

Capítulo IV

Análisis motivacional ante las NTIC en la enseñanza superior de comunicación en México

El análisis sociológico de los discursos y los textos es verdaderamente una pasión inútil.

Jesús Ibáñez

Tal como habíamos señalado en el primer capítulo, la parte final de nuestro trabajo incluye una investigación empírica de carácter sociológico cuyo propósito es descubrir el perfil de actitudes y opiniones que se tienen respecto a las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en el marco de la enseñanza superior de comunicación que imparten las ocho instituciones de educación superior elegidas para nuestro estudio. El planteamiento general y las especificaciones de la investigación están descritos en el primer capítulo. Ahora, en este capítulo, presentamos el resultado del análisis e interpretación de los discursos obtenidos en los cuatro grupos de discusión y las ocho entrevistas abiertas semidirectivas que se llevaron a cabo. A través de dichos discursos, se intenta descubrir el o los marcos ideológicos desde los cuales se configuran el conjunto de actitudes y opiniones que los segmentos de referencia (alumnos, profesores y directores de carrera) establecen en relación a las NTIC.

4.1 Características de la investigación mediante técnicas cualitativas

En primera instancia, es pertinente prefigurar el marco conceptual y categorial que guía metodológicamente el análisis y la interpretación de los discursos obtenidos. Los instrumentos para la recogida de datos fueron, como se estableció en el primer capítulo, *entrevista abierta semidirectiva* y *grupo de discusión*. Ambas técnicas corresponden a lo que sociólogos como Jesús IBÁÑEZ, Alfonso ORTÍ y Angel de LUCAS han integrado

como *enfoque cualitativo o estructural* en investigación social. En cierto modo, éstas técnicas tienden a compensar, complementar y evitar ciertas deficiencias derivadas de enfoques distributivos y cuantitativos, cuyo principal instrumento para la producción de datos empíricos es la *encuesta estadística*, aplicada a través de cuestionarios precodificados. IBÁÑEZ (1979, 1991) y ORTÍ (1992) han desarrollado un puntual análisis crítico de las limitaciones que tiene la encuesta estadística como instrumento de observación sociológica, sobre todo cuando el objetivo del investigador es trabajar en el plano de las opiniones, las ideologías, las creencias, las motivaciones y valoraciones subjetivas que tiene el individuo en tanto miembro y representante de un estrato, clase o rol social. Básicamente, la principal crítica que se hace a la encuesta estadística es su escasa capacidad para captar factores cualitativos del comportamiento social, tales como las motivaciones profundas y las formaciones pre y subconscientes que determinan y en su caso explican el comportamiento social.

Ambos autores no descalifican ni están por la erradicación o la sustitución de la encuesta estadística como instrumento para la investigación social. Su propuesta se centra en la ubicación y utilización de las técnicas *cuantitativas y cualitativas* de acuerdo a los planos, niveles, objetivos y alcances epistemológicos de la investigación. El problema de la encuesta estadística no está en la consistencia y/o coherencia interna de la propia técnica, sino en el uso inconveniente y las extralimitaciones con que se aplica. IBÁÑEZ sugiere, no sin razón, que ésta técnica ha llegado a convertirse en un instrumento de *dominación social*, sobre todo al aplicarse en el estudio de planos motivacionales e ideológicos profundos para los cuales la encuesta estadística es un dispositivo *ciego*. Por ejemplo, cuando se hace un estudio de opiniones y actitudes a través de encuesta estadística, lo que se obtiene no es precisamente el perfil opinático y actitudinal de los sujetos de estudio, sino la elección que hacen dichos sujetos sobre una serie de opciones que se le presentan en un cuestionario precodificado. Es decir, no se están captando *sus* actitudes, *sus* opiniones, *sus* valoraciones sino la opción que pretendidamente se acerca más a sus puntos de vista sobre actitudes, valoraciones y opiniones de *otros* y que *otros* le presentan (el investigador social y la institución que promueve la investigación).

Las limitaciones de los cuestionarios basados en reactivos cuya respuesta es cerrada y excluyente (de tipo opcional y/o disyuntivas) se acentúan con el tipo de presentación de resultados que el investigador hace a través de traspolaciones, tablas, gráficas e inferencias distributivas que tienden a generalizarse y darse como *hechos*, es decir, los datos obtenidos se identifican con los hechos sociales. Así, es frecuente que los resultados de una encuesta se presenten con frases como "la casi totalidad de los mexicanos", "el 63% de los estudiantes de educación superior en en país piensan que...", "la mayoría de las mujeres mexicanas se manifiesta en contra de...", etc., cuando que lo

más correcto sería decir "el 63% de los estudiantes encuestados *respondieron* que... (ante tal pregunta", o "la mayoría de las mujeres que formaron parte de la muestra contestaron [...] al preguntárseles [...]". Recordemos que en un cuestionario de encuesta el sujeto es conminado -obligado- no a responder lo que piensa sino a elegir entre un repertorio de opciones cerradas y excluyentes que él no emitió. De ahí que IBÁÑEZ opine con justicia que en la encuesta estadística "las respuestas ya están dadas" de antemano. Asimismo, confundir e identificar las respuestas del cuestionario estadístico con los hechos sociales constituye uno de los abusos más graves que se hacen a través de ésta técnica. El que un individuo escoja una opción del cuestionario precodificado no indica que necesariamente actúe, opine o crea en eso que está respondiendo.

Ante la constricción comunicativa que implica una interacción en la que el encuestador asume el derecho de preguntar -y no ser preguntado- y el sujeto de la investigación asume la obligación de responder -y la prohibición de preguntar-, el individuo experimenta diversas mediaciones que limitan y desvían su respuesta. La más frecuente consiste en mentir o inventar, pero existen otras mediaciones tales como la distancia que hay entre una imagen mental y su verbalización, así como la asimetría existente entre la expresión -lo que se dice- y la acción -lo que se hace-. Por añadidura, en los cuestionarios precodificados el sujeto de la investigación ni siquiera crea los términos de su respuesta, sino que debe ajustarse a los términos que otros (investigador e institución) han escogido.

Un mecanismo para sortear las limitaciones de las respuestas excluyentes y cerradas es el planteamiento de preguntas *abiertas*, o más correctamente, de *respuesta abierta*. Con ello se pretende que el sujeto se exprese sin cortapisas. Sin embargo, esta alternativa plantea también constricciones de tiempo y espacio para el sujeto, puesto que no deja de estar sometido a la obligación de responder a lo que se le pregunta y en caso de que su respuesta sea sumamente desviada respecto a lo que esperan el investigador y la institución, se le desecha como *irrelevante*. Así, las preguntas *abiertas* quedan sólo como una simulación dialógica, como un simulacro comunicativo.

El problema de la encuesta estadística no está, pues, en su lógica interna, sino en los usos y abusos que se hacen con ella. Investigadores como Fernando CONDE y Alfonso ORTÍ reconocen la utilidad de la encuesta estadística cuando se trata de *contar* -cuantificar- y *medir* -mensurar- la presencia dimensional de un fenómeno social. La encuesta estadística resulta pertinente para identificar variables sociodemográficas (tipo *censo*) tales como número de habitantes, densidad poblacional, distribución del ingreso, niveles de escolarización, tasas de morbilidad y mortalidad, etc. Se aplica también con eficiencia para observar tendencias en procesos decisionales cerrados y mutuamente excluyentes tales como los plebiscitos, referenda y elecciones políticas, en los cuáles se

contesta *sí, no* o se abstiene -el renglón *no sabe/no contesta*- o se escoje una y sólo una *opción* -partido político- para una y sólo una *acción* -gobierno-, tal y como ocurre en las votaciones políticas. La propuesta de éstos investigadores se inclina más por la complementariedad cuantitativo-cualitativo que por la exclusión, equivalencia o sustitución mutua de estas inflexiones. Jesús Ibáñez (1991) opina que la encuesta estadística se ha convertido en un refinado instrumento de dominación en virtud de que mediante el conjunto de operaciones que conforman dicha técnica "se cumple el proceso de producción de opiniones adaptadas al orden social imperante: para que el decir del público sea purgado de cualquier componente subversivo"¹ Al respecto, es sintomático que en su enorme mayoría, las encuestas estadísticas son promovidas, producidas y utilizadas por instituciones y sectores de poder -político, económico, educativo- (los que *mandan*). Excepcionalmente, una investigación estadística surge desde los sectores dominados (los *mandados*). En el primer caso, el propósito que guía la investigación suele conservador y reformista; en el segundo el propósito es revolucionario o al menos re-evolucionario, como ha sido el caso de las consultas populares a nivel nacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México.

Nuestro estudio se interesa primordialmente por variables de tipo *cualitativo*: motivaciones, actitudes, opiniones y marcos ideológicos que los principales sujetos (alumnos, profesores y directivos) de la educación superior de comunicación -*carreras* de comunicación- asumen ante el fenómeno de las NTIC; por ello los instrumentos que utilizamos para la captación y producción de datos son la *entrevista abierta semidirectiva* y el *grupo de discusión*. Si la encuesta estadística corresponde a un nivel elemental (contar elementos), la entrevista abierta semidirectiva y el grupo de discusión corresponden a un nivel estructural, en tanto que permiten observar las *relaciones* entre los elementos. En primera instancia, se trata de situaciones que aspiran a una plena comunicación entre el investigador y el sujeto -entrevista abierta- y entre los propios sujetos -grupo de discusión-. Decimos que *aspiran* a la plena comunicación porque ésta sólo puede darse por momentos y de manera efímera y controladas: el diálogo se rige por una serie de normas y fronteras de tiempo y espacio: las reformulaciones del entrevistador -en el caso de entrevista- o el control del preceptor -caso del grupo de discusión-.

Mediante la entrevista abierta y el grupo de discusión el investigador provoca la producción de discursos acerca de un tema sobre el cual los sujetos investigados proyectan actitudes, motivaciones, deseos no cumplidos, aspiraciones e ideologías. Las características de éstas proyecciones dependen básicamente de la posición y el lugar social que ocupan las personas investigadas, erigidas -por la selección del investigador- en sujetos prototípicos de la clase o segmento de pertenencia. Lo *que se dice, cómo se dice*

¹ IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto*. Ed. Amerinda, Santiago 1991, p. 139

y *para qué* se dice está estrechamente vinculado al lugar social desde el que habla y con el que se identifica existencialmente un individuo. Igualmente, el análisis e interpretación de los discursos se subordina a intereses y objetivos ya sean del investigador o de la institución que solicita el estudio, y que dependen también del lugar social desde donde el investigador y/o la institución analizan e interpretan los discursos. Debe reconocerse, pues, que mediante las técnicas cualitativas se analiza e interpreta la subjetividad de los investigados mediante la subjetividad de los investigadores.

4.2 *Marco conceptual y alcances del análisis y la interpretación*

La riqueza y extensión de los discursos producidos mediante técnicas cualitativas propicia la existencia de dos momentos terminales de la investigación que pueden considerarse completos. El primero de ellos se alcanza con la grabación total de los discursos -conservación aural y/o visual *analógica*- y su posterior transformación en textos mediante su transcripción a lenguaje escrito -congelación textual *digital*-. El segundo se cumple al desarrollar procesos de análisis e interpretación -semiótica y/o psico-sociológica- sobre los discursos y textos obtenidos, con el propósito de "desentrañar con mayor profundidad [...] el *proceso significativo* estructurante de la visión subjetiva de un comportamiento objetivo".² El resultado del análisis y la interpretación es otro texto, que se plantea en términos de *metalenguaje* -lenguaje que habla, superponiéndose, de otro lenguaje-. El conjunto de textos le es devuelto a los sujetos investigados enriquecido doblemente: incluye su propio discurso -como individuo o como grupo- y el del resto de participantes así como el discurso analítico-interpretativo del investigador, a partir de lo cual cada sujeto investigado puede analizar e interpretar todo lo dicho mediante un *meta-metalenguaje* concretado en un nuevo discurso o texto y así... . Por eso IBÁÑEZ insiste en la reflexividad y recursividad en que se inscribe la investigación de tipo cualitativo, realizada por un sujeto en proceso -el investigador- con sujetos en proceso -los investigados- mediante dispositivos también en proceso -lengua y habla-.

Jesús IBÁÑEZ desarrolló, tal como él mismo sostiene, un *paradigma complejo* en torno al grupo de discusión como dispositivo para la investigación social. Para este autor, la principal utilidad de ésta técnica consiste en la identificación de las ideologías latentes en los discursos producidos por los sujetos en una situación comunicativa *relativamente* libre. Para desarrollar esta *decodificación* ideológica, Ibáñez sugiere integrar dos niveles:

² ORTÍ, Alfonso *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural* en GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social*. Alianza Universidad Textos 105, p. 175.

primero, un *análisis*, que básicamente consiste en identificar cada uno de los discursos como una unidad en sí misma y detectar en cada uno de ellos los datos pertinentes en relación a los objetivos de la investigación. A diferencia del *análisis de contenido* clásico, en el cual, entre otras cosas, se pierde el contexto de la producción del discurso y el énfasis del análisis se centra en los *significantes* -conteo acumulativo de palabras- y, en el mejor de los casos, en los *significados* -reconocimiento de coherencia sintáctica y gramatical de frases y textos a nivel *denotativo*-, el análisis desde una perspectiva estructural se basa en dos dimensiones, la primera de ellas *semiótica* -reconocimiento del discurso relacionando las reglas estructurales que lo conforman con las condiciones de su producción para su comprensión a nivel *connotativo*- y la segunda *sociológica* -desvelar en el lenguaje la estructura y funcionamiento del orden social: la interpretación se sitúa a nivel del *sentido*, es decir, descubrir lo que hace el discurso al decirlo-. De ahí que ORTÍ se refiera a la dimensión sociológica del análisis de los discursos también como *pragmática*, puesto que refiere al discurso "a los procesos y conflictos sociales reales de la situación histórica que lo engendra y configura"³ puesto que se asume, aun a riesgo de desbarrancar hacia el *pansemiologismo*, que las estructuras lingüísticas son la matriz estructurante de los procesos sociales y viceversa: los procesos sociales son el origen de la estructuración coherente y consistente de los discursos.⁴ De ahí que para IBÁÑEZ *el orden social es el orden del decir*.

El segundo nivel para la *descodificación* ideológica del discurso es la *interpretación*. En primera instancia, se pasa de la observación unitaria de los discursos a una observación integradora de la totalidad de los mismos en el contexto de una investigación dada. Lo importante es descubrir y describir extensivamente las relaciones existentes entre los propios discursos y con el tema de la investigación, para lo cual adquiere especial relevancia tomar en cuenta el lugar social que ocupan los sujetos que han producido los discursos. A través de esta 'visión de conjunto', el investigador relaciona y 'comunica', a través de su interpretación, discursos originalmente incomunicados.

De alguna manera, la interpretación es un complemento de las dimensiones semiótica y sociológica del análisis puesto que recupera el *contexto convencional* de los discursos -orden sintáctico y semántico en la dimensión semiótica: lo que los discursos "dicen"- y el *contexto existencial* -orden pragmático en la dimensión sociológica: lo que los discursos "hacen"- desde una perspectiva estructural: las redes y estructuras lingüísticas como génesis y reflejo de las redes y estructuras sociales⁵.

³ ORTÍ, A. *Op. cit.* p. 173

⁴ *Ib. ant., op. cit.*, p. 173

⁵ C.fr. IBÁÑEZ, J. *Más Allá de la Sociología*, loc. cit.

Tanto el grupo de discusión como la entrevista abierta son técnicas a través de las cuales es posible descubrir factores profundos que determinan actitudes, opiniones, motivaciones, valorizaciones y posiciones ideológicas del sujeto no como individuo aislado, sino como sujeto-en-grupo o dicho en otras palabras, sujeto *sujetado* a un orden ideológico determinado por su posición social, misma que se refleja en la propia configuración del grupo. El *muestreo* en éstas técnicas no pretende tener representatividad en cuanto a unidades -individuos-; se busca representatividad de las *relaciones sociales* de unos sujetos con otros, de unos grupos con otros y de los grupos como totalidad con el fenómeno estudiado. Justamente lo que se busca en los discursos es la identificación de las ideologías subyacentes en los grupos.

La interpretación de los discursos es una práctica reflexiva eminentemente intuitiva y creativa. Por eso el propio Jesús Ibáñez advierte sobre la innecesaria e imposible formulación de *algoritmos* o normas modélicas (fórmulas) para el análisis y la interpretación. Si los discursos se producen en una manifestación (relativamente) libre, la interpretación no lo puede ser menos, lo cual no significa que carezca de rigor. De ahí que la interpretación se concentre más en la manifestación libre propia de las *hermenéuticas* que en la creatividad normada de los *códigos*. En el caso del enfoque cualitativo, una de las principales posibilidades en el análisis e interpretación de los discursos es articular la *microsituación* del (los) grupos investigados a la *macrosituación* social y contextual a la que pertenecen los sujetos.

La interpretación cualitativa depende también del involucramiento del investigador con el problema o fenómeno sobre el que investiga. A diferencia de las técnicas cuantitativas, el investigador cualitativo está en contacto permanente con cada uno de los pasos y prácticas que componen el proceso de investigación. De hecho, tiene contacto interpersonal con todos y cada uno de los sujetos de la investigación en una situación comunicativa donde se procura la libertad -relativa- de la expresión. Cuando la investigación es requerida por una organización o institución, el contacto del investigador se extiende también a los sujetos que requieren la investigación.

El investigador se convierte así en una especie de embrague que enlaza y comunica las relaciones sociales de todos los sujetos e instancias involucradas en el fenómeno investigado. Esta es una circunstancia que diferencia notablemente a las técnicas cualitativas de las cuantitativas: en éstas, el o los investigadores prácticamente no interactúan con los investigados; si semánticamente la interacción es muy débil -el cuestionario aplicado por emisarios que no preguntan por sí mismos (los encuestadores)-, a nivel pragmático es nula, pues el investigador oculta su intervención motivado por la fidelidad al principio de objetividad: los investigados nunca conocen al investigador. El investigador cuantitativo es un operador *virtual*, mientras que el cualitativo es *real*. Esta

situación plantea una paradoja: el investigador cuantitativo -virtual- invierte su actividad de la máxima *objetividad* posible; el investigador cualitativo -real- trabaja en un marco de *subjetividad* reconocida. La radicalización de esta paradoja conduce a abusos frecuentes en ambos enfoques, tales como la manipulación de opiniones por frecuencia de respuestas o el pansemiologismo, respectivamente.

La interpretación cualitativa permite un acceso a significados latentes, ocultos e implícitos que forman la estructura profunda de un discurso. Para descubrir la estructura superficial -denotativa- de los discursos basta con leer las transcripciones de los discursos de manera atenta. Para descubrir la estructura profunda -connotaciones- se necesita ir más allá del significado manifiesto buscando las condensaciones de sentido que ofrecen, por ejemplo, los lapsus, las metáforas, las palabras "clave", las contradicciones, los vacíos sintácticos, las redundancias, etc. Asimismo son relevantes los códigos no lingüísticos -no verbales o *gestuales*- y las relaciones establecidas en el interior del grupo durante su funcionamiento como tal: discrepancias, confrontaciones, silencios, polarizaciones, reclamos, liderazgos, divergencias y, en última instancia, el consenso, entendido éste en sus dos inflexiones: como *acuerdo* y como *consentimiento*. Alfonso ORTÍ, siguiendo a Carlos Castilla del Pino y Georges Brabant se refiere a este proceso como *captación de significaciones latentes en el lenguaje*, mediante el cual "el análisis del discurso intenta convertirse en una hermenéutica del lenguaje: intento de dilucidar las actitudes en el lenguaje. Elucidación que siguiendo el método psicoanalítico de la interpretación de los niveles y elementos no conscientes del discurso puede considerarse que tiende a establecer un sentido en donde no parece que éste pueda existir o buscarlo donde no podríamos imaginar que existe".⁶ Los elementos no conscientes que afloran en el discurso pueden ser indicativos de la orientación ideológica que sustenta un individuo o grupo, a través de la cual construyen sus actitudes, posiciones, motivaciones y opiniones respecto a un hecho o fenómeno dado. Dicha orientación ideológica está configurada por la condición de clase de la cual forma parte un individuo. Por eso la configuración de grupos de discusión no refleja extensivamente la distribución de elementos pero sí intensivamente las relación entre elementos representativos de un estrato o segmento uniforme y relativamente estable de la sociedad.

En el caso de nuestra investigación, interesa conocer la posición ideológica que tienen ante las Nuevas Tecnologías grupos sociales que comparten una actividad concreta (la enseñanza superior de comunicación) pero cuyas posiciones difieren en dimensiones sociodemográficas diversas tales como ocupación, edad, nivel de ingresos, actividad en la institución educativa de la que forman parte, etc. Cada grupo puede configurarse con individuos de una y sólo una posición social -el investigador pondrá en comunicación los

⁶ ORTÍ, A. *Op. cit.* p. 183

discursos a través de la interpretación- o puede integrarse con sujetos pertenecientes a distintos estratos y condiciones de clase, en cuyo caso la dialectización -la comunicación entre cada subgrupo- deberá desarrollarse en la operación misma del grupo de discusión. Evidentemente ambas alternativas no son indistintas o intercambiables entre sí: el investigador deberá justificar qué opción es más conveniente de acuerdo a los objetivos de investigación.

El grupo de discusión y la entrevista abierta generan -deben generar- una expresión libre y espontánea por parte de los sujetos de la investigación. Por eso no hay preguntas, ni compromisos, ni obligaciones. Difiere, por tanto, de otros mecanismos de expresión grupal como la mesa redonda, el panel, el debate o la entrevista directiva, en los cuales los participantes programan su participación y son programados para su participación. La intervención que el investigador puede hacer como preceptor o entrevistador puede ser:

a) orientativa, a través de reformulaciones o breves glosas de lo ya dicho por los participantes que reconduzca la interacción hacia inflexiones interesantes de acuerdo a los objetivos de la investigación;

b) organizativa, la cual se logra con la sólo presencia del preceptor-entrevistador: el grupo se asumirá a sí mismo como grupo de trabajo por el sólo hecho de que el preceptor, un individuo con el cual no forman grupo, que es neutral y aparece como un tercero excluido, señale las fronteras espaciales y temporales del discurso. Sin preceptor pasan dos cosas que imposibilitan la investigación: no se concreta operativamente la discusión de grupo -puesto que prácticamente no habría grupo- o, si se forma grupo, este deviene en grupo *básico*: su actividad será ludica, dispersa, caótica y la poca racionalización de los discursos volverá prácticamente opaco su sentido e inviable su transcripción textual: en los grupos básicos la interacción comunicativa se compone primordialmente de rupturas sintácticas y la subversión de los códigos. El tipo de sobredeterminación que preceptor ejerce sobre el grupo, misma que en apariencia procura la autoorganización de la interacción y la expresión libre de ideas -se sabe de dónde se parte, pero no a dónde se llegará-, logra que los sujetos abran su participación sobre una autodeterminación que aunque ellos creen libre y abierta, en realidad sólo ocurre de manera simulada y parcial.

No obstante las limitaciones hacia una verdadera expresión libre y autónoma, los sujetos desarrollan, como en ninguna otra situación comunicativa utilizada para la investigación social, la manifestación de tres niveles expresivos que reflejan configuraciones ideológicas de los sujetos: nivel de información sobre el tema o fenómeno investigado (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de

valor sobre la información que manejan) y deseos (motivaciones internas conscientes e inconscientes).⁷

La entrevista abierta semidirectiva también procura, como el grupo de discusión, una expresión libre y espontánea de ideas. El discurso obtenido mediante entrevista se somete a análisis e interpretación de forma similar al discurso de grupo. La utilización de entrevistas se sugiere cuando el sujeto a investigar no forma grupo o desarrolla una actividad única. Tal es el caso de los directores de carrera que entrevistamos en nuestro trabajo, a quienes se pudo convocar a un grupo de discusión pero se optó por la entrevista individual para permitir una expresión autónoma, sin la sobredeterminación presencial de "colegas" o "pares". Si bien la estrategia de interacción pretendió ser conversacional, se partió de un cuestionario base que sirvió como guía de cada una de las entrevistas. La intención era preguntar lo mismo y sobre lo mismo a cada entrevistado, a fin de confrontar sus posiciones ideológicas de una forma más precisa.

Nuestras entrevistas no se enfocan hacia el descubrimiento individual del entrevistado (*sus* motivaciones profundas, *sus* deseos y creencias profundas) sino que buscan reconocer como asumen, desde una posición institucional y profesional, el tema de las Nuevas Tecnologías en relación a la carrera que dirigen. La interpretación de sus discursos se basa en relacionar ideológicamente qué dicen en función a la institución desde la que hablan (y representan) y en función a sus propias apreciaciones como profesionistas de la comunicación y como depositarios de una responsabilidad directiva en las instituciones (dado que tienen poder, real o virtual, para decir y *hacer* cosas en sus instituciones).

4.3 Estructuración y articulación del espacio discursivo en relación al espacio social

La mayor parte de las investigaciones sociales basadas en la producción de discursos vía discusiones de grupo y/o entrevistas abiertas anclan el análisis y la interpretación de los textos obtenidos en la relación existente entre el *habla* de los sujetos investigados y el *lugar social* que ocupan. Se asume que la ubicación social de los sujetos determina su expresión ante objetos/fenómenos sociales dados, expresión que refleja sus puntos de vista, opiniones, creencias y posiciones ideológicas al respecto. Esto significa que no basta con interpretar los discursos en cuanto textos sino referirlos a un contexto y ubicar la relación existente entre los discursos en un espacio social complejo, es decir, ubicarlos unos respecto a los otros de acuerdo a un criterio de ordenación espacial. El

⁷ ORTÍ, A. *Op. cit.* p. 195

resultado es la producción de un *mapa discursivo*, cuya especificidad dependerá de los objetivos concretos de la investigación y de los criterios de ordenación.

En el caso de nuestra investigación, el criterio de orden depende de la colocación que tienen los discursos de los sujetos investigados entre los dos polos opuestos del discurso "teórico-científico" respecto a las NTIC's, polos a los cuales nos hemos referido como *positivista-negativista, optimista-pesimista, tecnocrático-ecológico, conservadurismo reaccionario-radicalismo revolucionario*. Asumimos hipotéticamente que la ubicación entre estos polos de los discursos expresados por los sujetos investigados, tiene una relación directa con la ubicación social que los propios sujetos y las instituciones educativas de las que proceden tienen en el espacio sociojerárquico especificado por la estratificación en clases sociales.* Es decir, el discurso de un grupo puede ubicarse sólo en relación a otro (s) discurso (s) producido en el contexto de la propia investigación. El *mapa* obtenido a través del análisis de los *textos*, representará la relación de los grupos y sujetos en el *contexto* social. Ello porque se parte de que el conjunto de expresiones y relaciones producidos en la *microsituación discursiva*, modelan y representa el conjunto de acciones y relaciones existentes en la macrosituación social. Por eso en el análisis cualitativo no interesa el registro de las dimensiones, cantidades y frecuencias de los objetos/fenómenos sociales (nivel distributivo: sólo información significativa) sino la percepción de planos, dimensiones y relaciones globales que constituyen, articulan y estructuran las relaciones de interdependencia *social-contextual* de los grupos reflejadas en la producción *comunicativa-textual* derivada de sus discursos (nivel estructural: información significativa más *sentido* de la misma).

El *mapa discursivo* refleja posiciones, agrupamientos y distancias de los grupos sociales en un plano espacial -topológico- estructurado a nivel semántico (perteneciente al orden del decir) que representa la articulación y composición sistémica de los grupos sociales a nivel pragmático (perteneciente al orden del hacer). De ahí que el *mapa discursivo* pueda constituirse en un modelo aproximadamente representativo de la realidad social con relación a un fenómeno específico: "el discurso que -en la sociedad de consumo- dicen, es un simulacro del mundo: el mundo queda empujado en su discurso. El lenguaje pierde su función de referencia y se convierte en referencial -simulado- del mundo".⁸ Es necesario insistir que la *representatividad* que posibilitan y proporcionan métodos y técnicas cualitativas tales como las discusiones de grupo y las entrevistas abiertas semidirectivas es de nivel *estructural*, es decir, detectan las relaciones de los grupos sociales entre sí y con respecto al fenómeno/objeto estudiado. No debe, por tanto, confundirse con la *representatividad* cuantitativa, basada en cantidades, frecuencias y

* Esta relación está expresada en el mapa discursivo presentado en la página 39.

⁸ Ibáñez, J. *Del Algoritmo al Sujeto*. p. 216

magnitudes y a través de la cual se detectan y miden componentes, pero no reflejan las relaciones entre dichos componentes. De ahí que, ante la desestructuración y desarticulación que implican métodos y técnicas tipo encuesta estadística, la investigación así llamada *cualitativa* sea un intento válido para, a partir de lo que el lenguaje dice y hace respecto a la realidad social, estructurar y articular mediante el decir -las *hablas*- el repertorio de relaciones existentes entre individuos y grupos en sociedad en el orden del *hacer* o pragmático.⁹

Es también pertinente reiterar que las técnicas *cuantitativas* y las *cualitativas* no se sustituyen, ni son intercambiables o *sumables* sino que "tienen espacios de cobertura de la realidad social absolutamente distintos"¹⁰. De ahí el reclamo por establecer una relación de complementariedad entre ambos enfoques y no de oposición o exclusión. De ahí también la necesidad de *matematizar* los procedimientos y resultados del enfoque cualitativo, lo cual implica poner distancias, fronteras, cierres y reducciones entre la realidad investigada y el trabajo de investigación en aras no de la *precisión* de la información sino del *sentido* de dicha información.

La primera *matematización* en nuestro trabajo ha sido el acotamiento del universo a investigar por un criterio cuantitativo y otro cualitativo: seleccionar las instituciones de educación superior con el mayor número de estudiantes matriculados en carreras de Comunicación. Un segundo paso de *matematización* ha sido la integración de conjuntos por contigüidad de cualidades y espacios de acción social de lo cual surgen los sujetos de la investigación y el criterio de integración de los grupos y entrevistas: alumnos de primeros/últimos semestres, profesores de las áreas práctica / teórica, directores de las carreras en instituciones pública/privada.

El tercer paso de la *matematización* consiste en la reducción de los *discursos* a *textos*, mediante lo cual la inicial amplitud y polisemia multidimensional -verbal y no verbal- de los discursos (dinámicos) se procesa y *ordena* en subconjuntos semánticos divididos en función a las categorías de análisis relevantes para la investigación según el criterio del investigador, las cuales quedan fijadas y congeladas en la representación unidimensional del texto (estático); el *subrayado* de los textos y la *selección* de unidades pertinentes para la investigación son el "trabajo rudo" de este paso. La siguiente etapa -la interpretación- escapa a toda *matematización*, puesto que se trata de un libre juego de intuiciones y valoraciones que el investigador pone en práctica a fin de identificar el criterio *ideológico* que anima y constituye las creencias, motivaciones, valoraciones y

⁹ C.fr. IBÁÑEZ, J., *Diferencias entre el grupo de discusión y la encuesta estadística en Más allá de la Sociología*, p. 129.

¹⁰ ALONSO, L.E., citado por Fernando CONDE en su artículo *Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cualitativas y cuantitativas*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas no. 39, p. 92.

opiniones manifiestas y latentes de los sujetos en los textos obtenidos a partir de sus discursos.

El cuarto paso de matematización es la última fase del análisis e interpretación de los discursos, consistente en la re-unión de los subconjuntos en un espacio geométrico plano cuyas fronteras están dadas por los objetivos de la investigación y en donde se representan las correspondencias y relaciones emanadas de las diferencias / semejanzas, asimetrías / simetrías, distancias / proximidades de los subconjuntos (campos) semánticos atribuidos a cada subconjunto de sujetos de la investigación. El resultado final de éste último proceso es la configuración del *mapa discursivo*, en el cual se esquematizan y cristalizan, primero, la ubicación topológica de los discursos en un sistema de coordenadas *ideológicas y sociojerárquicas* y, segundo, las distancias discursivas según el juego de posiciones plegado a los objetivos de la investigación. Con todas sus limitaciones, el resultado permite una representación gráfica-analógica -ordinal- de nivel lógico superior a la representación cifrada-digital -numeral- de los métodos estadísticos. El esfuerzo bien vale la pena si la aspiración del investigador es curiosear más sobre el *sentido* de los objetos/fenómenos que intervienen en la dinámica social que sobre la sola *significación* de los mismos.

El *análisis e interpretación* de los textos -los aspectos menos matematizables de la investigación cualitativa- y la producción del mapa discursivo y el informe final -el aspecto más matematizable- respecto al nuestro estudio sobre motivaciones, actitudes y opiniones de los sujetos participantes en la enseñanza superior de comunicación con relación a las nuevas tecnologías de información y comunicación, es lo que a continuación presentamos.

4.4 El análisis de los textos y discursos

Grupos de discusión:

4.4.1 Grupo I: Profesores de la carrera de Comunicación cuya actividad docente esta enfocada hacia el área *teórica*. Participaron 4 profesores de planteles públicos y 4 de planteles privados

- Desde el principio se configuran dos posiciones respecto a las NTIC: una, enfocada hacia un determinismo tecnológico, considera que la comunicación como ciencia ha avanzado a partir de los adelantos tecnológicos; la segunda posición apunta hacia un reconocimiento del aspecto humanístico de la ciencia, de tal manera que la ciencia de comunicación se centre más en el *sujeto* y menos en el *instrumento*. Surge también

otra oposición: la visión *generalista* contra la *sobre-especialización* en relación a las carreras de comunicación. Se asume que la sobre-especialización gana terreno porque así lo exige el mercado de trabajo. Se plantea si las NTIC son medios de *comunicación* o medios de *producción*.

- Se plantea rápidamente una de las preocupaciones fundamentales que van a expresar continuamente en la discusión: la falta de *identidad* de la carrera. Reconocen ésta como la indefinición del perfil de profesional que proponen las carreras (falta de identidad *interna*) así como al desconocimiento que la sociedad en general tiene sobre las características y competencias del Licenciado en Comunicación (falta de identidad *externa*): "tenemos un problema muy específico que es de identidad, exactamente qué somos y qué hacemos [...] qué podemos ofrecer dentro del mercado de trabajo".

- Se manifiesta también otra de los temas claves de la discusión: la oposición entre universidades *privadas* y *públicas*; de lo cual deriva la diferenciación de la condición de clase social que accede a uno u otro tipo de universidad y que *marca* a sus estudiantes, por ejemplo los de las privadas son preparados para ser *líderes* en tanto que los de las públicas se asumen como *subordinados*, circunstancia que contribuye a la reproducción de la condición de clase o *clasismo*.

- Otra dicotomía que se presenta en la discusión es que, aunque todos los participantes asumen que debe priorizarse la educación *humanística* sobre la educación *tecnológica*, los profesores de las privadas puntúan la necesidad de la formación *tecnológica*, puesto que "quien tiene desgraciadamente la tecnología es el dueño y quien tiene la tecnología tiene la información y es el que manda". Las NTIC son consideradas como *instrumentos de poder*.

- Se atribuye el *determinismo tecnológico* que afecta a las carreras de comunicación al hecho de que, desde su origen, los primeros esfuerzos teóricos en torno a la comunicación surgen en un marco positivista, fisiócrata y funcionalista, dando origen a modelos *descriptivos* encaminados a intervenir y controlar el fenómeno comunicativo suscitado por el desarrollo tecnológico, mas no explicarlo científicamente. Por ello la comunicación como práctica social ha estado subordinada más a los avances tecnológicos que a los avances teóricos, lo cual hace necesario revertir el tecnocratismo que afecta a las carreras de comunicación en favor de una formación *humanística*: "devolverle a la comunicación ese carácter que le da su origen: el hombre".

-En torno al tema de la *identidad* de la carrera, el subgrupo de profesores de escuelas privadas asume que dicha *identidad* debe buscarse *por institución*, es decir, están más

por una identidad *exclusivista-atomista* que gremalista: "cualquier perfil va a estar circunscrito de los principios filosóficos de cada institución". El subgrupo reafirma la importancia del vínculo tecnológico del alumno "aunque la tecnología rebase muchas veces la currícula".

- Otro subgrupo de profesores, integrantes de escuelas públicas, asume que el *perfil institucional* encubre la *estructura de clases* sociales según la cual cada institución cubre un espacio socio-económico específico que determina una oferta educativa tendiente a reproducir la condición de clase de quienes ingresan a ellas. Su posterior rol como profesionistas queda marcado por esta circunstancia: "desde la Anáhuac (privada) podríamos constituir líderes empresariales [...] la clase social que llega a la UAM Xochimilco (pública) en tanto clase media está dispuesta a entrar en las luchas...". Esto explicaría por qué la configuración de una oferta educativa está mediada por los atributos subjetivos sobre un plantel conferidos por el mercado de trabajo y proclives a reproducir una *conciencia* de clase articulada a las necesidades de dicho mercado. De ahí que los alumnos, por la sola pertenencia a un plantel privado-elitista o público-masificado, se etiqueta y asume a sí mismo como eventual *líder* empresarial o *dueño* de su propia empresa o como *asalariado* "vendedor de trabajo intelectual".

- El subgrupo de escuelas públicas se pronuncia contra el *clientelismo* que a su parecer caracteriza la educación superior de comunicación. Dicho clientelismo se caracteriza por la sobredeterminación que tiene el mercado laboral sobre las carreras, de tal forma que éstas pliegan su oferta educativa a las expectativas y necesidades de dicho mercado y no hacia la *transformación* del mismo. La universidad se vuelve dependiente de las demandas y criterios del mercado de trabajo, el cual se preocupa por aspectos *instrumentales* y se rige por criterios *eficientistas* más que por intereses sociales. Este mismo subgrupo contesta que la *identidad* del comunicólogo no debe depender del tipo de institución sino del tipo de profesionista que necesita la sociedad: "no es nada más tan simple como decir, bueno cada universidad defiende su perfil...", lo cual expresa una consideración más gremial y compacta de la carrera.

- Se plantea que las NTIC pueden propiciar una *liberación* de la práctica profesional del comunicador respecto a las exigencias del mercado de trabajo en tanto permiten una relativa *autonomización* de su actividad profesional, lo cual expresa cierto *utopismo voluntarista*: "...en el Multimedia [...] tú te puedes volver el patrón y el operador y el cobrador y el administrador y el planeador de tu propia práctica", voluntarismo también *emancipatorio* y revolucionario en el cual la tecnología representa un yugo para el comunicólogo que debe vencerse, tomar los medios como armas liberadoras: "si la tecnología nos doblega, nos golpea fuertemente habría que

verlo desde la contrapartida [...] la posibilidad de reusar todo eso en función de una práctica liberadora". Este *utopismo* es inmediatamente contestado como inviable por la sobredeterminación socio-profesional que implica el mercado de trabajo dominante.

- Al insistir en el problema de la *identidad* de la carrera y la indeterminación del *perfil* del egresado, se expresa la posible desaparición de la carrera, por considerarse inviable en virtud de que la *comunicación* no es una actividad social cuya práctica profesional pueda encargarse en exclusiva a un tipo específico de profesionista. El discurso refleja la incertidumbre imperante en el grupo a este respecto al plantear una serie de preguntas: "qué somos, qué hacemos específicamente, qué podemos ofrecer que otros no puedan...". El grupo no intenta dar respuesta a dichos cuestionamientos, sino expresa una visión casi paranoica en torno a la creciente influencia de las NTIC: "...van a invadirnos [...] eso es ineludible [...] hay una invasión de las nuevas tecnologías [...] no dejarnos comer por las nuevas tecnologías".

- Sobre el tema de la sobredeterminación que ejerce el mercado laboral sobre la carrera de comunicación, se afirma que el fenómeno no es nuevo en tanto existe la misma presión desde la época de los talleres de redacción equipados con máquinas de escribir y que en realidad lo que dicho mercado pide son profesionales de la comunicación *subcalificados*, situación propiciada por la *realidad comunicacional* existente en nuestro medio que se une a un desmedido en el número de planteles que ofrecen dicha carrera en los últimos 10 años, lo cual acarrea problemas como una sobre oferta de profesionistas y la dificultad de contar con profesores competentes para tantas escuelas: "el mercado nos está orillando a que nosotros abaratemos la mercancía [...] si agregamos a esa *chafez* académica [...] un mercado *chafa* también [...] nos presentan las nuevas tecnologías [...] y no sabes ni qué rollo". Ante las severas deficiencias académicas, la indefinición del perfil del egresado y la falta de identidad de la carrera, la capacitación tecnológica-instrumental surge como oferta de conocimiento viable y segura para que los estudiantes encuentren trabajo. Se afirma que las escuelas privadas son las que más priman el saber instrumental (técnico) sobre el saber-saber (científico): "en el Tecnológico de Monterrey (privada) no están negados al saber científico; lo que pasa es que no saben qué es saber científico".

- El saber técnico instrumental se identifica en el grupo metonímicamente: "apretar botones". El grupo discute la importancia o no de *apretar botones*. El subgrupo de las escuelas privadas expresa el enorme interés que despierta en los alumnos *apretar botones*: "su idea es apretar botones [...] porque tienen que apretar botones también". Se explica también que la fascinación por *apretar botones* puede deberse no a filiaciones tecnocráticas sino expresar un enorme impulso por la autoexpresión ante un ambiente escolar y un mercado profesional que tienden a coptar sus deseos

expresivos. *Apretar botones* sería una compensación a la *castración* expresiva que sufren alumnos que precisamente eligen esta carrera por las posibilidades de expresión que presumiblemente ofrece.

- Más adelante se alude al desconocimiento que tienen los propios profesores acerca del *manejo* y *operación* de NTIC. El subgrupo de las escuelas públicas se debate entre una *marginalidad* deseante ("muchos profesores [...] no tenemos mucho acceso a la tecnología") y la *autoculpa* ("...no tenemos la capacidad como para enseñarles a los alumnos..."). Se alude a que mientras más pasa el tiempo, la carrera pierde más identidad y consistencia, lo cual se agrava con la *tecnologización* de la carrera ante lo cual surge un sentimiento de *impotencia*: "ahora las tecnologías son mucho más sofisticadas y ya no las *entendemos*, es más, ya no las vemos *por dentro*".

- El subgrupo de universidades privadas insiste en la importancia de la enseñanza tecnológica, lo cual justifica como una competencia que coadyuva al ejercicio del *poder* y a la reproducción del estatuto clasista que se maneja en dichos planteles en relación al *liderazgo*: "no siento tan desfasada en la universidad esta situación de solamente enseñar tecnología [...] para que tú sepas *mandar* necesitas saber hacer porque si no sabes hacer no sabes qué pedir".

- El subgrupo de escuelas públicas insiste en aspectos recurrentes en la discusión tales como el problema de la *identidad*, recordando que en su propia experiencia como estudiantes vivieron confusiones e indeterminaciones que les provocaba incertidumbre: "no sabíamos como ubicarnos dentro de todo ese marco racional formativo...", circunstancia provocada por el *generalismo* y la inespecificidad del currículo académico que sustenta a la carrera. Se expresa también un sentimiento de exclusión e impotencia: "...salimos de la universidad y muchas veces no tenemos bien claro exactamente para qué nos sirvió eso". Resurge la *autoculpación* por no saber, como profesores, trabajar con las NTIC: "no sabemos cómo enseñar esto y no sabemos enseñarlo porque nosotros tampoco lo sabemos". Alguno comenta que la falta de identidad de la carrera es reflejo de la dispersión y confusión teórica que ha caracterizado al avance científico de la comunicación: "lo que estamos dando en las universidades es un pegote allí de una serie de cosas...". La incertidumbre en torno al objeto de estudio de esta disciplina se condensa al plantear concretamente la pregunta "¿qué es la comunicación, qué estamos enseñando?". Insisten en la separación Teoría-Práctica como relación asimétrica y desarticulada. Se sugiere que el instrumentalismo y el pragmatismo predominan en la carrera, es porque los avances tecnológicos son más rápidos y consistentes que los relativos a teoría y metodología científica. Es decir, la capacitación instrumental y técnica proporciona más *seguridad* y mayor *certidumbre* entre los estudiantes de comunicación tanto por los resultados

concretos a los que lleva como por la mayor garantía que ofrece para emplearse en un mercado de trabajo más interesado en lo *práctico* que en lo *teórico*: "...la tecnología nos puede estar comiendo el mandado a cada rato [...] mientras el comunicador no sepa explicar qué es la comunicación".

- Se recupera el tema del mercado laboral cuestionando por qué la carrera intenta adaptarse al mercado de trabajo en lugar de que éste se adapte a la carrera: "necesitamos...propiciar un campo de trabajo de acuerdo a lo que nosotros estamos conceptualizando como comunicación...". Este propósito requeriría especificar y consolidar la identidad *externa* del comunicólogo: "...hay una carencia de conocimiento muy grande por parte de la sociedad en cuanto a lo que un comunicólogo es (y) puede hacer [...] tenemos que enseñar a la sociedad a detectar, apreciar, valorar y exigir ciertas cualidades de los comunicadores...". Esta intención enfrenta dos limitantes que se expresan en la discusión: la asimetría entre la carrera y la *realidad* social ("hay una brecha inmensa entre lo que se enseña aquí dentro y la realidad afuera") y la falta de identidad y coherencia *interna* de la propia carrera: "primero tenemos que tener identidad, saber qué somos, qué carambas hacemos para poder después explicarles (a la sociedad) cuál es nuestra utilidad..."

- Alguien señala una paradoja en las carreras de comunicación: no obstante la enorme producción e innovación teórica y tecnológica en el área, los espacios curriculares y la duración de la carrera tienden a reducirse. Este señalamiento lleva al grupo a replantearse el *modelo educativo* de las carreras de comunicación. Se argumenta sobre la obsolescencia de la educación paternalista, la cual debe sustituirse por la formación para el autoaprendizaje, la creatividad y el pensamiento reflexivo -*hacer pensar*-. "esa dimensión del pensar es un pensar que se va a hacer ya sea haciendo, ya bien pensando los pensamientos de otros...". Se advierte sobre la posibilidad de las NTIC como herramientas propicias para propiciar y estimular el pensamiento reflexivo en un modelo pedagógico centrado en el alumno como integrador y no en las asignaturas desintegradas y aisladas. El modelo educativo *clásico* es criticado por su énfasis en la transmisión de *significantes* y, en el mejor de los casos, de *significados*, mientras se despreocupa de la generación e integración del *sentido*: "Nos cuesta trabajo pensar que vendemos significados, porque pensamos que en realidad generamos sentido".

- A partir de aquí, las NTIC se relacionan en la discusión menos con la práctica profesional del comunicólogo/comunicador y más con la práctica docente (pedagógica y didáctica) de los profesores. El grupo coincide en que los profesores deben utilizar NTICs en su labor académica, lo cual de alguna manera -se afirma-, cambia el rol del maestro. Quizá motivado por el posible desplazamiento del docente por la acción de las NTICs, se argumenta: "no nos vamos a dejar *comer* por las tecnologías" y se

asume una actitud defensiva, paranoide: "¿por qué no aceptar el reto de las nuevas tecnologías? [...] ¿cómo diablos utilizar adecuadamente esos medios...esa onda de la interactividad que a mí me trae loco...?"

- En la discusión surge una noción que condensa la problemática expresada en torno a la identidad, la especificidad y el perfil de la carrera de comunicación: "como que sigue un poco a la *deriva*". Esta indefinición teleológica denota la inseguridad de un proyecto náufrago, frágil e inconsistente. El preceptor comenta sobre la insuficiencia de los cambios y reformas sobre los contenidos explícitos y superficiales del currículum e invita a comentar sobre los contenidos implícitos y latentes o *currículum oculto*. Un participante de la UAM Xochimilco, único plantel donde el sistema educativo es *modular*, argumenta sobre la inviabilidad del modelo analítico-inductivo clásico estructurado en asignaturas cerradas y aisladas. En lugar de este modelo claramente individualista y de escasa integración comunicativa, el sistema modular, afirma, propicia aprendizajes latentes desde la misma práctica pedagógica, mediante la cual el alumno adquiere habilidades casi inconscientemente tales como el trabajo en equipo, la autogestión del conocimiento, la integración del saber, la autonomía cognoscitiva del educando, etc.: "...ya no es válido dar materias específicas [...] el alumno no se da cuenta de que aprende a conectar su información [...] el *habitus* que se les configura es distinto a alguien que está acostumbrado a escuchar la voz de la autoridad enfrente [...] (aprenden) nuevas formas de trabajo en equipo...". Significativamente llama *bandas* o *tribus* a los grupos de trabajo de los alumnos. Se sugiere que si en el modelo educativo tradicional los espacios curriculares y la actividad docente están *incomunicados*, se presenta una paradoja en cuanto se quiere enseñar *comunicación* con procedimientos nula o escasamente *comunicativos*. Si no hay comunicación entre asignaturas, no hay comunicación entre alumnos, profesores, teorías, etc.

- Ante la inconsistencia de la enseñanza superior de comunicación expresada a lo largo de la discusión surge de nuevo la idea de disolución. Tras referirse con miseratamiento a "nuestra *pobre carrera*", se pregunta con fatalismo: "¿...es válido que haya una carrera de Ciencias de la Comunicación...? ¿es válido que estemos discutiendo alrededor de una cosa que a lo mejor ni existe como carrera...?" Se recuperan en la discusión temas como la *sobredeterminación* que ejerce el mercado sobre la carrera, el *clientelismo* con que han actuado los planteles y la *asimetría* entre lo que se enseña en las carreras y la realidad social.

- Se comenta sobre otras barreras que tiene la innovación curricular de naturaleza burocrática y no académica, por ejemplo "la ubicación de profesores *definitivos* y de carrera en la nueva currícula". Más adelante se argumenta que una pretensión realista de la carrera sería, más que preparar comunicadores, formar *receptores*, opción cuyo

resultaría sería adquirir la *identidad* perdida o nunca encontrada ("construir nuestro ser, nuestro *self*"): "si no aprendemos a ser buenos receptores, jamás vamos a poder ser buenos emisores, jamás".

- La crisis de identidad de la carrera y la indeterminación del perfil del comunicador conducen a otro problema: la escasa filiación gremial que campea entre a los profesionistas de la comunicación y la inseguridad en su propia carrera. Aunado al fenómeno de la escasa titulación, hay altos índices de deserción entre los estudiantes y es frecuente que los profesionistas hagan otros estudios con mayor *legitimidad* y prestigio social: "...terminan Comunicación y para poder darse mayor legitimidad terminan siendo doctor en Sociología, doctor en Antropología...". Esta desvinculación académico-profesional parece operar como mecanismo de compensación y reconocimiento social ante la falta de identidad de esta carrera.

-Se recupera el tema de la determinación clasista y jerarquización económica en las escuelas de comunicación ya no en la condición de clase que reproducen los alumnos, sino los profesores. El acceso a NTIC en escuelas privadas es mucho mayor que en las públicas, lo cual indica nítidamente una diferenciación institucional por capacidades económicas y no por cualidades académicas: "las nuevas tecnologías vienen a incidir en un problema social muy grave [...] a una polarización de las clases sociales docentes". Este *elitismo* podría redundar en la profundización de desigualdades en torno al acceso y disponibilidad no sólo de máquinas, sino a los datos, a la información y al saber que mediante las NTIC pueden gestionarse: "se me hace muy agresivo [...] elitizar ya no solamente el aprendizaje, sino la enseñanza [...] las nuevas tecnologías en México van a elitizar no solamente a los estudiantes, sino a los docentes. Es un desafío pero muy brutal".

- En el último tramo de la discusión, el discurso se funde en la utopía, en los deseos incumplidos, en el idealismo y el voluntarismo. El reclamo unánime es priorizar la formación humanística sobre la formación técnica. En ello hay un consenso explícito: "...generar gente que pueda pensar, que pueda reflexionar [...] antes que meras competencias instrumentales o técnicas"; "...no solamente como una persona que va a hacer uso de la técnica, sino aquella persona que tiene que razonar, pensar..."; "...se deben retomar, darle énfasis sobre todo al carácter de las disciplinas de carácter humanista [...] y la técnica venga obviamente a ser un complemento". Estas frases fueron emitidas por distintos participantes. No obstante se acepta también, en forma general, que tanto alumnos como profesores deben involucrarse con las NTIC, integrarlas en su práctica concreta y contrarrestar la falta de identidad de la carrera, lo cual se expresa hiperbólicamente: "...lo que podría ser el desarrollo de la identidad del comunicólogo usando los apoyos tecnológicos con los que se cuenta para hacerlo *más*

comunicólogo [...] aprender a ser más comunicador...". Se pide una posición más activa ante las *innovaciones*: "ser vanguardia, poniéndonos al día, no nos podemos quedar".

- De nuevo aflora la impotencia y el fatalismo ante las NTIC: "la tecnología es un potro desbocado [...] las universidades siempre se van a quedar rezagadas con respecto al desarrollo tecnológico". Inseguridad e incertidumbre vuelven a protagonizar el discurso: "...no tenemos una idea muy cierta de cómo vamos a relacionarnos con ese desarrollo tecnológico...". El problema de la falta de *identidad* se considera crucial, esencial: "...primero tratar de definimos justamente qué es lo que somos". Desde su ubicación como profesores *teóricos*, para domar al *potro desbocado* "hay que utilizar la técnica en función de la *razón*".

- Para finalizar, la autorecriminación por su alejamiento y falta de conocimiento práctico sobre las NTIC deriva en dos proposiciones: la primera insiste en la necesidad de *aprender* e involucrarse en la manipulación de las NTIC para ser mejores: "...si aprendemos a almacenar, a procesar y a recuperar información con la computadora, estamos dando un salto cualitativo en nuestra actualización". Se cuestiona el tradicional desapego que tienen los *teóricos* en la operación técnica y se advierte en cuanto a las NTIC: "es más desafío para nosotros los docentes las nuevas tecnologías que para los alumnos". En la segunda proposición se manifiesta una postura *integrada*, instrumental y conservadora ante las NTIC: "tenemos que *adaptarnos* a las nuevas tecnologías [...] al uso *racional*...". El decir *adaptarnos* implica aceptar que las NTIC tienen un desarrollo autónomo y autorregulado, lo cual es tanto como aceptar que son impenetrables a cualquier intento de control externo y abandonar una relación inversa: que las NTIC se *adaptan* al docente y no el docente a ellas como se insiste: "el gran trabajo de nosotros va a ser *adaptarnos* a las nuevas tecnologías para poder enseñar adecuadamente..."

- La última intervención intenta resarcir las disonancias y las incertidumbres expresadas con dos mensajes optimistas: "a fin de cuentas la comunicación no está perdida [...] a fin de cuentas seguirán saliendo buenos docentes".

4.4.2 Grupo II: Profesores de la carrera de Comunicación cuya actividad docente esta enfocada hacia el área *práctica*. Tomaron parte 5 profesores, 3 de planteles privados y 2 de planteles públicos

- Desde la primera intervención se expresa la prioridad que este grupo, con diversos matices y algunas discrepancias, le da a la *práctica* en la formación de comunicadores. Se afirma que los "problemas surgidos dentro del campo laboral con los estudiantes" pueden atribuirse a "esa falta de experiencia dentro del campo técnico-práctico". Se habla de *rezago*, carencias en aspectos técnicos, y alejamiento con la *práctica real*, todo lo cual provoca *desmotivación* en los estudiantes. Se dice, no obstante, que aun contando con equipos ("*juguetes*"), tampoco se produce creativamente: "no se si los estudiantes hayan perdido [...] la intención de poder crear...". A ello contribuyen los profesores, cuyos ejercicios prácticos se reducen a *juegos*: "...juegos de manejo de cámara, juegos de producción, juegos de no se qué".

- Para referirse a las habilidades técnico-instrumentales en la práctica comunicacional, se usa la metáfora *apretar botones*. "Apretar botones" se considera una de las principales aspiraciones de quienes cursan esta carrera. Se considera inadecuado al modelo educativo tradicional ("como *paternalista*") y se propone su sustitución por un modelo *interactivo*.

- Dos temas ocupan primordialmente el tema de la discusión en su etapa inicial:

- a) el papel de los profesores en el área *práctica* de la carrera;
- b) la oposición Teoría/Práctica.

Respecto al primero, aluden a una paradoja de los profesores dedicados al área práctica: si se dedican por completo a la cátedra, pierden contacto con la *realidad* y las *innovaciones*; si se dedican a la *práctica*, descuidan la *academia* y la *educación*. No obstante, coinciden en la necesidad de que los profesores desarrollen una práctica profesional paralela a su trabajo docente. Consideran que en general, los profesores están poco enterados e interesados en las nuevas tecnologías. Se quejan de la *improvisación* y la *novatez* de profesores ("la mayoría de los profesores son jóvenes"), fenómeno especialmente frecuente en las universidades privadas. Sugieren que las propias universidades *capaciten* y traten de vincular a sus profesores en todo lo relacionado con *tecnología*.

En cuanto a la oposición Teoría/Práctica, se asume que una de las causas que provoca su desarticulación es justamente el papel de los profesores del área práctica. Por una parte, reconocen la indefinición y confusión que existe respecto a las NTIC: "ni siquiera sabemos exactamente que son las nuevas tecnologías..."; por otra, asumen que hay incompatibilidad entre lo que se enseña en las escuelas y lo que existe en el exterior, en la *realidad*: "no se les enseña -a los alumnos- con lo que van a trabajar, que es la realidad". Asimismo, se alude al problema de la improvisación de académicos cuando las Universidades contratan profesores entre alumnos recién

egresados. De ahí insisten en la necesidad de que las universidades capaciten a sus académicos en áreas prácticas de la producción comunicativa.

- La siguiente intervención, de un profesor de la Universidad Iberoamericana, alude a la oposición tecnocratismo/humanismo. Para él, el principal valor que debe enfatizarse en la carrera es el *humanismo*, pero reconoce que éste énfasis se ha debilitado en favor de posiciones pragmatistas e instrumentalistas. El reto que plantea la integración de estudios sobre nuevas tecnologías en los planes de estudio de las carreras de comunicación es, dice, evitar que el perfil tecnocrático bloquee los aspectos humanísticos de las mismas: "...el reto es muy difícil, desde hace 24 años sigue siendo similar el reto: la técnica contra la formación de la persona". Se insiste, por tanto, que la tecnología debe considerarse como *herramienta*, cuyo uso en beneficio o en perjuicio de los demás depende de la calidad *humanística* de los usuarios.

- En torno al perfil profesional del comunicólogo, se sugiere que parte de su indefinición se debe a que la carrera presenta situaciones *paradójicas*: "mientras uno está estudiando las técnicas, los medios, los esfuerzos para convencer en comprar productos, el otro está estudiando cómo no hacer que la gente compre esos mismos productos...". Se insiste en la sobredeterminación que opera sobre las carreras el mercado de trabajo al argumentar que la capacitación en NTIC -por ejemplo *tecnología multimedia*- puede facilitar el conseguir empleo a los egresados. Se refieren enfáticamente al problema de la *identidad* y el *perfil* de la carrera, aludiendo a cierto complejo de inferioridad que afecta a los estudiantes producto de la misma indeterminación de la carrera: "no hay un perfil por cuestiones académicas, un perfil de carrera, un perfil de egresados, son todólogos [...] en mi Facultad no saben a qué se van a dedicar allá afuera, les da vergüenza decir que son licenciados, les hacen muchas burlas al respecto y eso pues, tal vez surja un poco falta de seguridad [...] en el ámbito profesional, yo lo llamaría una falta de identidad profesional".

- Surge en la discusión el tema del *clasismo* relacionado con el acceso y disponibilidad de NTIC: las universidades privadas, que reclutan mayoritariamente estudiantes de alto nivel económico, son las que mejor dotadas están de nuevas tecnologías. Se observa asimismo la conveniencia de que todos los profesores, al menos los del área práctica, trabajen en áreas de comunicación *fuera* del entorno académico.

- Se insiste en el problema de la falta de *identidad* de la carrera. Se refieren al comunicólogo como *híbrido* o como *todólogo* en forma indistinta, sólo que ahora se relaciona este problema con las NTIC, argumentando que incluir estudios sobre NTICs en un espacio curricular reducido en el tiempo y demasiado general en sus contenidos contribuirá aun más a dicha indeterminación: "...el planteamiento es qué

estamos creando nosotros en este afán de involucrar a la nueva tecnología en los planes de estudio [...] estamos creando una especie de medio sabelotodo que en realidad termina sabiendo nada"

- El comunicólogo es también un híbrido o *todólogo* porque al concluir sus estudios "ni sabe operar bien el equipo [...] tampoco sale un especialista en investigación, tampoco sale un especialista en comunicación organizacional". Se habla también de la dificultad que representa la incorporación de asignaturas relacionadas con las NTIC a los planes de estudio, puesto que se considera que hay muchas otras cosas más urgentes que arreglar, por ejemplo discutir "el proyecto de nación [...] para un país como México".

- Se alude al *exceso* de información que se genera en materia de comunicación que puede incluirse en el plan de estudios: "la cantidad de información que se maneja actualmente está desarticulando lo que nosotros pretendemos articular en un plan de estudios".

- Se plantea el problema de la sobredeterminación cultural se que ejerce a través de la integración de las NTIC en países receptores tradicionales de tecnología en éstos términos: "estamos creando al nuevo indio para resolver necesidades que nos plantean, que exigen otras circunstancias, otras sociedades, otros contextos a los cuales nosotros tenemos que llegar en este afán por alcanzar la modernidad e involucrarnos en el primer mundo".

- Se menciona otra contradicción: el énfasis que las carreras de comunicación han puesto en la formación de profesionales para trabajar en los *medios*, pero con talleres y laboratorios tecnológicamente atrasados y dotados de equipos obsoletos. Esta circunstancia es justamente la que ha dado lugar a un compromiso con rasgos neuróticos y esquizofrénicos por el cual las carreras siempre están realizando enormes esfuerzos económicos para dotarse de lo *más actual*, de lo *último*, de lo *más moderno* en cuanto a tecnología de medios electrónicos se refiere: "mucho del énfasis de las universidades últimamente ha sido formar gente para medios electrónicos [...] pero con una deficiencia en ocasiones precisamente de las tecnologías [...] tecnológicamente están muy retrasadas las universidades".

- Se refieren a la poca vinculación que tiene a universidad con la realidad social. Existe una profunda asimetría entre lo que se propone y enseña al interior de las carreras respecto a las necesidades y expectativas concretas de la realidad económica y social. Como ejemplo se refieren a la poca utilidad práctica y el escaso interés que sobre los aspectos humanísticos, filosóficos y teóricos de la carrera manifiesta el mercado

laboral: "la universidad sí debe manejar un aspecto filosófico, pero en el ámbito laboral se va a reflejar un poco de manera subrepticia". Este reconocimiento *marginal* de lo *teórico* se escinde hacia el pragmatismo y el instrumentalismo que impera en el mercado de trabajo: "me preocupa a mí en lo personal más el trabajo práctico porque es donde entra la mayoría de la gente, lo teórico, los investigadores se absorben muy poco en el país en este momento".

- Ante tal pragmatismo, un participante perteneciente a una universidad pública interviene aludiendo que lo *teórico* no debe reducirse a lo filosófico o lo humanístico, puesto que la producción de mensajes depende del dominio de *lenguajes* sustentados teóricamente. Así, el dominio de los lenguajes expresivos resulta más importante que el dominio técnico-instrumental: "(así) si yo tengo una isla de post-producción de gran calidad, con efectos y todo, a si tengo una isla de post-producción de corte directo, yo puedo plantear el mismo mensaje y bien hecho y de la misma manera". Desde este punto de vista, resulta más importante el *saber hacer* estético-expresivo que el *saber hacer* técnico-instrumental.

- Un profesor de escuela privada lamenta que existan laboratorios y talleres tecnológicamente muy atrasados, aun en las escuelas privadas: "las universidades de término medio tienen estudios de grabación que dan risa..." y prioriza la formación técnico-práctica sobre la teórica con esta frase: "yo no conozco ningún médico y el primero que me presenten ahorita que me diga 'oye, te voy a recetar por teoría', yo me salgo de ese consultorio en ese momento".

- Un participante de escuela pública sugiere que tanto los planes de estudio como la planeación curricular propicia el desapego por lo teórico: "...la parte teórica de la comunicación la pasa uno con la prisa queriendo llegar a hacer lo mismo: apretar botones, hacer tele, hacer radio [...] por la prisa en un semestre de tres meses se quiere dar Teoría de la Comunicación y claro ¿quién va a querer ser investigador de la comunicación?".

- Un profesor de universidad privada fija una posición radicalmente pragmatista, instrumentalista y utilitaria respecto a la comunicación: "...yo me centro en la cuestión práctica, a mí me preocupa sobre todo porque es dinero..." Los aspectos teóricos y analíticos de la práctica profesional son postergados y minimizados por este participante: "...a nivel de conocimiento elemental ya vendría la aplicación y el análisis, ya en otros momentos, ya sería otro el rollo". El análisis queda así reducido a la categoría de *rollo*. Coincide con el profesor anterior en la fascinación que ejercen los equipos y talleres de las escuelas en los alumnos: "los alumnos sí se deslumbran porque es muy bonito ver equipo...todo mundo que llega a las universidades, es lo

primero que los muchachos llegan a ver...el primer día de clases todo mundo quiere llegar a grabar y quiere mover cámaras..."

- Otro profesor de escuela privada cuestiona al anterior sobre si un trabajador empírico de la comunicación, especializado en la práctica podría hacerse acreedor a un título universitario por su sola experiencia y emite la pregunta: "¿qué es lo que avala un título universitario?" Para él, el principal valor de un egresado universitario debe ser su capacidad de transformación, es decir, ubicar a los profesionistas como agentes de cambio. Este participante muestra una actitud moderada y humanista frente a las tecnologías: "...si la tecnología [...] no sirve para el hombre, la tecnología no sirve para nada". Para él la tecnología debe asumirse como una *herramienta*.

- Nuevamente surge el radicalismo tecnocrático, solo que ahora se atribuye al contexto social que prima lo técnico-instrumental sobre lo humanístico y cultural: "los chavos no leen, no les vas a crear una cultura donde no la existe". La continuación del comentario refleja resignación e impotencia: "es la sociedad de consumo...no podemos crear gente culta". Asume que la universidad está incapacitada para promover la cultura en un contexto tan profundamente tecnocratizado y culturalmente tan pobre: "... el concepto de cultura general. les podrás dar sus vitaminitas, pero que la asimilen para transformarse en hombres cultos en el sentido aristotélico, eso no lo podemos hacer nadie, no sirve ninguna universidad...". Reitera la subvaloración que sobre el comunicólogo de carrera se tiene frente a los formados en la práctica -empíricos- con esta frase: "...aquí está mi producto, ¿quién te tocó, en qué agencia estás? Con Walter Thompson, en la torre, está Max, hígole, sí sabe. Te vas a Ogilvy, a alguna otra ¿quién te tocó?, no sé, una señorita, una Licenciada en Comunicación ¡ah, ya estuvo, ya entró!" Subvaloración, menosprecio y machismo -se refiere al sexo femenino en su ejemplo- impregnan esta opinión.

- Otro profesor de universidad privada advierte sobre la inexorable tecnocratización de los planes de estudio, producto de la cual se sustituyen materias humanísticas y teóricas por asignaturas técnicas y prácticas referentes a nuevas tecnologías. El comentario final de su intervención es particularmente interesante por la profunda contradicción que expresa, puesto que indica que él mismo propicia lo que quisiera impedir, esquizofrenia que quizá se pueda explicar por sentirse impotente ante la oleada tecnocratizante e instrumentalista: "...si tú me quitas un curso de Psicología del Adolescente por el Laboratorio de Radio III, te voy a decir: maestro, espérame, en el laboratorio de radio aprendes los *switches*...vamos a formar...gente que quiera trascender en el ámbito de la comunicación y no toda su vida pegado a un *switcher* [...] a mí la preocupación es que el currículum, lo apantallador que son las nuevas tecnologías, se me desfase y entonces empiece a poner Multimedia I, Multimedia II,

Multimedia III, Multimedia IV; que te lo pongo más chistoso, para que veas mi opinión, yo lo estoy tratando de hacer."

- Un participante de escuela pública interviene con una posición moderada, ecléctica: "yo creo que no está peleado la cuestión de la metodología, la cuestión del humanismo directamente con la cuestión de la técnica...". El problema está, sugiere, en el exceso de comercialización y mercantilismo que subyace en ciertas actividades profesionales del comunicólogo, como por ejemplo, la publicidad: "ya sabemos que la publicidad ante todo va sobre el dinero..." Propone que el conocimiento humanístico debe *articularse* al conocimiento técnico: "...lo que se tiene que hacer es decirles cómo se va a aplicar toda esa teoría a los estudiantes y cómo se va aplicar [...] el conocimiento técnico para utilizarlo como verdadera herramienta". Insiste en considerar las tecnologías como *herramientas*, mismas que hay que saber usar y explotar para *simplificar* el trabajo, "que las demás cosas trabajen para que uno pueda aplicar el cerebro a lo que está haciendo".

- El preceptor replantea y sugiere hablar sobre si las tecnologías determinan las formas de hacer comunicación, los mensajes, los contenidos o solamente son *instrumentos* que no deben influir esencialmente en el contenido y la forma de plantear la comunicación. Advierte sobre la gran atención que se presta a la innovación tecnológica en contraste a la poca o nula atención que merece la innovación teórica en las carreras de comunicación: "...vemos Semiótica, pero Semiótica de los años 60's". Menciona que ante tal incremento de información tecnológica y teórica, la duración de las carreras, paradójicamente, tiende a reducirse tanto en lo vertical -años de duración- como en lo horizontal -número de materias-.

- Un participante -de universidad privada- alude a la predominancia de mujeres en la carrera de Comunicación (cabe aclarar que en este grupo no participaron mujeres, no obstante que se incluyeron en las invitaciones). Ante la alusión, el grupo desarrolla un conjunto de comentarios sexistas, algunos incluso machistas y misóginos:

- "...no te van a aguantar una tres cuartos durante una hora de filmación;
- "...pero debería...
- "...debería pero no sucede...
- "...ahí también somos un poco machos ¿no? y los mismos profesores deberíamos propiciar que carguen y que se les deshagan los hombros...
- " ah no, sí, el concepto de igualdad es mi ideal...
- "...pero ahí aprovechan precisamente los encantos...y obviamente se les simplifica mucho a ellas el trabajo ¿no?

- Se advierte sobre lo determinante que puede ser para el campo ocupacional el hecho de que sean mayoritariamente mujeres quienes estudian una carrera de Comunicación. Argumentan que este hecho se debe, entre otras cosas, a que las mujeres *huyen* de las Matemáticas, lo cual implica cierta autodescalificación de la propia mujer: "...justamente la opción de entrar a Comunicación era porque no tenía Matemáticas y muchas muchachas lo dijeron, es que ésta es la única carrera que no tiene Matemáticas, por eso quiero tomarla". Vinculan esta circunstancia a una forma metafórica como también se conoce en México a la carrera: MMC o *mientras me caso*. Esto significa que existe poco compromiso con la carrera profesional como tal y si se cursa la motivación más grande es cumplir con un ritual social cada vez más arraigado en las clases medias: que los hijos -mujeres y hombres- estudien una carrera profesional.

- El grupo entra en la etapa de conclusiones. Se expresan cuatro posturas diferenciadas en torno al tema principal de la discusión: la situación de las carreras de Comunicación respecto a las NTIC:

a) Evitar la sobredeterminación instrumental y tecnocrática que eventualmente puede convertir a las carreras de Comunicación en capacitación operativa de nuevas tecnologías: "las nuevas tecnologías no deben determinar el desarrollo curricular de las carreras, yo diría que al contrario...". Se trataría, en opinión de un profesor de una universidad privada particularmente comprometida con la formación humanística, de revertir la presión tecnológica y las tensiones utilitaristas de un racionalismo técnico muy en boga en nuestros días: "...en lugar de que las nuevas tecnologías determinen el perfil de nuestros egresados, podrían mas bien ayudarnos a delimitar el campo de trabajo de nuestros egresados [...] es importantísimo detenernos en la reflexión teórica".

b) Como profesor de una universidad privada particularmente inclinada a la innovación tecnológica, otro participante se muestra escéptico respecto a lo anterior y opina que es inevitable la sobredeterminación instrumental de las NTIC sobre las carreras de comunicación. Arguye que las presiones del mercado de trabajo y en general del contexto tecnocrático que campea en la sociedad actual dificultarán cualquier prioridad humanística: "yo creo que las nuevas tecnologías sí van a determinar las características metodológicas de lo que va a ser la carrera de Comunicación". Más adelante alude a la impotencia de la Universidad ante un contexto social utilitarista y eficientista: tenemos que tomar en cuenta que hay una realidad con un mercado de trabajo y con una estructura ya formada que no la vamos a cambiar los comunicólogos ni la van a cambiar las universidades". Ejemplifica con una distorsión de los valores en la sociedad norteamericana, donde "la gran debacle, en este momento (es que) tienes a una persona que es todo un filósofo...y al mismo

tiempo hay otra persona que por saber operación...mecanismos de comunicar, tiene mucha mayor influencia y tiene más poder que esa persona que se ha quemado las pestañas tratando de ver el lado teórico de esta carrera". Concluye con una advertencia que refleja su escepticismo y hasta cierta resignación: "¿no nos va a ganar el mercado de acuerdo a lo que hemos planteado?"

c) Una posición más utilitarista es sustentada por un profesor de universidad pública: "...yo sería más dedicado a lo práctico [...] la realidad de todos cotidiana es el dinero". Apoya su opinión en el hecho de que existe una especie de *hegemonía* del mercado de trabajo, interesado más en aspectos pragmáticos y utilitarios, causa de que la universidad se haya vuelto *clientelista*: "...va a estar determinado por esa necesidad del mercado [...] las universidades...tienen que vincular cómo saber utilizar esa herramienta para poder subsistir, para obtener dinero, tener una forma de vida y vincular...al mercado de manera directa".

d) En la última intervención, otro profesor de universidad privada adopta una postura tecnocrática *moderada* al reconocer la importancia de la formación humanística pero subordinándola a la preparación técnico-práctica: "...la universidad debe manejar como concepto el humanismo, sí, de acuerdo; [...] la tecnología debe de ser...en beneficio del hombre, pero debemos ver el futuro con un sentido de praxis, de práctica".

4.4.3 Grupo III: Alumnos de la carrera de Comunicación que se encuentran cursando los primeros semestres (universidades públicas y privadas)

Participaron 9 alumnos: 5 de universidades públicas y 4 de universidades privadas

- Desde el principio se hacen notar diferencias de concepto en relación a las nuevas tecnologías entre los participantes que estudian en universidades públicas y aquellos que lo hacen en universidades privadas. Los primeros argumentan un desconocimiento casi total al respecto, así como refieren *atraso* en cuanto al equipamiento de sus planteles y *obsolescencia* de los planes de estudio respecto a las NTIC. Asocian las NTIC específicamente al uso de la *computadora*: "...en Acatlán...trabajamos con máquinas y ya esas son dinosaurios [...] y no tienes ni siquiera los conocimientos básicos de cómo usar una computadora". Para los alumnos de universidades privadas la computadora es un instrumento usual, de uso normal y cotidiano, en tanto que las NTIC las relacionan con dispositivos telemáticos: "yo entendería algo así como una televisión interactiva o casas así [...] es lo que yo entiendo como nueva tecnología, no computadoras en las que vamos a hacer nuestros trabajos en las universidades". Es de hacer notar desde aquí la diferencia "ambiental" entre las universidades públicas y privadas respecto al equipamiento tecnológico en

talleres y laboratorios: si para los primeros es casi una utopía ("ver computación es algo que me ilusiona mucho"), los segundos lo asumen como algo *natural* y hablan con familiaridad de la innovación tecnológica ("la carrera de comunicación cada día va cambiando, cada día hay una innovación").

- Los participantes de universidades públicas asumen un discurso *marginal*: lamentan las carencias de equipo, su propia falta de conocimiento sobre nuevas tecnologías, la incapacidad de la universidad pública para actualizarse tanto en lo práctico como en lo teórico. Algunos *verbatim*s a este respecto son los siguientes:

- "Yo la verdad no sé nada, no sé sobre la carrera en cuanto a técnico, el aparato, yo no tengo ni idea...de las parabólicas, vía satélite, yo no tengo ni la más remota idea..."
- "...en Acatlán...nosotros no tenemos acceso, ni remotamente, a nuevas tecnologías..."
- "...lo que se habría que plantear sería [...] qué posibilidades hay de que el alumnado tenga una computadora..."
- "...no es tanto el tener acceso a grandes tecnologías, nada más a los conocimientos básicos [...] creo que esa es una gran limitante...que no tenemos acceso casi a nada".
- "...en el caso de la universidad nosotros vemos que es muy difícil...estamos muy lejos".

- Los participantes de universidades privadas, en cambio, sustentan un discurso *integrado*: el uso de la computadora les es familiar, tienen acceso y disponibilidad a nuevas tecnologías en laboratorios y talleres escolares, tal como ellos lo declaran:

- "El Tec tiene mucho interés en lo que son las nuevas tecnologías, las quiere desarrollar, las pone en la escuela para los alumnos..."
- "...las nuevas tecnologías están ahí, a la mano de todos..."
- "...en el Tec uno llega y no es sorpresa tener una buena computadora...en el Tec tú estás acostumbrado a esas cosas..."
- "...es una universidad privada y en sí todas las carreras tienen la facilidad de las instalaciones [...] es como que su obligación tenerlo..."

- No obstante, aun con la disponibilidad *material* de nuevas tecnologías, reconocen que no saben utilizarlas y que necesitarían cursos para aprender la operación y el manejo de nuevas tecnologías: "...siento que ahí están las cosas pero deberían establecer cursos para los alumnos para que sepan manejar esas cosas...ni siquiera las sabemos usar".

- El grupo plantea abiertamente un problema de diferenciación jerárquica de *clases*, tema que van a remitirse constantemente. El acceso y la disponibilidad para el aprendizaje y capacitación en nuevas tecnologías depende fundamentalmente de los recursos económicos de cada universidad. En México, las universidades públicas cuentan con presupuestos muy limitados para atender poblaciones estudiantiles cada vez más masivas. Por el contrario, los planteles de educación superior privados atienden un segmento poblacional económicamente privilegiado y minoritario. La dicotomía universidad pública / universidad privada es dual, contrastante y así asumida por los propios alumnos: "...hay una disparidad entre universidades y lo estamos viendo ahorita. Y es que el dinero te marca muy feo"

- Esta jerarquización clasista involucra dos actitudes en cada subsegmento del grupo de discusión:

a) para las universidades privadas, una actitud *societarista*, sectaria y excluyente:

"...si quieres aprender algo tienes que ir tú solo"; "...el dinero que yo estoy pagando que lo inviertan..."

b) para las universidades públicas, una actitud *comunitarista*, igualitarista e

incluyente: "es necesario que sí, que todos tengamos el mismo acceso porque, indudablemente todos vamos a llegar a lo mismo"; "...todos tenemos el mismo derecho de utilizar, de conocer esos medios [...] por qué si una persona no tiene los recursos se va a privar de conocer cosas. Aun no tenga los recursos, debe conocer..."

- Otro aspecto importante a destacar es que los alumnos de universidades privadas manifiestan un respaldo de tipo *maternal* o *umbilical* por parte de sus planteles con base en el *prestigio* y reconocimiento social de que gozan ciertas universidades privadas: "...es una universidad privada...tiene un nombre que la respalda"; "...como que el Tec ya te está respaldando en lo que es el nombre". En cambio, los estudiantes de escuelas públicas se sienten muy poco apoyados por sus instituciones: "...la ENEP Acatlán no está comprometida...hay compañeros que son gente comprometida pero consigo mismas, no es tanto que la universidad como tal haya tomado las riendas de su educación..."

- Con respecto al profesorado, la queja principal es la falta de preparación de los mismos en relación a las NTIC. Incluso le conceden tanto o más valor al saber *práctico-técnico* que al *científico-teórico*: "...los profesores no están preparados tampoco para esas nuevas tecnologías". No obstante, reconocen la dificultad de una competencia técnica por parte de los profesores en virtud de la constante innovación tecnológica y el exceso de información que se genera al respecto. La vertiginosa rapidez de la innovación dificulta y desestabiliza constantemente una propuesta

académica que tiende a ser relativamente estable, por lo cual se asume que la innovación tecnológica produce *entropía* -inestabilidad, desorganización- en las carreras de comunicación.

- Se pide también que los maestros inculquen aspectos ético-valorativos en torno a las NTIC, dado que éstas "se están convirtiendo en fines...para tomar el poder político, para tomar el poder económico [...] las cosas son manejadas por el dinero [...] los maestros deben recalcar mucho ese compromiso social que tenemos los comunicólogos entre nosotros y hacia la sociedad..." (los comentarios son de una estudiante de universidad privada).

- Tras enfatizar las diferencias socio-jerárquicas de su condición de clase como alumnos de escuela pública-privada, el grupo entra en una etapa de *voluntarismo solidario*. Reaccionan contra las diferencias mediante intenciones igualitaristas, al reconocer la *marca* social que recae sobre el alumno según la institución educativa en la que se prepara: "...los estudiantes mismos hemos hecho una diferencia que no debería existir...como última opción muchas veces estamos dejando a la UNAM [...] por que muchas veces decimos: voy a tal universidad, pero a veces con un temor de que dices ¿cómo me van a aceptar? Instintivamente reaccionamos diciendo: hay una línea de separación" * Posteriormente se expresa una propuesta gremial, grupalista, a través de la cual se expresa la intención de organizarse: "...abrir espacios para que no tanto la institución, nosotros como estudiantes tener un encuentro...".

- Otro aspecto en el que concuerdan tanto los participantes de escuelas públicas como privadas es una preocupación en cuanto a la inseguridad e incertidumbre que esperan para conseguir trabajo. Es importante recalcar al respecto que se trata de estudiantes que cursan alguno de los primeros tres semestres de su carrera: "El campo de trabajo en comunicación está muy saturado...aquí se entra por palancas a los medios [...] si hablamos del mercado de trabajo es muy difícil, muy difícil a lo que se enfrenta uno".

- Parte de la dificultad para encontrar trabajo se atribuye al problema de la falta de un perfil y una identidad definidas en la carrera de Comunicación, tema que como vimos, es primordial en los grupos de discusión de profesores, mientras los estudiantes lo tocan incidentalmente: "Lo que pasa es que al ser comunicólogo, yo creo que además le dicen el todólogo [...] yo apenas voy en segundo semestre, entonces ya debes desde ahorita prácticamente elegir qué quieres trabajar...porque lamentablemente está muy saturado el mercado de trabajo".

* En México es frecuente que las organizaciones (privadas y públicas) especifiquen, cuando solicitan profesionesitas para ocupar puestos de trabajo, su preferencia por egresados de escuelas privadas, incluso con aclaraciones como "estudiantes de escuelas públicas, absténganse".

- La ansiedad y angustia que les provoca la incertidumbre del trabajo los hace hacer exclamaciones voluntaristas, panfletarias y poco racionales: "las personas que deveras tienen el interés de ir, *atravesar* son contadas y lo que se necesita en México ahorita es gente que quiera hacer las cosas, aunque no tenga los medios, caray, *rascar* las cosas".

- Aflora de nuevo el tema del contraste y la desigualdad socio-económica que enfrenta a la educación pública y privada. Se habla sobre ciertas circunstancias que filtran el acceso a la educación privada, a través de las cuales se delinea su perfil de reclutamiento estudiantil posible con base en factores *objetivos* (recursos económicos) -"...hay personas que no tienen recursos para pagar universidades privadas, no tienen un coche para irse a la Ibero..."-; y factores *subjetivos* (status, condición de clase...): -"...si te gusta el ambiente, si estás acostumbrado a cierto tipo de cosas..."-. Así, las condiciones socio-jerárquicas de clase a nivel macrosocial, se asumen a nivel micropsicológico, de tal manera que los estudiantes, al seleccionar o escoger una institución para seguir una carrera, en realidad son *escogidos* o *reclutados* de acuerdo a la reproducción de su condición de clase, articulada al nivel socio-jerárquico de la institución educativa. La relativa autonomía con la que un estudiante escoge un plantel educativo, en realidad obedece, como una participante lo expresa, a constricciones sociales por encima de la voluntad conciente del individuo; "...llegar a éstas universidades implica, más que tu decisión, cosas fuera de tu alcance".

- Retoman nuevamente una posición de tipo voluntarista-gremialista. Ante el sentimiento de frustración que expresan, insisten en asumir un papel más activo y protagónico para *cambiar las cosas*. Del complejo de culpa ("el problema radica principalmente en nosotros los alumnos"), se pasa al *voluntarismo* emancipador del oprimido: "...como estudiante voy a exigir, a veces nos damos por vencidos antes de pelear [...] para iniciar algo necesitas nada más tener ganas [...] no existen limitantes en nosotros mismos". Para iniciar la *acción*, proponen la *unión* comunitaria y gremial excluyendo lo institucional: "...abrir espacios, no que la institución los esté dando...sino que el mismo alumnado tenga encuentros donde se abra espacios y tenga intercambio...". A la *unión* sigue el igualitarismo colectivo, utópico e idealista: "...lo ideal sería tener un equipo para todos, lo que necesitan ellos, lo que necesito yo, lo que necesitamos todos nosotros". Este gremialismo solidario se propone incluso a nivel institucional: "...si una universidad hace un muy buen plan de estudios, compartirlo con otras universidades". La propuesta continúa con una aproximación al socialismo utópico: "...hacer algo más común a todos".

- A contrapelo de estas opiniones, un participante alerta sobre los *inconvenientes* de las mismas al expresar su temor al igualitarismo en función de las exigencias concretas

del mercado de trabajo: "estoy de acuerdo que debe de haber más o menos unificación, pero yo creo que después vendrá un problema peor para nosotros...¿no creen que si a la hora que todos sepamos lo mismo se saturaría más la carrera? ¿no habría más desempleo? ¿si saben lo mismo, el mercado requiere exactamente lo mismo?". La oposición del discurso gremialista-igualitario frente al discurso clasista-segmentario corresponde a la dialéctica freudiana que confronta el principio del placer con el principio de realidad.

- A continuación, los participantes expresan actitudes personales ante las NTIC. Van desde cierta indiferencia -"me gustaría conocerlas pero así profundizando en ello no"- hasta un abierto interés en ellas: "...a mí sí me interesan, conozco más o menos todos los aspectos de las nuevas tecnologías". El rasgo predominante es que la mayoría asume posiciones del discurso *integrado* tales como:

a) Apoyo al *difusionismo desarrollista*: "hay instituciones ya formadas aquí en México que vienen de Estados Unidos y que están educando a infantes; se llama *Computer Kids*...el niño aprende a conocerla de pies a cabeza". Este comentario reproduce la condición subordinada que naciones desarrolladas proponen a países receptores tradicionales de tecnología, en el sentido de que el crecimiento económico y el progreso social dependen de la implantación e integración operativa de tecnologías originadas en aquéllas.

b) Necesidad de vencer la *resistencia al cambio*, y superar el temor ante las innovaciones tecnológicas, circunstancia imputable, según los participantes, a la *ignorancia* y el *anacronismo*:

- "...estamos renuentes al conocimiento que implica por tantos tecnicismos que muchas veces se nos hacen complicados...";
- "...yo creo que es perderle el miedo a lo nuevo, a las innovaciones...";
- "...estamos renuentes a enfrentar las tecnologías porque no las conocimos antes".

c) Integración de las NTIC como *dispositivos de poder*, cuyo conocimiento y dominio operativo garantiza ascensos en las escalas socio-económica y socio-jerárquica. Ello asegura a los comunicólogos un empleo en virtud de las actuales y futuras circunstancias del mercado de trabajo. Conocer operativamente las NTICs se aprecia como opción para sustentar un liderazgo real y acceder a posiciones privilegiadas en la escala socio-jerárquica. Así lo expresa una alumna de un plantel privado:

- "Todas las personas interesadas en explotar las nuevas tecnologías, siempre van a tener *un paso más arriba de los demás*".
- "...a lo mejor saber de las nuevas tecnologías me va a poder dar un mejor trabajo, superarme yo como persona."

- "...si estudio lo que es nuevas tecnologías puedo estar *encima de los demás*"

La angustia que genera la ignorancia respecto a lo relacionado con las NTIC, apoya esta visión integrada, sobre todo entre los participantes de universidades públicas:

- "Esa nueva tecnología *siempre* te va a abrir campo de trabajo...me *preocupa* mucho el no saber ni siquiera lo que es".

Este comentario refleja una vez más las distintas actitudes que antes las NTIC asumen alumnos de planteles privados frente a los de planteles públicos. Para éstos últimos, el conocimiento operativo de las NTICs les serviría, mas que para asumir posiciones de *liderazgo*, a evitar la marginalidad o la exclusión respecto a un mercado de trabajo que no los incorporaría por su desconocimiento tecnológico.

- Otro rasgo predominante en la discusión es la expresión de cierta *incertidumbre esquizoide* en cuanto a la incapacidad de *dominar* las NTIC en virtud de la rapidez con que suceden las innovaciones tecnológicas. Tal incertidumbre provoca tensiones y cierto grado de ansiedad:

- "La evolución de las nuevas tecnologías es tan rápida que no nos damos cuenta de que lo que ayer llamábamos nueva tecnología hoy es tecnología establecida";
- "...no terminamos de aprender una cosa cuando ya hay otra enfrente..."

En este punto, el preceptor solicitó la opinión de los participantes en cuanto a qué y cómo deberían modificarse los planes de estudio de la licenciatura en Comunicación en relación con las NTIC. Los aspectos a destacar son los siguientes:

- En general consideran que más que *cambiar* se deben *revisar*. La posición es claramente *reformista*. El punto de referencia más importante que consideran al respecto, es observar la evolución del mercado de trabajo en el cual ejercen los comunicólogos. Ello implica establecer y profundizar la sobredeterminación que el mercado de trabajo ejerce sobre las carreras de Comunicación, mas no a la inversa.
- Otros participantes consideran que ampliar el tiempo de estudios es una forma de compensar y superar carencias y desconocimiento acerca de las NTIC en las carreras de comunicación. Esta postura, también reformista, se propone en dos vertientes: a) alargar las carreras y/o incrementar el número de asignaturas; b) cursar posgrados especializados en NTIC aplicadas a la producción de comunicación.
- En general hablan poco acerca de las NTIC. Se concentran más bien en la crisis de la educación en general y de la carrera de comunicación en particular. Se refieren, por ejemplo, a la obsolescencia del modelo educativo ("*modernizar* la educación tanto en sus contenidos como en sus formas") y a la crisis estructural del sistema educativo

mexicano en su totalidad: "...una renovación del plan de estudios no sólo de las universidades, estamos hablando desde *kinder* definitivamente...".

- Cuestionan la obligatoriedad de cursar ciertas asignaturas consideradas *inútiles*. Algunas de éstas se justifican por contribuir a la *cultural general* del estudiante. Otras son auxiliares para la capacitación en áreas básicas de la carrera, por ejemplo las Matemáticas y la Estadística respecto a Metodología de la Investigación. Precisamente las Matemáticas son particularmente cuestionadas, puesto que, como hemos visto, muchos estudiantes cursan ésta carrera por huir de las ciencias y particularmente de las Matemáticas: "...te hacen perder mucho tiempo, porque uno entra con una idea de Comunicación y no le das importancia". Respecto a las materias de *cultura general*, consideran que contribuyen al *generalismo* ("saber poco de mucho") y se manifiestan por una mayor *especialización*: "...es preferible especializarnos *desde* la carrera, no querer abarcar todo y al final especializarse, lo cual lamentablemente muy pocos comunicólogos lo hacen".

- Se distinguen dos posiciones respecto a la actitud que el alumno asume respecto al servicio educativo que recibe de su plantel. De nuevo la discrepancia parte de la oposición entre los estamentos *público / privado* de la educación:

a) Los participantes provenientes de escuelas *privadas* sustentan una actitud *paterna-lista y clientelista*; paternalista en cuanto a que esperan que las adecuaciones académicas y educativas sean responsabilidad exclusiva de la institución; clientelista en cuanto exigen que sus deseos y expectativas sean satisfechos porque *están pagando* por su educación. También en cuanto al rechazo hacia las Matemáticas, una estudiante del Tecnológico de Monterrey opina: "...no estoy reclamando que exista esa materia en mi carrera, estoy *exigiendo* que se imparte como se debiera de impartir; tienes el derecho de exigir".

b) Los participantes de universidades públicas muestran una actitud de ruptura respecto al paternalismo institucional y apuntan más hacia la independencia cognoscitiva y la autonomía académica: "...los alumnos no nada más debemos basarnos en lo que los maestros nos dicen". Ante el *derecho de exigir* plantean la *obligación de investigar*: "...no tanto por el profesor, sino por tí mismo buscar opciones". La discrepancia y sus razones se hacen explícitas por parte de un estudiante de la UNAM: "ella habla de *exigir* porque en su realidad es de lo que se trata: le *exijo* al maestro porque estoy pagando. Es otra realidad la que vivimos en la UNAM: nosotros estamos acostumbrados a que si no nos dice el maestro, de todos modos tengo que hacerlo...".

- No expresan propuestas concretas respecto a la adecuación de los planes de estudios. Un concepto guía sus comentarios al respecto: *investigación*. Quizá por su

falta de propuestas, asumen que la tarea primordial para la actualización de los planes de estudio es *investigar*:

- "...la *investigación* nos puede ayudar mucho";
 - "...es necesario *investigar*";
 - "...lo primero que se me ocurre es *investigar*";
 - "...abrir *investigaciones*, hacer contacto con otras escuelas e instituciones";
 - "...*investigar* dentro de las empresas".
- Como se ve, más que una posición de *ruptura* y/o *discontinuidad* (dialécticas), sus propuestas de acción son acentuadamente *reformistas*, *continuistas* y *gradualistas* (funcionalistas):
- "La modificación de los planes de estudio va a ser algo gradual, se va a ir acoplando";
 - "...será gradual y, es medio contradictorio, va a ser muy rápido, el mismo campo lo va a exigir";
 - "...modificar gradualmente el plan de estudios, no radicalmente".

Es de hacer notar que se atribuye el cambio a una racionalidad *instrumental* (sobredeterminación del mercado de trabajo) y no a una racionalidad *histórica*: el cambio *desde* las instituciones educativas de acuerdo a necesidades sociales relacionadas al desarrollo y al progreso comunitarios.

- Hacia el final de la sesión aflora nuevamente el tema de la polarización socio-jerárquica de clases que produce y reproduce la dualidad educativa pública / privada. La idea principal es la *discriminación* laboral que opera socialmente en contra de quienes estudiaron en planteles públicos. Se sustentan dos posiciones que finalmente no llegan a consenso:

a) La primera de ellas sostiene que educarse y prepararse en una institución pública o privada *marca* socialmente al individuo como estudiante y profesionista:

- "...la escuela privada y la escuela pública marcan un poco";
- "Yo no siento que (la educación) haya sido pareja...siento una marcada diferencia";
- "Hay diferencia en el nivel académico de los maestros porque a (los de escuelas privadas) se les paga, vienen y te enseñan bien y a los demás no se les paga y entonces no enseñan bien";
- "Hay empresas, y no nada más de comunicación, que se discrimina, es evidente que hay una discriminación en México, se ha vivido una etapa de discriminación muy fuerte";

- "Yo creo que sí hay una marcada diferencia en la impartición de la educación en una institución privada y en una institución como la Universidad (la UNAM)".

La mayor parte de estas opiniones fueron expresadas por participantes que estudian en planteles privados. Esto parece indicar que, por una parte, rehuyeron la educación pública en aras de mayores oportunidades de trabajo y, por otra, que implícitamente aceptan que exista tal discriminación puesto que a la larga puede favorecerles.

b) La segunda actitud acepta que ha habido discriminación y elitismo como resultado de la dualidad público / privada de la educación, pero se afirma que, en el campo de trabajo no hay diferencias:

- "...a la hora de los trancazos no hay diferencia";
- "Hay que ver el mercado: estás encontrando gente que trabaja (proveniente) de todas las universidades y que tienen puestos de lo más variados";
- "...no es un punto importante, la educación es pareja";
- "Ya no se marca la diferencia 'tú eres del Tec, te doy trabajo, tú eres de la UNAM, no te doy trabajo', ya no hay ese pleito".

La mayor parte de éstas opiniones fueron expresadas por alumnos de universidades públicas. Implícitamente están aceptando que existe, si no *discriminación*, sí cierto favoritismo por parte del mercado laboral hacia los estudiantes de planteles privados. Explícitamente manifiestan, más que una realidad, un *deseo* porque dicho *favoritismo* desaparezca, puesto que las circunstancias actuales les desfavorecen.

- El último tema que surge para finalizar la sesión es sobre qué papel debe asumir el estudiante de comunicación respecto a la problemática actual de su carrera. En general concuerdan que su actitud debiera ser más activa y protagónica. Critican su propio inmovilismo y afirman la necesidad de tomar *iniciativas* propias. Esta posición es más acentuada entre los participantes que estudian en planteles públicos, quienes a lo largo de la discusión han afirmado una actitud proclive hacia la autodeterminación académica y la independencia cognoscitiva: "...dentro de la institución hay muy pocas posibilidades y tendría que utilizar mucho más mi iniciativa". Asimismo se evidencia una ruptura respecto al *paternalismo* institucional: "...no es cuestión de esperar que todo venga de la escuela o de nuestros papás".

Algunos comentarios reflejan que los estudiantes se sienten solos y carentes de apoyos, lo cual los lleva a consensuar en cuanto al deseo de agruparse y *agremiarse*,

posibilidad que vislumbran difícil en virtud de la diferenciación socio-jerárquica que subyace en su rol como estudiantes de planteles públicos o privados.

Para este grupo, finalmente, el fenómeno de las NTIC ocupa un lugar secundario en la problemática de sus carreras, pues anteponen otros hechos que consideran más urgentes e importantes en el desarrollo de sus estudios y su posterior desempeño como profesionistas.

4.4.4 Grupo IV: Alumnos de la carrera de Comunicación que se encuentran cursando últimos semestres (universidades públicas y privadas)

En este grupo tomaron parte 5 estudiantes de la carrera de Comunicación cursando los últimos semestres lectivos: 3 de universidades privadas y 2 de universidades públicas.

- El grupo comienza tratando de definir qué son las NTIC. Esta preocupación aparece en repetidas ocasiones durante la discusión. En principio, se refieren a ellas como *algo asociado a la electrónica* y que está *de moda*. La causa de la dificultad para conceptualizar definida y precisamente las NTIC es que "la tecnología avanza a una velocidad impresionante".

- Posteriormente, el tema de la conceptualización de las NTIC se desarrolla de la siguiente manera: es de hacer notar, en principio, que las tres posiciones que fueron reseñadas en el capítulo III respecto a las nuevas tecnologías (tecnocrática o *integrada*, crítica o *apocalíptica* y moderada o *reformista*) aparecen en la discusión sustentadas por distintos participantes. Los estudiantes de escuelas públicas se ubican en una posición crítica, mientras que los de planteles privados emiten opiniones que van desde lo *moderado* (posición intermedia) hasta lo *integrado* (posición instrumental-tecnocrática). Ejemplo de éstas posiciones son los siguientes *verbatim*s:

a) Posición *moderada*: "Las nuevas tecnologías son todas esas *herramientas* de las que se va a valer, sobre todo nuestra área, para poder manejar una comunicación más perfecta".

b) Posición *integrada*: "...las nuevas tecnologías van en busca de crear nuevos individuos, nuevas sociedades y sobre todo...crear la posibilidad de abrirse ante el mundo".

c) Posición *crítica*: "...el comunicólogo está inmerso en todo lo que es la información, pero de qué te sirve estar bien informado si dentro de las mismas escuelas hay falta de gente bien informada o lleva información acrítica...".

- Conforme la discusión avanza, las intervenciones y argumentos de las posiciones integrada y moderada se van debilitando, mientras el discurso crítico se vuelve más intenso y, en ocasiones, más visceral que racional. Se refieren, por ejemplo, a la *mecanomorfización* del hombre, según la cual las capacidades funcionales del cerebro humano tienden a ser explicadas según el funcionamiento de una *máquina* y, en consecuencia, rebajan la condición humana a una metáfora mecánica. Así, las NTIC opromueven "una aprehensión sin tener una concientización, sigues funcionando como una computadora humana, haciendo que en vez de que la computadora crezca, el hombre se rebaje a un nivel de máquina".

- Más adelante se critica la forma de incorporación *por saltos* de nuevas tecnologías en contextos, como el mexicano, receptores tradicionales de tecnología: "para aprender a usar las nuevas tecnologías, tendríamos que aprender primero a usar las actuales tecnologías o las *viejas* tecnologías". Se observa que el uso irreflexivo y descontextualizado de las NTIC promueve la *irracionalidad* en el trabajo, puesto que las facilidades operativas que propician el uso de nuevas tecnologías puede resultar contraproducente al hacer al hombre dependiente de la máquina: "...entonces en lugar de ayudar a un crecimiento espiritual, están creando un hueco total, está haciendo que se desinforme, que acepte las cosas como son y como la máquina le va decir qué son".

- Lo anterior es contestado por un participante de universidad privada desde una perspectiva moderada/integrada. Proclama primeramente la *neutralidad* de las NTIC: "...la nueva tecnología puede ser buena o tan mala obviamente desde quién la usa y cómo la usa". Afirma que las NTIC sí facilitan ciertos trabajos y descargan tareas rutinarias y pesadas: "al fin y al cabo son *fierros* y dan la oportunidad de seguir mejorando e investigando". Manifiesta que gracias a las NTIC, se estimulan ciertas cualidades humanas como la creatividad y la *espiritualidad*: "cambias horas de trabajo por un mayor rendimiento; pareciera que el hombre tuviera un poco más de tiempo para especializarse y ahondar en lo que a él le agrada: tecnología, arte, cultura, espiritualidad...".

- Otro participante, también de plantel privado, se adhiere a esta posición integrada / moderada al apoyar la *neutralidad* de las NTIC: "la nueva tecnología tendría el mismo beneficio, el mismo daño que puede tener una piedra en el fondo del río: si alguien la saca ya sabrá si la usa para poner una estaca o para reventarle la crisma al de enfrente. La nueva tecnología es tan buena como tú la uses".

- Ante estas posiciones integradas, surge como respuesta un discurso de signo opuesto, cercano a cierto radicalismo revolucionario. Habla un estudiante de universidad pública: "...siento que va a pasar como dentro de ciertos sistemas para

guardar el equilibrio: las van a utilizar como sistemas represivos, sistemas de control o aparatos ideológicos del estado". Alude asimismo a la asimetría existente entre *desarrollo* -tecnológico- y *progreso* -humanístico-: "estamos en el nivel tecnológicamente más evolucionado de toda la historia del ser humano, pero es en el momento que también se están viviendo las crisis espirituales más profundas". Propone, en sintonía con cierto radicalismo utópico de izquierdas, la *toma* de los medios y la búsqueda de sistemas *alternativos*. La cuestión es, opina, definir un uso *alternativo* para las NTIC en un contexto dependiente y subdesarrollado como el del nuestro país: "...qué uso le vamos a dar a las nuevas tecnologías; ya no podemos descuidar unos hijos que se están criando de ésta manera y dejarlos al *ahí se va* y a la *vil televisión...*". Para este participante resulta también cuestionable que existan la independencia expresiva y autonomía comunicativa que promete el discurso integrado en relación a las NTIC: "en el momento que cada quien pueda comprarse su cámara de video va a ser su propio producto, pero ¿de qué le sirve si no está liberándose mediante ese proceso de comunicación?". Esta posición crítica deviene en una inflexión radical, casi mesiánica, al atribuir a la *plena comunicación* una posibilidad *libertadora*: "...lo que tiene que buscar la comunicación es tratar de devolver ese renacer al hombre, ese retorno al origen, guiarlo, pero el sistema hace creer que vamos hacia arriba y no, vamos hacia abajo".

- Otro tema que el grupo aborda con interés es el relacionado con la orientación vocacional de los estudiantes que eligen la carrera de comunicación. En los grupos anteriores, tanto de profesores como de alumnos, se asume que no es propiamente una convicción vocacional y profesional la que guía al estudiante al decidir cursar la carrera de comunicación, sino circunstancias y desvirtuaciones estereotipadas tales como la falta de rigor científico, la *facilidad* de una carrera *sin matemáticas* y el atractivo casi glamoroso de la posibilidad de la fama y el acceso a grandes salarios por trabajar en medios masivos de comunicación. En este grupo las opiniones no difieren mayormente al respecto.

En líneas generales se habla de la falta de *compromiso*, el *desinterés*, la *apatía* y la *flojera* que los estudiantes muestran en sus carreras. Critican la falta de cumplimiento del encargo social que la comunidad espera del comunicador egresado de las universidades. Atribuyen este incumplimiento a la falta de *conciencia* sobre la responsabilidad e importancia social de su propia profesión. En lo esencial, éstas opiniones son compartidas entre los alumnos de universidades públicas y privadas.

- En cuanto a la posición rechazante ante las ciencias, un participante reconoce que no sabía Matemáticas y eso fue una motivación para estudiar comunicación: "...me cuestan mucho trabajo las Matemáticas...". El resultado es la *inercia* casi inconsciente

con la que se asume la carrera: "en la carrera hay mucha gente que no sabe y, a la hora de elegir especialidades, no sabe dónde se va a ir...". En otra parte de la discusión, un participante alude a la interdisciplinariedad científica de la comunicación, misma que es ignorada o desconocida por muchos aspirantes a comunicólogos "la comunicación tiene que ver con la Biología, con las Matemáticas y con todo eso; cuánta gente dice 'yo me metí a comunicación porque no quiero ver Matemáticas...". Se comentan también otras motivaciones que han percibido en cuanto a la decisión de cursar la carrera de comunicación: "...voy a comunicación porque es lo más *divertido*, se encuentran las chavas más bonitas y pues voy a estar en el *medio*...".

- Un participante argumenta que la desorientación vocacional y la desvirtuación del perfil de la carrera son causa de tres consecuencias que afectan gravemente a la comunicación tanto en lo académico como en lo profesional:

- a) Un alto índice de *deserción* o abandono de la carrera en los primeros semestres lectivos;
- b) Bajo nivel de terminación de estudios y, sobre todo, de titulación;
- c) El elevado índice de comunicólogos que no ejercen un trabajo afín a su preparación: "nos hemos puesto a ver cifras y es impresionante: 78% de los alumnos de la carrera no llega a ejercer".

- Respecto al interés que los estudiantes muestran por las NTIC, el grupo coincide en que perciben *apatía*, *ignorancia* y *desinterés* generalizados en sus compañeros. Consideran esta actitud como *conformista*, en el sentido de no tomar iniciativas y atenerse a lo que la institución educativa disponga: "simplemente no les interesa, hay alumnos que no tienen ni la más remota idea de cómo aprovechar esa tecnología".

- Un participante señala que un síntoma del desinterés mostrado por los estudiantes respecto a las nuevas tecnologías es el escaso o nulo uso de talleres y laboratorios existentes en su plantel que los alumnos hagan por *iniciativa propia*, es decir, más allá de las mínimas obligaciones académicas y pedagógicas que les permiten acreditar una asignatura: "...al principio del semestre (el laboratorio) está vacío, pueden matar a alguien ahí y nadie se va a enterar hasta el fin de semestre, cuando ya apesté."

- Al igual que en los grupos precedentes, un tópico al que conceden gran relevancia los participantes de ésta sesión es el referente al *perfil* e *identidad* de la carrera de Comunicación. Dado que se trata de estudiantes próximos a terminar sus estudios, el tema les preocupa particularmente y lo conocen bien. El punto de vista generalizado al respecto es justamente la *falta de identidad e indefinición en el perfil de la carrera*. Describen éstas indeterminaciones mediante una metáfora: "(la carrera) es como un

monociclo motorizado: tiene la fuerza, la velocidad, pero le falta la dirección, le falta la segunda rueda".

- Se critica la *retórica voluntarista* que, en los planes de estudio y los materiales promocionales de las careras, describe el *perfil* tanto del aspirante a comunicólogo como del futuro profesionalista: "...es una persona preparada, culta, muy creativa, con un nivel intelectual superior a la media y cuando lo ves en la realidad dices 'esto es una burla'." Otro participante ironizó al respecto: "el alumno debe tener este perfil y dije ¡hombre!, si el 20% de la escuela tuviera ese perfil, seríamos una eminencia en nuestro país." No obstante, otro participante otorga al comunicólogo un perfil sobrevalorado, casi mesiánico: "el comunicólogo no cumple con un horario de ocho horas...el comunicador cuenta con un tiempo de trabajo de veinticuatro (horas) a trescientos sesenta y cinco (días) por *compromiso social*."

- Se cuestiona el papel de los planteles educativos respecto a la carrera de Comunicación por estar motivado más por razones *clientelistas* que por propósitos académicos y profesionales, situación que se acentúa en las instituciones privadas: "ni siquiera la misma escuela tiene conciencia de lo que es una carrera de comunicación...". Un participante califica de *prostituta* a la carrera con éstos argumentos: "...es como la prostituta, nadamás sirve para limpiar a toda esa gente que no sabe ni qué onda, que se acumula en un lugar, que está entretenida...".

- Un participante alude a una circunstancia paradójica: al interior de los mismos planteles no emplean a sus estudiantes y egresados, ni tampoco aplican lo que se imparte en las carreras: "...vamos a sacar un programa de televisión y los maestros se enorgullecen, pero a la mera hora te dicen 'es una basura'". Otro participante abunda sobre el mismo problema: "...es desde dentro donde te están poniendo trabas, entonces cómo puedo ejercer algo que ustedes me quieren inculcar y ni siquiera me dejan sacar aquí adentro".

- A partir de este punto, la discusión se concentra en una fuerte crítica al profesorado en las carreras de comunicación. En primera instancia, se refieren a la incapacidad y falta de actualización de sus profesores en relación con las NTIC. Posteriormente generalizan su crítica hacia otros ámbitos académicos y pedagógicos. En general se habla de la escasez de profesorado *capacitado* en el ámbito de las NTIC: "...el primero que está ignorante o soslaya o le tiene miedo o simplemente no se ha enterado (de las NTIC) es el profesor". Se critica también el extremo opuesto: el profesor *fanático* de las NTIC, quien es caracterizado como aquél que otorga mayor importancia a la competencia técnico-instrumental del alumno que al saber científico-técnico y las cualidades estético-expresivas de sus estudiantes: "hay una especie de *culto* a que se

entreguen los trabajos en computadora, y no se toma en cuenta el contenido de las cosas". Esta última observación es particularmente importante en tanto que señala la creciente sobredeterminación instrumental y tecnocrática que ha afectado a las carreras de comunicación, primero en cuanto a los medios masivos y ahora en relación a las nuevas tecnologías, situación en la que contribuyen notablemente los profesores: "hay mucho de esa cultura de la *fascinación* por la tecnología por parte de los profesores".

- Posteriormente, la crítica y el cuestionamiento de este grupo al papel del profesorado se extiende a otros ámbitos, por ejemplo las políticas de contratación de profesores, que van desde el reclutamiento de recién egresados del mismo plantel hasta la contratación de personas que tengan *prestigio en el medio* "así sea la persona más burra; igual puede ser un empresario que tenga una agencia de publicidad, pero el cuate no tienen ni noción de qué es la semiótica". La crítica llega a ser muy visceral: "es una burla que tengamos maestros que no tengan noción ni nada".

- Ante este extremismo crítico, otros participantes matizan, sin discrepar en lo esencial y más bien justificando a los docentes, que el profesorado carece de suficiente apoyo institucional: "creo que el nivel de los docentes está bajo y los que están echándole ganas realmente no tienen mucho apoyo".

- En la última parte de esta extensa crítica al profesorado, los participantes hacen propuestas en favor de la calidad docente:

- a) Depurar el sistema de selección y reclutamiento de profesores;
- b) Enfatizar más las cualidades pedagógicas y didácticas del maestro que sus méritos académicos y profesionales;
- c) Que los maestros tengan "conciencia de lo que están dando" y se preocupen más por actualizarse.

- Otro aspecto que concentra la atención del grupo respecto al problema de la falta de identidad e indefinición del perfil de la carrera, es el modelo educativo dominante en la impartición de la carrera. Como se sabe, el modelo más extendido es el *tradicional*, en el cual el profesor asume el orden del discurso, se examina memorísticamente y se restringe la independencia cognoscitiva del alumno. Entre las consecuencias de seguir este modelo analítico clásico señalan la desintegración del conocimiento, la desvinculación de los conocimientos impartidos respecto a la realidad social, la obsolescencia de los programas, la fragmentación de los contenidos y la inercia magisterial.

- Un cuarto tópico que ocupa la atención del grupo es el relacionado con la jerarquización socio-económica y la diferenciación clasista patente en la dualidad

educativa público / privada. Este tema fue desarrollado también con interés en los grupos previos. En general coinciden en que los planteles privados muestran mayor interés por las NTIC que los públicos. Afirman que el acceso y disponibilidad de éstos medios depende de la capacidad económica de los planteles más que de intereses académico-profesionales. La condición socio-jerárquica de clase se reproduce, pues, en un esquema simple: a mayor capacidad económica de los planteles, mayor interés por las NTIC desde una perspectiva técnico-instrumental. En este grupo, los aspectos más destacables con relación a este tópico son los siguientes:

a) En este grupo la dicotomía público / privado se expresó en forma menos evidente que en el grupo III. Otra peculiaridad es que si en el grupo II la diferenciación socio-económica se veía hacia el *interior* del sistema educativo universitario, en este grupo se observa hacia el *exterior*, principalmente en el mercado de trabajo.

b) Los propios participantes en la discusión que estudian en planteles privados, se mostraron críticos respecto a la condición de clase que subyace en sus planteles: "...cuántos en la escuela siguen jurando que México es la Anáhuac*, Tecamachalco y toda la zona de Bosques y Polanco**...es como si se les presentara un México de cuento y toda esa gente que vive en una ciudad rosa".

c) Se refieren también a la *marca social* que etiqueta a los alumnos y licenciados de la carrera de Comunicación según el carácter público / privado de la universidad donde realizan sus estudios. Un participante de escuela pública comenta: "la mayoría de estudiantes viene con un prestigio, un *bluff*, sobre todo de algunas universidades de carácter privado por el historial pomposo que tienen; esta tendencia debe terminar porque a fin de cuentas no se puede vivir de la fama".

d) De la diferenciación socio-económica, derivan posiciones políticas al vincular el acceso y disponibilidad de NTIC a una cuestión de *poder*. De ahí se identifican dos posiciones, una radical-revolucionaria -predominante entre estudiantes de planteles públicos- y otra moderada-reformista -sustentada por estudiantes de planteles privados-. La primera se asocia al discurso opuesto a las hegemonías y contrario a la dominación que deriva hacia cierto voluntarismo utópico: "qué padre poder tener esa nueva tecnología que te puede hacer, ahora sí, partícipe de esa nueva historia, hacer cuestiones mucho más democráticas; las tecnologías tienen esa misión de *liberar*". La segunda manifiesta una postura opuesta a la ruptura revolucionaria y proclive al

* Se refiere a la Universidad Anáhuac, uno de los planteles privados más caros del país.

** Se refiere a zonas residenciales de clase alta que rodean la propia Universidad Anáhuac.

reformismo: "hace rato dijero de *romper* con el sistema; yo creo en el jugar *dentro* del sistema, utilizarlo a tu favor, no tanto el concepto de *romper*".

e) Se critica al *economicismo* que permea en la sociedad actual, según el cual es éxito en la vida del hombre se mide en función de sus recursos económicos y materiales. Las propias universidades, sobre todo las privadas, fomentan esta situación, pues sirven a una élite altamente privilegiada y marcadamente minoritaria en un país como México, donde el 40% de la población vive en condiciones de extrema pobreza. En general se manifiestan contra el materialismo utilitarista que ha predominado en los esquemas neoliberales de la economía capitalista en años recientes: "te dicen 'tienes que trascender'; ¿cómo trasciendes? Nada más de la manera económica en la que estamos viviendo". Otro participante apunta que las NTIC contribuirán a la polarización cada vez más acentuada de la distribución de la riqueza y, por ende, al ensanchamiento y radicalización del estatuto de clases: "...las nuevas tecnologías han implantado ese modo de vida económico que también responde a una élite, porque ¿quiénes son los que pueden tener esas nuevas tecnologías? No cualquiera".

f) Se señala también la marcada diferencia en cuanto a dotación de talleres y equipos que tienen las diversas escuelas de comunicación según su estatuto público o privado. Se refieren específicamente a un problema de marginación, el cual se extiende a otros ámbitos más allá de lo técnico-instrumental, tales como la adquisición de bibliografía y la infraestructura básica de los planteles. Habla al respecto un estudiante de escuela privada: "...si un libro simplemente no lo podemos comprar porque es muy caro, imagínate cuánta gente en México realmente tiene acceso a las nuevas tecnologías". El factor económico actúa, por tanto, como un dispositivo segregador, impidiendo la igualdad de oportunidades y suprimiendo a gente con cualidades pero sin acceso a las NTIC por carencias económicas: "ahí queda descalificada mucha gente porque no tiene acceso a las nuevas tecnologías".

g) En cuanto a su dotación técnico-instrumental en talleres y equipo para prácticas, las escuelas de Comunicación coexisten en dos realidades aparte de acuerdo a su capacidad económica. Las privadas tratan afanosamente de integrarse a la actualidad tecnológica, empeño que, aun en el mejor de los casos, sólo se logra parcialmente. Las públicas se esfuerzan en conservar equipos que la industria considera obsoletos. Asimismo, el contacto y manipulación de equipos que tienen los estudiantes de universidades públicas es marcadamente menor que en las privadas en virtud de la *masividad* de los primeros. Algunos comentarios al respecto en ésta discusión grupal son los siguientes:

- "Hay unos sistemas que tienen mucho más nivel económico y se pueden dar el lujo de tener un equipo todo computarizado y otros se tienen que limitar simplemente a lo que hay;
 - "(los estudiantes) que no tuvieron acceso a esas tecnologías como nosotros ¿cómo les va a ir? Pobres de ellos cuando salgan a la realidad".
- Un quinto tópico importante en la discusión es el referente a la influencia y sobredeterminación que el mercado de trabajo ejerce sobre el tipo de estudios y el perfil de profesionista que se prepara en las escuelas de Comunicación. El tema había sido tratado con detenimiento también en los grupos precedentes, en el sentido que las escuelas subordinan su oferta educativa a las necesidades de un mercado laboral eminentemente comercial, tecnocrático e instrumentalizado. En este grupo la opinión no es esencialmente distinta, aunque es de hacer notar que pese a que los participantes están próximos a terminar sus estudios, el tema es mencionado sólo ocasionalmente en forma explícita. Sin embargo, en forma implícita algunos participantes muestran un franco rechazo al estatuto del mercado laboral vigente: "...la mayoría de mi generación se van a Comunicación Organizacional o Mercadotecnia porque es lo que vale ahorita en esta sociedad: quién maneja, quién controla la conciencia de otro individuo y seguir siendo el amo, pero yo no quiero ser el amo".
- Otro participante se refiere a la labor de las escuelas de comunicación como una operación de *maquila* y a los egresados de las mismas como *producto al mercado*. Es, como se ve, un sesgo cosificante a través del cual observa su propio desarrollo como estudiante de comunicación: "(la escuela) está ofreciendo un *producto* al mercado y ese producto es el *la maquila* de futuros comunicadores". Otro estudiante comparte esta opinión al considerar que la condición de estudiante queda reducida a *producto*: "la carrera lo que está gestando es un *producto*, que somos la nueva generación de comunicadores". Más adelante afirma que el propio mercado excluye y margina a los egresados con *conciencia crítica*: "podemos criticar al sistema, pero cuántos lo hacen, porque seguimos siendo *mercancías* aun cuando tengamos el poder de criticar".
- Un participante proveniente de un plantel público opina que la evolución, dotación y actualización de equipos, talleres y laboratorios en las escuelas de Comunicación, obedece más a un interés *promocional* que a propósitos académicos, didácticos y profesionales. Se trataría, pues, de una estrategia *clientelista*, que opera sobre todo en los planteles privados, los cuales son considerados primordialmente como *negocios* y en los que el estudiante es observado como *cliente*. "una escuela es un negocio: cuántos alumnos van a entrar, que vengan muchos y generan dinero porque al final es un negocio". No obstante, este mismo participante duda de que se cierre la pinza del negocio, puesto que resulta muy cuestionable que las escuelas de Comunicación

generen *productos de calidad*: "si lo vemos como negocio, es más redituable si sacan *productos de calidad*".

- Finalmente, comentan la incertidumbre que les provoca salir al mercado laboral. Primeramente, señalan la asimetría que existe entre la universidad y el trabajo (que aluden como *la realidad*). Esta circunstancia es parte de su angustia, puesto que sienten que la universidad no los dota de los conocimientos y habilidades funcionales y adecuadas a la *realidad*. Sugieren que una forma de compensar ésta asimetría es que la universidad propicie espacios y estrategias para que los estudiantes se familiaricen, antes de egresar, con el mercado laboral: "hay que dar un poquito más de espacio y tiempo para poderte ir vinculando a la *realidad*".

- Por otra parte, manifiestan una relación uterina *-maternal-* con la universidad, en tanto que se consideran *atados* a ella y al mismo tiempo revelan una especie de *trauma de parto* -la graduación-, puesto que se verán enfrentados a una *realidad* desconocida, hostil, en la que dudan que puedan sobrevivir por sí mismos. Es una situación altamente disonante que les genera ansiedad y angustia: "nos tienen atados todo el día a la universidad y cuando me doy cuenta ya salí a una realidad totalmente ajena a la que me enfrentaba en la universidad, a lo que estoy acostumbrado".

- Respecto a cómo observan la inminente transición universidad-trabajo, utilizan un término altamente significativo: *miedo*. Esto es un indicador de varias circunstancias:

- a) Que sienten que la universidad no los prepara suficientemente para enfrentar *la realidad*;
- b) Que no se sienten capaces de valerse por sí mismos en un ambiente que les es desconocido, incierto y hostil;
- c) Que el egresado no identifica la utilidad de lo que aprendió, es decir, no sabe qué sabe ni para qué sirve: "al terminar la carrera tengo *miedo*, porque estoy acostumbrado a estudiar en mi escuela y a estar bajo ciertas reglas, bajo ciertos patrones y ahora que esté *libre* y que tenga que buscar un trabajo y ver a dónde voy a ir, pues no sé qué voy a hacer, porque estoy acostumbrado a todo lo que me ha dado la universidad".

- En síntesis, este grupo se caracteriza por manifestarse a través de un discurso altamente crítico, voluntarista, idealista y hasta rebelde. Más que por las NTIC, se preocupan por las carencias académicas que observan en sus carreras profesionales. El tono del discurso llega a ser nihilista y esquizoide, pues por un lado cuestionan fuertemente el funcionamiento de sus carreras y el desempeño de sus profesores y, por otro, se angustian ante la inminencia de abandonar la universidad. Tampoco aceptan las condiciones del mercado laboral, motivados por un utopismo igualitarista y

democratizante que de alguna manera los desadapta de *la realidad*. En ocasiones el discurso se radicaliza hacia posiciones de ruptura contra el orden establecido. En líneas generales, consideran que por encima de las NTIC, hay otras muchas circunstancias que influyen en la configuración de las carreras de Comunicación, es decir, que ante la crisis y diversidad de problemas que observan en sus propias carreras, otorgan a las NTIC un papel secundario.

4.4.5 Informe analítico entrevistas semidirectivas

Tal como se estipuló en el diseño de la investigación, se realizaron ocho entrevistas individuales con los respectivos directores de la carrera de Comunicación de cada plantel considerado en la investigación. La finalidad de estas entrevistas es recoger la opinión y reconocer la actitud que, desde una posición directiva, se tiene respecto a la relación entre las NTIC y la carrera de Comunicación.

No obstante que se trata de entrevistas *abiertas*, se aplicó un cuestionario prácticamente igual en todos los casos. Ello permite contrastar y comparar opiniones y actitudes sustentadas por los entrevistados ante temas similares. A cada pregunta corresponde un tema o *tópico* general de análisis. Los más relevantes en cuanto a los objetivos de la investigación son los siguientes:

1). *Identificación y definición de la carrera de Comunicación*

Un primer dato relevante al respecto es que todos los entrevistados indicaron que sus respectivos programas y planes de estudio estaban sometidos a revisión y, en su caso, a reformas de fondo. No se trata de pequeñas transformaciones o actualizaciones mínimas, sino de cambios profundos que intentan resignificar la carrera en su totalidad. Los planteles públicos de nuestro universo de investigación tenían planes y programas relativamente estables desde los años 70 y 80. Las escuelas privadas suelen revisar sus planes con mayor frecuencia. Tal es el caso del ITESM, que por reglamento lo hace cada cinco años. De ahí que sea destacable el hecho de que tantos planteles de tan diversas características coincidan, sin ningún tipo de acuerdo, en la revisión y reforma de sus programas académicos prácticamente en forma simultánea.

Tampoco existe algún tipo de acuerdo o colaboración conjunta entre los planteles a propósito de sus reformas. Más bien se observa una mayor diversificación e incluso

divergencias que lejos de representar pluralidad implican anarquía y dispersión. Puede decirse que cada plantel propone y ejecuta reformas de manera aislada y no colegiada.

Ante el cambio, coinciden en revalorar y enfatizar ciertos factores que consideran básicos y fundamentales en la formación del comunicólogo. Priorizan básicamente aspectos relacionados a valores y principios éticos: dignidad de la persona, respecto a la familia, desarrollo de actitudes *críticas*, integración de una *posición* ante el trabajo. Otros aspectos fundamentales que señalan son: la preminencia de los lenguajes expresivos sobre las innovaciones tecnológicas - "...de todas maneras haces *story board*, haces guión literario, guión técnico..."-. Lo esencial, por tanto, es que los alumnos sepan *escribir*. Priorizan, en todos los casos, la formación *Humanística* sobre la formación *técnica*.

Sobre la variedad y diversidad de enfoques que sobre la misma carrera proponen cada uno de los entrevistados, se expresan dos posiciones:

a) que se trata de una dispersión desordenada y atomizada tanto del *objeto de estudio* como de los conocimientos y habilidades que debe desarrollar un comunicólogo al final de su carrera;

b) que se trata de una diferenciación y diversificación a través de la cual cada plantel enfatiza una modalidad o *área* de la práctica comunicativa con la cual se identifica, por ejemplo la UAM-X con investigación y producción de medios, la ENEP Acatlán con Periodismo, el ITESM con la comunicación organizacional, la UIC con producción de medios, la Anáhuac con publicidad y relaciones públicas, etc.

La segunda de éstas posiciones predomina entre los entrevistados de planteles privados, en tanto que la segunda es mayoritariamente compartida en los planteles públicos. A partir de este tipo de consideraciones, los entrevistados de universidades privadas manifiestan mayor seguridad y certidumbre sobre las propuestas académicas que sustentan. Por ejemplo, se refieren a la posición de liderazgo y la capacitación empresarial que fomentan en sus alumnos, quienes deben afirmarse como organizadores, controladores, ejecutivos, empresarios y/o directivos. Se identifican con la *innovación* y la *vanguardia*, así como focalizan su atención hacia la empresa privada.

Esta actitud está claramente definida en el ITESM y la Universidad Anáhuac, planteles que cobran las colegiaturas más elevadas de la muestra. Por el contrario, en los planteles públicos se manifiesta cierta incertidumbre y mayor cautela sobre sus propios enfoques académicos. Tradicionalmente han sustentado una postura crítica sobre los sistemas de comunicación institucionalizados y las acciones de los medios masivos. Se identifican más con posiciones *emancipatorias*, alternativas encaminadas al *cambio* y la *democratización*

de la producción social de comunicación. No obstante, sus reformas, tal como lo plantean los entrevistados, los acercan más hacia ámbitos y modalidades hacia los que anteriormente habían focalizado su crítica: publicidad, comunicación empresarial, producción comercial, capacitación técnica en nuevas tecnologías, etc.

En el núcleo de éstas consideraciones aparece el problema de la *identidad* de la carrera y el *perfil* del comunicólogo. Las opiniones no difieren en lo esencial respecto a lo expresado por alumnos y profesores en los grupos de discusión. Se reconoce éste como un problema central a resolver en la carrera de Comunicación. Algunas opiniones al respecto son:

- Francisco Ontiveros (UIC): "hay disparidad, cada una de las escuelas ha hecho su plan más o menos particular...";
- Lorena Piña (ITESM): "en las escuelas de comunicación en México y en América Latina, no hay un perfil definido";
- Alejandro Byrd (ENEP Acatlán): "no hemos diagnosticado exactamente qué hace nuestra carrera, qué puede hacer; hay que hacer una resignificación de la carrera hacia la sociedad. Esto significa, en el fondo, un problema de salida profesional";
- Francisco Peredo (FCPS UNAM): "no se tiene un perfil claro de lo que debe hacer un comunicador. De ahí parten una serie de confusiones que hay en casi todas las universidades con respecto a la formación del comunicador; partiendo de ese mal planteamiento de perfiles, existe una gran diferencia, una gran disparidad entre los planes y programas de estudio de la carrera de comunicación";
- Consuelo Beas (UAM-X): "(un comunicador) es un profesional que puede insertarse en cualquier campo disciplinario de actividad; esto no quiere decir que el perfil del comunicador es de todólogo...";
- Concepción Estrada (ENEP Aragón): "(la carrera) no se ha profesionalizado, más bien se entiende como una práctica en lo que se refiere al Periodismo; se tiene que profesionalizar el estudio de la comunicación";
- Carlos Gómez-Palacio (U. Anáhuac): "las carreras de comunicación siguen adolesciendo de contar con un curriculum tan terriblemente amplio y disperso, que hace pensar que estamos totalmente fuera de foco...";
- Luis Núñez Gornés (U. Iberoamericana): "hacemos intentos por definir nuestro campo de estudio, es un problema que se comparte en la mayoría de las Ciencias Sociales y cada vez es más difícil delimitar ese objeto de estudio. En ese sentido, el

desarrollo que han tenido muchas de las escuelas de comunicación ha ido en distintas tendencias".

2). *Identificación y definición de las NTIC*

Se pidió a cada uno de los entrevistados que dieran una definición, según su parecer, acerca de las NTIC. Son varios los rasgos destacables al observar sus respuestas en forma conjunta:

- Las respuestas son muy diversas. Van desde la sola enumeración de nuevos instrumentos para el proceso y transmisión de datos surgidos a partir de la micro-computarización -"solamente debemos entender como las nuevas tecnologías de información y comunicación a la televisión por cable, a la televisión vía satélite y a la incorporación de otras tecnologías como la computación, el fax, la telefonía en interacción con éstos anteriores", hasta concepciones de índole cultural-filosófico que enfocan el fenómeno de las NTIC en el núcleo de cambios sustanciales en la relación y evolución ontológica y gnoseológica del individuo, la sociedad y su entorno: "traen como consecuencia que el receptor gradualmente empieza a dejar de ser parte de una audiencia masiva para formar parte de una audiencia individual"; "cambia absolutamente la lectura lineal que se pueda hacer de un medio como es la prensa escrita; los aprendizajes son muy distintos, ya no son lineales sino que son en distintas dimensiones".

- Una idea que subyace en prácticamente todas las respuestas es la noción de *eficiencia* y *eficacia* que las NTIC introducen en los procesos de intercambio comunicativo. Así, las NTIC son un *avance*, un *progreso* técnico que "han ayudado a la comprensión del mundo", "han mejorado los instrumentos ya existentes para hacer más eficiente la comunicación", "favorece a los medios de comunicación, a la información que está recibiendo la sociedad" y "ofrecen al receptor interactividad y un menú lo suficientemente amplio como para que seleccione aquello que responde a sus gustos y necesidades".

- Predomina la noción de considerar a las NTIC como un perfeccionamiento técnico y sólo dos entrevistados, ambos de universidades privadas, se refirieron a las NTIC no sólo como instrumentos técnicos, sino como dispositivos básicos de una nueva modalidad de comunicación que modifica las formas tradicionales de recepción, percepción y asimilación -*aprendizaje*- de productos comunicativos: "permiten no solo agilizar procesos, sino que cambian necesariamente la percepción del medio" y propician que "los aprendizajes sean muy distintos, ya no lineales sino

multidimensionales". Se critica a aquellos que sustentan la idea de que las NTIC son solamente un conglomerado de nuevos dispositivos, al considerar que se trata de una apreciación "muy *caricaturizada* de lo que ahora está pasando", puesto que "no se trata simplemente de una nueva cámara fotográfica, o de una nueva cámara de video o de cine, sino que va mucho más allá de los procesos que tradicionalmente veníamos manejando".

- Un último aspecto a destacar es que, para algunos directores, no existe una definición precisa y clara acerca de las NTIC, así como tampoco existe un marco de referencia más o menos común y consensuado para reconocerlas. Así, el profesor Ontiveros (UIC) opina que "hablar así de nuevas tecnologías, pues pienso en alguna que otra cosa nada más y ni siquiera se, ni quiero, de todo lo nuevo que está apareciendo". Por su parte, el profesor Byrd (ENEP Acatlán) establece que "hablamos de nuevas tecnologías y no sabemos exactamente qué son; hay mucha confusión al respecto: ¿por qué nueva? ¿por qué tecnología?" En la misma línea, para la profesora Beas (UAM-X) "creo que no se ha elaborado una posición sobre las nuevas tecnologías".

3). *Opiniones y tendencias sobre actualización tecnológica en las escuelas de comunicación*

Este es uno de los temas en el que mostraron más interés los entrevistados. Básicamente se trata de identificar qué planes se tienen en cada plantel respecto a la integración y dotación de talleres y equipos considerados como *nuevas tecnologías*. Como se sabe, uno de los puntos centrales en las carreras de comunicación ha sido el desarrollo de talleres y laboratorios donde los alumnos lleven a cabo *prácticas* que los capaciten, sobre todo técnicamente, en la producción de diversos medios.

Históricamente, el primer *laboratorio* que se desarrolló en las carreras de comunicación fue el de *Redacción*, consistente en una sala dotada de máquinas de escribir mecánicas donde el estudiante elaboraba trabajos relativos a los distintos géneros del periodismo impreso. En esta misma línea de la *simulación* y el *ensayo práctico* con miras a un acercamiento empírico a la *realidad* y al desarrollo de competencias técnicas, una segunda generación de talleres y laboratorios estuvo conformada por la creación de laboratorios de Fotografía y estudios de Radio y Televisión. Dicha circunstancia convirtió a la licenciatura en Comunicación en la única carrera del área de Ciencias Sociales y Humanidades dotada de laboratorios y devino, por ende, en una carrera *costosa*. La infraestructura mínima necesaria para poder ofrecer la carrera de Comunicación es mucho más compleja, cara y perecedera que para cualquier otra carrera de Humanidades y Ciencias Sociales,

circunstancia por la que se podría vincular más cercanamente, al menos en el aspecto instrumental-técnico, con áreas de Ingeniería y Ciencias.

Debido a presiones de la industria y a las constantes innovaciones tecnológicas en materia de Radio y sobre todo de Televisión, el desarrollo de los laboratorios en las carreras de comunicación siempre ha ido desfasado. Alrededor de los laboratorios ha gravitado una suerte de neurosis y dependencia según la cual, sin éstos equipamientos y sin contar con los instrumentos más modernos, la enseñanza superior de comunicación sería incompleta e improcedente. De ahí el enorme esfuerzo económico y material por parte de todos los planteles que imparten dicha carrera y de ahí también una de las principales distorsiones vocacionales y académicas de ésta licenciatura: la fascinación y concentración por parte de alumnos, maestros y directivos respecto a la capacitación técnico-instrumental en detrimento de la profesionalización teórico-expresiva. Esto explica, en parte, la *desidentidad* de una carrera cuyos egresados no se especifican profesionalmente ni como Ingenieros ni como Licenciados.

Muchos planteles han construido e integrado grandes laboratorios dotados de equipo moderno y sofisticado, lo cual se utiliza a veces más con fines mercadológicos y clientelistas -como *vitrina* para atraer *clientela*-, que pedagógicos y académicos. Esta estrategia ha sido desarrollada principalmente por los planteles privados, lo cual ha generado una dualidad más en las carreras de comunicación de acuerdo a su estatuto público / privado: las escuelas públicas tienen laboratorios mucho más obsoletos, anticuados e ineficientes que las escuelas privadas. No obstante, está claro que unas y otras siempre han estado lejos de los estándares y normas profesionales de la industria. En ello radica una de las grandes paradojas de la carrera de comunicación: pese al enorme esfuerzo instrumental y académico que implica la enseñanza de técnicas radiofónicas y televisivas, son relativamente pocos los egresados que acceden a dichas industrias y, a decir de ellos mismos, su competencia profesional la han adquirido en los propios medios y no en sus escuelas.

Mención aparte merecen los *laboratorios* de Cine, en la actualidad prácticamente inexistentes en las escuelas de Comunicación por su alto costo y la complejidad de la producción cinematográfica. Muchas escuelas que conservan en sus planes de estudio materias de producción cinematográfica simulan, aberrantemente, la realización de cine mediante equipos y técnicas de video. Otra alternativa, mucho más viable y consistente, ha sido la creación de planteles exclusivamente dedicados a la enseñanza del cine y sus diversas facetas a nivel licenciatura, tales como el CUEC de la UNAM, el Centro de Capacitación Cinematográfica y la Escuela Superior de Cine de la Universidad de Guadalajara.

Aun lejos de haber integrado laboratorios que satisfagan mínimamente los estándares de la industria, las carreras de Comunicación enfrentan ya la 3a generación de laboratorios y talleres. Genéricamente se ha denominado a estas instalaciones como laboratorios *Multimedia*, consistentes básicamente en conjuntos de dispositivos e instrumentos para el procesamiento *digital* de productos comunicativos: computadoras, *scanners*, monitores, reproductores *CD* (discos compactos), *DAT*, Minidisk, impresoras *láser*, redes y conectividad, etc., en lo referente al *hardware*. En cuanto a *software*, dichas instalaciones no servirían de mucho sin programas y paquetes sumamente complejos, sofisticados, costosos y cuyo manejo requiere una especialización técnica singular: Photoshop, ColorStudio, Painter, FreeHand, Illustrator, Quark-X-Press, Page Maker, PowerPoint, HyperCard, Infini D, Director, Sound Session, Movie Maker, StrataVision, son algunas marcas de paquetes que conforman un repertorio elemental para la producción digital de impresos, imágenes y sonido. Mientras, la industria audiovisual trabaja con dispositivos *hardware-software* altamente especializados como Avid, ProTools, Silicon Graphics, Video Toaster, Video F/X y otros que están muy lejos para la gran mayoría de los planteles que imparten la carrera de comunicación.

En lo fundamental, todos estos dispositivos no sustituyen o excluyen a la Prensa, la Radio o la Televisión sino por el contrario, se utilizan como perfeccionamientos técnicos precisamente para la producción impresa y la realización y transmisión radiofónica y televisiva. Sin embargo, como ya se ha mencionado en este trabajo, el vínculo entre los avances de la microinformática y las telecomunicaciones ha creado nuevos medios que en conjunto conforman la así llamada *comunicación telemática*: televisión interactiva, correo electrónico, videotexto, redes de intercambio de datos como NetScape e Internet, etc. Como bien señala uno de los directores entrevistados, no es lo mismo un periódico producido computarizada y digitalmente que el periodismo propiamente electrónico. El primero es aun un dispositivo de comunicación *masiva*; el segundo lo es de comunicación *telemática*.

Ante este panorama la cuestión es: ¿cómo se adaptarán las escuelas de comunicación a este nuevo panorama tecnológico para la producción y distribución comunicativa? ¿cuáles son las posibilidades materiales, económicas y profesionales de los distintos planteles para enfrentar esta circunstancia? ¿qué política han decidido seguir las instituciones educativas y qué estrategias han decidido seguir? ¿qué posición han asumido al respecto?

a) La dualidad público / privada de la enseñanza superior de comunicación en México es determinante respecto al punto de vista que cada director y sus respectivos planteles sustentan en cuanto al desarrollo y evolución de talleres y laboratorios. Así, para las escuelas privadas está claro que *sí* deben seguir esforzándose por contar con instalaciones modernas y actualizadas para promover prácticas de radio y televisión

entre sus alumnos. La misma convicción es manifestada en cuanto toca a las NTIC y laboratorios Multimedia. La posición más radical al respecto es sustentada por el ITESM, sistema educativo que siempre se ha caracterizado por tratar de mantenerse a la vanguardia en cuanto a innovación tecnológica:

- "En cuanto a innovaciones tecnológicas, el Campus (ITESM Ciudad de México) es uno de los primeros, si no que el primero, que está manejando lo que llamamos Aulas Siglo XXI, donde queda fuera la noción del profesor con el gis y el borrador y también el profesor como *acetatero*, para incorporar el cañón, la computadora, las pantallas movibles, todo en Multimedia".

En los planteles públicos la actitud es diferente. En primer lugar, se manifiesta que, por razones sobre todo presupuestales y económicas, el acceso y disponibilidad de NTIC y laboratorios afines es una posibilidad muy remota para éstas instituciones. Si los talleres de 1a y sobre todo de 2a generación (Redacción y Fotografía, Radio y Televisión respectivamente) siempre han sido limitados, extemporáneos e insuficientes, se acepta que los de 3a generación (Multimedios) estarán en una situación similar o peor:

- "Un taller de Multimedia en una escuela como ésta...sería algo como lo que son nuestros talleres de radio y televisión, entre lo burdo y lo imaginado, entre lo real y lo surreal, entre la creatividad y el instrumento, entre el mito y la realidad".

b) Los planes a futuro en cuanto a la dotación de talleres y laboratorios Multimedios que manifiestan los entrevistados refleja también una polarización de opiniones: las universidades privadas se plantean como compromiso el continuar modernizándose y actualizándose tecnológicamente según la industria de las NTIC y el mercado de trabajo vayan evolucionando; esta posición obedece a un *imperativo técnico-instrumental*. Por el contrario, en las universidades públicas hay conciencia de la imposibilidad que tienen para instalar y homologar sus laboratorios al ritmo de la innovación tecnológica. Asimismo y en atención a la experiencia obtenida en relación a los laboratorios de Radio, Cine y Televisión, se considera académicamente improcedente seguir esforzándose en un propósito que no ha dado los resultados escolares y profesionales esperados y sí ha provocado una distorsión en cuanto al perfil del comunicólogo, enfocándose la capacitación de éste más hacia habilidades instrumentales y técnicas que hacia el conocimiento teórico-práctico de lenguajes, métodos y procedimientos para las diversas modalidades de la planeación, organización, diagnóstico, diseño y producción comunicativa. La posición de las escuelas públicas está marcada por un *imperativo teórico-expresivo*.

Opiniones interesantes a este respecto son las siguientes:

a) Posición técnico-instrumental (tecnocrática):

- "Tenemos un Centro de Medios bastante grande y muy profesional. Está siendo equipado de manera tal que nosotros satisfacemos las necesidades de nuestros estudiantes y mantenerlos a la *vanguardia*, así como dar servicios al exterior, sobre todo a la empresa. Estamos tratando de comprar todo *digitalizado*, (los estudiantes) sí van a tener una formación práctica fuerte". (Lorena Piña, ITESM)
- "México trata de insertarse en esas nuevas tecnologías, quizá para no llegar tan atrasado como en otros tiempos, a la industrialización y es necesario que las escuelas de comunicación sepan qué está sucediendo y traten de saberlas utilizar; sí se trata, pues, de cuando menos en nuestros laboratorios, hacernos llegar algo de esa nueva tecnología". (Francisco Ontiveros, UIC)
- "Estamos haciendo adecuaciones que llevan a los alumnos a conocer cuáles son los medios que ellos realmente van a manejar en el futuro, así como también los consumidores y las audiencias; no hay de otra, definitivamente *no-hay-de-otra*". (Carlos Gómez-Palacio, U. Anáhuac).

b) Posición teórico-expresiva (humanística):

- "Hay una gran disparidad entre las escuelas de comunicación en cuanto a los estudios y equipos con que cuentan y sin embargo siento que eso no hace a veces demasiada diferencia entre lo que se produce en unas y otras. Con recursos, estudios y equipos no significa que de todas maneras los alumnos estén siendo capaces de producir cosas importantes". (Francisco Peredo, FCPS-UNAM)
- "Nosotros no podemos decir que de aquí a cinco o diez años vamos a poder tener este equipo. Pero es importante que los maestros dedicados a talleres *mencionen* cuáles son las nuevas tecnologías, que están allí, pero realmente nosotros, en este momento, no podemos acceder a ellas. Debemos capacitar al alumno en la medida de nuestras posibilidades, tal vez con meramente *conocimientos teóricos* de lo que está ocurriendo fuera de aquí". (Concepción Estrada, ENEP Aragón)
- "Hay una cierta *paranoia*: hemos creído que los edificios nos van a hacer también mejores operadores; es paranoia, es parte de un mito, del mito de que si lo tengo lo hago y si no, no. Yo te aseguro, si hoy aquí tuviéramos otras instalaciones, de entrada no sabíamos que hacer exactamente con ellas". (Alejandro Byrd, ENEP Acatlán)

Entre estos polos, se ubican las opiniones *intermedias* de dos entrevistados, el primero de escuela privada y la segunda de un plantel público. Ambos reconocen la importancia de conocer e integrarse a las NTIC, pero matizan su apreciación reconociendo que tal propósito es prácticamente inalcanzable para cualquier universidad y además que la capacitación instrumental no es lo más importante que se debe impartir en la enseñanza superior de comunicación:

- "Cuando las universidades adquieren equipos, en el momento que los reciben ya son obsoletos, porque ya están superados por dos o tres generaciones más (...) Podemos acercarnos, en la medida de nuestras posibilidades, a todos los desarrollos tecnológicos nuevos. Uno de los proyectos que tenemos ahora es el desarrollo de un taller de tecnología multimedia, pero estamos conscientes de que nunca vamos a alcanzar el nivel óptimo, deseable para todo esto". (Luis Núñez Gornés, U. Iberoamericana)

- "Debemos pensar, en cuanto a las formas de producción, de qué manera estas innovaciones nos van a impactar en la concepción que tenemos de procesos de producción, planeación de mensajes y de reflexión. Los lenguajes no desaparecen; la carrera de comunicación aquí en la UAM-X le apuesta a esos procesos, a que el chico sea capaz de poder desarrollar las diferentes ideas de producción con o sin material sofisticado". (Consuelo Beas, UAM- X)

Otras ideas que es importante señalar, pese a que se manifestaron aisladamente, son las siguientes:

- Se plantearon como posibilidades para acercarse a las NTIC sin necesidad de adquirir equipos o construir instalaciones dos opciones:

a) integrar planes académicos que contemplen la realización de convenios para llevar a cabo escuelas o *clínicas prácticas*. Esto básicamente consiste en que el alumno *curse* segmentos de su carrera en sitios e instalaciones de la industria comunicativa donde sí tenga acceso *real* a una habilitación actualizada y competente, aplicando la formación teórico-metodológica propia del nivel universitario: "(desarrollar) una *práctica profesional* relacionada con lo que aquí enseñes yendo al lugar donde profesionalmente se haga eso. me parece que eso contra el laboratorio del año 2000 es mucho mejor". (A. Byrd, ENEP Acatlán);

b) alquilar y/o rentar equipos e instalaciones dotados con tecnología *de punta*, donde los estudiantes puedan realizar sus prácticas comunicativas pertinentes: "estamos buscando alternativas, por ejemplo, alquilar equipos, quizá nos sale más barato alquilar equipo y de esa forma siempre podemos estar accediendo a los equipos más modernos" (L. Núñez Gornés, U. Iberoamericana).

- Otro señalamiento importante es que, ante la rapidez de las innovaciones, la capacitación instrumental que reciben los alumnos de Comunicación no solamente es insuficiente y obsoleta, sino además impredecible, pues es difícil pronosticar qué tipo de instrumentos y dispositivos existirán en el futuro mediano: "hace diez años nada de esto existía; lo que va a existir dentro de diez años yo creo que no lo imaginamos. Representa un reto muy fuerte para nuestras escuelas de comunicación, pero va a haber necesidad de estar constantemente actualizando (pues) dentro de algunos años, los

alumnos que están actualmente en la licenciatura tendrán un trabajo para el cual no están preparados porque todavía no se ha inventado ese trabajo". (C. Gómez-Palacio, U. Anáhuac)

4). *Influencia y sobredeterminación del mercado de trabajo*

Un elemento clave en la configuración de las carreras de Comunicación es el mercado de trabajo al cual tiende a satisfacer. Por *mercado de trabajo* se entiende toda aquella actividad productiva y remunerada que en un determinado sector económico es satisfecha por profesionales cuya actividad posee cierto grado de especialización. Hemos dicho ya que, en el caso de la comunicación, el mercado de trabajo original al que se trató de atender era el Periodismo escrito. Posteriormente, las necesidades sociales propiciadas por el incremento de las actividades comunicativas abrió el abanico del mercado de trabajo para los comunicadores: periodismo en medios electrónicos, promoción publicitaria y propagandística, relaciones públicas, mercadotecnia, producción de mensajes y comunicación en las organizaciones son las principales áreas de actividad profesional que conforman el mercado de trabajo de un Licenciado en Comunicación.

No obstante, la dispersión e indefinición curricular de las carreras de Comunicación ha propiciado cierta indeterminación profesional, cuyo resultado ha sido la confusión y hasta el desconocimiento, por parte de la sociedad, de lo que un comunicólogo puede desarrollar profesionalmente y para lo cual debiera estar preparado. Esto constituye un factor clave del problema de *identidad* de la carrera y *perfil* del comunicólogo, el cual, como hemos visto, ha ocupado un lugar central tanto en las discusiones como en las entrevistas que conforman el material empírico de ésta investigación.

Las consecuencias de ésta problemática se reflejan precisamente en el *mercado de trabajo* del comunicólogo: altos índices de desempleo y subempleo, invasión de sus funciones por otros profesionistas, dispersión y estereotipificación de su actividad (se les considera *todólogos* o se cree que sólo sirven como lectores de noticias o trabajar en la televisión) y escaso desarrollo profesional. Se trata de un problema de *reconocimiento social* causado básicamente por lo inespecífico que resultan los planes de estudio de esta carrera, cuyo diseño se ha caracterizado por la improvisación, la falta de rigor, el clientelismo, las decisiones intuitivas y el seguimiento irrestricto de modelos educativos arcaicos e impropios para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación profesional.

Para compensar esta falta de reconocimiento profesional, el diseño curricular en comunicación se ha concentrado en satisfacer demandas tácticas, utilitarias y de corto

plazo del mercado de trabajo. Se trata de una *sobredeterminación* que el mercado de trabajo ejerce en el diseño y desarrollo de las carreras de comunicación. Ahora, las NTIC se han convertido en un fenómeno social más que se agrega al ya de por sí amplio, difuso y atomizado mapa educativo y profesional del comunicólogo. A continuación, recogemos los aspectos más importantes que los entrevistados expresan en torno esta problemática.

- En general coinciden en que ni el periodismo escrito ni el trabajo en medios electrónicos son ya el mercado de trabajo prioritario para un comunicólogo. El área que mayormente se considera como el nuevo y más importante campo de trabajo es la comunicación organizacional;

- Se muestra una tendencia subordinada y clientelista en el sentido de que la carrera debe evolucionar y configurar su oferta educativa en función de lo que el mercado de trabajo demande. Las escuelas deben identificar las necesidades del mercado y en atención a ello configurar sus planes y programas de estudio. Se considera así la enseñanza superior de comunicación como un dispositivo proveedor y reproductor respecto a un mercado que se maneja por necesidades utilitarias e instrumentales, planeadas para el corto plazo y más preocupadas por la reproducción imitativa que por la creatividad y la transformación de procesos de producción comunicativa;

- La situación del mercado de trabajo ante las NTIC se alude sólo aisladamente. Se manifiesta que las NTIC sí están modificando el mercado de trabajo para el comunicólogo, pero que las escuelas de comunicación han reaccionado tardía y lentamente ante este cambio. Las adecuaciones que los planteles han emprendido al respecto son de dos tipos: a nivel *teórico* se están integrando asignaturas que van desde la capacitación en el manejo básico del ordenador hasta reflexiones analíticas e interpretativas sobre la influencia social de las NTIC; a nivel *práctico* se están integrando laboratorios donde los alumnos cursen talleres para la producción comunicativa mediante la aplicación de recursos informáticos. El nivel *teórico* es predominante en los planteles públicos, donde las limitantes presupuestales y la masividad de la matrícula imposibilitan la instalación de laboratorios multimedios y limitan la actualización técnico-instrumental de los talleres ya existentes. El nivel *práctico* es más atendido en los planteles privados, en los cuales, además de continuar en el empeño de la actualización tecnológica de laboratorios y talleres, se asume que los alumnos se insertarán con más eficiencia al mercado de trabajo en la medida que desarrollen habilidades técnico-instrumentales como operadores de nuevas tecnologías para la producción comunicativa.

- Hemos dicho ya que, simultáneamente y sin que en ello mediara acuerdo alguno, los ocho planteles elegidos como universo de nuestra investigación estaban realizando

cambios y reformas a sus respectivos planes de estudio. En todos los casos, la motivación explícita más importante de tal iniciativa era lograr un mayor ajuste y una mejor articulación entre lo que se *enseña y la realidad*, lo que está *afuera*, es decir, el campo de trabajo:

- "El reto es: de qué manera definimos un curriculum una formación en los alumnos para insertarse en cualquier tipo de actividad (comunicativa)";

- "Lo que tratamos es que las asignaturas vayan encaminadas hacia lo que realmente se está necesitando en el mercado de trabajo ...hay que buscar la adecuación de que nuestros estudios vayan encaminados hacia lo que el campo de trabajo está persiguiendo...tenemos que adecuarnos a lo que se está requiriendo *fuera*".

- El nombrar *realidad* al mercado de trabajo implica colocar a la educación universitaria en la *irrealidad*. Esto ha generado una cierta esquizofrenia en cuanto a lo que se identifica como *brecha* entre la preparación universitaria y las necesidades profesionales del mercado laboral. A decir de los entrevistados, esta *brecha* es particularmente notoria en las carreras de comunicación respecto al mercado de trabajo que pretenden satisfacer: "la brecha entre nuestras currícula y las demandas de mercado se está ampliando...los alumnos están preparándose para salir a un mercado de trabajo que era de los sesentas". En el origen de esta problemática está el mutuo desencuentro que opera en la relación universidad-sociedad, lo cual, en el caso de las carreras de comunicación, ha propiciado una profunda desorientación del papel tanto educativo como profesional del comunicólogo: "el híbrido que se provoca en las escuelas viene tanto de una confusión epistemológica como laboral-profesional...una relación que a veces parece más bien divorciada, es la relación entre la universidad y la sociedad...". La intención de empatar los propósitos educativos a las necesidades de la vida profesional se plantea como necesaria pero inalcanzable. Las iniciativas por articular éstos ámbitos han conducido a una paradoja: si la educación universitaria se planteaba como una actividad transformadora e innovadora hacia la sociedad, la propia universidad ha cedido esta capacidad hasta convertirse en reproductora y servidora ante las condiciones laborales y sociales.

- Ante el imperativo laboral, marcado por el utilitarismo, el tecnocratismo y el instrumentalismo, se plantean dos posiciones opuestas que es importante destacar:

- a) La primera, que podemos calificar como *integrada*, aboga por una posición subsidiaria, conservadora y supeditada al imperativo laboral que enfatiza las habilidades técnico-prácticas del profesional. La representante de la institución educativa privada más grande del país a nivel profesional, el ITESM opina al respecto: "en el Tec no queremos gente crítica, en el sentido de tener críticos e investigadores por la investigación misma, sino darles la oportunidad a los alumnos que se incorporen

productivamente al mercado de trabajo [...] hay una relación muy estrecha entre lo que el Sistema está dando al alumno y lo que la empresa, lo de *afuera* espera de ellos [...] no queremos especialistas, pero sí que tengan la habilidad y sobre todo la capacidad, porque ya tuvieron antes un periodo de entrenamiento, que les permita adecuarse y trabajar en lo que el contexto les pida, en lo que su empresa les pida...".

b) Por otra parte, se plantea una posición *crítica* que, en oposición a la anterior, implica la recuperación de la responsabilidad transformadora, innovadora y re-evolucionaria de la universidad ante la sociedad. El representante de la ENEP Acatlán, plantel público integrado a la institución educativa de nivel superior más grande del país, la UNAM, manifiesta al respecto: "hemos seguido las pautas comunicativas que marca la lógica técnica de los medios y no la lógica expresiva que se podría pensar desde una formación universitaria". En su opinión, de continuar el empeño clientelista de la educación superior, en el sentido de adecuar su actividad a hacia la integración dócil, eficientista y reproductora de sus educandos al mercado de trabajo "al rato vas a tener aquí a la empresa y la universidad dejó de ser la universidad, se volvió laboratorio de y entonces sí, como allá lo hacen así, aquí lo vamos a hacer exactamente igualito, la universidad como reproductora nada más...". Como puede apreciarse, de nuevo la dualidad público / privada de las universidades marca la actitud y la posición de los participantes en la investigación.

- Finalmente, hay cierto consenso en cuanto a que el mercado de trabajo del comunicólogo ha ido diversificándose y en ese sentido, las escuelas de comunicación tienden a *especializarse* en cuanto al perfil que promueven en sus planes y programas de estudio respecto a un área específica de trabajo: "hay escuelas que han optado por especializarse en función un poco de la demanda del campo laboral de algún profesionista especializado en alguna área específica". En este sentido, las NTIC se agregan al mapa laboral del comunicólogo con una peculiaridad: es muy difícil prever su evolución y, por ende, prepararse profesionalmente para ello. Si a ello se agrega el hecho real pero poco atendido de que las NTIC conforman ya la "biósfera" de la producción social comunicativa, la adecuación educativa al respecto es sumamente compleja y requiere acciones urgentes. Sobre esto opina el representante de la Universidad Anáhuac, plantel privado con una alta vocación por la actualización tecnológica: "el 50% de los alumnos que están actualmente en licenciatura va a tener, dentro de algunos años, un trabajo para el cual no están preparados porque todavía no se ha inventado ese trabajo. Es decir ¿cómo podemos preparar a nuestros alumnos para ocupar posiciones fantasma, posiciones que no existen? De repente vamos a encontrarnos a nuestros alumnos brillantes y flamantes egresados de ésta universidad o de otra en el terreno de la comunicación, como auténticos campesinos asombrados ante cosas que nunca ellos habían imaginado". En este caso, lo grave no está en si se

enseña o no al alumno qué hay o habrá de nuevas tecnologías en el futuro, sino en que el modelo educativo que se sigue actualmente no prepara al individuo para la autogestión de su aprendizaje, para el autoestudio y la educación continua más allá de procesos obligatorios y formales, así como no fomenta la independencia cognoscitiva que transforme al alumno en *sujeto* y no *objeto* en su propio proceso educativo. Quizá ésta debiera ser el verdadero salto cualitativo de la oferta educativa en comunicación y no tanto la actualización esquizoide de contenidos formales e instalaciones para prácticas que, éstos sí, se vuelven obsoletos prácticamente desde las fases de su ideación y planeación.

5). *Actitud de los alumnos ante las NTIC*

Se cuestionó a los entrevistados cómo percibían la actitud de sus respectivos estudiantes respecto a las NTIC. El interés era conocer, de acuerdo a cada plantel, qué tipo de requerimientos, exigencias, peticiones u observaciones hacen los alumnos de comunicación a sus directivos en cuanto a las NTIC. Esto con el fin de evaluar la percepción que los propios directivos tienen de la actitud de sus alumnos respecto a las NTIC.

En forma prácticamente unánime, los entrevistados manifiestan que los alumnos de sus planteles muestran desinterés, desconocimiento y prestan escasa atención a las NTIC. No obstante, se pueden aislar dos opiniones opuestas al respecto, ambas expresadas por entrevistados de planteles privados:

a) El representante de la Universidad Iberoamericana es el único que percibe un abierto interés entre sus alumnos por las NTIC, sobre todo a nivel práctico: "creo que tienen una inquietud *muy grande*. La sugerencia (de los estudiantes) que tiene la mayor incidencia es aumentar los equipos de los laboratorios, de que la universidad les pueda dar la oportunidad de conocer por lo menos por dónde van los avances de las nuevas tecnologías y que puedan tener un contacto con algunos de esos elementos".

b) El representante de la Universidad Anáhuac se expresa en términos diametralmente distintos. Para este directivo, quien a lo largo de la entrevista expresó una posición integrada a las NTIC, los estudiantes de su plantel "no tienen, hasta este momento, inquietudes *en lo más mínimo*, desafortunadamente". Esta actitud se debe, explica, al desconocimiento y consideraciones erróneas que ha percibido entre los estudiantes de su plantel: "muchos alumnos nunca han tocado una computadora, no saben ni cómo es, la tratan como una máquina de escribir con pantalla [...] se debe a un desconocimiento o a una conceptualización errónea de que las nuevas tecnologías son como juguetes y ellos asocian con *nintendos*, *video games* y cosas por el estilo".

Las opiniones del resto de los entrevistados prácticamente expresan lo mismo: la escasa o nula actitud interesada que han percibido entre los estudiantes de sus planteles en relación al fenómeno de las NTIC:

- "no he sentido, no he captado un prurito por conocer esas nuevas tecnologías, que nos lo pidan los alumnos, por ejemplo, como enseñanza" (F. Ontiveros, U.I.C.);
- "tenemos inquietudes por la práctica, quieren salir a la calle a levantar imagen, quieren hacer entrevistas, pero no por lo tecnológico" (L. Piña, I.T.E.S.M.);
- "la necesidad de incorporar el estudio de las nuevas tecnologías es una preocupación que no podría decirte que la siento en toda la comunidad" (A. Byrd, E.N.E.P. Acatlán);
- "a nivel de exigencia no lo he detectado. Muchos jóvenes están conscientes de todo esto que se avecina pero no todavía en un nivel que les permita plantearlo como necesidades" (F. Peredo, F.C.P.S. UNAM);
- "inquietud hay; es en términos de los objetos de investigación en donde se presenta más esa inquietud, pero que pidan un taller de computación, no" (C. Beas, U.A.M.);
- "tal parece que hay mucha desinformación acerca de éste fenómeno; en esta medida no ha surgido el decir, ahora queremos esta materia, ahora queremos aquella otra..." (C. Estrada, E.N.E.P. Aragón).

Es importante destacar que la apreciación de los directivos resulta discrepante en relación a lo que expresaron los alumnos convocados a las reuniones de grupo, en las que se mostraron interesados y enterados en todo lo relacionado a las NTIC. En todo caso, esta discrepancia reflejaría cierto grado de incomunicación entre directivos y estudiantes.

6). *Efectos de la condición socio-jerárquica de la educación pública / privada*

La dualidad público / privada de la oferta educativa en nuestro país, implica una división socio-jerárquica de la educación pautada por la condición social de clases. En las públicas la educación es prácticamente gratuita, mientras que en las privadas se cobran colegiaturas mensuales que oscilan entre los 1,500 y los 3,000 pesos (25,000 y 50,000 pesetas aproximadamente*). Este enorme contraste propicia que el reclutamiento posible de alumnos en los planteles privados se especifique en las clases sociales altas, mismas que eventualmente también acceden a los planteles públicos, en los cuales el criterio de selección es prioritariamente económico y secundariamente académico. A los planteles públicos ingresan sobre todo alumnos de clases medias y, en un menor porcentaje, de clases bajas. Las clases económicamente más depauperadas y que en nuestro país son

* Cotización correspondiente a marzo de 1996: 0,060 pts = 1 peso mex

mayoría, tienen un nivel de acceso a la educación superior relativamente bajo aun en las universidades públicas, debido a que, entre otras cosas, frecuentemente abandonan sus estudios por incosteabilidad y necesidades económicas apremiantes que los obligan a buscar ocupaciones remuneradas.

La condición social de clase implica una conciencia, una ideología que tiende a reproducirse y establecerse jerárquicamente. Así, los planteles privados preparan líderes, ejecutivos, gerentes y directores, mientras en las públicas los futuros posibles de sus estudiantes abarcan principalmente roles como trabajadores, empleados y profesionistas liberales. Este tema fue tratado profusamente en los grupos de discusión. Ahora, en las entrevistas, los representantes de planteles públicos se ocupan con interés del tema, en tanto los representantes de los planteles privados prácticamente no lo tratan. Los aspectos más destacables entre las opiniones expresadas por los directivos entrevistados de planteles públicos son los siguientes:

- a) Coinciden en la práctica imposibilidad de contar, por razones presupuestales, con equipos y laboratorios equipados no sólo con nuevas tecnologías, sino incluso con un equipamiento relativamente actualizado para talleres de redacción, radio, televisión y cine.
- b) Reconocen que los planteles privados sí podrán contar, mediante grandes inversiones económicas producto de sus ingresos por colegiaturas, donaciones y patrocinios, con laboratorios equipados para la producción comunicativa mediante nuevas tecnologías.
- c) La combinación de lo señalado en éstos puntos profundizará la diversificación ya existente entre la oferta educativa que proponen los planteles privados frente a los públicos. Los primeros se abocarán más a la preparación tecnológica y la capacitación instrumental mientras los segundos enfatizarán los aspectos teóricos e investigación sobre las NTIC.
- d) Aluden a un aspecto interesante: la disponibilidad de laboratorios equipados con alta tecnología aun no se refleja en la elaboración de productos comunicativos de calidad. Afirman que en el campo de la producción comunicativa, la competencia de los egresados tanto de escuelas públicas como privadas es equiparable, lo cual demostraría que la posesión de grandes recursos técnicos no garantiza una mejor preparación y afianzaría la importancia del aprendizaje y dominio de los lenguajes expresivos, las ideas creativas, los contenidos interesantes y la búsqueda experimental, atributos que para el comunicólogo son de mayor trascendencia que el dominio de técnicas y procedimientos instrumentales.

El estatuto socio-jerárquico de la enseñanza superior de comunicación parece conducir a una consecuencia de carácter académico: una dualización profunda en la enseñanza de la comunicación, cuyos rasgos más generales son, en el caso de los planteles privados, la especialización técnico-administrativa, la satisfacción incondicional de los imperativos del mercado de trabajo y la preparación sobre habilidades profesionales de corto plazo, mientras que para los planteles públicos son la especialización teórico-analítica, el fomento de actitudes críticas ante el mercado de trabajo dominante en la comunicación profesional y la preparación sobre habilidades profesionales de largo plazo. Esta circunstancia puede alejar aun más la posibilidad de establecer un *colegiado* en la carrera de comunicación, es decir, que los planes de estudio tengan criterios unificados, propósitos comunes y afinidades conceptuales, sino por el contrario, profundizar la dispersión y la confusión de una carrera cuya identidad y perfil se hallan en crisis.

7). Perfil del comunicólogo ante las NTIC

El interés en esta cuestión es identificar la opinión de los entrevistados respecto a si las NTIC propiciarían un nuevo papel social y profesional entre los egresados de las escuelas de comunicación. Dada la dispersión de las respuestas obtenidas, se infiere que se trata más de opiniones personales que de posiciones institucionales. Así, para los representantes del ITESM, la Universidad Anáhuac y de la ENEP Aragón, el perfil del comunicólogo y la identidad de su carrera sí se modificará sustancialmente con el advenimiento de las NTIC. Para el resto de los entrevistados, las NTIC no modificarían ni tienen porque alterar esencialmente el papel social y profesional del comunicólogo, así como tampoco el concepto general de la carrera.

Dada la problemática de la indefinición en cuanto al perfil del egresado y la confusión de la identidad de la carrera, las NTIC sólo se agregarían como un ambiente del cual el comunicólogo debe servirse para la consecución de sus responsabilidades profesionales. En este sentido, para el representante de la ENEP Acatlán, dado que "el perfil es de muy difuso ¿cómo se modifica lo difuso? FELAFACS* tuvo una discusión hace 10 años sobre el perfil del comunicador y nunca se encontró, nunca dieron con cual era, era un perfil desconocido". Para los entrevistados de la UIC y la FCPS-UNAM las bases fundamentales que delinear la responsabilidad del comunicólogo no cambiarán por acción de las NTIC; lo único que sí podría alterarse es la capacitación práctica del estudiante, pues tendrá que enfrentarse a ambientes tecnológicamente avanzados para la producción comunicativa: "no modifica el perfil porque siempre atrás de toda técnica está

* FELAFACS: Federación Latinoamericana de Facultades de Ciencias Sociales.

el mensaje. Más importante que el *con qué* está el *qué*, y el *qué* es algo que va a nacer de la integridad de la persona humana y eso jamás se va a deshacer (F. Ontiveros, U.I.C.); "alteraría su perfil en cuanto a su formación práctica, tecnológica, pero la formación como comunicador consciente de la responsabilidad social que implica el manejo y la difusión de informaciones no va a cambiar (F. Peredo, F.C.P.S.- UNAM).

En líneas generales, las opiniones expresadas una vez más se polarizan, aunque en éste tema la dualidad público / privada no es significativa, aunque se aprecia cierto consenso entre los planteles públicos de que las NTIC no alterarán el perfil del comunicólogo ni la identidad de la carrera, opinión a la que se adhieren dos directivos de planteles privados.

8). *Transformación de las carreras de comunicación en relación a las NTIC*

Esta es el último tópico que se analizó a partir de las entrevistas realizadas a los directores de carrera. Básicamente se trata de identificar sus puntos de vista acerca de cómo y qué tanto deberán modificarse o actualizarse las currícula de comunicación ante la creciente influencia de las NTIC. De hecho, tal como hemos visto, el de las NTIC no es considerado el tema más acuciante ni primordial que enfrentan las carreras de comunicación actualmente. No obstante, las carreras de comunicación están en un proceso de transformación en el que las NTIC requieren de inmediata atención, sobre todo si se toma en cuenta que el ambiente productivo de la comunicación en nuestros días está cada vez más determinado por las NTIC.

A lo anterior se agrega la situación del contexto histórico que caracteriza a la nuestra como la *Era de la Información y la Comunicación*. Efectivamente, tal como vimos anteriormente, uno de los grandes núcleos del cual dependen el crecimiento económico y el desarrollo social es el inherente a la producción informativa y el intercambio comunicativo. Si a la Era Industrial correspondió la institucionalización social de la comunicación masiva, el transcurso histórico hacia la Era Alto-industrial reclama una nueva modalidad de comunicación institucionalizada socialmente: la *telemática*. Esta transformación implica algo mucho más allá de un simple recambio tecnológico, puesto que afecta órdenes y niveles claves en las formas de organización social. En este contexto, las carreras de comunicación tendrán justificación y serán útiles a la sociedad en la medida que se articulen a un contexto histórico que va más allá de una simple actualización instrumental. Asimismo, las universidades que imparten dicha carrera deberán esforzarse por tratar de recuperar su misión histórica como agentes de cambio y transformación de la realidad social y superar el actual papel subordinado que las coloca como simples proveedoras de fuerza y talento de trabajo dócil, acrítico y re-productivo.

La viabilidad y supervivencia de las carreras de comunicación puede depender de tomar conciencia plena de la trascendencia de éstos cambios vinculados a la realidad social e histórica de nuestro país.

En líneas generales, los entrevistados reconocen la importancia de reformar y actualizar los planes de estudio en la carrera de comunicación, pero sugieren puntos de vista de carácter *táctico*, útiles para problemas puntuales, unitarios y de corto plazo y no plantean propuestas de carácter *estratégico*, globales, sistemáticas y de largo plazo. Por ejemplo, la totalidad de las propuestas se refieren al *currículum abierto*, aquel que se ocupa de los contenidos explícitos y patentes que conforman un plan de estudios: crear asignaturas, desechar otras, actualizar talleres, ampliar el conocimiento a través de posgrados. Sin embargo, se desentienden del *currículum oculto*, aquél que se ocupa de las formas y procedimientos pedagógicos y didácticos, también llamados *contenidos implícitos* o latentes: modelos educativos, lógica de interacción con el conocimiento, métodos de evaluación, seriación de asignaturas, actitud educativa -auto/hetero aprendizaje-, rigidez/flexibilidad curricular, etc.

Específicamente en relación a las NTIC, los directivos entrevistados consideran la adecuación y transformación de la carrera de comunicación de la siguiente manera:

- a) En forma unánime, todos los entrevistados se manifiestan por una necesaria adecuación de los planes de estudio para atender y enfrentar el fenómeno de las NTIC:
 - "el nuevo plan de estudios va a dar una mayor amplitud a la cuestión *cibernética*, como una necesidad". (F. Ontiveros, U.I.C.);
 - "sí, hacemos una adecuación constante de los programas a las innovaciones" (L. Piña, I.T.E.S.M.);
 - "la propuesta de modificación al plan de estudios contiene la necesidad de incorporar el estudio de las nuevas tecnologías". (A. Byrd, E.N.E.P. Acatlán);
 - "va a ser necesario adoptarlo de entrada, por lo menos desde la perspectiva que tiene la carrera de comunicación aquí, como un objeto de estudio" (C. Beas, U.A.M.);
 - "estamos tratando de que ahora ya exista la computación obligatoriamente en la carrera de comunicación" (C. Estrada, E.N.E.P. Aragón);
 - "estamos por incluir dentro del currículum académico, algunas materias relacionadas con el análisis de las nuevas tecnologías, Multimedia y los medios que se van a manejar en el futuro" (C. Gómez-Palacio, U. Anáhuac).
- b) Si bien existe unanimidad en cuanto a la necesidad de transformar las carreras de comunicación en relación a las NTIC, las propuestas específicas de acción son divergentes. En los planteles privados predomina la intención de intervenir en los aspectos *prácticos* (capacitación operativa en nuevas tecnologías): "desde el punto de

vista ya práctico, el curriculum tendrá que evolucionar hacia una utilización diaria, constante de sistemas computarizados" (C. Gómez-Palacio, U. Anáhuac); en contraste, en los planteles públicos se inclinan más por abordar aspectos *teóricos* (evaluación y análisis de las repercusiones sociales de las NTIC): "una sociología alrededor de esto es una excelente manera de empezar" (A. Byrd, F.C.P.S.-UNAM).

c) Atender curricularmente el fenómeno de las NTIC implica generar espacios en la retícula académica de las carreras de comunicación. Se proponen dos procedimientos para esta acción:

1) Generar espacios curriculares sustituyendo y eliminando asignaturas consideradas obsoletas o inútiles: "probablemente tengamos que sacrificar algunas (materias) que están vigentes por el momento...no te diría específicamente qué vamos a quitar, pero sí creo que hay cuestiones que se deben reconsiderar..." (F. Peredo, F.C.P.S. UNAM); "una curricula que tenga el espacio para las nuevas tecnologías tendrá que quitárselo a otras cosas" (A. Byrd, E.N.E.P. Acatlán).

2) Complementar a través de la formación y la actualización continuas, principalmente mediante cursos extracurriculares o de posgrado dedicados específicamente a las NTIC: "creo que a medida que el campo profesional va encontrando nuevas aplicaciones de la comunicación, posiblemente la solución esté ya en el posgrado" (L. Núñez Gornés, U. Iberoamericana).

d) Estrechamente relacionado con lo anterior, las escuelas de comunicación tendrán que optar entre abarcar un área específica del vasto mapa de opciones que ofrece la producción comunicativa (especialismo) o bien abrirse extensivamente tratando de cubrir, aun superficialmente, diversas áreas del quehacer comunicativo profesional (generalismo). En el primer caso, la carrera enfatizaría sus contenidos en áreas delimitadas: periodismo, publicidad y propaganda, medios audiovisuales, comunicación organizacional y corporativa, nuevas tecnologías. En el segundo se trata de ofrecer un amplio abanico de asignaturas, sin enfatizar alguna área en especial. Este es uno de los principales debates que se desarrollan en la actualidad en las carreras de comunicación: "en cualquiera de las dos alternativas, la super-especialización o la formación más general, no debe dejarse de lado la reflexión sobre las implicaciones de las nuevas tecnologías" (L. Núñez Gornés, U. Iberoamericana).

e) Dada la imposibilidad de prever o controlar el derrotero de los cambios tecnológicos, se propone generar espacios en los planes de estudio que sean polivalentes y puedan aprovecharse para impartir asignaturas sobre temas que son altamente cambiantes, tal y como ocurre con las NTIC: "se necesita saber cuáles son las tendencias; en quince minutos las innovaciones tecnológicas superan todo lo que

hay el día anterior. Tiene que ser un proceso permanente de evaluación y revisión en el caso específico de las nuevas tecnologías" (L. Núñez Gornés, U. Iberoamericana).

f) Se plantea la prevalencia de los conocimientos considerados *esenciales* para el comunicólogo: saber *escribir*, dominar los lenguajes expresivos, desarrollar capacidades y habilidades para la investigación, conocer los fundamentos teóricos de la disciplina y priorizar la importancia del *mensaje comunicativo* sobre el *medio técnico*: "la especialización sobre nuevas tecnologías implica un manejo de los avances tecnológicos; sería más una cuestión de dominio de los programas, pero ¿qué pasa con otros momentos del proceso de producción? El guión no va a desaparecer, el plan de producción tampoco, sea que produzcas con láser o con una cámara de tres tubos". (C. Beas, U.A.M.). Esta apreciación resulta de sumo interés puesto que, efectivamente, el dominio técnico no garantiza los mejores diseños, las mejores ideas ni la mejor creatividad.

En el cine, sin duda el medio audiovisual más maduro y expresivamente mejor desarrollado, las innovaciones tecnológicas son constantes y complejas. No obstante, en los últimos años innumerables películas realizadas con recursos técnicos modestos y "clásicos" han sido premiadas y bien acogidas tanto por la crítica especializada como por el espectador común. Incontables innovaciones que van del *cinemascope* al *omnimax*, del *sensurround* al *morphing*, resultan artificiosas y efímeras ante la trascendencia expresiva de los grandes relatos humanos de Bergman, Fellini, Allen o Kieslowski, para quienes el blanco y negro, la edición en moviolas manuales y el formato 16 mm no han sido óbice para crear el gran cine de todos los tiempos.

Como puede apreciarse, en la transformación de la carrera de comunicación en relación a las NTIC hay opiniones, tendencias e intuiciones entre sus directivos, pero fundamentalmente se carece de proyectos globales, sistemáticos y de largo plazo. Se aprecia, eso sí, una suerte de esquizofrenia por la actualización tecnológica, pero se olvida la actualización científica, se soslayan los nuevos paradigmas y se desatienden aportaciones teóricas muy significativas en el campo de la comunicación. Se observa también una marcada descontextualización tanto del fenómeno de las NTIC como de las carreras en sí respecto a la realidad socio-económica de nuestro país: las profundas desigualdades, la injusticia social, la polarización de la riqueza y un severo atraso educativo son sólo algunos de los síntomas sociales de nuestro país que determinarán el acceso y disponibilidad de las NTIC sólo para aquellos que puedan pagarlas y servirse de ellas.

En un país como el nuestro donde el 40% de la población carece de servicio telefónico, el 80% es "analfabeta informático", el 60% no lee más de un libro completo al año y un número creciente de organizaciones detectan que los principales obstáculos de su

desarrollo son la desinformación y la falta de comunicación ¿qué perfil de comunicólogo debe prepararse y qué clase de identidad curricular deben tener las carreras de comunicación?

La obnubilación y la fascinación por lo tecnológico han ocultado y desviado el compromiso de una profesión que, en los hechos, no ha ganado el espacio social que potencialmente debiera corresponderle. Quizá por ello, la sociedad mexicana en general aun sigue sin identificar con certeza qué hace y para que sirve un comunicólogo.