

De la investigación a la interlocución, o el reto de producir conocimiento con incidencia social¹

Delia Covi Druetta

Universidad Nacional Autónoma de México

“Si los hombres de ciencia,
atemorizados por los déspotas,
se conforman solamente con acumular
saber por el saber mismo,
se corre el peligro de que la ciencia sea mutilada
y que vuestras máquinas
sólo signifiquen nuevas calamidades”.

Bertolt Brecht

Para el campo de conocimiento de la comunicación, pasar de la investigación a la interlocución con las instancias decisorias en materia de políticas es una vieja aspiración. Antonio Pasquali, cuyas reflexiones fueran fundacionales para este campo académico, ha insistido desde hace varias décadas y desde distintos foros internacionales (incluso en la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación), en la importancia de ese tránsito para incidir en las determinaciones privadas y gubernamentales. Y es que sin una verdadera interlocución, la nuestra se reafirma como una comunidad desapercibida.

¹ Texto de la conferencia magistral dictada en Saltillo, Coahuila, durante el XXIV Ecuentero Nacional AMIC.

La creciente mediatización de la sociedad, empujada por las innovaciones digitales, no ha contribuido en mucho para visibilizarnos como investigadores de las ciencias sociales capaces de aportar datos que permiten orientar las políticas públicas. Justificado en la juventud del campo, este desapercibimiento ha alimentado los peores atolladeros del sector: descuido de los medios públicos mediante presupuestos bajos, crecimiento de los oligopolios y fortalecimiento de la concentración, emergencia de poderes fácticos, legislación desactualizada e incapaz de contener los muchos avances experimentados en materia de viejos y nuevos medios, y la ignorancia de la capacidad que poseen las audiencias para cuestionar y señalar los vicios mediáticos, entre otros.

La construcción de nuestro campo ha experimentado avatares históricos que, desde mi punto de vista, tienen una influencia definitiva en su posicionamiento dentro del conjunto de las ciencias sociales y como interlocutores ante los actores gubernamentales que definen las políticas públicas. En esta presentación buscaré hilvanar algunos de los hechos que han dejado una impronta en el campo, situándome en la realidad latinoamericana que ha compartido el devenir histórico.

Orígenes remotos

Como universitarios y productores de conocimiento, compartimos el origen, desarrollo y perspectiva de nuestro trabajo académico en al menos seis aspectos:

- a) la concepción del conocimiento científico,
- b) la estructura de nuestras instituciones educativas,
- c) los procesos de creación de saberes,
- d) la evaluación y legitimación de su producción, y
- e) la dependencia teórico-metodológica.

Esta cosmovisión compartida ha sido construida a lo largo de los siglos y está presente en todas las áreas de conocimiento. Identificamos su origen en la Europa medieval, cuando se creó la universidad como institución. Este hecho tiene, sin embargo, importantes antecedentes

en las culturas griega, romana y árabe, que no llegaron a cristalizarse institucionalmente.

La universidad no surgió como un concepto o idea acabada, sino que se fue construyendo en su desarrollo histórico. En el inicio la idea de este tipo de instituciones respondía a la expresión latina *studium generale*: instalaciones adecuadas para estudiar que podían atraer estudiantes de diversas partes. Si bien cohesionaba a la enseñanza superior en un espacio determinado, abriendo así la posibilidad de convivencia entre estudiantes y maestros, entre academia y gestión, fue al mismo tiempo una institución con una concepción espacial abierta inspirada en una enseñanza de tipo universal.

A inicios del siglo XIX se produjo un importante cambio de perspectiva: además de enseñar, las universidades se transformaron en productoras de conocimiento, el cual se generaba mediante la investigación científica.² Surgió la nueva universidad que entiende y ve a la ciencia como un problema no resuelto, es decir, un proceso inacabado. Esta transformación dio lugar a una nueva organización institucional y al nacimiento de los estudios de posgrado. Los profesores se conciben como gestores del saber, actividad que no sólo los convirtió en personajes de prestigio, sino que les proporcionaba libertad para integrar equipos de investigación con sus alumnos.

Visto desde afuera y en términos muy generales, estos son los paradigmas que con muchas transformaciones definen hasta el momento el trabajo que todos compartimos: docencia, investigación, libertad (a veces relativa o condicionada) para escoger y desarrollar investigaciones formando equipos de trabajo con estudiantes. Y a pesar del deterioro de salarios, financiamientos, infraestructura, así como de otros aspectos que afectan al trabajo universitario, aún se considera que profesores e investigadores son personajes con *prestigio*. No obstante, al interior de las instituciones universitarias los cambios han sido mucho más profundos, en especial desde los años ochenta, cuando el mundo vive, casi en su totalidad, el cambio hacia un nuevo modelo político económico: el neoliberal.

² América Latina sigue el modelo desarrollado por la Universidad de Salamanca, España.

Escenarios integrados, universos paralelos

En América Latina, los estudios de periodismo iniciaron en los años cuarenta o cincuenta como una respuesta al auge de la estructura mediática. Para entonces diversas instituciones disímiles, en general no universitarias, importaron modelos norteamericanos o europeos para la enseñanza del periodismo, algunos de los cuales terminaron siendo programas enciclopédicos y otros muy acotados al ejercicio de la profesión.

La particularidad de los estudios sobre la comunicación de entonces es que presentaban hitos visibles junto con entramados ocultos. Su desarrollo, no obstante, permitió consolidar para los años sesenta los primeros estudios superiores en periodismo. Fue entonces cuando el CIESPAL (Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina) iba a jugar un papel central, debido a que tenía la capacidad de hacer que las licenciaturas multiplicaran su propuesta curricular. Primero se posicionó la enseñanza del periodismo, abriéndose luego, poco a poco, hacia la comunicación.

Como muchos otros hitos del campo de conocimiento de la comunicación, la creación del CIESPAL respondió a situaciones coyunturales. En 1957 se había creado en Estrasburgo, Francia, un centro para la capacitación de periodistas europeos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se planteó entonces la meta de crear uno similar en América Latina, y es por ello que en 1958, durante la X Conferencia General de la UNESCO, se concretó esta meta. El Centro se asentó en la ciudad de Quito, Ecuador, desplazando así las ambiciones de Chile, Perú y Venezuela, que también buscaban ser sedes.

El CIESPAL comenzó a funcionar en octubre de 1959 en las instalaciones de la Universidad Central de Ecuador, con la misión de capacitar a periodistas en ejercicio, ya que la mayoría se había formado empíricamente; para ello ofreció cursos financiados por la UNESCO

y la Organización de Estados Americanos (OEA). Gran parte de los instructores provenía de Estados Unidos y Europa, con lo cual la formación de esos profesionales se realizó desde una perspectiva distante de su propia realidad.

El propósito de esos cursos fue cerrar la brecha existente entre la práctica periodística y el conocimiento de orden teórico; para ello se generó y difundió bibliografía en toda la región, llenando el vacío existente sobre el tema, pero también contribuyendo a homogeneizar su comprensión.

Muchos profesores de las nuevas carreras de periodismo pasaron por las aulas del CIESPAL, contribuyendo con esta formación a acentuar aún más el proceso homogeneizador.

De este mimetismo epistemológico original, la denominada etapa difusionista del CIESPAL (dada en el marco de la coyuntura desarrollista y de la hegemonía norteamericana, y criticada por alguna gente sin considerar el contexto y las carencias en las que se dio) se pasaría en los siguientes años a la conformación paulatina de una ciencia mestiza en la que los esquemas importados eran apropiados desde la matriz latinoamericana (Checa, 2012).

Sin duda, las afirmaciones del actual director del CIESPAL se enmarcan en una realidad innegable. El camino inicial de la enseñanza del periodismo se cobijó en las carencias propias de la región, y dio lugar también a esa comprensión mestiza de este fenómeno social. Desde mi perspectiva, a la larga, ese entrecruzamiento de saberes adquirió tal riqueza propia que en la actualidad no son pocos los científicos sociales de otras latitudes que buscan conocerlo y rescatarlo.

En 1964 el CIESPAL expresó la necesidad de contar con un plan piloto para la enseñanza del periodismo, que fuera más allá de lo periodístico, abarcando también el amplio e incipiente campo de la co-

municación. En 1968 este plan se discutió, actualizó y adoptó, aplicándose enseguida en la mayoría de las universidades latinoamericanas. La multiplicación del plan permitió calificar a esta época como difusionista (Checa, 2012), un proceso que tendría hondas repercusiones en la factura original de la enseñanza de la comunicación en la región. Marcaría, asimismo, la importancia que la UNESCO tiene para este campo de conocimiento, tanto en la impronta inicial como en sucesivas consideraciones sobre las características del proceso educativo de nivel superior, así como en las políticas de comunicación.

Las licenciaturas difundidas por el CIESPAL se ofrecían en escuelas muy diferentes entre sí, con miras desiguales frente al concepto universitario de conocimiento universal. En este proceso de multiplicación del modelo original, destaca en la enseñanza una marcada vocación profesionalizante, aunque, al mismo tiempo, al aplicarse los programas de estudio recogen la amplitud temática del abordaje del periodismo.

El paso inaugural de un programa de estudios compartido se sustentó además en los resultados de una investigación realizada en 1957 por la propia UNESCO: “Investigaciones actuales sobre los medios de comunicación”. Este trabajo concluyó que en la región no había ni una sola investigación sobre el tema. En respuesta a esta carencia, el CIESPAL consideró que las escuelas de periodismo, devenidas de a poco en Facultades de Comunicación, debían también investigar, labor que se consolidaría años después, pero que desde entonces abrió el camino a estudios regionales y nacionales de comunicación.

Pero la investigación de entonces era apenas actividad embrionaria derivada de análisis desestructurados, coyunturales y sin trabajo de campo sistemático. En la región, la fuerza de la realidad permitió identificar la existencia de una comunicación alternativa (contestataria y contra hegemónica), obligó a mirar desde una perspectiva político-económica al que sería un largo e inacabado proceso de concentración mediática, registró el uso político de esas estructuras, y descubrió, entre otras cosas, las posibles ventajas de esos medios para resarcir viejos rezagos educativos en la región. A pesar de que la realidad reveló indi-

cios y tendencias, la reflexión quedó un poco a la zaga de los hechos, priorizando la formación de periodistas y, en general, un saber más instrumental que crítico.

Esta breve referencia histórica enuncia cómo el CIESPAL, de la mano de la UNESCO, la OEA y con apoyo de Estados Unidos, logró reunir en una sola línea de acción y fundamentación la enseñanza del periodismo y la comunicación, la formación de investigadores y maestros, así como la coordinación y desarrollo de investigaciones. Sobra referir ante este panorama las importantes coincidencias que existen en la región sobre cualquiera de esas actividades, pero también la activación de una mirada regional propia, crítica sobre la construcción de los sistemas mediáticos.

En apenas unos cuantos años, el conjunto de la Educación Superior desarrolló nuevas miradas sobre la producción del saber. Como resultado de ello, a finales de los setenta se experimentó el auge de los posgrados y de las asociaciones nacionales e internacionales de comunicación. Esa década marcó el inicio de los posgrados en Brasil y México, los cuales llegarían a otros países latinoamericanos en los noventa. La investigación comenzó a institucionalizarse, pero al mismo tiempo dio lugar a la imposición de los paradigmas de finales del siglo XX, impregnados de premisas neoliberales.

En América Latina las licenciaturas en Comunicación experimentaron un auge creciente, convirtiéndose en estudios de moda. Los programas de entonces siguieron atendiendo un amplio abanico de temas, en general orientados a la formación periodística y para los medios. En este contexto, la misión de los nuevos posgrados fue llenar un nuevo vacío: la falta de especialización en los profesionales y en los temas a estudiar. La gran virtud de estos posgrados, tal como se los concibió, era su estrecha vinculación con la tarea de investigar.

Es posible afirmar que el final de la década de los setenta, marcó el inicio de la institucionalización de la investigación mediante las tesis de posgrado y la integración de asociaciones nacionales (como la AMIC) e internacionales (como la Asociación Latinoamericana de Investiga-

dores de la Comunicación, ALAIC). Además, se abrieron importantes espacios de discusión con la realización frecuente y sistemática de encuentros académicos donde presentar resultados de investigaciones en curso o concluidas.³

Miradas divergentes sobre la ciencia y la misión de la Educación Superior

Los ochenta fueron los años en los cuales América Latina adoptó el modelo político-económico neoliberal. Como parte de sus alcances están los procesos educativos en todos sus niveles. En lo que hace a la Educación Superior, es nuevamente la UNESCO el organismo que tiene un papel protagónico en los cambios que se avecinarían.

A finales del siglo XX, la UNESCO aportó un nuevo concepto educativo mediante la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, dada a conocer el 9 de octubre de 1998 en la *Conferencia mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, en París, Francia. Tenía signos inequívocos de un cambio de rumbos, ya que buscaba estandarizar y homologar este nivel educativo.

Junto con la UNESCO, fueron artífices del cambio dos instituciones aparentemente desligadas hasta entonces del sector educativo, pero que tendrían en el futuro un papel destacado en ese ámbito: el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio; sus intervenciones tendrían luego el efecto de aproximar educación y sector productivo.

Una vez difundida la Declaración, los ministerios y Secretaría de Educación nacionales se convirtieron en ejecutores de la propuesta. La nueva visión promovía ciertos puntos que poco a poco iban enraizando

³ En sus congresos anuales, la AMIC ha sido testigo del devenir de estas investigaciones, algunas de las cuales son el punto de inicio de estudios posteriores, mientras que otras apenas se asoman en esos encuentros mediante la figura de ponencias, para perderse posteriormente.

en los sistemas educativos: el alumno es el centro del proceso; el aprendizaje es permanente y para toda la vida; existe la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema educativo;⁴ el acceso debe ser igualitario y equitativo; la educación es pertinente, o sea, adecuada a las necesidades sociales; hay cooperación con el mundo del trabajo; se diversifican los modelos pedagógicos y educativos para promover nuevos criterios que respondan a las demandas masivas mediante el uso de tecnologías digitales. A la vez, era una propuesta que potenciaba el uso de las redes digitales, abría la educación a un nivel internacional y pluridimensional, al tiempo que hacía de la evaluación uno de sus pilares.

El impacto de la Declaración de la UNESCO en la investigación se percibió en varios aspectos, entre los cuales destaca positivamente su creciente institucionalización. Este proceso tuvo lugar mediante la creación de sistemas especializados, como es el SNI (Sistema Nacional de Investigadores) en México, que alberga a quienes desarrollan esta actividad concediéndoles estímulos según un escalafón. Estas acciones tienen, no obstante, trazas negativas en el sistema de evaluación, concebido y desarrollado a partir de parámetros de las ciencias *duras*, lo que hace difícil a las sociales encontrar mediciones adecuadas a su producción científica. Este es un tema ampliamente debatido, cuyos reclamos aún no encuentran salidas adecuadas.

Centrado particularmente en la investigación, apenas unos años antes se llevó cabo un trabajo paralelo: En 1995 la Comisión Gulbenkian⁵ –creada para la reestructuración de las ciencias sociales y presidida por Immanuel Wallerstein– dio a conocer su informe “Abrir las ciencias

⁴ Esta movilidad, sin embargo, en la práctica se ha visto entorpecida por la burocracia universitaria, incapaz de adaptarse a ella. Tampoco se ha logrado un acceso igualitario y equitativo.

⁵ La Comisión Gulbenkian llevó a cabo tres reuniones entre 1994 y 1995. Se integró para analizar las deficiencias en la organización de las ciencias sociales, buscando identificar una orientación en la investigación científico-social para los próximos 50 años. Fue creada por la Fundación Calouse Gulbenkian, y contó con la participación de miembros muy destacados de las ciencias naturales y sociales, así como de las humanidades. Los trabajos fueron presididos por Immanuel Wallerstein y publicados en la obra “Abrir las ciencias sociales” –de enorme difusión en diversos formatos e idiomas– con la idea de llegar a una gran cantidad de lectores.

sociales”. En el diagnóstico de esta comisión se afirmaba que los actuales problemas de las ciencias sociales radicaban en tres ejes: falta de unidad, de control de calidad y de fuerza creadora (Wallerstein, s. f.).

Para esta Comisión, aunque las ciencias sociales coinciden en su interés por el hombre y la sociedad, manifiestan su falta de unidad en la aparición de fronteras entre distintas disciplinas, así como en la proliferación de escuelas o corrientes dentro de cada una de ellas. Tampoco hay acuerdos metodológicos, o sea, sobre cómo deben estudiarse los fenómenos sociales, situación que las lleva a separarse de la realidad. Destaca asimismo el nacimiento de campos interdisciplinarios que se inscriben dentro de nuevas fronteras, entre los cuales puede ubicarse a la comunicación. El informe señala que en buena medida esta falta de unidad se deriva de la vinculación estrecha entre ciencias sociales y las cuestiones político-sociales.

En cuanto a la falta de control de calidad, luego de dejar claro que la investigación tiene calidad cuando contribuye a mejorar nuestra comprensión (progreso científico) o capacidad para ayudar a resolver problemas, la Comisión Gulbenkian afirma que la producción de las ciencias sociales se circunscribe fundamentalmente a publicaciones evaluadas por pares, lo que fomenta una circunstancia endogámica. La ausencia de productos tangibles hace difícil medir su calidad y reafirma su alejamiento de la realidad. Aclara, no obstante, que no debe confundirse esto con abandonar lo que ellos llaman “investigación fundamental” (o básica) en beneficio de los estudios aplicados.

Finalmente, en relación con la falta de fuerza creadora, el documento sostiene que las ciencias sociales deben ayudar a que el gran público comprenda mejor a las sociedades. Pone el acento de un tema añejo: la falta de equidad en la distribución de los presupuesto entre ciencias sociales y naturales. Aclara, sin embargo, que este no es el problema fundamental, sino la falta de acercamiento a la realidad para explicarla.

De estos tres faltantes se deriva una conclusión clara: en las ciencias sociales resulta imperativo un cambio de paradigma. En este contexto, la Comisión Gulbenkian se distancia en sus escritos de la argumenta-

ción y propuestas de la UNESCO, concibiendo al proceso educativo integrado a la investigación, por cuanto visualiza la incorporación de los alumnos de posgrado en los proyectos y laboratorios.

Por otro lado, reconoce que existe una yuxtaposición disciplinar que va en aumento, afirmando que desde la posguerra surgen los estudios de áreas que rompen la lógica existente hasta entonces en las ciencias sociales. Para esta Comisión, tales yuxtaposiciones e invasiones reclaman un cambio de mirada.

En verdad esta revolución maduró a finales del siglo XIX, pero ella no adquirió fuerza organizativa sino hasta el decenio de 1970. Viene y nos dice que la ciencia no es determinista y que todo lo que podemos alcanzar es una serie de afirmaciones probabilísticas acerca del futuro. Que la exactitud matemática es imposible de obtener y que cada vez que medimos se mide algo diferente. Los procesos no son lineales, sino bifurcados, que la ciencia es la búsqueda de lo complejo y no de lo simple, y lo que es más importante para nuestro propósito, las leyes científicas son irreversibles (Wallerstein, s. f.).

Tales afirmaciones no sólo ponen en tela de juicio los sistemas de evaluación del conjunto de las ciencias, sino que cuestionan principios fundamentales establecidos desde el origen mismo de las universidades como productoras de saber. Las nuevas fronteras de las ciencias, imprecisas y yuxtapuestas, que visualiza el documento final de esta Comisión, no se reflejan en la práctica, debido a que tanto en los sistemas de evaluación como en los de financiamiento de los estudios académicos persiste la medición matemática de los hallazgos y la productividad, así como en la imposición de los criterios de las ciencias naturales a las sociales, mutilándolas y aprisionándolas en márgenes que impiden su renovación.

No sólo las demarcaciones entre las ciencias sociales se están borrando, sino que la propia división tripartita —humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales— está siendo cuestionada. Tenemos derecho a seguir pensando que la universidad sea el ámbito primario de la producción y reproducción del conocimiento. Hasta no hace mucho lo era. Con la formidable expansión de las universidades y de su población estudiantil, una de las cosas que ha ocurrido es lo que llamaría la gran escolarización del sistema universitario, esto es, la enorme presión social (Wallerstein, s. f.).

El documento pone así el acento en un problema crucial de la educación universitaria: la incapacidad de las instituciones públicas para recibir el creciente número de aspirantes, lo que las obliga a rechazar a un número importante de jóvenes que no pueden pagar la educación privada ni acceder a puestos de trabajo dignos.⁶ Si bien existe una evidente eclosión demográfica, esta es sólo una de las causas; la reducción de los presupuestos para la Educación Superior, las demandas no atendidas de aumentar el número de académicos, así como de proveer una infraestructura adecuada a las necesidades del siglo XXI, son también razones de peso. Estandarizar y homologar la Educación Superior, como propone la UNESCO, no son, por lo tanto, metas asequibles para un sistema desigual que además se está cuestionando la parcelación histórica de las ciencias, hoy obsoleta si se quiere aprehender la realidad multidimensional en que vivimos.

La falta de recursos en la educación pública y la escasa vocación para investigar de las *universidades empresas* o *universidades negocio*,

⁶ No trataré en este documento el tema de la juventud, orillada a convertirse en *nini* debido a la falta de posibilidades para estudiar y trabajar. Pero como se ha visto tanto en la primavera árabe como en España, Estados Unidos, y más recientemente en México, se trata de un problema mayor, relegado durante años, que debe recibir atención inmediata. Según el Movimiento de Aspirantes rechazados de la Educación Superior (MAES), en el 2012 al Instituto Politécnico Nacional ingresaron sólo 24 000 de los 90 000 aspirantes. En la UNAM esta situación fue aún más difícil: 191 261 aspirantes presentaron el examen de ingreso; de ellos 17 590 obtuvieron un espacio, en tanto que 173 671 quedaron fuera (<http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/>).

vulnera la posibilidad de generar ciencia básica. En este punto vale la pena destacar que para producir conocimiento con incidencia social que nos permita como comunicólogos ser interlocutores ante quienes delinear las políticas públicas de comunicación, además de ampliar y renovar la planta de investigadores de las instituciones de Educación Superior (en muchos casos envejecida), es necesario contar con financiamientos que permitan producir ciencia básica. Como sabemos, esta posibilidad es escasa frente a la propuesta de agendas de investigación comprometidas con intereses gubernamentales o de grupos con poder económico, que en general se inclinan por estudios aplicados. La relación universidad-sector productivo es, así, de sometimiento a las necesidades de la industria, los servicios o el comercio, con poco retorno para las instituciones educativas.

¿Cómo conseguiremos gente que haga investigación? Históricamente, la universidad ha sido la solución para el problema de financiar investigadores. Usted consigue trabajo como profesor, y por esa vía, tiempo y, eventualmente, recursos para investigar y para hacer otras actividades académicas. Si la tendencia de ahora es empujar a los investigadores fuera de la universidad, o ellos mismos se colocan fuera de ella, ¿quién y cómo se los financia? (Wallerstein, s. f.).

A este desencuentro de posturas acerca lo que debe ser la Educación Superior y la investigación del siglo XXI, se suma la peripecia tecnológica, que también eclosiona en la última década del siglo pasado. Como expresara Marcuse ya en 1956, la tecnología es siempre un proyecto histórico social, es una proyección de lo que los grupos de poder de una sociedad determinada quieren hacer del hombre y de las cosas (en Habermas, 1986). Para Marcuse es también una forma de dominio metódico, científico, calculado y calculante de la naturaleza y el hombre. Sus afirmaciones cobran vigencia ante el nexo nueva tecnología

y proyecto de sociedad de la información, promovido en el marco del modelo neoliberal, que hace de la información y el conocimiento una sustancia central del desarrollo social, al tiempo que coloca a los recursos digitales como un elemento prioritario para comunicarse, trabajar, estudiar u organizarse.

Para la comunicación, las nuevas tecnologías abren un abanico de transformaciones que comprende el saber adicional que los académicos de otras generaciones tuvieron que desarrollar para estar a tono con los requerimientos, así como la ampliación de la agenda investigativa que, dada la planta disponible de investigadores, resulta demasiado abarcadora para estudiar los temas emergentes además de los tradicionales, sobre los cuales estamos lejos de haber dicho la última palabra.

Esta situación lleva a nuestro campo a reclamar de manera inmediata especialistas en temas emergentes sobre los cuales podamos incidir en la toma de decisiones. Las sutilezas técnicas se reflejan en los marcos legislativos; nuevas repercusiones sociales derivan de la integración de los corporativos mediáticos y de las telecomunicaciones que concentran la interpretación de la realidad según sus intereses; las audiencias son cada vez más activas y tienen capacidad para producir contenidos o acciones que deben ser analizados y, sobre todo, canalizados.

En el contexto planteado, pasar de la investigación a la interlocución tiene limitaciones históricas y actuales en las que se reflejan las líneas a través de las cuales discurrió la formación del campo. Existe una marcada dependencia a instituciones internacionales y a lineamientos de Estados Unidos (con fuerte presencia en la UNESCO durante los años iniciales del campo) tanto en los planes de estudio como en los recorridos de la investigación.

Por otro lado, a partir del modelo neoliberal se propicia el crecimiento de la educación privada, entendida como un negocio que puede dar respuesta a las crecientes demandas educativas. Estas instituciones de nuevo cuño forman parte del proceso de multiplicación de proveedores de conocimiento, en el cual las universidades ya no son fuentes únicas de esta producción.

El escenario institucional del conocimiento está conformado por universidades tradicionales ligadas a la educación-investigación-divulgación, *universidades negocios* y *universidades empresas*, que sólo en algunos casos realizan investigación aplicada como una fuente adicional de ingresos o por su estrecha vinculación con el sector productivo. Fuera de los marcos institucionales está la fuerza incontenible de los recursos digitales, cuyas innovaciones permanentes abren un mundo de posibilidades para acceder a la mayor cantidad de información disponible en la historia de la humanidad. Esa información permite cuestionar, crear nuevos contenidos, compartir, romper –en la medida en que los ciudadanos tengan acceso– la linealidad de los mensajes concentrados por los grandes medios y los creadores tradicionales del saber.

Es oportuno recordar en este punto las propuestas de De Souza (2010), quien recomienda mirar hacia la realidad, sobre todo aquella del sur global, donde la situación concreta de los países ha propiciado nuevas expresiones de descontento que equivocadamente se han atribuido a los medios digitales. El diálogo entre realidad, medios de comunicación y biografía personal, es el que produce una lectura de la vida y lleva a actuar en consecuencia. Pensar que las redes sociales solas han generado los diferentes movimientos sociales de protesta y descontento, es regresar a la hipótesis de omnipotencia de esos medios. A mi juicio constituyen extraordinarios canales de expresión y organización que canalizan esos descontentos y los convierten en protestas que luego deberán tomar forma en la realidad concreta, convertirse en acciones para el cambio social. Todo un desafío para la investigación comunicativa.

Caminos posibles

Desde que se impusiera el modelo político-económico neoliberal, cuyos pilares se asientan en la globalización y el libre comercio, los estudios de comunicación han tenido que ampliar su agenda en razón del impacto que el modelo está teniendo en el sector. El uso intensivo de las tecnologías digitales confronta los marcos teórico-metodológicos

existentes, además de desafiar la dualidad interpretativa del abordaje de las ciencias sociales ya planteado.

El periodismo, la concentración mediática, los emisores emergentes, las pantallas múltiples, la convergencia de contenidos que viajan en diferentes medios articulados, los sistemas productivos de información, la comunicación educativa, la comunicación política, la concepción de los medios masivos de comunicación, y el concepto de información, nos interpelan a partir de la realidad social.

La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo (...) Esta inmensidad (...) queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el norte global, y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas, y, cuando lo hacen, no las valoran como contribuciones válidas (...) Por eso en mi opinión no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas (De Souza, 2010, p.50).

Frente al panorama actual, es necesario que desde la comunicación como disciplina actualicemos la construcción teórica del cambio social que se está produciendo, pensándolo a partir no sólo de los nuevos recursos aportados por la tecnología, sino sobre todo analizando las transformaciones que han propiciado. Sus condiciones y posibilidades nos obligan incluso a reconceptualizar a los medios, siempre enmarcados en su masividad, pero que hoy debemos explicar como parte de un juego constante de expresión personal con dimensiones colectivas y carentes de una estructura empresarial o institucional, como los entendíamos hace apenas unos lustros.

También la metodología debe ser recreada, porque el bagaje disponible resulta escaso y a veces inapropiado para analizar los novedosos fenómenos que se están produciendo. Debemos plantear un diálogo entre los estudios culturales y la economía política de la comunicación,

para insertar en ese cruce tanto la fuerza opresora de la concentración mediática como las transformaciones culturales a partir de la digitalización. Más allá de la invisibilidad de la cual hemos sido objeto, nuestra misión es revelarnos, visibilizarnos como un campo que históricamente ha sido analizado desde perspectivas diversas y que además ha practicado la interdisciplina.

Nuestra labor investigativa resulta ahora también indispensable para tender puentes entre el pensamiento científico y las prácticas sociales, dando la voz a los sujetos sociales para recuperar sus prácticas. Esto en América Latina supone, en alguna medida, regresar al comienzo (Paulo Freire, Mario Kaplún, Aníbal Quijano, etcétera), pero con nuevas herramientas y con un marco teórico mayor.

En este contexto, se revelan grandes ejes para la acción que, más que ser novedosos, nos recuerdan su vigencia. Apuntaré sólo cuatro de una lista que puede ser bastante más amplia. El primero se refiere a la inequidad de los presupuestos para la investigación en ciencias sociales, siempre a la zaga de las naturales. Como comunidad científica debemos ser capaces de gestionar presupuestos para seguir investigando y defenderlos con resultados que impongan una interlocución con el gobierno o del sector mediático.

El segundo consiste en pensar al campo de la comunicación desde perspectivas novedosas, evitando comportarnos desde el lugar que el resto de las ciencias sociales y naturales nos han asignado: una disciplina joven que no tiene demasiado que decir, y mucho menos, derecho a la interpelación. La realidad nos habla de la importancia creciente de las mediaciones tradicionales y digitales, que debemos estudiar desde marcos teóricos y con recursos metodológicos novedosos, creativos e imaginativos.

El tercer eje reclama recuperar la tradición latinoamericana de pensamiento crítico, ausente en las universidades desde finales de los sesenta.⁷ Como parte de esta recuperación, hay categorías que merecen

⁷ A pesar de estas ausencias, la realidad nos está diciendo que hubo maestros que tuvieron la visión y oportunidad de difundirlo, porque algo de ello se trasminó al pensamiento y acciones de los jóvenes del movimiento Yo soy 132 o de otros similares.

ser revisitadas a la luz de las posibilidades que ofrecen los recursos digitales, así como de los acontecimientos actuales. De inicio propongo dos, pero sin duda hay más: la comunicación alternativa, tantas veces cuestionada como mal definida; y la noción de *emirec*, propuesta por Cloutier,⁸ mucho más rica que la idea de *prosumidor* que últimamente circula en medios académicos y que remite más a un consumidor que a un productor activo con capacidad de escuchar y expresarse, de dialogar y crear.

Finalmente, un cuarto eje: contar nuestra propia historia es un viejo reclamo para el conjunto de la comunidad y, por supuesto, para fortalecer nuestro proceso identitario. Concibo a esa construcción histórica como un entramado que refleja varias realidades: por un lado está la construcción del campo, que nos lleva a rescatar el pensamiento de sus protagonistas y, como consecuencia, plantea la necesidad de mostrar en un relato el tejido minúsculo, cotidiano, donde están las acciones realizadas, para “armarlo”, con sus venturas y desventuras. El fin de esta historia dentro del proceso de interlocución es posicionarnos ante los grupos de poder y de decisión, alzando la voz desde la academia para establecer un diálogo con los poderes del Estado.

Construir nuestra posición de interlocutores desde la investigación demanda un esfuerzo personal y comunitario; reclama participación tanto en la vida académica como en la académico-administrativa, desde donde se construyen algunos de nuestros marcos de acción. Exige, al fin, ganar nuestro derecho a la expresión, abandonando el ensayismo para ubicarnos en la solvencia de la investigación fundamental, que ofrece datos o referencias derivados de un trabajo empírico sólido y es capaz de generar teoría, base de las mejores argumentaciones.

⁸ Cloutier propone que receptor y emisor se transformen en un Emirec, es decir, el hombre informatizado del siglo XXI, capaz de emitir y recibir mensajes mediante varios lenguajes y herramientas. Los Emirecs son críticos y creativos, lo que abre la posibilidad de expresar diferencias que invitan a asumir posiciones en las reflexiones, en la negociación, transformación y construcción individual y social.

Referencias

- Checa, F. (abril, 2012). Conferencia inaugural. I Fórum Integrado das Redes Ibero-Americanas de Ciências da Comunicação-Fórum Confibercom 2012, Quito, Ecuador.
- De Souza, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. México: Universidad de Los Andes, Siglo del hombre Editores y Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- UNESCO (octubre, 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia Mundial sobre Educación superior. La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Wallerstein, I. (s. f.). Abrir las ciencias sociales. En F. Cubides (Trad.), *Abrir las ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/Wallerstein.pdf> (Trabajo original publicado en 1996).