gobierno federal y la crisis financiera de diciembre de 1994. Se han sucedido también cuatro secretarios de Educación Pública: Ernesto Zedillo, José Angel Pescador, Fausto Alzati y Miguel Limón Rojas. Sin embargo, hasta julio de 1995 la política general de "modernización" del sistema de educación superior no ha cambiado.

En este contexto, para analizar las relaciones —tanto las actuales como las deseables— entre las "dinámicas internas" de las escuelas y centros de investigación de la

comunicación y el más inmediato de sus entornos, el de las instituciones universitarias donde se insertan, es necesario situar con mucha precisión el sentido de las profundas transformaciones que se están operando en México en la mayor parte de las universidades, tanto públicas como privadas, dentro de los procesos de "modernización" y "reforma educativa". No es desmesurado caracterizar como *polarización universitaria* una de las tendencias que en los últimos años han aparecido en el sistema. Por una parte,

La concentración de la matrícula en algunas entidades e instituciones ha configurado un cuadro desigual en la educación superior mexicana. Por un lado existen centros con una alta densidad estudiantil en los que se ha derrumbado la calidad académica y, por otro, se dan instituciones de baja matrícula que conservan una posición marginal en cuanto a atención de parte de las autoridades educativas (Guevara et al, 1992: 59).

Pero al mismo tiempo, conforme se diluyen algunas de las diferencias que en décadas anteriores opusieron a las instituciones públicas y privadas, se establece una nueva polarización: entre aquellas instituciones que pueden hacerse reconocer, en algunos programas, como centros "de excelencia" y las que comienzan a perder las condiciones mismas de viabilidad, por no poder alcanzar reconocimientos oficiales "de calidad" como los otorgados por la SEP y CONACYT. Desde este contexto de futuro incierto y este marco de crisis estructural del sistema mexicano de educación superior, el análisis de la institucionalización de la enseñanza e investigación de la comunicación en México puede adquirir nuevas dimensiones de relevancia, que no hacen sino reforzar el sentido originalmente planteado en este estudio.

2.1.3 El contexto triple de la estructuración

Los enfoques y resultados empíricos de los estudios citados en las "perspectivas" internacional y nacional, y de otros que serán citados más adelante, son referidos con el propósito de clarificar las tres *dimensiones* que se han establecido en este estudio como contextos relevantes de la estructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México. Esas dimensiones son la *cognoscitiva*, la *sociocultural* y la *institucional*. En la primera se incluyen los factores y procesos de cambio que han afectado en las últimas décadas la producción, reproducción y circulación del conocimiento sobre la comunicación y las estructuras y fenómenos socioculturales en términos más amplios, así como el *sentido* de las actividades y sistemas académicos, científicos, universitarios, tanto desde el "exterior" como al "interior" del campo académico de la comunicación. En la dimensión sociocultural se consideran a su vez los factores y procesos de cambio ocurri-

dos en esas actividades y sistemas *en relación* con las estructuras (nacionales e internacionales) culturales, políticas y económicas, sujetas a transformaciones de amplio alcance en los años recientes. Finalmente, la "dimensión institucional" refiere concreta y específicamente a los cambios en que confluyen los factores "cognoscitivos" y los "socioculturales" tanto al interior del sistema nacional de educación superior como en las relaciones universidad-sociedad. En otras palabras, al construir este "triple contexto", se intenta *distinguir y articular* los factores determinantes de la estructuración del campo académico en términos de una *crisis múltiple*⁵⁹, en el sentido en que Sonntag utiliza el término:

Las crisis son (...) periodos más o menos prolongados de transformaciones y modificaciones de un sistema societal. Tales transformaciones hacen que dicho sistema salga de este periodo (si es que sale como tal) con características diferentes a las que lo habían marcado antes, tanto en el modo estructural de su funcionamiento como en su dinámica (...) Referido lo anterior a la crisis del quehacer científico-social (...) es menester constatar que ella, como crisis de los paradigmas, es una de las cristalizaciones de la crisis en los otros órdenes de la vida societal. Esto es: es posible que muchos de los conceptos y categorías con los que se había venido trabajando no concuerden ya con la realidad porque ésta ha cambiado, y que los métodos con que se ha intentado aprehender su esencia no sirvan porque ésta, en sus nuevas formas de apariencia, se resiste a aquellos. Pero es igualmente posible que la complejidad de los fenómenos engendrados por la crisis cree confusiones, haga crecer desmesuradamente las limitaciones y siembre incertidumbres, todo lo cual podría degenerar (¿o tal vez ya ha degenerado?) en un cuestionamiento interno de los criterios del quehacer científico-social, agravado por el externo que proviene de las corrientes neoclásicas, neoliberales y neopositivistas, y subsiguientemente en silenciar al pensamiento y las ciencias sociales de América Latina (Sonntag, 1988: 78 y 141-142).

De esta manera, construir este "triple contexto" implica identificar los factores determinantes de la estructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México, tanto los "internos" (referidos a las propias estructuras y dinámicas del campo) como los "externos" (provenientes del entorno sociocultural y político-económico).

⁵⁹ En su *Diccionario de Uso del Español*, María Moliner anota que "crisis" deriva del griego «*krisis*», decisión, y que significa "momento en que se produce un cambio muy marcado en algo" (1992: 804). El *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales* advierte que "las crisis sociales no son necesariamente disfuncionales, ya que pueden constituir un importante factor de cambio", aunque "las situaciones de crisis o de anormalidad pueden quedar configuradas, bien por una irrupción o alteración violenta o bien pueden configurarse como el resultado lógico y previsible de un proceso más o menos lento, pero continuado en el tiempo" (Martínez Cachero, 1987: 587). Al postular una crisis *múltiple*, se hace referencia a procesos de cambio simultáneos, pero de distinta intensidad y "velocidad", y de sentido tanto "favorable" como "desfavorable" para la estructuración del campo académico.

mico general e institucional en particular). No obstante, es indispensable considerar también cómo los factores "externos" se *internalizan* y los "internos" se *exteriorizan*.

Por ello, las "dimensiones" cognoscitiva, sociocultural e institucional se han categorizado como tres *pares de oposiciones* o *ejes de tensión* que, originados en el "contexto", operan en la estructuración del campo, tanto "interna" como "externamente" en las *prácticas* que median entre las *estructuras* y los *sujetos*. De esta manera, se definen como *ejes* hipotéticamente determinantes de la estructuración los siguientes:

inconsistencia disciplinaria ↔ *institucionalización académica*

dependencia estructural ↔ *autonomía intelectual*

crisis universitaria ↔ *continuidad utópica*

En términos formales, la "inconsistencia disciplinaria", la "dependencia estructural" y la "crisis universitaria" se consideran como *condiciones* objetivas, *externamente* impuestas a los procesos de estructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México; y la "institucionalización académica", la "autonomía intelectual" y la "continuidad utópica" como factores constitutivos *internos* de las prácticas estructuradoras del campo *ante tales condiciones*. Obviamente, la relación entre tales condiciones "externas" y factores "internos", postulada en términos del "contexto triple" de los procesos de estructuración, debe *justificarse* teórico-metodológicamente y *verificarse* empíricamente para sustentar la construcción de un *modelo* del campo de la investigación académica de la comunicación en México que pueda trascender el nivel de la *descripción* y avanzar en la *explicación* (e incluso en la *transformación praxeológica*) del objeto.

En términos metodológicos, consecuentemente, se parte del supuesto de que los *investigadores académicos de la comunicación en México articulan sus prácticas y sus configuraciones de conocimiento mediante la internalización de esas condiciones y la exteriorización de un "proyecto institucionalizador" relativamente compartido*. De esta manera, las evidencias "estructurales" deben hacerse corresponder con las evidencias "subjetivas" y ambas integrarse consistentemente mediante un proceso de *objetivación participante*, cuyo producto opere simultáneamente como una *interpretación legítima* tanto al "exterior" como al "interior" del campo-objeto de investigación.

Como una primera aproximación a esa *interpretación sistemática* cuyos fundamentos metodológicos se exponen en este capítulo, se presenta a continuación en términos de *descripción factual-histórica* la argumentación que se busca sustentar, documentar y verificar en este trabajo, con la intención primordial de "familiarizar" al lector con el objeto cuyos "procedimientos de construcción" se refieren en las dos secciones subsiguientes.

El proceso de *constitución del campo* de la investigación académica de la comunicación en México comenzó en los años setenta cuando se insertó en algunas escuelas de comunicación la actividad de investigación para impulsar el *proyecto utópico* sobre el que se fundó la carrera y que identificaba a la comunicación como un factor importante para la transformación social. En estos años, cuando los programas de licenciatura en comunicación comenzaron a proliferar en el país, se dio también una expansión notablemente rápida del *mercado académico*, abriéndose así la posibilidad de que muchos jóvenes egresados de estos programas encontraran un horizonte promisorio de desarrollo profesional como profesores-investigadores.

Un caso notable es la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1974, cuya carrera de comunicación en la unidad Xochimilco contrató como "docentes" a muchos egresados de comunicación, sobre todo de la Universidad Iberoamericana, que se habían convertido en "militantes" de la investigación "crítica" preconizada por investigadores europeos y sudamericanos. Este discurso, alentado desde la propia presidencia de la República, por ejemplo mediante las críticas públicas de Luis Echeverría a la televisión privada o su política de apoyo a intelectuales sudamericanos exiliados por los golpes de Estado en sus países, se planteó en oposición a los modelos de investigación empírica de la comunicación que otros egresados de la carrera habían traído de sus estudios de doctorado en Estados Unidos y sobre los cuales crearon e impulsaron los primeros centros universitarios de investigación.

La primera y básica confrontación de proyectos para hegemonizar la constitución del campo fue, entonces, discursivizada como una divergencia de orden "metodológico" y "epistemológico", pero incluyó también factores ideológicos, económicos y políticos provenientes del "exterior" del campo y que podrían resumirse en la oposición entre la aceptación de las condiciones impuestas históricamente a la "comunicación social" por el Estado y los propietarios y operadores de la industria, y su rechazo y consecuente denuncia. La *utopía* de la transformación social mediante la comunicación podía sustentar las dos posiciones; en ambas la investigación como espacio de desarrollo parecía tener un lugar prioritario, pero, no habiendo ninguna *tradición científica* formada y establecida al respecto en el país hasta entonces, los propios fundamentos (tanto cognoscitivos como institucionales) del proyecto debían conquistarse de entrada. En ese sentido el discurso

del Estado, aunque no tanto su política ni su actuación en los hechos, fortaleció a la corriente "crítica" en detrimento de la "empirista".

En la segunda mitad de los setenta y la primera de los ochenta, la expansión de la carrera de comunicación en el país coincidió con la proliferación de proyectos y centros de investigación tanto en las universidades como en diversas instancias gubernamentales y con una "ultraideologización" del discurso, que prácticamente hizo desaparecer de los escenarios académicos a los estudios empíricos sobre la comunicación. Pero los enfoques "críticos" manifestaron un carácter crecientemente dogmático y los productos de investigación, así como los programas de formación profesional en comunicación, mediante el "denuncismo" o el "teoricismo", desatendieron todo criterio de rigor científico. La *"lucha por el monopolio de la competencia científica"*, en las publicaciones y las asociaciones académicas, pero también en la prensa (siguiendo la influencia del modelo más tradicional de la constitución de la carrera como profesión periodística, la utopía del "cuarto poder"), pasó a ser más una pugna político-ideológica que una discusión científica o académico-universitaria. Muchos de los investigadores "empíricos", calificados —y descalificados— como "funcionalistas", algunos de ellos muy sólidamente formados para la investigación social, prefirieron dejar los espacios universitarios y dedicarse a realizar trabajos de investigación *aplicada* o "por encargo" para fines comerciales o políticos, en algún sentido subordinando su proyecto utópico básico por un espacio concreto de desarrollo profesional.

Pero en un tercer momento, la "crisis" de los años ochenta provocó una reestructuración completa del campo de la investigación de la comunicación. Por una parte la carencia de recursos financieros motivó el cierre de la mayor parte de los centros de investigación gubernamentales y la disminución, hasta en un 50% en términos de poder adquisitivo, de los salarios del personal académico universitario. Además, la retórica gubernamental con respecto a la "comunicación social" dio un giro radical una vez que el presidente López Portillo cerró en 1981 el debate sobre la reglamentación del derecho constitucional a la información.

Mientras tanto, no obstante, la "oferta" institucional de programas de licenciatura en comunicación siguió creciendo, sin que se crearan tantas plazas académicas como en la década anterior. El mercado académico, sobre todo en las instituciones públicas, se contrajo y las carreras académicas perdieron casi totalmente el "atractivo" profesional que habían tenido. Al mismo tiempo, las "certezas" teóricas e ideológicas y los modelos discursivos de la investigación —en las ciencias sociales en general— entraron también, de lleno, en crisis. La mayor parte de los investigadores mexicanos de la comunicación, de cualquier manera muy pocos, sin embargo, permanecieron en sus puestos académicos —buscando ingresos complementarios— y, aunque sostuvieron sus convicciones (utópi-

cas) sobre las relaciones entre la comunicación y la "transformación democrática de la sociedad", se vieron obligados por la propia experiencia a reconocer sus carencias científicas y se pusieron a buscar cómo subsanarlas. Emergió, por ejemplo, un consenso amplio entre los académicos con respecto a la distinción fundamental entre las prácticas de investigación y las periodísticas.

Pero la reestructuración más reciente del campo se explica también, primordialmente, por la incorporación de un tipo de investigadores que, formados inicialmente en el mismo proyecto utópico de la carrera de comunicación en las mismas universidades, buscaron reintegrar el rigor científico y el anclaje empírico con el sentido crítico y el compromiso social en proyectos de investigación institucional e intelectualmente independientes de la docencia en licenciatura, y por tanto no comprometidas con la "disciplina de la comunicación" como se había venido entendiendo, sino con abordajes diversos pero más amplios, dentro de las ciencias sociales y de la cultura. Sobre estas bases, durante la segunda mitad de los ochenta se crearon nuevos centros de investigación en algunas universidades, donde encontraron apoyo investigadores formados en doctorados en ciencias sociales del país o el extranjero, con perfiles reconocibles por las instancias oficiales de impulso a la investigación científica (como el Sistema Nacional de Investigadores, creado en 1984), y con vocación para una nueva vinculación docente, orientada más hacia el posgrado que hacia las licenciaturas.

El cambio en las políticas oficiales para la educación superior y la investigación científica, y la incorporación de nuevas perspectivas para el estudio de la comunicación, con un énfasis notable sobre el desarrollo metodológico y teórico crítico y el sustento empírico de las formulaciones en marcos de ciencia social, coinciden en los años más recientes como factores de "rearticulación" del campo académico, que parece haber estabilizado temporalmente la lucha por las "posiciones" de liderazgo en un modelo de colaboración e intercambio interinstitucional y entre un grupo reducido de individuos, de búsqueda de la legitimación colectiva ante diversos sectores de la investigación en ciencias sociales, para remontar el ámbito más inmediato de la "triple marginalidad" que había caracterizado a la investigación de la comunicación, aunque también de un incremento en la desarticulación con la formación de profesionistas. Por otro lado, esta "estabilización" de la lucha por las posiciones en el campo tiene que ver con el deterioro de las condiciones institucionales y la pugna, al interior de los "establecimientos", por los "espacios" y recursos requeridos para el desarrollo académico. En este sentido, hay también una "tregua" en el campo para atender la lucha contra la "burocratización", la "racionalización" y la priorización de una docencia instrumentalista en la mayor parte de las universidades.

La multiplicación de las publicaciones académicas y de la participación en los escenarios internacionales; la relativa mayor discusión de los postulados y los resultados de las investigaciones en busca de más sólidos consensos científicos; el creciente contacto con otros investigadores en ciencias sociales y con los investigadores "aplicados"; el desarrollo de los posgrados de investigación en comunicación y la formación de investigadores más jóvenes, proceso que se redujo al mínimo en los años ochenta, así como la inscripción de muchos de los profesores-investigadores en programas de doctorado, son indicios objetivos de que la configuración del campo en los años noventa tiende hacia una posibilidad más sólida de establecerse como una especialidad cuyas institucionalización y profesionalización avanzan en términos de *legitimación* académica, tanto científica como social, tendencia amenazada, no obstante, por la "modernización" neo-liberal y los reajustes presupuestales de las universidades ante la "nueva" crisis económica del país.

Esta legitimación, dependiente del reconocimiento que los agentes productores de conocimiento del campo académico logren obtener en cuanto a la consistencia científica y la pertinencia social de sus productos de investigación, no está asociada —como lo estuvo antes— con el proyecto de constitución de una ciencia "autónoma" o una disciplina con sus propios y exclusivos "paradigmas" y estructuras de producción y reproducción, sino con la posibilidad de aportar elementos de renovación de los estudios socioculturales según un modelo "post-disciplinario" emergente. En esta reconfiguración de las ciencias sociales y las humanidades, la comunicación como campo de investigación parte, al mismo tiempo, de una evidente debilidad disciplinaria, pero una gran flexibilidad y apertura a la integración de múltiples perspectivas de trabajo, en comparación con otras ciencias sociales, y de una relevancia crecientemente reconocida de su objeto genérico de estudio, la comunicación, en la constitución del mundo contemporáneo. Ambas condiciones, junto a la *utopía* fundacional del campo, la incidencia de la comunicación en la transformación de la sociedad, conforman, hacia el "interior" del campo, el *núcleo básico* de sentido compartido por los sujetos que lo constituyen, y hacia su "exterior" la clave de su aspiración a la *distinción legítima* en el campo intelectual.

Esta "reconstrucción" sintética del proceso de *estructuración* del campo académico de la comunicación en México y de sus *determinaciones socioculturales*, es desarrollada y fundamentada empíricamente en este trabajo mediante el recurso a diversos métodos e instrumentos de investigación, así como a la integración de conceptos y modelos provenientes de diversas disciplinas y corrientes de las ciencias sociales y las humanidades, que se concretan en los *marcos heurísticos* y el diseño de *operaciones metodológicas* que se exponen a continuación.

2.2 Formulación de marcos heurísticos

Los puntos de contacto de la teoría de la estructuración con la investigación empírica tienen que ver con desarrollar las implicaciones lógicas de estudiar una 'materia' de la cual forma parte el investigador, y con elucidar las connotaciones sustantivas de las nociones clave de acción y estructura (Giddens, 1984: xxx).

A pesar de que en español "heurística" es el "arte de inventar", proviene del griego «*heurisko*», "hallar" (Moliner, 1992: II, 37); de ahí surge su acepción "técnica" en el discurso científico, que Greimas y Courtés definen como sigue:

Dícese que una hipótesis de trabajo es heurística si el discurso que la desarrolla tiene el efecto de producir y formular un proceso de descubrimiento. (...) De forma más general y más vaga, se califica a veces de heurística una actitud científica: un enfoque estructural, por ejemplo, que busca en primer lugar captar las relaciones, y obliga, por tanto, a prever las posiciones eventuales de los términos de una categoría (términos cuyas manifestaciones no son evidentes a primera vista) puede, en este sentido, ser denominado heurístico (Greimas y Courtés, 1983: 216-217).

De esta manera, los *marcos heurísticos* de este trabajo representan las *opciones teórico-metodológicas* básicas tomadas para orientar la *búsqueda* de respuesta a la pregunta central de investigación, de acuerdo con el *sentido* predeterminado del proyecto. Como quedó ya asentado, este trabajo no pretende "comprobar" ni "falsar" alguna hipótesis *deductivamente* "desprendida" de una teoría establecida sobre el *tipo* de objetos al que pertenece el caso o *espécimen* concretamente estudiado. Por ello, los *fundamentos* establecidos en el capítulo 1 son asumidos como *intertexto e intertextualidad* a diversos niveles de pertinencia (ontológicos, teóricos, metodológicos, técnicos, empíricos) en la "construcción del objeto", y los conceptos expuestos a continuación como *recurso científico* para ubicar dentro de ciertos "límites" el proceso y sus productos.

2.2.1 Desde la teoría de la estructuración

La teoría de la estructuración⁶⁰ aporta el punto de partida fundamental, mediante el concepto de *sistema* ("relaciones reproducidas entre actores y colectividades, organizadas como prácticas sociales regulares") y cómo éste se relaciona con la *estructura* ("reglas

⁶⁰ Propuesta por el sociólogo británico Anthony Giddens, profesor de Cambridge, para quien, por otra parte, "los estudios de comunicación son absolutamente centrales para la teoría social y la ciencia social" (Giddens, 1989: 65).

o esquemas y recursos, o conjuntos de relaciones de transformación, organizadas como propiedades de los sistemas sociales"). La "estructura" se caracteriza por la *dualidad* ("las propiedades de los sistemas sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas que recursivamente organizan"), que impulsa la *estructuración* ("condiciones que gobiernan la continuidad o transmutación de las estructuras, y por tanto la reproducción de los sistemas sociales") (Giddens, 1984: 25). William Sewell precisa:

Las estructuras son conjuntos de esquemas [virtuales, mentales] y recursos [reales, objetuales] mutuamente sostenidos, que dan poder y ejercen constricción a la acción social y que tienden a ser reproducidos por ella. Pero su reproducción nunca es automática. Las estructuras están en riesgo, al menos en alguna medida, en todos los encuentros sociales que conforman, debido a que las estructuras son múltiples y se intersectan, porque los esquemas son transponibles y los recursos son polisémicos y acumulan impredecibilidad. Ubicar la relación entre recursos y esquemas culturales al centro de un concepto de estructura hace posible mostrar cómo puede generarse el cambio social, así como la *stasis* social, por la puesta en acto de las estructuras en la vida social (Sewell, 1992: 19).

La "dualidad de la estructura" implica que "los actores humanos no sólo son capaces de monitorear sus actividades y las de otros en la regularidad de la conducta cotidiana; sino que también son capaces de 'monitorear ese monitoreo' en la conciencia discursiva" (Giddens, 1984: 29)⁶¹, por lo que la *comunicación* como "elemento general" de la interacción es inseparable del *poder* y de la *sanción*, al remitir respectivamente a las estructuras de significación, dominación y legitimación de los sistemas, en el proceso de su *institucionalización* (discursiva, político-económica, legal) (Giddens, 1984: 29 y 31). Como modalidad central de la estructuración, entonces, los *esquemas interpretativos*

son los modos de tipificación incorporados en los repertorios de conocimiento de los actores, aplicados reflexivamente en el sostenimiento de la comunicación. Los repertorios de conocimiento que los actores invierten en la producción y reproducción de la interacción, son los mismos por los cuales son capaces de dar cuenta, ofrecer razones, etc. (Giddens, 1984: 29).

⁶¹ Dado que los análisis sociológicos generan interpretaciones sobre fenómenos ya interpretados por sus propios actores, Giddens postula una "doble hermenéutica", que consiste en "la intersección de dos marcos de sentido [*frames of meaning*] como parte lógicamente necesaria de la ciencia social: el mundo social significativo constituido por los actores comunes y los metalenguajes inventados por los científicos sociales; en la práctica de las ciencias sociales hay un continuo 'deslizamiento' [*slippage*] entre uno y otro marcos (Giddens, 1984: 374), de donde surge la reflexividad de la investigación social.

La *agencia* es la capacidad del actor "para reinterpretar y movilizar un repertorio de recursos en términos de esquemas culturales distintos a los que constituyeron originalmente el repertorio" (Sewell, 1992: 19), pues los recursos nunca están homogéneamente distribuidos entre los sujetos sociales (individuales o colectivos). "Ser un agente significa ser capaz de ejercer algún grado de control sobre las relaciones sociales en que uno está inmiscuido, lo que a su vez implica la capacidad de transformar esas relaciones sociales en alguna medida" (Sewell, 1992: 20).

Esta conceptualización se adopta como postulado teórico y recurso metodológico en este proyecto, en tanto que el objeto (el campo de la investigación académica de la comunicación en México) se construye y analiza a partir de los esquemas interpretativos o *formaciones discursivas* que modalizan su estructuración en la relación entre la agencia individual y la colectiva. De esta manera el trabajo pretende objetivar, desde una perspectiva sociocultural, los *sistemas de producción de sentido* que subyacen en las prácticas, tomando en cuenta que:

Las transposiciones de esquemas y las removilizaciones de recursos que constituyen la agencia son siempre actos de comunicación con otros. La agencia conlleva una capacidad para coordinar las acciones propias con otros y contra otros, para formar proyectos colectivos, para persuadir, para coercionar, y para monitorear los efectos simultáneos de las actividades propias y las de otros. Más aún, el alcance de la agencia ejercida por personas individuales depende profundamente de sus posiciones en las organizaciones colectivas (Sewell, 1992: 21).

Pero "las estructuras de significación sólo son separables analíticamente de la dominación y de la legitimación" (Giddens, 1984: 33). La dominación depende de la movilización tanto de recursos "alocativos" (capacidad de transformación sobre objetos materiales) como de recursos "autoritativos" (capacidad de transformación sobre personas o actores). La legitimación, a su vez, está mediada por normas. En síntesis, "en la teoría de la estructuración, las pautas de las relaciones en las colectividades se constituyen por prácticas interrelacionadas (pero políticamente asimétricas), reproducidas a lo largo del tiempo y del espacio (...), negociadas en la dualidad de la estructura" (Cohen, 1991: 382).

2.2.2 Desde la teoría de los campos

Una segunda fuente del marco heurístico del proyecto, epistemológicamente compatible con la teoría de la estructuración y más específicamente orientada a la construcción del tipo de objetos como el abordado en este trabajo, proviene de la teoría de los campos de

Pierre Bourdieu, quien desde una sociología también reflexiva⁶², postula que en las sociedades modernas, la vida social se reproduce en "*campos*" (económico, político, cultural, artístico, etc.), que funcionan con una fuerte interdependencia. Por ello debe analizarse cómo, al interior de cada campo, se establece la *lucha* entre los agentes (o actores) que lo constituyen, por la apropiación del *capital* común.

Los "campos" son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetos por los que se juega. Es decir, en cada campo hay *intereses* específicos que son irreducibles a los objetos e intereses propios de otros campos, y que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* correspondiente, o *cultura* (de una época, de una clase o de un grupo) en tanto que interiorizada ("incorporada") por el individuo bajo la forma de "disposiciones duraderas" que constituyen el principio de su acción (Bourdieu, 1988b: 22).

La *práctica* es a la vez necesaria y relativamente autónoma en relación a la situación considerada en su inmediatez puntual, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una *situación* y un *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones (Bourdieu, 1972: 174).

De manera que, al considerar los campos científicos como campos de producción simbólica, no pueden entenderse sus productos (conocimiento) sin tomar en cuenta a los agentes productores (investigadores) y las condiciones sociales de su producción (Bourdieu, 1975). En este sentido, el *habitus* es a la vez un "oficio", un capital de técnicas, de referencias, y un conjunto de *creencias* que comparten quienes integran el campo.

El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el

⁶² Wacquant define la "obsesión" de Bourdieu por la reflexividad como la "inclusión de una teoría de la práctica intelectual como componente integral y condición necesaria de una teoría crítica de la sociedad" y la caracteriza por su orientación hacia el "inconsciente social e intelectual subyacente en las herramientas y operaciones analíticas", por ser una tarea colectiva, y como un puntal de la "seguridad epistemológica de la sociología" (1992: 36), mientras que la "reflexividad" de Giddens se aplica a tres referentes: la agencia, la ciencia y la sociedad. La ciencia social es reflexiva en el sentido de que el conocimiento que genera es "reinsertado" en la realidad que describe, mediante la "doble hermenéutica" (Wacquant, 1992: 37).

código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su *sentido* social (Bourdieu, 1988b: 134).

La teoría de los campos concibe, entonces, a la actividad científica como generadora de productos simbólicos y la caracteriza como un proceso sociocultural e ideológico fundado en la trama de las relaciones sociales (Bourdieu, 1988a), es decir, como una *red de prácticas de comunicación*. La especificidad del campo científico radica en el "interés" que pone en juego: en él se lucha por el "monopolio de la competencia científica", según proyectos que son a la vez "teóricos" y "políticos". En otras palabras, no pueden distinguirse determinaciones de las prácticas que sean puramente científicas o puramente sociales: "La lucha por la autoridad científica es necesariamente una lucha al mismo tiempo política y científica; su única singularidad es que opone entre sí a productores que tienden a no tener otros clientes que sus mismos competidores" (Bourdieu, 1975: 117).

La relación entre "habitus" e "instituciones" (historia *encarnada* e historia *objetivada* del campo, respectivamente) según Bourdieu, así como la relación entre "actores" y "estructuras" según Giddens, permiten sustentar teóricamente, por un lado, el carácter dialéctico de la mutua constitución entre prácticas e identidades subjetivas y los campos o sistemas objetivos, es decir, la dinámica de la *reproducción sociocultural*, y por otro, la posibilidad de objetivar esas relaciones mediante el análisis de las *formaciones discursivas* con que los sujetos se las representan como "significados" (que son el producto de la interpretación subjetiva de la información del entorno) y las comparten como "sentido" (que es el producto pragmático de la interacción comunicativa entre sujetos).

De esta manera, el concepto de "campo académico" (en este caso, homologable al de "campo científico"), operado auto-reflexivamente desde su correspondiente *habitus* en un proceso de "objetivación participante" (Bourdieu, 1989), sirve para "captar" analíticamente las relaciones entre los sistemas de representaciones que subyacen a las *prácticas* de sujetos empíricos. Estas prácticas, a su vez, constituyen el propio campo como "espacio" de tensiones entre sujetos, entre sujetos y estructura, y entre la estructura y el entorno sociocultural en que se constituye el campo.

Aunque el análisis exige distinguir los procesos de institucionalización *social* y *cognoscitiva* (como productos de la estructuración), y los factores "internos" y "externos" determinantes de la dinámica de constitución del campo, en la interpretación no puede privilegiarse ninguna de estas "dimensiones" como tal, sino su relación, incorporada en los sujetos como *habitus* y, por tanto, subyacente en las prácticas, siempre concretamente *situadas*.

Especialmente por tratarse de un campo *no consolidado disciplinariamente*, inserto en un sistema universitario *en crisis*, como es el de la investigación académica de la

comunicación en México, este planteamiento implica que la institucionalización en proceso está por necesidad estrechamente relacionada con la *profesionalización* de los investigadores, también en proceso, —que a su vez supone por una parte la formación de sujetos competentes para la práctica científica y por otra su adscripción como trabajadores académicos en el sistema universitario mexicano, en cuyo seno "existe" el campo— y en último término, con su *legitimación* académica y social.

2.2.3 Desde la hermenéutica profunda

Metodológicamente, esta investigación es orientada por una lógica "híbrida": en tanto que el objeto de estudio se construye desde una perspectiva *sociocultural*, es necesario dar cuenta de las *relaciones* entre hechos sociales objetivos e interpretaciones subjetivas no directamente observables. Como se trata de no subordinar el estudio de una dimensión al de las otras sino de analizar la *determinación del sentido de prácticas situadas estructuralmente* para construir un modelo de la estructuración del campo académico, se requiere el empleo de métodos *descriptivos* variados para sistematizar la información sobre diversos aspectos del objeto, al mismo tiempo que un método *explicativo* para integrar consistentemente los resultados de esos análisis "parciales". Los primeros pueden ser predominantemente empiristas o positivistas, mientras el segundo los asuma desde una posición predominantemente hermenéutica (Giménez, 1994: 55).

Se adopta por ello como "guía" para el diseño de esta investigación el "paradigma analítico" propuesto por John B. Thompson en *Ideología y Cultura Moderna* (1993) como "marco metodológico de la hermenéutica profunda" (término retomado de Ricoeur, pero desarrollado de una manera significativamente diferente). Para Thompson,

La idea que subyace a la hermenéutica profunda es que, en la investigación social y en otros campos, el proceso de interpretación puede ser, y de hecho exige ser, mediado por una gama de métodos explicativos u 'objetivantes'. Cuando tratamos con un campo que está constituido en la misma medida por la fuerza y el sentido⁶³, (...) es posible y deseable mediar el proceso de interpretación empleando técnicas explicativas u objetivantes. Por tanto, la 'explicación' y la 'interpretación' no deberían ser consideradas, como a veces se hace, como términos mutuamente excluyentes o radicalmente antitéticos; más bien, pueden tratarse como momentos complementarios en una teoría interpretativa comprensiva, como

⁶³ Aunque se retoma la obra de Thompson desde su versión en español, se ha preferido "corregir" la traducción del término "*meaning*" como "sentido" — en vez de "significado"—, revisando con cuidado su uso en la edición original (*Ideology and Modern Culture*, Stanford University Press, California, 1990) para no "traicionar" con esto al autor.

pasos que se apoyan mutuamente en "un *arco hermenéutico unico*" (Thompson, 1993: 305-306).

El modelo de Thompson comienza, "inevitablemente", por la interpretación de las *doxas*, o "interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social" en el curso de la vida cotidiana (Thompson, 1993: 307), mediante una recuperación etnográfica. La argumentación es en esto estrictamente paralela a la "doble hermenéutica" de Giddens: "En la medida en que el objeto de nuestra investigación es un campo preinterpretado, el enfoque hermenéutico profundo debe reconocer y tomar en cuenta las maneras en que las formas simbólicas son interpretadas por los sujetos que comprenden el campo sujeto-objeto" (Thompson, 1993: 306).

Pero en seguida debe realizarse una "ruptura epistemológica con la hermenéutica de la vida diaria", pasando a la *hermenéutica profunda*, que comprende tres "fases", que no son etapas secuenciales, sino "dimensiones analíticamente distintas de un complejo proceso interpretativo" (Thompson, 1993: 308). Estas tres fases son el *análisis sociohistórico*, el *análisis formal o discursivo* y la *interpretación/reinterpretación*. "Dentro de cada fase (...) pueden existir varios métodos de interpretación, y algunos métodos pueden ser más apropiados que otros dados el objeto específico de análisis y las circunstancias específicas de la investigación" (Thompson, 1993: 308).

El objetivo del análisis sociohistórico es "reconstruir las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las formas simbólicas"⁶⁴ mediante la identificación y descripción del ámbito espacial-temporal específico, los campos de interacción, las instituciones sociales y los medios técnicos de inscripción y transmisión en que se ubican estas *formas simbólicas* (Thompson, 1993: 309-311). Pero "los objetos y las expresiones significativas que circulan en los campos simbólicos son también *construcciones simbólicas complejas que presentan una estructura articulada*. Esta característica exige una segunda fase de análisis (...) formal o discursivo" (Thompson, 1993: 312).

Al igual que los análisis de la primera fase, pueden utilizarse diversos métodos (semiótico, conversacional, sintáctico, narrativo, argumentativo), con tal de que este

⁶⁴ Desde una perspectiva plenamente sociocultural, Thompson reformula el concepto de cultura de Geertz como "los patrones de sentido incorporados a las formas simbólicas que se intercambian en la interacción social", mediante su *concepción estructural*: "los fenómenos culturales pueden considerarse como *formas simbólicas en contextos estructurados* y el análisis cultural puede concebirse como el estudio de la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas" (Thompson, 1993: 13).

análisis no se desligue del análisis sociohistórico, ni de la interpretación/reinterpretación (Thompson, 1993: 312).

La fase tercera y final del enfoque hermenéutico profundo es lo que llamaré *interpretación/reinterpretación*. Aunque los métodos del análisis formal o discursivo facilitan la fase de interpretación, ésta es distinta a ellos. Estos últimos métodos proceden por *análisis*: examinan, separan, deconstruyen, buscan develar los patrones y recursos que constituyen una forma simbólica o discursiva, y que operan en ella. La interpretación se construye sobre este análisis, así como sobre los resultados del análisis sociohistórico. Pero la interpretación implica un nuevo movimiento del pensamiento: procede por *síntesis*, por la construcción creativa de un sentido posible. (...) El proceso de interpretación (...) trasciende la contextualización de las formas simbólicas tratadas como productos situados socialmente, y el cierre de las formas simbólicas tratadas como construcciones que presentan una estructura articulada. Las formas simbólicas representan algo, dicen algo acerca de algo, y es este carácter trascendente el que se debe captar por medio del proceso de interpretación (que es...) simultáneamente un proceso de reinterpretación (Thompson, 1993: 317-318).

La "hermenéutica profunda" *sintetiza* creativamente el sentido interpretado por el investigador, contrastándolo metódicamente con los análisis sociohistóricos y discursivos ("objetivantes"), y con la interpretación de la *doxa* ("sentido común", lego). Por ello Thompson habla de una "reinterpretación" que, no obstante, corre el riesgo de entrar en conflicto con interpretaciones divergentes de analistas que emplean diferentes métodos, o con la interpretación de la *doxa*. Pero de ahí surge el "potencial crítico de la interpretación":

Si nuestras interpretaciones son justificables, entonces son justificables en principio no sólo para nosotros como analistas, sino también para los sujetos que producen y reciben las formas simbólicas que son el objeto de la interpretación. Llamaré a esto el *principio de la auto-reflexión* (Thompson, 1993: 354).

Así, la interpretación profunda "se transforma en una intervención potencial en las circunstancias mismas acerca de las cuales se formula" (Thompson, 1993: 354) y "tiene una conexión interna con la crítica de la dominación: está metodológicamente predispuesta a estimular la reflexión crítica de las relaciones de poder y de dominación, y esta reflexión incluye en principio la reflexión de los sujetos que están inmersos en esas relaciones" (Thompson, 1993: 356).

De esta manera, una adaptación del "marco metodológico de la hermenéutica profunda" (con que Thompson analiza la comunicación de masas y la ideología), permite articular los *propósitos generales* (praxeológicos, autorreflexivos) con los *objetivos científicos* de este proyecto; los postulados teórico-metodológicos adoptados de las teorías

de la estructuración y de los campos con los diversos métodos (cuantitativos y cualitativos) de análisis empleados; y el sentido subjetivo del trabajo con el principio de la "objetivación participante". Esa articulación se concreta, finalmente, en el *diseño e instrumentación* del estudio, que se expone como última sección de este capítulo, y en sus resultados.

2.3 Diseño e instrumentación del estudio

El campo universitario es, como cualquier otro campo, un espacio de lucha por la determinación de las condiciones y los criterios de la membresía y la jerarquía legítimas, esto es, por determinar cuáles propiedades serán pertinentes, efectivas y susceptibles de operar como capital que genere los beneficios específicos ofrecidos por el campo. Los diferentes conjuntos de individuos (más o menos constituidos en grupos) que se definen por esos criterios diversos, tienen un interés absoluto en ellos. Al profesar esos criterios, al tratar de hacerlos reconocer, al intentar imponerlos como propiedades legítimas, como capital específico, ellos están trabajando para modificar las leyes de formación de los precios, características del mercado universitario, y por tanto para mejorar sus beneficios potenciales (Bourdieu, 1988a: 11).

Como ha quedado asentado, el objetivo general de este trabajo es contribuir al proceso de constitución del campo académico de la comunicación, mediante un análisis sociocultural sistemático, aunque parcial (en tanto que "enfoca" sólo las prácticas de investigación), de su estructuración-desestructuración-reestructuración en México. La *perspectiva* adoptada para la realización de este análisis, así como los postulados epistemológicos y teórico-metodológicos ya avanzados, exigen la explicitación de la forma en que se ha organizado el proceso de investigación y de la *lógica* sobre la que se sostienen sus resultados. En términos específicos de investigación, el objetivo es responder una *pregunta* central:

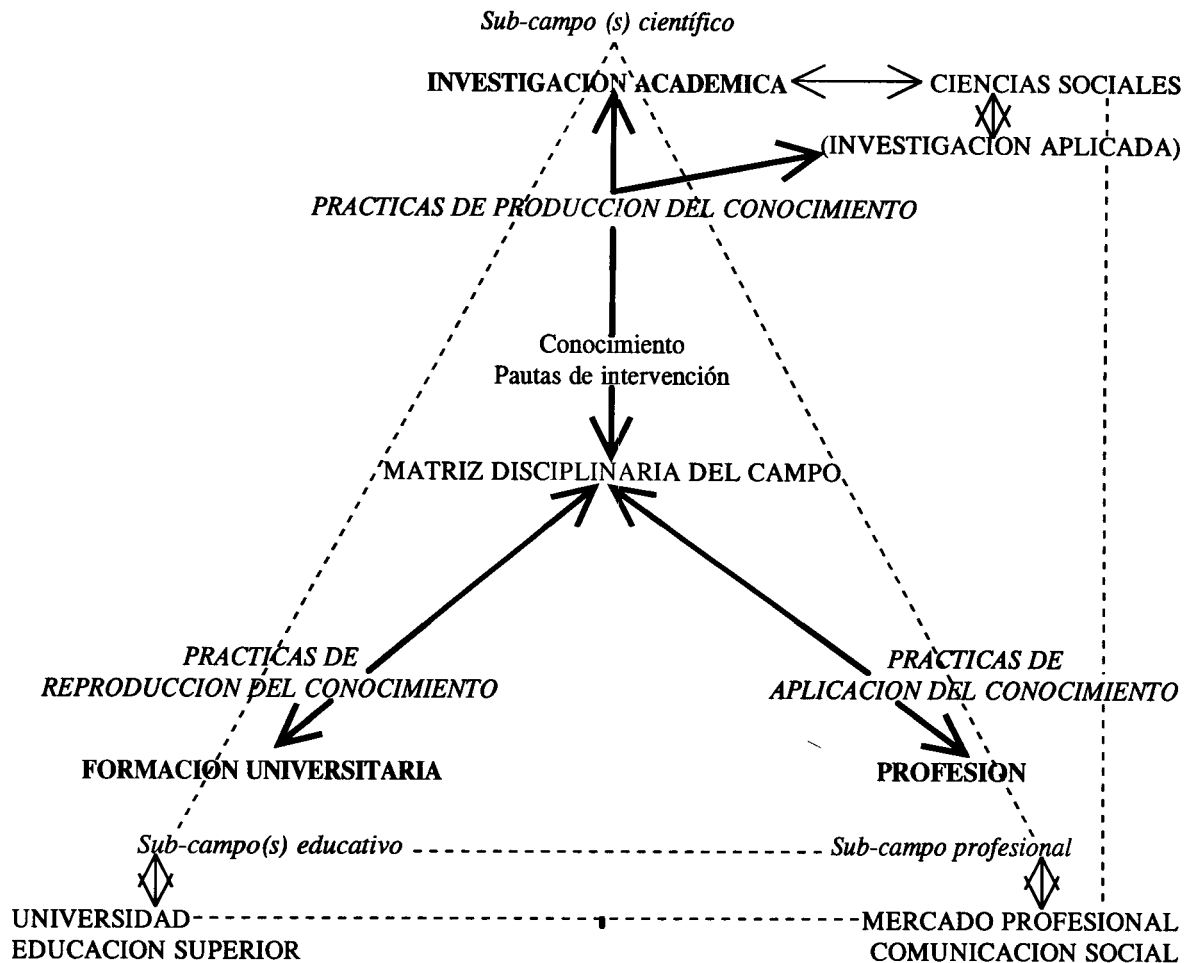
¿cuáles son y cómo operan los factores socioculturales determinantes de la confluencia entre las configuraciones del conocimiento (saberes prácticos, instrumentales, formales) y las prácticas que ejercen los agentes "investigadores académicos" en la constitución del campo académico de la comunicación en México?

2.3.1 Un primer modelo heurístico (estructuras)

El primer modelo heurístico (estructural) del campo académico sobre el que se orientó la investigación tuvo como propósito distinguir (y relacionar entre sí) tres *modalidades* de prácticas académicas: las centradas en la producción, en la reproducción y en la

aplicación del conocimiento sobre la comunicación. El supuesto de este modelo es que cada una de estas modalidades está sujeta a determinaciones tanto "internas" como "externas") diversas, y que deberían estar articuladas entre sí mediante un núcleo común de sentido básico compartido, que constituiría lo que podría llamarse "matriz disciplinaria" (Kuhn, 1982).

Esquema 2.1
Estructuras del campo académico de la comunicación
 (Primer modelo heurístico)



Las prácticas de *producción* de conocimiento se engloban bajo el término "investigación", cuya institucionalización se considera escindida en dos vertientes: la "académica" y la "aplicada". Aunque la primera (realizada en las universidades, sujeta a las normas de la actividad académico-científica, y por tanto pública en su financiamiento, objetivos, procedimientos y resultados) es la "enfocada" en este trabajo, no puede ignorarse la segunda (realizada generalmente por empresas especializadas, sujeta a las leyes del mercado de prestación de servicios y, por tanto, privada, confidencial o hasta secreta en su financiamiento, objetivos, procedimientos y resultados). En sus dos vertientes, las prácticas de investigación se realizan como concreciones de marcos lógicos, ideológicos, técnicos y éticos de las ciencias sociales, a los cuales *realimentan*.

Las prácticas de *aplicación* del conocimiento se centran en el ámbito general de la "profesión" que opera los sistemas de comunicación social y son reguladas por el mercado en que concurren tanto las instituciones especializadas en esta función (medios "masivos", agencias de publicidad o de noticias, etc.), como individuos calificados formal (título universitario, colegio o asociación profesional) o informalmente ("experiencia" reconocida) como competentes en alguna de las múltiples especialidades de esta rama de la actividad económica⁶⁵. Las prácticas profesionales en las "industrias culturales" han sido el *referente* primordial del campo académico, especialmente en su modalidad reproductiva de los saberes instrumentales que las constituyen.

Las prácticas de *reproducción* del conocimiento y de los agentes que lo portan operativamente en el campo de la comunicación, consideradas en tanto "formación de profesionistas", son las que median desde las universidades la conformación del campo en términos socioculturales. Para hacer esto, las prácticas académicas articulan los planos *científico y profesional*, mediante programas institucionales de docencia e investigación⁶⁶. En este punto se considera la tradicional definición de las "tres funciones sustantivas" de la institución universitaria (la formación profesional o docencia superior, la investigación científica y humanística y el servicio o extensión universitaria) y su integración, como determinantes de la inserción (función) social concreta de cada institución.

⁶⁵ Siguiendo a diversos autores (Ben-David, 1963; Elliott, 1975; Martín Serrano, 1982; Dingwall & Lewis, 1983), se considera a la profesión como una institución o "estructura social". Según Pablo Latapí, "una profesión —cualquiera—, no es la prestación de un servicio de un individuo a otro individuo. Es un conjunto de relaciones estables entre hombres con necesidades y hombres con la capacidad de satisfacerlas. Por esto, las profesiones adquieren modos de funcionamiento acordes con la formación social en que están insertas. Por esto son estructuras sociales" (1979: 200).

⁶⁶ Las "lógicas" que sistematizan esta actividad y los principales factores que las determinan, son apropiadas en este trabajo principalmente a partir de las propuestas de Burton R. Clark (1992).

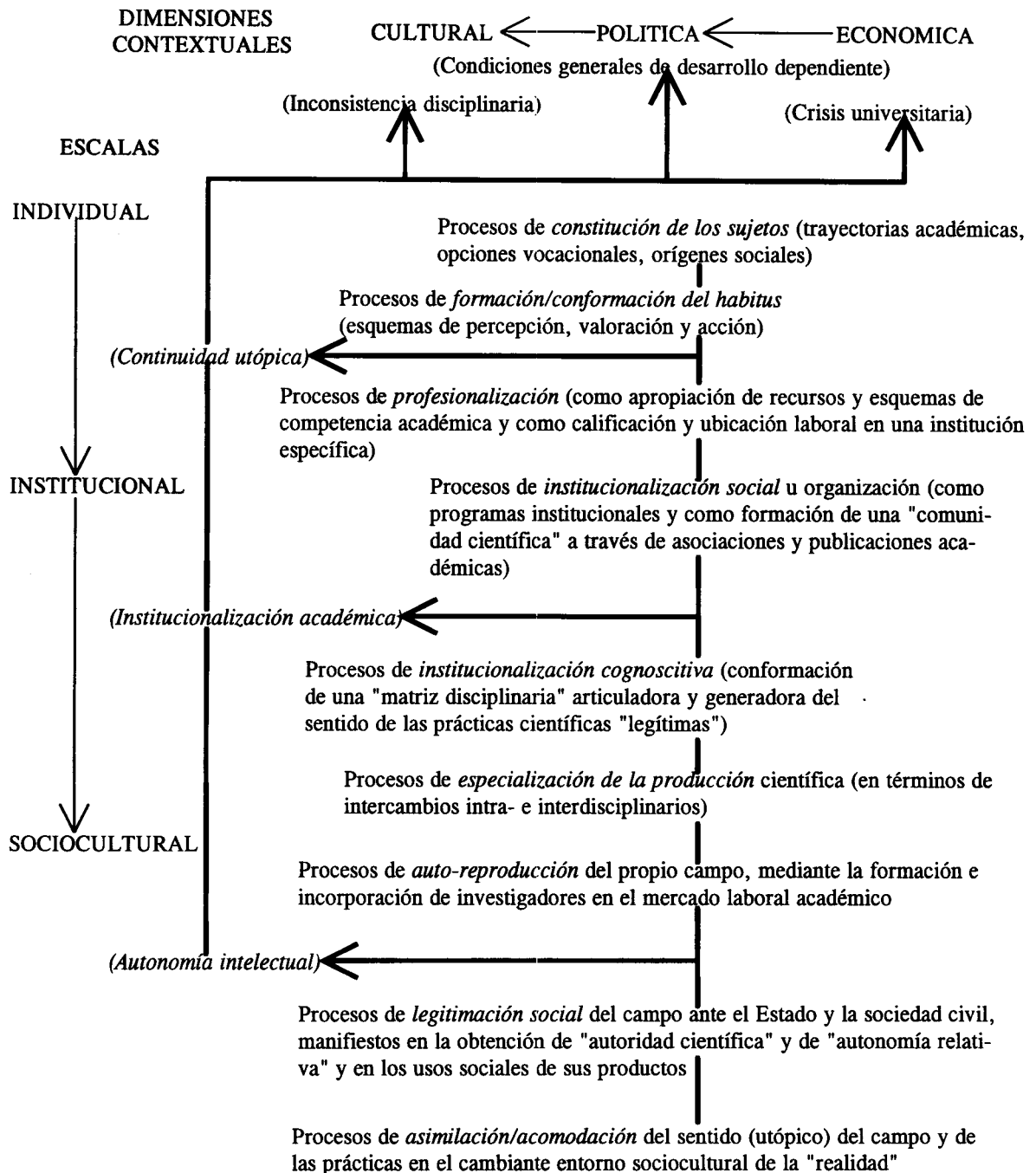
Los modos y grados de *articulación* del campo académico (entre las prácticas de "investigación", "profesionales" y de "formación de profesionistas", que a su vez se estructuran en subcampos *científicos*, *profesionales* y *educativos*), sirven como parámetros de contrastación *externa* de la estructuración consistente del campo académico, al proporcionar indicios de su "ajuste" a las condiciones de desarrollo de las prácticas (y las agencias) sociales que toma como objetos, y en consecuencia, al otorgar reconocimiento y *legitimidad* en grados variables a las prácticas académicas diferencialmente institucionalizadas.

Pero es específicamente en los modos y grados de articulación entre los subcampos científico y educativo (y entre las prácticas de investigación y de formación de profesionistas), donde se ubican los parámetros de la consistencia *interna* de la estructuración del campo académico, mediante una "matriz disciplinaria", que consistiría no sólo en "generalizaciones, modelos y ejemplares" como estableció Kuhn (1982: 321), sino también y sobre todo, en *esquemas interpretativos*, en una *ideología profesional* específica, conformada por sistemas de significación, de valoración (reglas morales y éticas) y de recursos de poder, que son el referente estructural del *habitus* y de la *agencia* de los sujetos.

2.3.2 Un segundo modelo heurístico (procesos)

A partir del primer modelo heurístico (estructural) del objeto de la investigación, se definió el énfasis analítico sobre las prácticas de *investigación* (subcampo científico), pero sin "recortarlas" del campo académico, para poder dar cuenta de su papel como "estructura estructurante" en él. En consecuencia, se distinguieron nueve *procesos de estructuración*, operantes en tres diversas *escalas*, que se representan en el Esquema No 2:

Esquema 2.2
Procesos de estructuración del campo académico de la comunicación
 (Segundo modelo heurístico)



Los conceptos y nociones⁶⁷ centrales para la investigación se definen en términos *relacionales* y alusivos a *procesos* (y/o a sus *productos*) empíricamente identificables, sistemáticamente interpretables y objetivamente reconstruibles en el caso concreto del campo de la investigación académica de la comunicación en México. "Estructuración", "agencia", "sistema" y "estructura" son empleados de acuerdo a las definiciones conceptuales provistas por Giddens y Sewell; el sentido de "campo", "práctica", "habitus" e "interés" proviene a su vez de Bourdieu; "institucionalización", "profesionalización", "ideología profesional", "disciplina" y "mercado académico" remiten a conceptos definidos por Clark.

A partir de los *marcos heurísticos* así conformados, el trabajo se organizó, finalmente, en torno a la siguiente *hipótesis central*:

La estructuración del campo académico de la investigación de la comunicación en México ha estado determinada por la agencia de sujetos que comparten un proyecto generacional utópico, fuente primordial del sentido de sus prácticas y de su identidad profesional; esta agencia ha estado a su vez determinada por su situación en un entorno institucional, disciplinario y social caracterizados por la escasez de recursos, la inestabilidad y la marginalidad, que han limitado su crecimiento, y por su desarticulación de la generación de saberes instrumentales sobre la comunicación, que ha obstaculizado su legitimación social.

Esta hipótesis plantea una *respuesta "multidimensional"* a la pregunta central de la investigación, identificando la primacía de factores "internos" (subjettivos, ideológicos), a su vez conformados históricamente por condiciones "externas" (estructurales, económicas), cambiantes a lo largo del tiempo, en la constitución del campo académico de la comunicación en México. La especificación de estos factores socioculturales y sus interacciones con las condiciones imperantes en distintas épocas, implica la formulación de un conjunto de hipótesis más específicas:

⁶⁷ Gilberto Giménez distingue entre conceptos y nociones porque los primeros definen su "contenido de significación" sin ambigüedad, mientras que las segundas no pueden hacerlo [cfr. Hempel, 1952]. Pero esta distinción es "puramente tendencial": "en la fase inicial de constitución de una nueva disciplina [como la sociología de la cultura], la primera sistematización suele comprender cierto número de nociones de carácter metafórico, ricas en connotaciones y en significados alusivos, y por eso mismo aptas para sugerir ideas y experimentaciones nuevas" (1994: 34). Por su parte, Bourdieu anota que, en la práctica concreta de la investigación, "los conceptos pueden —y, en cierta medida, deben— quedar abiertos, provisorios, lo que no quiere decir vagos, aproximativos o confusos: toda verdadera reflexión sobre la práctica científica atestigua que esta *apertura* de los conceptos, que hace su carácter 'sugestivo', por lo tanto su capacidad de producir efectos científicos (al hacer ver cosas no vistas, al sugerir investigaciones para hacer, y no solamente comentarios) es lo propio de todo pensamiento científico que se está haciendo, por oposición a la ciencia ya hecha sobre la que reflexionan los metodólogos y todos aquellos que inventan después de la batalla reglas y métodos más perjudiciales que útiles" (Bourdieu, 1988b: 50).

La institucionalización del estudio de la comunicación en México no ha generado una matriz disciplinaria consistente porque ha obedecido a lógicas contradictorias y desarticuladas entre sí, entre las cuales ha predominado la del crecimiento (cuantitativo) de la oferta de docencia a nivel de licenciatura y a la que se ha subordinado el desarrollo (cuantitativo y cualitativo) de programas de posgrado, la investigación y la elaboración de sistemas teórico-metodológicos.

La "lucha" por la hegemonía en el campo (trans-institucional) ha quedado subordinada, en el contexto de la crisis institucional de las universidades mexicanas, a la "lucha" de los investigadores académicos de la comunicación por la conservación de los "espacios" (intra-institucionales) y los recursos concedidos a la investigación.

La constitución utópica de los proyectos más prestigiados de investigación, en el contexto de la crisis institucional, explica también el desarrollo de los vínculos de cooperación y colaboración mutua (entre un grupo reducido) sobre las relaciones de conflicto y competencia. Esta "estrategia" colectiva se manifiesta especialmente en las asociaciones y publicaciones académicas.

La co-incidencia, en los últimos veinte años, del cambio en las condiciones del mercado académico mexicano y del cambio en las condiciones epistemológicas del estudio de la comunicación ha generado "coyunturas sistémicas" para la reestructuración del campo de la investigación académica, lo que ha impedido la consolidación de liderazgos unipersonales o monoinstitucionales relativamente permanentes y limitado la incorporación de nuevos agentes (individuales, institucionales y regionales) al campo.

La identidad generacional entre los investigadores mexicanos de la comunicación (la mayoría tiene actualmente entre cuarenta y cincuenta años y estudió la licenciatura en ciencias de la comunicación) se explica porque comparten un habitus y una ideología profesional fuertemente articulados por ingredientes utópicos, que fueron originados en ciertas universidades (y no en otras) durante la década de los setenta (y no antes o después).

Cada una de estas *hipótesis específicas* responde a "aspectos" indicadores de la estructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México, por lo que dan pie a los análisis correspondientes respectivamente a los programas de enseñanza e investigación, las asociaciones académicas, las publicaciones, la configuración cognoscitiva del campo y la profesionalización de los investigadores, cuyos resultados se presentan en los capítulos 3 al 6. Su *articulación* da cuenta de la hipótesis "central" en el *modelo del campo* con que concluye este trabajo.

2.3.3 Instrumentación operativa

Como parte final de este capítulo se expone, en el nivel más concreto de la organización del proceso de investigación, la *instrumentación empírica* de su diseño, que contiene las siguientes fases y operaciones, lógica aunque no temporalmente sucesivas:

A: *Sistematización de representaciones*: organización de la información disponible en función de los objetivos de la investigación, a partir de:

A.1 El *conocimiento* tácito (sobrentendido) y explícito del investigador sobre el objeto y el *reconocimiento* tácito y explícito del investigador por los sujetos;

A.2 Las interpretaciones "sustantivas" del objeto publicadas por otros investigadores y la información "comparativa" y "contextual" disponible, utilizables como *fuentes secundarias*;

A.3 Los productos de investigación publicados por los agentes del campo y las respuestas a las preguntas formuladas en el cuestionario y las entrevistas realizadas como *fuentes primarias* para este proyecto (ver descripción de estos instrumentos más adelante).

B: *Análisis estructurales*: procesamiento analítico de información sistematizada para caracterizar y contextualizar los nueve *procesos de estructuración* postulados, en relación con sus agentes y sus productos "objetivos":

B.1 A partir de una *sistematización documental* de los productos de investigación de la comunicación en México entre 1956 y 1994, se realizaron diversos estudios *bibliométricos* (estadísticos) y *de contenido* (formales y referenciales). Esto supuso un re-procesamiento de la información contenida en Fuentes (1988a) y elaborar su "continuación" para incluir lo publicado entre 1986 y 1994 (Fuentes, en prensa);

B.2 Los cuestionarios respondidos fueron sometidos a procesamiento estadístico (descriptivo e inferencial) para elaborar una *caracterización básica* de los sujetos, un primer *análisis de representaciones*, y la exploración descriptiva de algunas correlaciones entre ambos resultados. La "caracterización" de los sujetos así generada es la base de un *perfil biográfico-profesional* articulable, tanto con el análisis de la documentación publicada por cada sujeto como con la información aportada en la entrevista. Por su parte, la "proyección" de las representaciones y actitudes de los sujetos en y frente al campo, se contrasta con un análisis "externo", estructural (proveniente de fuentes secundarias), de las instituciones, sus condiciones y procesos, dentro de las cuales se encuadran las prácticas de los sujetos, sus discursos "oficiales" específicos sobre la investigación y la enseñanza

de la comunicación. Ciertas "correlaciones" detectadas fueron introducidas como tema en las entrevistas, y otras retomadas en la interpretación.

B.3 Las entrevistas fueron íntegramente transcritas y analizadas como *textos*, interpretados en diversos momentos del proceso de investigación, como instrumento primordial para la identificación, caracterización y objetivación de los *ejes de sentido*, incorporables a diversas escalas, desde la obtención de datos no captados por otro medio o la confirmación o aclaración de "hechos", hasta la inferencia de *esquemas de producción y/o reconocimiento del sentido* subyacente en/ante las prácticas de referencia o la identificación de patrones de elusión/ alusión, etcétera.

B.4 Las fuentes secundarias se utilizaron para precisar y completar la ubicación histórica de referentes objetivos de los datos y representaciones surgidas de las fuentes primarias, y para asegurar la "objetivación de *posiciones y disposiciones*" articuladas. La búsqueda del acercamiento a la *subjetividad*, y la grave escasez de *información básica* sistematizada, confiable y accesible sobre el campo, implicaron la realización de un trabajo doble: el de construir metodológicamente el objeto con las características y supuestos pretendidos, y el de construir instrumentalmente las bases de datos necesarias para sustentar su objetivación empírica.

C: *Reinterpretación*: síntesis de los análisis parciales en la elaboración del modelo de la estructuración del campo y de las estrategias de su presentación como *producto* de investigación y como *insumo* hacia el propio campo.

La instrumentación de las *fuentes primarias* de datos para esta investigación incluyó tres tipos de trabajo empírico directo: la *sistematización documental*, una *encuesta* y una serie de *entrevistas*. La sistematización documental se realizó durante todo el periodo de la investigación, para poder mantener su actualización hasta diciembre de 1994, aprovechando los métodos permanentes de captación de publicaciones nuevas operados por el autor desde 1983 como responsable del *Centro CONEICC de Documentación sobre Comunicación en México*.

La encuesta se realizó entre octubre de 1992 y julio de 1993 entre una *muestra* de investigadores de la comunicación en México, conformada mediante el siguiente procedimiento: de los más de cien establecimientos educativos donde se estudia la comunicación en el país, se eliminaron aquellos que o bien no contaran con cinco o más "académicos de planta" (contratación de tiempo completo o medio tiempo), o bien hubieran establecido su programa de estudios (licenciatura, por lo general) después de 1987, tomando como fuente a CONEICC (1991). El criterio aplicado fue que sin personal de adscripción fija o una antigüedad mínima de cinco años, las instituciones no tendrían

capacidad de realizar investigación. Esto recortó el número de instituciones a 36 (11 públicas y 25 privadas; 10 en la Zona Metropolitana de la ciudad de México y 26 en otras ciudades del país)⁶⁸, que son:

Públicas en la ZMCM:

Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)-Acatlán, UNAM.
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) UNAM.
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco.

Públicas en el resto del país:

Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Mexicali.
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Monterrey.
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Culiacán.
Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Tampico.
Universidad de Colima, Colima.
Universidad de Guadalajara (UdeG), Guadalajara.
Universidad de Sonora (UNISON), Hermosillo.
Universidad Veracruzana (UV), Veracruz.

Privadas en la ZMCM:

Escuela de Periodismo "Carlos Septién García" (EPCSG).
ITESM Campus Estado de México, Atizapán de Zaragoza.
Universidad Anáhuac.
Universidad del Tepeyac.
Universidad Iberoamericana (UIA).
Universidad Intercontinental (UIC).
Universidad del Nuevo Mundo (UNUM).

Privadas en el resto del país:

Escuela de Comunicación Social de Sinaloa, Culiacán.
Instituto de Ciencias Sociales de Mérida (ICSMAC), Mérida.
Instituto de Estudios Superiores de Oaxaca, Oaxaca.
ITESO, Guadalajara.
ITESM Campus Monterrey, Monterrey.
ITESM Campus Morelos, Cuernavaca.
ITESM Campus Querétaro, Querétaro.
Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), Guadalajara.
Universidad de Las Américas- Puebla (UDLA), Puebla.
Universidad del Centro de México, San Luis Potosí.
Universidad del Mayab, Mérida.
Universidad del Noreste (UNE), Tampico.
Universidad del Noroeste (UNO), Hermosillo.
Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Guadalajara.
Universidad Iberoamericana (UIA)-Laguna, Torreón.
Universidad Iberoamericana (UIA)-Noroeste, Tijuana.
Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP), Puebla.
Universidad Regiomontana (UR), Monterrey.

⁶⁸ En esas 36 instituciones se concentran casi 20 mil estudiantes de comunicación y más de 500 profesores de carrera, que representan respectivamente el 75% y el 85% de los totales nacionales (CONEICC, 1991).

Un segundo "recorte" institucional se realizó combinando los dos parámetros anteriores (planta de académicos y antigüedad de programas), con la inclusión de *posgrados* y la cantidad de *publicaciones* registradas por sus académicos en la sistematización documental previamente elaborada. De esta manera se seleccionaron cinco instituciones: la UNAM, la UAM-X, la UIA, la UdeG y el ITESO (3 públicas y 2 privadas; 3 capitalinas y 2 jaliscienses; todas ellas con programas de posgrado y múltiples publicaciones de su personal). Se solicitó a los directivos del área de comunicación de cada una de las cinco instituciones la nominación de los académicos que entre sus tareas tuvieran la investigación y se les hizo llegar a los 73 sujetos así determinados el cuestionario vía las propias instituciones. Además, se incluyó en la muestra a siete sujetos más, adscritos a otras instituciones, para un total de 80 cuestionarios enviados. Al cierre de la etapa, en julio de 1993, se recuperaron 41 respuestas (7 de la UNAM, 12 de la UAM-X, 8 de la UIA, 4 de la UdeG, 4 del ITESO y 6 "individuales").

El cuestionario incluye tres instrumentos de recolección de datos: una primera sección solicita información "nominal" de los investigadores en tres rubros: su *biografía académica* (nombre, edad, sexo, lugar de nacimiento y de residencia, escolaridad, grados, instituciones y fechas de obtención, títulos de las tesis realizadas); su *actividad profesional* (principal y complementarias, institución, dependencia, categoría académica, cargo, horas de dedicación, antigüedad, ingresos totales y pertenencia a asociaciones académicas); y su *ubicación en el campo* (área o tema, método y propósito general de su investigación actual, identificación de tres investigadores, tres revistas académicas y tres libros influyentes, en escalas global, latinoamericana y mexicana). La segunda sección consiste en una *apreciación de las condiciones de trabajo* del investigador, dentro de una escala tipo Likert de cinco grados, sobre 25 *items*, en el eje "satisfactorias-no satisfactorias". La tercera sección, la más extensa y compleja, presenta al sujeto cuarenta afirmaciones extraídas textualmente de la documentación publicada por investigadores mexicanos y latinoamericanos, y que se refieren a algunas *dimensiones, características y tendencias* del propio campo. De cada una de las 40 afirmaciones se solicita a los investigadores, primero, una apreciación de acuerdo-desacuerdo en una escala de cinco grados y, segundo, un comentario libre.

Posteriormente a la encuesta, entre marzo de 1993 y mayo de 1994, se realizaron 24 *entrevistas* no estructuradas o "charlas informales" (entre colegas, amigos) con investigadores representativos, seleccionados tanto entre quienes respondieron la encuesta como entre quienes no lo hicieron o no se les solicitó. A través de estas entrevistas se buscó profundizar en la expresión de las representaciones del sujeto sobre su propia trayectoria (hacia una *historia de vida profesional*); sobre su identidad profesional (hacia una *proso-pografía* del campo); y sobre la *proyección utópica* de su trabajo académico (hacia la

determinación de los ejes de *producción de sentido*). Las preguntas-tipo fueron dos: "¿cómo reconstruyes tu trayectoria como investigador(a)?" y "¿cómo ves el campo académico?".

Las entrevistas (con una duración promedio de más de dos horas cada una) se realizaron buscando las situaciones (lugar, hora, estado de ánimo) más propicias y el mejor aprovechamiento de la identificación previamente reconocida entre entrevistado y entrevistador. Esto facilitó en el análisis la adopción de un enfoque *émic* ("dejar hablar" a los sujetos y conformar la interpretación del investigador a la de sus interlocutores), y no uno *étic* (escuchar e interpretar desde un marco de análisis preconcebido, "externo" a los sujetos entrevistados) (Pike, 1966). En otros términos, se aplicó una "metodología sensible" (en oposición a la "frígida" del objetivismo positivista) (Knorr-Cetina, 1981).

El listado final de los 49 sujetos con que se trabajó directamente en la fase empírica del proyecto es el siguiente:

1. Francisco de J. Aceves González	UdeG	CUEST	
2. Aúrea Blanca Aguilar Plata	UNAM	CUEST	
3. Eduardo Andión Gamboa	UAM-X		ENTR
4. Mauricio Andión Gamboa	UAM-X	CUEST	
5. Rosa María Aponte Herrera	UAM-X	CUEST	
6. Pablo Arredondo Ramírez	UdeG		ENTR
7. Consuelo Beas Oropeza	UAM-X	CUEST	ENTR
8. Claudia Benassini Félix	UIA	CUEST	
9. Pablo Casares Arrangóiz	UIA	CUEST	ENTR
10. Ma. de la Luz Casas Pérez	ITESM	CUEST	
11. Rafael Castro y Lluriá	UAM-X	CUEST	ENTR
12. Mercedes Charles Creel	ILCE	CUEST	
13. Inés Cornejo Portugal	UIA	CUEST	
14. Carlos Corrales Díaz	ITESO	CUEST	
15. Delia Ma. Crovi Druetta	UNAM	CUEST	ENTR
16. Adrián De Garay Sánchez	UIA	CUEST	
17. Ma. Josefa Erreguerena Albateiro	UAM-X	CUEST	
18. Javier Esteinou Madrid	UAM-X	CUEST	ENTR
19. Fátima Fernández Christlieb	UNAM	CUEST	ENTR
20. Gilberto Fregoso Peralta	UdeG	CUEST	ENTR
21. Raúl Fuentes Navarro	ITESO	CUEST	
22. L. Jesús Galindo Cáceres	UColima	CUEST	ENTR
23. Carola I. García Calderón	UNAM	CUEST	ENTR
24. Carlos Gómez-Palacio Campos	UAnah		ENTR
25. Jorge A. González Sánchez	UColima	CUEST	ENTR
26. Enrique Guinsberg	UAM-X	CUEST	
27. J. Rubén Jara Elías			ENTR
28. José Carlos Lozano Rendón	ITESM	CUEST	
29. Carlos E. Luna Cortés	ITESO	CUEST	
30. Carlos Maya Obé	UIA	CUEST	
31. Guillermo Orozco Gómez	UIA	CUEST	ENTR
32. Patricia Ortega Ramírez	UAM-X		ENTR

33. José Antonio Paoli Bolio	UAM-X	CUEST	
34. Romeo Pardo Pacheco	UAM-X	CUEST	
35. Francisco Prieto Echaso	UIA	CUEST	
36. Rossana Reguillo Cruz	ITESO	CUEST	
37. Martha Renero Quintanar	UIA	CUEST	
38. Soledad Robina Bustos	ILET	CUEST	
39. Cecilia Rodríguez Dorantes	UNAM		ENTR
40. Cristina Romo de Rosell	ITESO		ENTR
41. Josep Rota	UOhio		ENTR
42. Enrique E. Sánchez Ruiz	UdeG	CUEST	
43. Beatriz A. Solís Leree	UAM-X	CUEST	ENTR
44. Florence Toussaint Alcaraz	UNAM	CUEST	ENTR
45. Teresa Tovar Peña	UdeG	CUEST	
46. Raúl Trejo Delarbre	UNAM	CUEST	ENTR
47. Josefina Vilar Alcalde	UAM-X	CUEST	ENTR
48. Margarita Yépez Hernández	UNAM	CUEST	ENTR
49. Lauro J. Zavala Alvarado	UAM-X	CUEST	

Esta "muestra" de investigadores académicos de la comunicación en México, aunque no haya sido aleatoriamente conformada, se considera altamente representativa, pues no se considera que haya más de cien sujetos en el país que se ajusten a tal perfil (en el Sistema Nacional de Investigadores hay 15) y quedan incluidos 18 de los 25 individuos con mayor número de publicaciones registradas en la sistematización documental. La distribución por sexo (22 mujeres y 27 hombres), adscripción institucional (29 en universidades públicas, 16 en universidades privadas y 4 en "otras"), y ubicación geográfica (34 en la ZMCM, 14 en "provincia" y 1 actualmente en el extranjero) corresponden *grosso modo* a la caracterización del "universo" (difícil de precisar por la ambigüedad de los parámetros y la escasez de información básica). Otras características de la "muestra" (como la edad, la antigüedad o los grados académicos), que podrían considerarse "sesgos" con respecto a los "académicos de la comunicación" (profesores e investigadores), fueron intencionalmente inducidas en función de los propósitos del estudio. De cualquier manera, la información provista por la *sistematización documental* y las fuentes secundarias, no se restringe a los 49 sujetos seleccionados.

Con esta exposición del *diseño de la investigación*, puede procederse a la presentación de los análisis específicos y la interpretación e integración de resultados, en los cuatro capítulos restantes.