

“Ésta es una clase práctica”: la ausencia de teoría en la enseñanza de la comunicación en México

DAVID JUÁREZ CASTILLO*

Grupo Informativo Diálogos

RESUMEN

La ausencia de la teoría en la enseñanza de la comunicación en México es ocasionada por la excesiva importancia de la práctica técnica. Esto tiene como consecuencia la formación incompleta de profesionistas que no pueden resolver los problemas que se les presentan, debido a que no pueden complejizar la realidad social. Para resolver este problema deben darse los elementos teóricos necesarios para evitar la tentación de pensar que el saber inmediato es un saber analítico.

Palabras clave: Saber teórico, Complejización de la realidad social, Ausencia de teoría, Formación profesional, Enseñanza de la comunicación.

ABSTRACT

The absence of theory in teaching communication in Mexico is caused by the excessive importance of technical practice. This results in incomplete formation of professionals who can not solve the problems presented to them, because they can't complicate social reality. To solve this problem should be the theoretical elements necessary to avoid the temptation to think that immediately knowledge is an analytic knowledge.

Key words: Theoretical Knowledge, Complicate Social Reality, Absence of Theory, Professional's Formation, Teaching Communication.

* Estudiante de doctorado en historia por la Universidad Iberoamericana y en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente profesor en la Universidad Tecnológica de México y columnista del Grupo Informativo Diálogos. Correo electrónico: uam_unam@hotmail.com

Uno de los objetivos más importantes de la formación universitaria, al menos como objetivo ideal, es brindar a los estudiantes las herramientas de comprensión del mundo que les posibiliten interpretar los hechos de forma profunda en sus causas y sus consecuencias. Se trata de que quienes aspiran a ejercer una profesión adquieran un lenguaje que les permita decir cosas del mundo distintas —en la mirada que adquieren en sus estudios— a quienes no son especialistas en la disciplina. Esta posibilidad de lenguaje, es decir, de formación analítica y descriptiva de las cosas, es un atributo de la complejización de la realidad desde los elementos teóricos que deben aprenderse.

De aquí parte el problema y el interés del trabajo. A lo largo de varios años, como profesor en varias universidades, y al constatar de primera mano la formación de estudiantes y egresados, puedo señalar, con alarma, la degradación que ha tenido la formación teórica para los especialistas en ciencias de la comunicación, donde vemos diversas causas, desde la falta de gusto por la lectura hasta un creciente pragmatismo práctico, que entiende la enseñanza de la técnica como el objetivo de la formación universitaria.

Los profesores han contribuido mucho a que la formación teórica esté en crisis; bajo el lema “ésta es una clase práctica” han convertido la formación universitaria en una preparación técnica que es incapaz de la reflexividad analítica que permite comprender la acción que un profesionista realiza. Cuando mucho, se enseñan conceptos aislados (comunicación, código, emisor, etc.) que son desligados de una teoría social general que permite comprender no sólo un concepto o proceso, sino el funcionamiento y sentido de los actos que se realizan. En una disertación muy atinada, Luhmann (1996) señala que para hacer sociología hay dos preguntas que pueden ser el origen de la duda sociológica: “¿Cuál es el caso? ¿Qué se esconde detrás del mismo?”, esto es, la pregunta por lo que observamos y por el significado y sentido de lo que observamos. Dice Luhmann:

Este análisis de los ejemplos nos permite la formulación de un problema: cómo y para qué se regresa al conocimiento de lo que está detrás, en el mundo social de los hechos. Al *ethos* científico moderno le queda lejano ver en ello un conocimiento secreto —para usar la figura semántica del secreto— y

de esta manera poder establecer la pregunta por el sentido del doble mundo que está detrás y para reconocerlo y mostrarlo. La diferencia de las dos preguntas: de qué se trata el caso y qué es lo que se esconde detrás pide una unidad. *En eso consiste precisamente la construcción de un problema dialéctico* (cursivas en original)” (Luhmann, 1996: 360).

A partir de las ideas de Luhmann podemos señalar el fondo del problema, la separación, forzada y sin ningún motivo académico, entre lo que a primera vista se presenta y la explicación de los hechos, como si se tratará de dos cuestiones diferentes o fueran incompatibles entre sí. La teoría habla de la realidad y es desde la realidad de donde surge, incluso puede asegurarse que la teoría es más real que la realidad, ya que ésta solo existe y aquella no sólo da cuenta de su existencia, sino que la vuelve cognoscible lógicamente para el observador.

No es sólo un problema de epistemología, si fuera así supondría que hay una discusión sobre el tema en el entorno intelectual de la ciencia de la comunicación mexicana, sino de definición de perfiles académicos y de intenciones de formación profesional. Hay voces como la de Savater (2009) que señalan el excesivo peso que tienen las empresas en la formación profesional y su demanda porque los estudiantes adquieran mayores conocimientos prácticos sobre los teóricos. Señala que a este paso, en lugar de formar ingenieros en sistemas tendremos ingenieros en Cisco o Microsoft (o licenciados en Cannon o Sony, que pueden ser atractivos para empresas de comunicación, pero que ya no son profesionales en su área sino especialistas en una técnica).

Si bien nos concentraremos en las cuestiones académicas, no pueden pasarse por alto otras dimensiones del problema, ya que complementan el panorama de lo que se describe. Es fundamental considerar que las universidades no deben responder ciegamente a las demandas del mercado —debido a los efectos que eso tiene en quien educa— como en estos momentos parece que es la consigna, sino a los problemas sociales y a las necesidades de los individuos. Destaca Touraine:

Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educa-

ción pierde su importancia. [...] Así, pues, nada debe dispensarnos de reflexionar sobre el tipo de educación que puede ayudar a resolver los efectos de la desmodernización en que nos encontramos y a fortalecer las posibilidades de los individuos” (Touraine, 2000: 274).

Lo más importante son las consecuencias sociales para los sujetos que son educados así, que tiene esto:

No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir. Además, el porvenir profesional es poco previsible y para la mayor parte de quienes están hoy en la escuela implicará discontinuidades tan grandes que a ésta hay que pedirle ante todo que los prepare a aprender y cambiar y no que les permita adquirir competencias específicas que corren el riesgo de quedar superadas o resultarles muy pronto inútiles. Incluso se podría agregar, de manera más negativa, que es peligroso querer adaptar a los jóvenes a una situación de la sociedad económica que implica para ellos grandes posibilidades de desocupación o de pasar años en la precariedad.

Con esto podemos pasar a la puntualización de algunos aspectos del problema que sirven para comprender los alcances cognitivos de la enseñanza teórica, así como los problemas que trae ignorar su importancia.

HECHO SOCIAL, REALIDAD Y TEORÍA

Existe una triada que es fundamental para comprender cualquier fenómeno de la realidad social, es la que se forma entre lo contingente (el devenir histórico particular, es decir la realidad), su conceptualización (su definición primera en un lenguaje especializado) y su teorización (la ubicación de los conceptos en un sistema general de comprensión de la vida social). En otras palabras, se requiere de un movimiento que inicie en lo más simple pero que pueda llegar a convertirse en una sistematización completa de las acciones; no es casual el apunte que al respecto hace Habermas (2001) de que no puede existir una comprensión de los hechos particulares si dejamos de lado el contexto de la totalidad que enmarcan tales fenómenos, ya que perderíamos el sentido de

la orientación racional de los hechos que nos aparecen en la inmediatez de lo observado. Esto es muy importante, ya que en la actualidad hay una tendencia de no enmarcar la totalidad como base de lo particular y se presta demasiada atención a los hechos puntuales, como si éstos definieran el contexto global de lo social. Esta ha sido una de las problemáticas que más interés ha despertado en las ciencias sociales, ya que su resolución marca el objetivo que intelectualmente persiguen quienes buscan la comprensión de los hechos de la realidad, debido a que es el objetivo cognitivo que puede seguir una disciplina.

Desde que Durkheim (2011) señaló las características de los hechos sociales y su estudio, ha habido un gran debate sobre la metodología en las ciencias sociales, pero en la actualidad parece que se ha olvidado que mientras no haya complejización de la vida social el observador está condenado a repetir las “verdades” que cualquier miembro de la sociedad establece sin rigor ni criterios analíticos. Por ello, hay que recordar algunos puntos que Durkheim señala para comprender los hechos sociales,

1. Los hechos sociales deben ser vistos como cosas, el observador debe intentar tomar distancia de lo que estudia, sin que eso signifique un intento de objetividad, sino que es la búsqueda de la reflexividad, hay que preguntarse: ¿Desde dónde observo? ¿Por qué observo ese fenómeno y no otro? ¿Cómo afecta mi historia e intereses personales mi proceso de observación?
2. Para lograr tal efecto, es necesario que el observador aísle fenómenos de la realidad muy concretos que sean de interés por significar un problema de importancia, pero sobre todo, que sean explicables por otros fenómenos de la misma realidad social y que al mismo tiempo puedan explicar otros hechos; los hechos sociales deben ser explicados por hechos sociales, no por consideraciones de tipo psicológico o de biológico, esto significa atender lo observado como un parte de una totalidad más amplia, que me supera y no puedo comprender únicamente por mi experiencia sino por la abstracción de las cualidades de los fenómenos.

3. Para que el observador pueda interpretar lo que ve, es necesario que tenga una idea de las conexiones que los hechos sociales establecen entre sí pero no sólo eso, debe estar dispuesto a validar sus ideas con la confrontación de la realidad, se trata de un movimiento dialecto donde cada parte observar-interpretar se niegan mutuamente pero no pueden existir por separado.

Estas observaciones sirven para definir el inicio que debe existir para poder comprender los hechos sociales, que son hechos de la realidad, podemos denominarlo el “momento empírico”, por el que se entiende una parte de la investigación y formación profesional, en el sentido hegeliano de que un momento es parte integrante de una reflexión y formación totalizante. No debe haber error al considerar que por empírico se entiende una referencia neo-positivista, por el contrario, es la parte de cualquier formación que hace referencia a lo concreto, aunque esta referencia sea de diverso tipo, etnográfica, hemerografica, historiográfica, etc., lo importante es destacar que en realidad no existe reflexión social sin un referente fáctico, que a la vez niega lo dicho y lo valida en términos de referentes que posibilita la acción del pensamiento. Dice Merton (2000) que la afirmación de que la teoría es un conjunto de elementos conceptuales no es ni verdadera ni falsa, sino vaga, y por eso tiende al error, ya que los conceptos no constituyen teorías sino hasta que son relacionados entre sí lógicamente y atendiendo a las características que esos conceptos describen de la realidad social.

Pensemos por un momento en un ejemplo de lo que sucede con la formación en ciencias de la comunicación, concretamente en algunos casos de la enseñanza de las técnicas fotográficas. En esa enseñanza se presta mucha atención a los aspectos técnicos de la fotografía y en ocasiones a la composición del contenido visual fotográfico, pero no se atiende a la sintaxis de la imagen que supone una sociosemiótica de lo social que ubica al trabajo del fotógrafo como parte de un sistema de reproducción y consumo de productos estéticos. Bourdieu (2008) señala que el problema no está en quien hace un ejercicio que pueda ser considerado artístico, sino en la forma en que un sujeto puede ser considerado como un actor legítimo para hacer un trabajo de ese tipo; en sus palabras, se trata de preguntarnos: ¿Quién creo a los creadores? La respuesta a esta interrogante llevaría a considerar los aspectos no técnicos de

la actividad fotográfica y entender la relación que se establece con la cámara y las limitantes que ésta tiene a nivel de expresividad y registro, que no se resuelven con alguna variedad técnica. Este problema ya había llamado la atención a quienes, como la Escuela de Fráncfort, han visto en la técnica moderna un empobrecimiento de la capacidad estética debido a que no hay reflexividad sobre lo que significan los instrumentos técnicos de la sociedad contemporánea. Por ello, Benjamin (2004) destacaba que el riesgo de seguir así era que se creaban autómatas en lugar de intelectuales, pero que hacen pasar sus pensamientos como si fueran una vanguardia.

Incluso cuando se enseñan las “teorías de la comunicación” el problema se hace más evidente, ya que únicamente se toman los conceptos de comunicación en cada teoría y se separan de la sistematización de la que surgen. Así, por ejemplo, puede entenderse el concepto de medios de comunicación como sistemas, para tomar un ejemplo de Luhmann, pero no se habla de lo que para Luhmann (2007) son éstos (tratando de usar los conceptos de este autor tan citado en las clases de comunicación), un sistema de diferenciación y duplicación de la realidad que debido a su heteroreferencia se convierten en la manifestación de la apoteosis de la vida social. Es verdad que se trata de complejizaciones que requieren de un alto nivel de abstracción, pero no será posible llegar a ella si desde los inicios de la formación universitaria se niega el proceso de complejización de la realidad, con el fin de favorecer la explicación superficial y la enseñanza práctica (de la que ya expusimos sus problemas).

Lo más paradójico es que a los estudiantes se les pide reflexión teórica hasta la tesis, si es que aún realizan tesis (una tendencia altamente regresiva, cognitivamente, es dispensar, como lo hacen muchas universidades privadas, de la realización de tesis a los estudiantes), y, por consecuencia, cuando intentan hacerla, suele ser muy básica y desligada del problema que estudian (obviamente, hay casos que sí tienen una buena complejización teórica de la realidad); la realidad camina junto con su explicación y viceversa, sólo cuando la aspiración intelectual es pobre van separadas.

SABER INMEDIATO Y SABER TEÓRICO

En uno de sus textos con mayor carga metodológica, *El oficio del sociólogo*, Bourdieu hace un observación que merece tomarse en cuen-

ta; se trata de la idea de que “el hecho se conquista contra la ilusión del saber inmediato”. Para lograr esta conquista, Bourdieu (2008b) apunta que es fundamental la ruptura epistemológica entre el saber inmediato —propio de cualquier miembro de la sociedad— y el saber científico; esto debe hacerse a partir de montar cualidades abstractas a los hechos de la realidad social, que no por ser abstractas significa que son irreales, sino solamente conceptuales después de una primera revisión de los materiales y, como se dijo más arriba, de una idea de sociedad y hecho social amplia y consistente.

La epistemología se vuelve básica en este objetivo, pero debe ser una epistemología que ponga en duda el saber existente, que busque argumentos de la realidad que pongan a prueba cualquier afirmación sobre ella. En muchas ocasiones, el observador se contenta con lo primero que observa o con la explicación más superficial; un ejemplo muy concreto de esto es el clásico estudio de Durkheim (2000) sobre el suicidio, donde muestra que algo que puede parecer una decisión de los sujetos, es resultado de determinaciones sociales muy evidentes; en el suicidio, dice Durkheim, podemos llegar a confundirnos y darle una explicación psicológica a un fenómeno social. Pero, ¿cómo logra Durkheim mostrar que se trata de un hecho social? Al contrastar las estadísticas de suicidio como factores que influyen en la ruptura de las redes de contención que tienen los sujetos, muestra la forma en que grupos sociales definidos en ese momento son más propensos para que sus miembros cometan este acto, como minorías religiosas, sexuales, rango de edad, etc. La conclusión de Durkheim es interesante, los conflictos sociales se convierten en conflictos psicológicos y esto puede llevar al sujeto a decidir su muerte.

La ruptura con las nociones que tenemos es fundamental, incluso para saber buscar la respuesta a los problemas que nos planteamos, como la realidad es difusa, hay muchas ocasiones en que la explicación no se encuentra en los sitios o con los sujetos en que se manifiesta. En una de sus anotaciones metodológicas más importantes, Bourdieu (2007) señala, al referirse a las urbanizaciones francesas, que el problema de algunos científicos sociales es que tratan de buscar la explicación de los problemas sociales en los sitios mismos donde se manifiestan. Esto, según Bourdieu, es provocado por la poca complejización de la vida social y la falta de integración conceptual que articule diferentes procesos de lo

social. Para el especialista en temas sociales, concluye Bourdieu, el imperativo de explicación, lo debería llevar por las rutas de investigación necesarias para dar una explicación satisfactoria y racional de lo estudiado; el ejemplo concreto es la marginalidad de los jóvenes migrantes en Francia. Al atender esta idea, la condición de marginalidad no puede ser entendida en los espacios donde se manifiesta, sino en la explicación y materialización del proceso escuela-trabajo y la forma en que el ciclo reproductivo-social se ha transformado por los cambios económicos en los últimos años. Al equipo de investigación que dirige Bourdieu se le imponen espacios como la escuela o los sindicatos para comprender el fenómeno antes nombrado por encima del espacio propio de los pobres, en conclusión, para entender la pobreza, el último lugar al que se debe recurrir es a la vivienda de los pobres.

El desconocimiento o poca valorización de observaciones de este tipo tiene varias consecuencias concretas en la enseñanza y ejercicio de las ciencias de la comunicación. Muchos estudiantes no saben ubicarse en el sitio correcto para responder a una pregunta, ya que no definen al sujeto de estudio y su problema de una forma rigurosa. Así, pueden pensar y asegurar que la televisión es una forma de manipulación de un grupo a otro y desconocer que hay funciones bárdicas de la misma que hacen mucho más complejo el problema porque nos presenta a este medio integrado a la sociedad y no separado de ella. Para Paramo (1998), la funciones bárdicas de la televisión son: i) que articula los elementos más importantes del consenso cultural de una sociedad, ii) que compromete a los sujetos a un sistema de valores dominante, iii) que interpreta para los medios las acciones culturales, iv) afirma la ideología y mitos de una cultura, v) expone los ideales y desviaciones que una cultura desarrolla a su interior, y vi) todo lo anterior engloba el sentido de pertenencia cultural. Visto el problema de esta manera, nos enfrentamos a medios que establecen una relación mucho más compleja que sólo la dominación con los sujetos, explica mejor por qué las audiencias prefieren un programa a otro, incluso el ciclo de vida de formas estéticas que se presentan en la televisión.

Para seguir con el tema de la televisión, hay otra constante cuando se habla de ella; señalarla como un instrumento sin crítica y con intereses muy definidos, lo cual es cierto. El problema verdadero es saber si la televisión por sí misma puede cambiar; nue-

vamente Bourdieu (2002) muestra que el desconocimiento es la constante en estos temas, ya que abre un debate sobre la imposibilidad de la televisión para la autocrítica, su propio lenguaje técnico y sus necesidades de transmisión hacen imposible que la televisión sea crítica, además de la negativa que los grupos de poder tienen para que eso sea posible.

Los ejemplos expuestos (que por cuestiones de espacio no pueden ampliarse demasiado) tienen como finalidad hacer visible lo que en el trabajo se ha nombrado con insistencia, la poca complejización de la vida social, producida por la débil formación teórica que reciben los estudiantes. La interpretación espontánea siempre trata de exponerse como igual de válida que la explicación racional; no es raro que cuando un estudiante hace una observación sobre un problema social termine con la frase “esa es mi opinión”, como si tal puntualización le diera una mayor capacidad explicativa a lo que dice, incluso como si se tratara de una explicación consistente. Lo peor es que muchos docentes se conforman con que los estudiantes expongan sus opiniones, en lugar de exigir que brinden explicaciones lógicas y racionales. Es verdad que el sujeto que explica no puede ser borrado de su propia opinión, pero eso debe ser el inicio de la reflexión, no el punto de llegada de la formación; debe partirse de la opinión para dejarla por la explicación racional, no para tratar a toda costa de justificarla por sí misma.

LA ENSEÑANZA EN MÉXICO

Es momento de entrar a la enseñanza en México, aunque algunos de los temas ya se han expuesto y habrá algunas repeticiones, son importantes para dejar en claro algunos vicios que la formación de los científicos de la comunicación tiene en nuestro país. Veamos algunos ejemplos,

1. En primer lugar está la nula experiencia de investigación durante la carrera del estudiante. Es al final de su formación cuando empiezan a participar en proyectos que dirigen sus profesores, si es que las instituciones educativas tienen esa alternativa; de lo contrario, nunca conciben la investigación como parte integrante de su formación. Cuando no existe investigación es imposible problemati-

zar la realidad y comprender los aspectos finos de ésta; la investigación ha sido borrada de muchas universidades (sobre todo, privadas) debido a que no es “atractiva” en la oferta de conocimientos en el mercado educativo. Una formación sin investigación está destinada a contentarse con lo que otros dicen sobre la realidad y, sobre todo, no puede integrar la reflexión con la práctica.

2. Si bien lo anterior son políticas institucionales, hay muchos profesores que se contentan y celebran que sus clases no sean teóricas; se piensa que la teoría no sirve para manipular un aparato técnico, incluso hay quien llega a sostener que una clase teórica, por ejemplo en fotografía, es únicamente hablar de la luz y mostrar diagramas de cómo la cámara retiene la imagen en su interior. Esos son conceptos que sirven para conocer y acaso manipular un aparato técnico, no es teoría que sirva para entender reflexivamente qué es la fotografía ni mucho menos da las bases cognitivas (no técnicas) de la creación fotográfica. Por eso vemos muchos estudiantes que al cabo de un semestre piensan que dominan la fotografía, cuando en realidad lo que conocen son algunas técnicas fotográficas.

3. La falta de teoría hace que la imaginación palidezca y actualmente esto se vuelve muy claro con los jóvenes creadores en cine y video en general. En muchos trabajos no hay consistencia argumentativa fundamentada en un guión lógico internamente; vemos propuestas que bajo el manto de la vanguardia tratan de esconder sus deficiencias formativas, así podemos tener obras de ficción muy deficientes como *Un mundo secreto* de Gabriel Mariño o documentales muy premiados y con buen patrocinio, pero que tampoco tienen consistencia como *Los que se quedan* de Juan Carlos Rulfo. No se trata de establecer una crítica cinematográfica, sino de subrayar y nombrar algunos ejemplos de cómo los problemas mencionados se manifiestan en la práctica de las actividades propias de la profesión.

4. En el periodismo esto también se manifiesta; hoy vemos como el periodismo de investigación prácticamente no se práctica. No puede haber periodismo de investigación si no se sabe problematizar un fenómeno, definir un problema de estudio o acotar un periodo de análisis. Esto es muy consecuente con lo que se ha dicho, el reportero que sólo se concentra en registrar un hecho de la forma más básica no requiere de los elementos de complejización que se han destacado.
5. En la comunicación organizacional es dramático lo que ocurre: la falta de entendimiento en los procesos de recepción de mensajes y sus efectos cognitivos imposibilita a muchos profesionales establecer verdaderas estrategias de comunicación al interior y exterior de las empresas. Muchas compañías no ven mejora en su ambiente laboral y en consecuencia en su productividad. Un estudiante de comunicación debe tener las herramientas para saber cómo establecer contacto con distintos sujetos en contextos sociales determinados, como lo es una empresa.
6. En publicidad ocurre algo similar, ya que el desconocimiento de los valores sociales, los tipos de transformaciones que sufre una sociedad, la división del trabajo, etcétera, hacen que prácticamente no haya innovación en la publicidad que se expone en los medios masivos y que las empresas dominantes sean las que más inviertan en publicidad en lugar de que sean las que inviertan en creatividad publicitaria. Una mejor preparación en semiótica social podría ser el primer paso para cambiar esto.

Éstas no son las únicas consecuencias, la división de estudios tan fuerte que existe y la excesiva especialización hace que los estudiantes difícilmente exploren otros temas que podrían ser de su interés. La especialización técnica va de la mano con la ignorancia de las posibilidades que la multi,

inter y trans disciplina abre a un profesional y en consecuencia limita las posibilidades de resolución de conflictos y problemas profesionales. Esto se produce porque se desconoce lo que tienen en común disciplinas que son muy cercanas, como el diseño gráfico, mercadotecnia y hasta antropología. Un ejemplo muy concreto es la obra de García Canclini (2004). Este antropólogo, muy leído entre especialistas en medios masivos, toma los conceptos de campo, *habitus*, agente y consumo de la obra de Bourdieu para señalar que el desplazamiento de las universidades debe darse hacia los puntos de conflicto social que las disciplinas aisladas no pueden agotar. Para García Canclini, los mapas de la interculturalidad deben ser entendidos desde la lógica de la sociología, la economía, la antropología y los estudios en comunicación. Los temas de frontera son una omisión grave dentro de la formación universitaria de los especialistas en comunicación.

Las exigencias comerciales de muchas universidades ciegan la capacidad de integrar estos temas a la discusión académica (tristemente hay que señalar que muchas universidades no tienen discusiones académicas). El problema radica en que algunos diseñadores curriculares conciben la educación enfocada al mercado (aunque ya vimos los riesgos reales y discontinuidades que señala Touraine), en lugar de entenderla para el intelecto y la sociedad.

En el caso mexicano entra otra particularidad que dificulta mucho la enseñanza teórica: la crisis del sistema educativo nacional. Los estudiantes universitarios se han formado en un sistema que no promueve la reflexión, que es repetitivo y, sobre todo, que no fomenta la resolución intelectual de problemas. La universidad pública es rebasada por su masificación que atenta contra la calidad, la universidad privada se ve impedida a cualquier filtro por su orientación a la ganancia mercantil. A pesar de eso, las universidades no pueden renunciar a la enseñanza teórica, por las implicaciones que tiene para la vida profesional, intelectual y personal de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Para terminar es importante hacer algunas anotaciones que deben derivarse del panorama que ha sido descrito. La escuela no debe ser una agencia de capacitación para las empresas ni para enriquecerse con ella (como hoy tienen la obsesión muchas universida-

des), la educación que se imparte no debe ser vista preponderantemente con este fin; uno de los problemas de la educación actual es que cada vez responde más a la empresa en detrimento de las necesidades sociales e individuales, por ello el peso que se da a la educación práctica en detrimento de la teoría. En este sentido, y retomando nuevamente a Touraine, el acto educativo debería ser independiente, trazar sus propios objetivos, y sobre todo pensar a largo plazo en que las demandas laborales de un momento son distintas en otro, pero para eso se necesita que se combatan los monopolios educativos y que la autoridad conozca y atienda las prácticas que dañan la educación y, sobre todo, que se abra el debate, nuevamente, sobre la finalidad de la educación y el peso que debe tener la formación cognitiva.

Hay una tendencia que puede agravar el problema y que muchas universidades abrazan con gusto, la educación por competencias. Abiertamente se reconoce que los estudiantes deben aprender algo “práctico” después de cada materia, incluso que el profesor debe prestar toda su atención en algún aspecto técnico de su disciplina. No se busca estar en contra de las nuevas tendencias, sino preguntarnos cómo estas formas de educación y de enseñar una profesión verdaderamente responden a las necesidades profesionales y sociales que una educación integral demandaría, sí es lo que hacen.

El mundo globalizado urge de profesionales con capacidad de entendimiento global, discernimiento lógico y de complejización de la realidad, de otra forma estaremos formando técnicos que tendrán como vida útil el periodo en que su saber técnico es aplicable, profesionistas con fecha de caducidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. [1934] (2004). *El autor como productor*. México: Itaca.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Zorzal.
- [1993] (2007). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- [1974] (2008a). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal.
- [1975] (2008b). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, E. [1902] (2000). *El suicidio*. México: Ediciones Coyoacán.

- [1894] (2011). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Coyoacán.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. [1982] (2001). “Apéndice a una controversia. Teoría analítica de la ciencia y dialéctica”, en *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- [1996] (2007). *La realidad de los medios de masas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Merton, R. [1949] (2000). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Savater, F. (1999). “Preguntas sobre Bolonia”, en *El país*, 30 de marzo, 2009. Disponible en: www.elpais.com/diario/2009/03/30/educacion/savater (Recuperado el 30 de marzo de 2013).
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.