

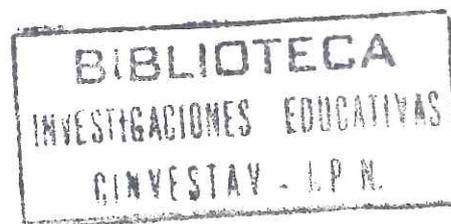
# LA CARRERA DE COMUNICACIÓN EN XOCHIMILCO

---

Evaluación comprensiva del proceso curricular  
en una Escuela de Comunicación

---

Tesis para obtener el título de  
Maestro en Ciencias con especialidad  
en Educación



**Mauricio Andión Gamboa**

Departamento de Investigaciones Educativas  
centro de Investigación y Estudios Avanzados,  
Instituto Politécnico Nacional

México D.F. de 1993

A mis compañeros y alumnos

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
• El proceso de la investigación	5
• El discurso de la investigación	8
<b>CAPÍTULO UNO</b>	
<b>“La Universidad y la formación de Comunicadores”</b>	<b>11</b>
• Lógica del sistema universitario	11
• Formación de comunicadores y campo profesional	16
<b>CAPÍTULO DOS</b>	
<b>“El Currículo como Objeto de Estudio”</b>	<b>25</b>
• Modelando el Currículum	26
• Modelo y realidad curricular	28
• Del currículum al proceso curricular	34
• Acercamiento al proceso curricular	40
<b>CAPÍTULO TRES</b>	
<b>“El Problema de la Formación de Comunicadores”</b>	<b>45</b>
• Dimensión cultural del problema	48
• Dimensión político-económica del problema	53
• Dimensión ético-profesional del problema	56
• Dimensión educativa del problema	61
<b>CAPÍTULO CUATRO</b>	
<b>“El Proceso Curricular en una Escuela de Comunicación”</b>	<b>67</b>
• Génesis del espacio social	67
• El terreno	79
• Los agentes	86
• La cultura legítima	92
• La acción pedagógica	93
• El sentido de la acción pedagógica	95
• Balance	98
<b>ANEXOS</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>130</b>



---

“Grato empeño es el de investigar a un mismo tiempo la naturaleza y el propio yo, sin violentar a aquella ni violentar nuestro espíritu, sino que, lejos de eso, contrapesando a ambos mediante un suave trueque de influjos”

Goethe

# INTRODUCCIÓN

Este documento es producto de la labor docente de un profesor en una escuela superior de comunicación social. Representa la objetivación del aprendizaje de una práctica, que busca comprender el sentido de la acción educativa en la escuela; intenta demostrar las potencialidades de la investigación en la docencia, cuando se pretende conocer el proceso curricular y evaluar una carrera universitaria.

El proceso de investigación demostró que para conocer, es preciso, primero, establecer la posición desde la cual se entra en contacto con lo real; definir simultáneamente en el tiempo y en el espacio la ubicación del sujeto que conoce; y vigilar de manera permanente que este distanciamiento se realice efectivamente. Asimismo, en el transcurso de la investigación, fue posible comprender que el conocimiento es un proceso de construcción que se objetiva a través del lenguaje y las formas culturales en las que éste se integra.

Consecuentemente, se narrará la historia del proceso de investigación que dió lugar este trabajo, para ubicar, en su dimensión espacio-temporal, al sujeto cognoscente y esclarecer las condiciones en que se llevó a cabo la construcción del conocimiento.

## El proceso de la investigación

Durante los últimos cinco años, quien escribe ha colaborado como profesor en la **Carrera de Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana en Xochimilco**. Desde su ingreso, se involucró en la tarea de entender la realidad de este espacio educativo y conocer más sobre la profesión del comunicador social.

Esta necesidad intelectual, y al mismo tiempo emocional, condujo a investigar acerca del contenido teórico de la carrera —los enfoques desde donde se pretende explicar el fenómeno comunicativo—, y también sobre las prácticas profesionales que ejercen los egresados de dicha carrera. Quería conocer el proceso curricular para entender mejor su labor como docente; se preguntaba por el sentido de su trabajo pedagógico y los fines educativos de la institución; quería saber qué clase de sujetos se estaba formando, y si éstos cumplían algún papel en la sociedad.

Poco a poco se fue configurando un proyecto de investigación orientado a evaluar la realidad educativa de la carrera de comunicación en la UAM-X, desde una óptica comprensiva que integrara las perspectivas objetiva y subjetiva de los procesos educativos.

El problema que se hubo de enfrentar consistía en conocer una realidad en la que propio investigador participaba como agente social. ¿Cómo podría ejercer éste un juicio sobre el estado en que se encuentra su escuela, sin caer en reducciones objetivistas que la hicieran aparecer como una entidad abstracta carente de significado? y al mismo tiempo, ¿cómo percibir los procesos educativos en los que él mismo estaba inscrito, sin transformarlos en meras proyecciones de su subjetividad y en imágenes sublimadas de sus propias creencias?

Evaluar la realidad educativa de una escuela es, sin duda, una actividad delicada y compleja que nos enfrenta a problemas no resueltos.

Al respecto, la burocracia universitaria propone una solución poco satisfactoria, en la medida que no permite comprender lo que realmente sucede en la escuela; la evaluación que hace la administración escolar, reduce la realidad educativa a un esquema formal, y se interesa prácticamente sólo en aquellos signos objetivos que indiquen productividad y justifiquen un determinado subsidio público.

¿Cuántas veces nos hemos quejado los profesores, por no entender qué se está evaluando de nuestro trabajo, o por no poder reconocernos en los reportes que se hacen de nuestro desempeño académico?

¿Cómo decir algo acerca de lo que pasa en la escuela, si no se ha ejercido la docencia ni se está inmerso en los problemas cotidianos de la enseñanza? y por otro lado, ¿cómo proponer algo sobre la docencia si no se investiga y se trata de conocer la realidad educativa en que se está inscrito?

Con todos estos cuestionamientos en mente el *profesor-investigador*<sup>1</sup> inicia su labor revisando los programas vigentes y los documentos fundacionales de la **Carrera de Comunicación en Xochimilco**, constatando con ello su ignorancia; concluye entonces encuadrar el problema dentro de un contexto más amplio a fin de identificar posibles líneas de acceso al objeto mismo de su investigación.

Decide delimitar las fuentes de información pertinentes para el proyecto; era preciso ampliar las referencias documentales, bibliográficas y hemerográficas; acudir a fuentes directas, indagando entre los egresados, los estudiantes y los profesores de la carrera. También, requería de un marco conceptual que guiara el proceso de la investigación, permitiera definir los criterios para la construcción de los instrumentos de recolección de información empírica, y establecer las categorías para el análisis e interpretación de los datos.

La idea era realizar este proyecto al mismo tiempo que impartía docencia en la carrera. Consecuentemente se dedicó a leer con sus alumnos los diferentes enfoques teóricos sobre el curriculum y a conceptualizar la acción pedagógica como un fenómeno comunicativo. El sistema de enseñanza modular que se aplica en la UAM-X, le permitió conducir diversas investigaciones realizadas por sus propios alumnos sobre aspectos particulares del objeto de estudio.

---

<sup>1</sup> En el sentido que le da L. Stenhouse, como un profesor que se transforma en investigador educativo para mejorar la calidad de su enseñanza. (cfr. STENHOUSE, *La investigación como base de la enseñanza*; Morata; Madrid 1987.) En este caso se refiere el autor en su devenir sujeto cognocente.

Simultáneamente, ocupando a distintos grupos de estudiantes inscritos en un programa departamental de servicio social, se encuestó a una muestra de egresados entre 1978 y 1988, y otra de estudiantes, durante el período 1989-1991. La muestra de 162 egresados representaba el 15% del total, en el período considerado, y se integraba proporcionalmente de acuerdo al número absoluto de egresados por generación. Los estudiantes, por su parte, fueron encuestados en distintos momentos cubriendo un total de 320, distribuidos proporcionalmente en todos los grados de la carrera (del 1o. al 12o. trimestre). La integración de datos como estos, junto con la revisión de documentos empezó a delinear un acercamiento cada vez más preciso hacia los problemas pedagógicos de la carrera.

A partir de la elaboración de los instrumentos de recolección de datos empíricos y de la revisión bibliográfica realizada dentro de los seminarios de investigación que conducía el *profesor-investigador* en su práctica docente, se llegó progresivamente a definir una postura epistemológica desde donde pudiera observar la realidad que pretendía estudiar.

La intención era sobreponerse a los enfoques macroscópicos de la realidad social que ofrecen una imagen simplificada de la estructura en la que se sostienen las prácticas pedagógicas, pero también se quería evitar el riesgo de las ópticas microscópicas, que impiden tener una perspectiva global de los procesos sociales.

Se optó así por la **Teoría Praxiológica** y la **Teoría de los Campos** de Pierre Bourdieu, que en un principio servirían para definir, de acuerdo a esos parámetros, el sistema de variables que interviene en la construcción del sentido de la acción pedagógica dentro de una institución escolar.

Definido el punto de vista, la investigación se concentró en los profesores de la carrera. Se partía del presupuesto teórico general según el cual *"Toda acción pedagógica es objetivamente una acción de violencia simbólica en tanto que imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario"*.<sup>2</sup>

De acuerdo con esto, la acción pedagógica dentro de un sistema de enseñanza adquiere sentido en la confluencia del conjunto de prácticas ejercidas por los agentes inscritos dentro del campo de fuerzas sociales -campo de poder- en que se constituye la escuela .

Era preciso intentar reconstruir la práctica docente recogiendo la experiencia de los profesores de la carrera. Se revisaron sus historiales académico-profesionales y se entrevistó a la plantilla completa de profesores de base, utilizando técnicas de investigación cualitativa.

La interpretación de estos datos implicó explorar distintos métodos de análisis; el problema consistía en ponderar la información de forma tal, que la sensibilidad pedagógica adquirida en el ejercicio de la docencia pudiera incorporarse al conocimiento de los procesos educativos, sin que por ello se desvirtuara la potencia explicativa de los presupuestos teóricos propuestos al inicio de la investigación.

Fue así como se decide aplicar los principios de la hermenéutica, y concebir la realidad como un texto integrado por tramas de significaciones, en cuya interpretación se procuró

---

<sup>2</sup>. Bourdieu P., Passeron J.C. La Reproducción ; Laia; Madrid 1980; p 45

recuperar la posición de los sujetos que se intentaba conocer, contextualizando sus acciones en el tiempo y el espacio.

De esta manera el cuerpo de datos fue transformándose gradualmente en un discurso con estructura y lógica propia, que conviene explicitar para entender la tesis suyacente al trabajo.

### El discurso de la investigación

Para dar cuenta del momento por el que pasa la **Carrera de Comunicación en Xochimilco** se pensó integrar el conocimiento generado durante el proceso de la investigación, en la estructura de un *bucle recursivo* que objetivara la continuidad del proceso curricular, en distintos planos de acercamiento, articulados de acuerdo a una lógica deductiva, esto es, de lo general a lo particular.

De esta forma, los círculos trazados por la dinámica del bucle, representan un sistema de planos, organizado de tal forma que fuera posible observar al objeto dentro de un contexto general, es decir, desde una plano macroscópico, y progresivamente, en planos cada vez más micro, que revelaran los contextos particulares donde se sitúa el objeto, o más propiamente, el sujeto real de estudio.

Siendo el interés central de este trabajo conocer el sentido de la acción pedagógica en un sistema de enseñanza particular, y específicamente comprender el sentido del proceso curricular en una escuela superior de comunicación, el texto se organiza en cuatro planos que adquieren continuidad en la trama central de la formación de profesionales en comunicación.

En el primero de ellos el autor intenta crear un marco de referencia que permita ubicar la acción pedagógica en su espacio-tiempo, y a la vez, identificar las condiciones por donde transcurre el proceso curricular, el contexto en donde se produce el fenómeno de la enseñanza de la comunicación a nivel universitario.

Para ello se despliega el contexto histórico y social del sistema universitario en el que se ubica la **Carrera de Comunicación de la UAM-X**; se identifican las características de su estructura y su funcionamiento; se establece la relación que existe entre la formación de comunicadores y el campo profesional; y finalmente, se hace una propuesta metodológica que integra la investigación a la enseñanza de la comunicación.

En el segundo capítulo se establece la posición epistemológica y se define el marco conceptual que fundamenta la investigación empírica. Con este propósito se reconstruye el proceso de conformación del campo intelectual de la educación, analizando la integración de la noción de curriculum a las prácticas de investigación y planeación del curricular.

Desde esa perspectiva se delimita el campo de significación del curriculum como concepto, y se define al **Proceso Curricular** como el proceso de construcción del sentido de las prácticas pedagógicas, a través del cual, se produce y reproduce la cultura en la escuela.

Estos dos primeros capítulos representan así, el contexto general del problema de investigación y sirven como marco para el análisis del proceso curricular en su dimensión concreta.

En el capítulo tres se problematiza la formación de profesionales en comunicación desde tres ángulos o dimensiones de análisis; así, van aclarándose las condiciones de emergencia y constitución del campo de la enseñanza de la comunicación en México, lo que conduce a la configuración de tres categorías *comunicador*, *comunicólogo* y *comunicante* que sirven como parámetros para encuadrar las prácticas profesionales de la comunicación dentro del espacio social, y permiten definir los perfiles profesionales que proponen las escuelas superiores de comunicación.

Una vez delineado el contexto que ubica las posición del objeto de estudio en tres dimensiones de lo real, se ponen en juego todos los recursos de interpretación y se teje la historia del proceso curricular en una escuela de comunicación.

**La Carrera de Comunicación de la UAM-X** se revela entonces, como *un sujeto*, que se pone en contacto con nosotros a través de los rastros y huellas que van dejando las prácticas y las obras de los agentes que la constituyen.

La historia se narra procurando comprender el sentido de la acción pedagógica, por medio de la reconstrucción de la génesis de la **Carrera de Comunicación** como espacio social, y a través de la caracterización de las prácticas de los agentes, hasta identificar la cultura legítima que se produce y reproduce en este sistema de enseñanza.

Al interpretar la información recabada sobre las prácticas y la obras de los profesores, investigadores, funcionarios, estudiantes y egresados, se va configurando una imagen comprensiva de lo que significa la **Carrera de Comunicación en Xochimilco** y en lo que podría devenir como institución escolar.

Ha sido intención del autor el que este tipo de aproximación a la realidad escolar sirva como precedente de una experiencia de articulación entre la docencia y la investigación, con la expectativa de que pueda ser útil a quienes ejercen o administran estas prácticas dentro de algún espacio educativo concreto.



“Escribir historias es un modo de quitarse de encima el pasado”  
Goethe

# CAPÍTULO UNO

## LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACION DE COMUNICADORES

### Lógica del sistema universitario

Si en general es posible concebir la necesidad histórica de la universidad como institución social, como una forma de organización potencialmente capaz de producir y reproducir el conocimiento que la sociedades modernas requieren para su desarrollo, en particular, resulta vital mantener y regenerar las actuales formas de organización de los sistemas de educación superior. Tal es el caso del sistema universitario mexicano que atraviesa por un proceso de desarticulación estructural y degradación de sus funciones sustantivas.

Desde hace más de dos décadas el sistema de educación superior en México ha estado sometido a fuertes presiones de orden social y político, que han afectado gravemente su estructura y funcionamiento derivando en una dinámica inercial que ha puesto en riesgo su vigencia y perspectivas de desarrollo.

Recientemente con la emergencia del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional que dio lugar al Congreso Universitario de 1990, un gran número de intelectuales ha tratado de ofrecer una explicación plausible a esta situación sin que hasta el momento haya sido posible alcanzar un consenso respecto a las medidas pertinentes para llevar a cabo una reforma universitaria, capaz de reactivar y refuncionalizar no sólo a la UNAM sino al conjunto del Sistema de Educación Superior (SES).<sup>1</sup>

No se trata aquí de proponer una salida a esta situación tan compleja y problemática, ya que esto implicaría no un estudio particular sino una estrategia global que involucre al conjunto de la sociedad; pero es elemental distinguir los factores que intervienen en este proceso para establecer un parámetro de interpretación que nos permita entender la lógica de este sistema de relaciones sociales. Para ello quizá sea útil comenzar con el diagnóstico de los principales síntomas o fenómenos que caracterizan el estado actual del sistema de educación superior mexicano.

**Olac Fuentes Molinar** caracteriza al SES por ocho rasgos distintivos: a) Extensión nacional con fuertes desigualdades regionales; b) Transformación de la composición social de la población escolar, con pérdida del carácter elitista; c) Diferenciación cualitativa con

<sup>1</sup>. Cfr. "Memoria de las Conferencias Temáticas"; Cuadernos del Congreso Universitario # 1-21 ; UNAM; México ; enero 1990.

tendencia a la segmentación; d) Conservación de las estructuras académicas tradicionales; e) Diversificación de las opciones formativas, con marcado predominio de las áreas destinadas al sector terciario; f) Concentración del financiamiento en el gobierno federal; g) Desarrollo de un mercado de trabajo académico con un importante sector profesionalizado; h) Complejización organizativa y fortalecimiento de los actores burocráticos.<sup>2</sup>

Este apretado examen permite reflexionar en los procesos sociales incidentes en la desintegración estructural del sistema, —que corresponden a la dinámica de desarrollo de nuestro país en épocas recientes—, así como en sus efectos sobre el funcionamiento y operación de las instituciones de educación superior.

La sociedad mexicana ha sufrido en los últimos cuatro lustros el impacto de los procesos de transformación del mercado mundial y las catástrofes derivadas de la reestructuración de los centros de poder internacional, lo que ha generado el agotamiento de los modelos de desarrollo económico ensayados durante la posguerra, y consecuentemente propiciado el ingreso del país a un período de crisis generalizada de sus estructuras económica, social, política y cultural. Este macroproceso conocido como de modernización<sup>3</sup> ha afectado la lógica y el desenvolvimiento de los distintos campos sociales entre los que se encuentra el campo cultural, particularmente el académico.<sup>4</sup>

A partir de 1968 el Sistema público universitario ha estado expuesto a una doble presión. Desde el Estado, cuyas políticas han favorecido tanto la ampliación de la oferta educativa, permitiendo la creación de un buen número de universidades y nuevas carreras profesionales, así como la racionalización de los mecanismos de administración institucional; todo ello con la intención implícita de ejercer un control político más estricto sobre el campo académico y en esta medida ajustarlo a los distintos esquemas de modernización con los cuales se ha pretendido paliar las crisis de crecimiento económico y de legitimidad política del aparato gubernamental.

Por otra parte, la sociedad en su devenir modernizante ha exigido a las universidades atender una demanda masiva, y al mismo tiempo diversificar su oferta educativa en concordancia con la transformación-segmentación de los mercados profesionales y los nuevos requerimientos del desarrollo científico-tecnológico.

La velocidad con que se han suscitado los acontecimientos, combinada con la precariedad de los recursos con los cuales se ha pretendido sostener la operación de las instituciones públicas de educación superior<sup>5</sup> ha distorsionado la configuración del ses y desgastado sus soportes operativos. En estas condiciones el sistema ha crecido efectivamente, hasta alcanzar una extensión nacional, pero lo ha hecho de manera desproporcionada dando lugar a graves desigualdades regionales. De ahí que la oferta educativa existente se muestre segmentada en términos de su calidad, y desajustada respecto a las necesidades sociales y a las características de los mercados profesionales.

<sup>2</sup>. OLAC FUENTES MOLINAR “*La educación Superior en México y los Escenarios de su Desarrollo Futuro*”; en: *Universidad Futura*; vol 1 # 3; UAM-A; octubre 1990; pp. 3-4.

<sup>3</sup>. Tentativamente se entiende por modernización al proceso de imposición de los esquemas de percepción del mundo característicos de la cultura occidental, particularmente de los países postindustriales.

<sup>4</sup>. Cfr. J.J. BRUNNER “*Modernidad y Transformaciones Culturales*”; en: *DIÁLOGOS de la Comunicación* # 25; FELAFACS; Lima, Perú octubre de 1989.

<sup>5</sup>. El caso de las universidades privadas responde a otra serie de condicionantes históricas. Un estudio pormenorizado de este sistema educativo paralelo es el de PATRICIA DE LEONARDO “*La Educación Superior Privada en México*”; Editorial Línea; UAG-UAZ; México; 1983.

Por otra parte la inminencia de la demanda educativa obligó a las instituciones de educación superior, las universidades entre ellas, al reclutamiento y habilitación de un número creciente de agentes que a la postre, han constituido un mercado académico-profesional con características muy peculiares integradas a la lógica de la *universidad de masas*. No obstante la cultura universitaria ha conservado su sentido tradicional —anclado en la universidad napoleónica—, por lo que desde un punto de vista fenomenológico, las universidades mexicanas aparecen como espacios de interacción y confluencia de multiplicidad de culturas académicas, burocráticas y estudiantiles.<sup>6</sup>

Pero quizá los dos procesos más notables derivados de la modernización del sistema universitario público están ligados a la complejización de su estructura organizativa —que se expresa en la burocratización de la vida académica—, y a la masificación de sus servicios que ha afectado sensiblemente el sentido comunitario en la universidad.<sup>7</sup>

Hasta antes de la década de los setenta las universidades en México constituían auténticas comunidades académicas y profesionales donde se compartía un compromiso por la cultura y los valores ilustrados; representaban la existencia de élites intelectuales fundadas en la creencia de las potencialidades transcendentales del espíritu humano.<sup>8</sup> Eran instituciones inspiradas en los modelos decimonónicos de las universidades francesas y españolas principalmente, cumplían con la función de conservar, recrear y difundir los saberes y formas de conocimiento consagrados por la *alta cultura*, reproduciendo así la imagen de *templo de la sabiduría* con la que estaba asociada la universidad. En aquellos tiempos ser universitario constituía un prestigio por sí mismo y otorgaba un *status* incuestionable de *hombre culto*.

La universidad era el reducto para un núcleo restringido de individuos provenientes, en su gran mayoría, de las capas privilegiadas de la población. De ahí que su organización respondiera a criterios tradicionalistas de corte aristocrático que coincidían con los de una cofradía antes que con los de una institución pública ajustada a los requerimientos de una sociedad y un Estado modernos.

El movimiento estudiantil de 1968 marca históricamente el momento en el cual la universidad rompe con sus tradiciones ancestrales e ingresa a una fase de tránsito hacia la institucionalización de la *universidad de masas* como rasgo distintivo de *la modernidad*. La presión social y política orilla a las universidades públicas a relajar sus requisitos de admisión y se inicia una carrera contra el tiempo para adecuar sus estructuras organizativas a la demanda de sus servicios educativos y de extensión cultural.

El recurso incontestable a esta crisis se concretizó en el término *Planeación Universitaria*. Era preciso aplicar las técnicas *modernas* de administración institucional para afrotar el flujo incontenible de las masas estudiantiles y al mismo tiempo, refuncionalizar la

<sup>6</sup>. Cfr. ROLLIN KENT SERNA *Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM; Nueva Imagen*; México; 1990; especialmente los capítulos “*El Mercado Académico*” y “*Epílogo sobre las Culturas Académicas*”.

<sup>7</sup>. Este fenómeno de pérdida del sentido comunitario fue identificado claramente por SERGIO ZERMEÑO en su artículo “*El Fin de la Comunidad Universitaria*”, editado por la UNAM en: DESLINDE # 97 de diciembre de 1977.

<sup>8</sup>. Un ejemplo de esta concepción de universidad pude verse ilustrado en el lema de la Universidad Nacional “*Por mi raza Hablará el Espíritu*” en el cual esta implícito el carácter transcendental del conocimiento y la cultura de un pueblo.

organización del sistema de educación superior —como se empezó a llamar al conjunto de universidades—, en razón a las políticas reformistas del Estado mexicano.

La imposición de modelos racionales de control dentro de un contexto social arraigado en el ejercicio de prácticas académicas y administrativas tradicionales, provocó una reacción múltiple por parte de los agentes institucionales que dispersó la acción universitaria en varios sentidos.

Por un lado, un amplio sector de académicos y administrativos se agrupó en sindicatos independientes de la influencia corporativa del Estado, perfilándose en una fuerza contestataria a las políticas gubernamentales y reivindicando, junto con diversos grupos de izquierda, un modelo universitario democratizador, que transformara a la universidad en una agencia capaz de intervenir en el sociedad a través de ejercicio de la crítica y la participación política. La consigna que aglutinaría este sector se sintetiza en el lema: "*Hacia una universidad crítica y popular*"; que a la postre se convertiría en el principio de articulación del movimiento del CEU en 1987 y fundamento ideológico de algunas universidades de provincia (vgr. Guerrero y Puebla, entre otras).

Por otra parte, se crearon las condiciones para la gestación de una nueva clase de universitarios identificada con las corrientes tecnocráticas oficiales, así como vinculada con la burocracia universitaria. Este fue el sector que ha sostenido las políticas de modernización-racionalización del SES; y ha promovido las reformas de los planes y programas universitarios. Su ubicación en una posición dominante dentro del campo les hace percibir a la universidad bajo la forma de un centro de producción de cuadros profesionales y de conocimientos adecuados a las necesidades del sistema social; la universidad de masas ha representado un escenario propicio para la aplicación de sus instrumentos y la experimentación de un sistema sumamente complejo de dispositivos de control materializados en los reglamentos, modelos curriculares, sistemas de evaluación y técnicas didácticas.

Dentro las universidades se han mantenido asimismo ciertos enclaves conservadores que desde sus posiciones en las estructuras de gobierno universitario, propugnaban por la preservación de sus privilegios resistiéndose a la inminente masificación de las instituciones de educación superior.<sup>9</sup> Este sector representa una fracción reaccionaria al proceso de *modernización-masificación* y reivindica la preservación del espíritu universitario a través de un modelo elitista que redunde en la excelencia académica; existe en su postura un sentido nostálgico y a la vez beligerante en cuanto a las tradiciones académicas y los valores consagrados de la alta cultura.

Demócratas, tecnócratas y aristócratas, o en su versión distorsionada, populistas, burócratas y elitistas, se han enfrentado y gestado una lucha ideológico-política para hacer prevalecer su propio modelo de universidad, sin que a la fecha haya prevalecido cabalmente alguno de ellos. No obstante, en la estructura del sistema universitario se perciben los efectos de esta confrontación en fenómenos como: la transformación en la composición social del alumnado proveniente cada vez más de los sectores populares; la conservación de las estructuras políticas y académicas tradicionales; la complejización de las formas de organización universitaria; la desarticulación y dispersión de los equipos de trabajo; y una *multiplicidad* de procesos que se han derivado de la burocratización de la vida académica.

---

<sup>9</sup>. Cfr. ROLLIN KENT Op. Cit. cap. 1

Este proceso de transición de la *universidad tradicional* a la *universidad de masas* ha sido estudiado ampliamente y descrito como un proceso conflictivo en el que están involucrados diversos grupos de intelectuales, y que se expresa a través de la lucha por la legitimidad de las diversas concepciones de universidad en el proceso de modernización-masificación, esto es, racionalización de las universidades latinoamericanas.<sup>10</sup>

Asimismo se ha demostrado que en este intento de racionalización de las funciones universitarias, se ha caído en la burocratización de sus formas de organización. Según **Rollin Kent** este fenómeno se produce cuando en una institución se desarrollan tendencias a constituir jerarquías racionales, reglamentaciones explícitas de conducta, especializaciones técnicas y profesionales y criterios meritocráticos con base al uso de certificados escolares para regular el movimiento del mercado ocupacional.<sup>11</sup>

Este fenómeno ha transformado la estructura universitaria en un sistema complejo *flojamente acoplado*<sup>12</sup> de relaciones sociales, que si bien denotan el tránsito hacia formas modernas de organización, al mismo tiempo han convertido a la universidad en una agencia de legitimación antes que en una organización cultural, trastocando con ello sus funciones estrictamente académicas de producción y reproducción del conocimiento.

Todo hace suponer que la modernización de la universidad en México ha derivado en su degradación funcional al exacerparse su papel certificador.

*“El uso de certificados educacionales —señala J.J. Brunner,— representa en la historia una completa revalorización de la enseñanza en relación al Estado y el Mercado. De ahí surgen dos figuras centrales de la modernidad: el funcionario y el profesional... los certificados surgen históricamente de los puntos de articulación entre el sistema educacional y el sistema social”.*<sup>13</sup>

Ciertamente la articulación entre la universidad, el Estado y la sociedad se produce a través de un mecanismo de reconocimiento del valor simbólico cristalizado en los certificados, que asumen la función de una especie de *capital cultural institucionalizado*.<sup>14</sup> No obstante en una institución burocratizada como la *universidad de masas*, el certificado se ha convertido prácticamente en el único recurso de valorización del trabajo académico, de ahí que dentro de sistema universitario sirva como el equivalente universal y se traduzca en un valor dinerario a partir del cual se regula el funcionamiento global del sistema. Esto se manifiesta concretamente en la implantación de los sistemas de evaluación académica fundados en criterios administrativos, que ha propiciado la creación de distintos mercados internos articulados en razón al interés monetario que representa el certificado.

<sup>10</sup>. Ver los trabajos de: a) J.J. BRUNNER Y A. FLISFISCH, *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*, Tomo II; ANUIES UAM-A; México; 1989. b) ROLLIN KENT "La Organización Universitaria y la Masificación": la UNAM en los Años Setenta; en: Sociológica # 5 "Explorando la Universidad"; UAM-A; México; Otoño 1987. c) CASILLAS M. "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna; los casos de expansión institucional y la masificación"; en: Sociológica # 5 "Explorando la Universidad"; UAM-A; México; Otoño 1987. d) VILLASEÑOR G. *El Estado y la Universidad 1976-1982*; CEE-UAM; México; 1988.

<sup>11</sup>. ROLLIN KENT Op. Cit. p.76.

<sup>12</sup>. Este término se desarrolla en el artículo de KARL WEIK "Educational Organizations as a Loosely Coupled Systems"; Administrative Science Quarterly vol.21; March 1979.

<sup>13</sup>. BRUNNER Y FLISFISCH. Op. Cit. p.137.

<sup>14</sup>. cfr. BOURDIEU P. "Los Tres Estados del Capital Cultural" en: Sociológica # 5; UAM-A; México; otoño 1987; pp.16-17.

Teóricamente la universidad contemporánea cumple la función de legitimar el orden de las posiciones de clase. El título universitario significó durante muchos años un símbolo estatutario que garantizaba la inserción al mercado profesional. No obstante en la Universidad de Masas, tal y como funciona actualmente en México, este presupuesto teórico ha dejado de cumplirse en sentido estricto; el desgaste de sus funciones académicas, aunado a la necesidad de incrementar la producción de certificados a un nivel masivo, han propiciado su devalorización social en los mercados-ocupacionales.

En estas condiciones la *universidad de masas* no ha logrado consolidarse como una institución funcional, al no servir cabalmente ni como agencia de legitimación, esto es, como filtro social, ni como una forma de organización cultural. Su lógica de operación responde más a los patrones de una institución burocrática dedicada a la administración de subsidios públicos, integrada por un sistema sumamente intrincado de mercados simbólicos en donde se reproducen formas ideológicas ligadas a las prácticas de los distintos grupos de agentes sociales que la componen.

Hoy en día el problema de las universidades públicas en México radica en su incapacidad para integrarse a la dinámica social y política del país a través de la producción de cuadros técnicos y profesionales socialmente útiles. La cuestión es ¿cómo profesionalizar a las carreras universitarias? es decir, ¿qué hacer para formar en las universidades verdaderos profesionales?

### **Formación de comunicadores y campo profesional**

Dentro de este contexto se sitúan las escuelas superiores de comunicación —especialmente las escuelas de las universidades públicas—, no obstante la preocupación por el sentido de la formación de profesionales en comunicación es sin duda una cuestión compartida tanto por las escuelas públicas como por las privadas.

Todos sabemos que desde hace tres décadas, la oferta educativa del campo de la comunicación en México se ha incrementado de manera explosiva. Año con año crece el número de instituciones que ofrecen licenciaturas relacionadas con las prácticas comunicativas. El fenómeno ha adquirido tales dimensiones, que en la actualidad resulta difícil determinar su número exacto; en todo caso podríamos afirmar que por lo menos pasan de ochenta, eso sin tomar en cuenta a las escuelas técnicas y a las de nivel medio superior.<sup>15</sup>

Este crecimiento tan desproporcionado ha respondido, por un lado, a las características de nuestro modelo de desarrollo económico, que hasta ahora ha favorecido la concentración de la riqueza, de la información y del poder en regiones muy restringidas del espacio social; y por otro, tiene que ver con la transformación de nuestra sociedad ante la inserción y expansión de los medios masivos de comunicación —*massmedia*— y las nuevas tecnologías asociadas a la producción y distribución de mensajes.

Con la primera licenciatura en comunicación hacia los años sesenta, aparecieron los primeros síntomas de este proceso. En aquel entonces se tenía la idea de que el mercado

---

<sup>15</sup>.Cfr. Catálogo de Instituciones CONEICC, 1991.

natural de trabajo de los egresados de esta carrera se limitaba al del campo de los medios masivos; era la época en que la rápida propagación de los medios electrónicos se revelaba como un nuevo y misterioso fenómeno frente al cual, sólo unos cuantos tenían una posición definida. Por una parte, los sectores asociados al gran capital comercial —que desde hacía tiempo veían en la radio y la televisión un soporte para garantizar sus negocios—, y por otra, el sector académico, que a su vez se debatía entre las potencialidades de estos medios al asociarlos al desarrollo y a la modernización de la sociedad<sup>16</sup>, y al visualizar los efectos nocivos que podrían derivarse de su capacidad de penetración en la conciencia colectiva.<sup>17</sup>

Se difundió así la creencia de que todo aquel que quisiera trabajar en la televisión, la radio, el cine y demás industrias culturales, tenía que cursar la licenciatura en comunicación, con la consecuente proliferación de escuelas destinadas a abastecer dicho mercado trabajo.

Muy pronto comenzaron a manifestarse las primeras contradicciones derivadas de esta creencia: cuando generaciones iniciales de egresados advirtieron, en la práctica, que para ingresar a los *massmedia* no bastaba tener estudios universitarios, pues se trataba de territorios habitados, estructuras de poder a las que sólo se podía acceder por la vía del aprendizaje de las reglas propias del campo, como disposiciones previamente impuestas y legitimadas por los agentes que originalmente habían fundado tales instituciones.

A partir de ese momento, los comunicadores se convirtieron en intrusos, *señoritos* recién llegados que no sabían nada de los rigores del trabajo industrial de producción masiva de bienes simbólicos: **el mercado natural de trabajo debía ser conquistado.**

De una u otra forma los universitarios de la comunicación se abrieron paso por los agitados terrenos de la industria cultural. No obstante, la oferta de trabajo en este ámbito de la producción simbólica era limitada, debido primordialmente a la ausencia de una política congruente del Estado en materia de comunicación social, lo que propició la concentración del poder en unas cuantas familias y dio lugar a la formación de un monopolio controlado y compartido entre el Estado y un pequeño grupo asociado al capital comercial.

Si bien en la década de los setenta el Estado mexicano comienza a desarrollar algunas acciones tendientes a regular el uso de estos medios y a participar en el campo de la producción masiva de bienes culturales, —al crear una nueva estación de televisión y financiando directamente proyectos cinematográficos—, esto no hizo sino reforzar la tendencia monopolizadora.

Todavía en 1983, Alberto Rojas Zamorano apuntaba: *"...es evidente la ausencia de una visión nacional en la conducción de la comunicación social que atienda las necesidades más urgentes del país. En este sentido, la política del Estado mexicano ha sido contradictoria; carecemos pues de una política gubernamental estructurada y coherente*

<sup>16</sup>. Ver:

- Lerner D., *Toward a Communication Theory of Modernization*, en: Lucien Pye (comp.) *Communications and Political Development*, Stanford University Press, E.U.A. 1963.  
- Schramm W., *Mass Media and National Development*, Stanford University Press E.U.A., 1964.  
- Rogers E.M., Shoemaker F.F., *La Comunicación de Innovaciones*, Herrero, México, 1971.

<sup>17</sup>. Ver: Klapper J.T. *The Effects of Mass Communications*, N.Y., D. Mackay, E.U.A., 1966.



*que promueva un desarrollo distinto (nacional y participativo) de las comunicaciones . No existen modelos regionales de comunicación que contemplen y atiendan integralmente los variados matices políticos, económicos y sociales de las diversas zonas del país. Ha prevalecido una comunicación social autoritaria, meramente "informativa" y alienante, conducida por un grupo muy reducido de la población. Se ha concebido en general una comunicación como una industria y no como un servicio público".<sup>18</sup>*

Ante estas evidencias, la idea de mercado natural comenzó a desvanecerse, y en algunos centros académicos se trasladó la atención hacia lo que se llamaba comunicación alternativa. Si la opción no estaba en los *massmedia*, había que volver la mirada hacia los conglomerados sociales.

Sin embargo, al analizar los procesos alternativos de intercambio simbólico, se pudo observar que incluso estos espacios estaban ocupados por agentes tradicionalmente identificados como comunicadores —maestros, abogados, merolicos, sonidistas, rotulistas, entre otros— con quienes había que competir, con la desventaja de que dichos agentes, poseían ya un arraigo en sus respectivos campos de acción. Si pretendían servir efectivamente a la comunidad, era evidente que los comunicadores salidos de las universidades debían construir su propia estrategia de poblamiento y arraigo territorial.

Si bien dentro del análisis y orientación de las prácticas comunicativas, este enfoque alternativo continuaba cultivándose en algunas escuelas de comunicación, en general, el grueso de las instituciones dedicadas a la formación de comunicadores continuaba encaminando sus esfuerzos en el sentido de formar cuadros para los *massmedia*.

Por ejemplo, en un diagnóstico llevado a cabo por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Ciencias de la Comunicación (CONEICC) en 1981, entre 24 escuelas superiores de comunicación, se podían distinguir tres tipos de currícula:

- a) los de corte marcadamente profesional o práctico;
- b) los que hacen énfasis en aspectos teóricos;
- c) los que procuran equilibrar los aspectos teóricos y prácticos".<sup>19</sup>

De entre estos tipos de orientación, aproximadamente la mitad se ubica en la primera categoría, que se caracteriza básicamente por la preeminencia en el adiestramiento técnico que se suponía era el que demandaba el mercado natural de trabajo de los *massmedia*.

El resto de las escuelas proponía en sus currícula formales la formación de intelectuales, y los menos, buscaban articular la teoría y la práctica sin que se tuviera claridad respecto al tipo de profesionales que se intentaba formar.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup>. Rojas Zamorano A., *La formación y la práctica profesional de los recursos humanos en comunicación social*, en : Seminario de Comunicación Social , UAM-A, México, 1983, p. 88.

<sup>19</sup>. CONEICC, *Diagnóstico de la enseñanza de la comunicación social en México*, Mimeo , Noviembre 1981, p.4

<sup>20</sup>. CONEICC. *Ibidem*, *passim* pp. 5-7

Quizá una de las consecuencias más graves que ha dejado el acelerado crecimiento de las escuelas de comunicación sea la confusión respecto a la especificidad del quehacer profesional de los egresados. Aun hoy no existe en el medio académico un acuerdo, o cuando menos un consenso, en torno a lo que es y hace un licenciado en comunicación, mientras tanto, un incontenible caudal de egresados continúa aventurándose al mercado de trabajo con el propósito de ejercer su muy particular concepto de profesión.

No se sabe a ciencia cierta cuál ha sido el destino y trayectoria de estos agentes, pero es probable que no estén concentrados en un sólo sector, sino dispersos por todo el espacio social, habida cuenta de que la comunicación es un hecho social que se produce continua y permanentemente hasta en último intersticio de la sociedad; constituye una función en la que participan todos y cada unos de los agentes sociales al entrar en contacto entre sí. A partir de esta relación es posible visualizar a la tarea comunicativa como un proceso de producción y reproducción de la cultura y, al mismo tiempo, como un recurso co-sustancial al ejercicio del poder.

De acuerdo con esto, es posible que los profesionales de la comunicación hayan encontrado ubicación en todo aquel espacio en donde se requiera de un agente que opere conscientemente sobre los mecanismos de interacción social, especialmente en el plano de los intercambios simbólicos, con la intención de legitimar una forma cultural particular a través de medios y técnicas específicas. Seguramente estarán ahí, encubiertos bajo la forma de *sacerdotes, profetas y brujos*, o en otros términos, desempeñando su labor como científicos sociales, ideólogos, poetas, y en general, productores de bienes culturales.

Contra todo lo que pudiera suponerse en razón al desprestigio de que ha sido objeto esta profesión, la licenciatura en comunicación está llamada a ser una carrera prioritaria en el contexto y de acuerdo a las tendencias actuales de nuestra sociedad.

Nos encontramos en una coyuntura en la que se verifican profundos cambios a nivel mundial que nos conducen inexorablemente al modelo de una sociedad informatizada. Ello entraña un viraje radical en la concepción de nuestro modelo de desarrollo como nación independiente. Si antes los mexicanos nos sentíamos privilegiados por pertenecer a un país de inagotables recursos naturales, transferibles al mejor postor; o bien por la ubicación geográfica de México, que representa el cruce perfecto Norte/Sur, Este/Oeste, colindante con el mercado más grande del mundo, hoy las cosas son distintas.

La complejidad de los sistemas de producción e intercambio de manufacturas y servicios supone la fragmentación de las cadenas productivas hasta sus elementos más simples; esto exige la coordinación y articulación de cada una de las partes del proceso, con la participación de todos los agentes económicos en las diversas regiones del país. En lo sucesivo una agencia manufacturera, o industria competitiva, dentro y fuera de nuestras fronteras, será aquella que porte un alto componente de servicio; lo que supone, a su vez, la introducción de redes informativas operadas por agentes capaces de distribuir la información necesaria y pertinente para la realización efectiva de las mercancías en el horizonte del mercado mundial. Asimismo se requerirá información cada vez más especializada y oportuna sobre los avances científicos y tecnológicos aplicables a la esfera de la producción.

Actualmente la información se ha convertido en un insumo estratégico tanto en la concepción de los productos como en su elaboración y distribución, de modo que la competitividad ha quedado circunscrita a la capacidad de generación, abasto, procesamiento y distribución de información especializada y oportuna.

También en el plano político puede apreciarse el papel de la información como factor decisivo en el ejercicio del poder. De hecho en la presente coyuntura política, marcada por la necesidad de conducir a las fuerzas sociales hacia un nuevo esquema de desarrollo, se hará imprescindible la construcción de una identidad fundada en la participación conjunta de todos los sectores sociales.

La puesta a punto del país en las actuales circunstancias requiere de crear las condiciones para promover relaciones sociales más interdependientes, orientadas al máximo aprovechamiento de los recursos disponibles, sin que esto signifique la alteración o degradación de nuestro medio ambiente; esto quiere decir que se intensificará la lucha ideológica y que se diversificarán las formas en que se ha ejercido tradicionalmente el poder político. En adelante tanto las conflagraciones como los consensos tenderán a situarse en la esfera de lo simbólico, por lo que se impone la apertura de los medios de comunicación de masas y el uso intensivo de los sistemas informáticos.

Así pues nos enfrentamos a una realidad social cada vez más compleja, pero al mismo tiempo más flexible, sostenida sobre una intrincada red de intercambios simbólicos, a la cual será preciso abastecer puntualmente de agentes capaces de cumplir con una función de enlace e integración.

Al contar con una formación afín a las características de la sociedad actual, el profesional de la comunicación tendrá en sus manos la posibilidad de modificar el prejuicio sobre el carácter frívolo y accesorio de la comunicación social como campo del saber, pues deberá resolver problemas de increíble magnitud y trascendencia al situarse precisamente en el centro de las contradicciones de la sociedad contemporánea.

En estas condiciones se hace necesario redimensionar el sentido de la carrera de comunicación y romper con la noción restringida del *mercado natural* de trabajo. Dentro y fuera de las universidades, estudiantes y egresados deberán aprender que su papel como profesionales no está definido de antemano, sino que adquiere especificidad al enfrentarse a la resolución de problemas comunicativos, para lo cual tendrán que ser capaces de leer e interpretar la realidad social.

Es urgente comenzar a formar especialistas en el arte de establecer vínculos; sujetos versátiles, con una visión global de los procesos sociales, dispuestos a usar los recursos lingüísticos y tecnológicos necesarios para mantener abiertos los canales de comunicación entre el conjunto de los sectores que participan en el espacio social.

Pero ¿cómo crear las condiciones propicias para preparar a este tipo de cuadros profesionales en el contexto universitario dentro del que nos situamos hoy día?

Por supuesto, uno de los principales terrenos de lucha debe ser el campo político. La participación en la toma de decisiones en torno a las políticas educativas del Estado

constituye una tarea inpostergable. Se requerirá de mayor financiamiento y de una planeación académica fundada en la comprensión de la realidad universitaria, que potencie las capacidades de los agentes y agencias dedicadas a la labor de formar profesionales en comunicación.

Con instituciones de educación superior depauperadas, burocratizadas, sujetas a tradiciones arcaicas, tanto en sus métodos de enseñanza como de administración, difícilmente se logrará recuperar el sentido de la formación de comunicadores profesionales

Otro aspecto fundamental en el que se necesitaría trabajar es en el campo del desarrollo curricular. Si de lo que se trata es de formar agentes sociales versátiles, capaces de insertarse oportuna y eficazmente en los flujos de intercambio simbólico, será necesario pensar en modelos curriculares flexibles y dinámicos que enfatizen el conocimiento de la acción comunicativa a través de la investigación permanente de la realidad social.

Esto difícilmente se podrá lograr con cursos temáticos esparcidos arbitrariamente por la estructura curricular; se requiere explorar nuevos métodos educativos que articulen la teoría y la práctica a través de la resolución de problemas concretos, y para ello, es imprescindible reformular la enseñanza de la comunicación a fin de transformarla en un proceso activo, donde los estudiantes desarrollen proyectos de investigación que deriven en la producción de mensajes escritos, verbales, gráficos o audiovisuales.

Resolver problemas comunicativos en circunstancias concretas, implica el desarrollo de la creatividad y del pensamiento sistemático, lo que nos conduce directamente al problema de la integración de la investigación a la docencia.

Desde hace más de veinte años se viene discutiendo la pertinencia de este principio pedagógico y hoy más que nunca adquiere vigencia para el caso de la formación de comunicadores.

El principal obstáculo para la instrumentación de esta propuesta como estrategia didáctica, se localiza en la concepción teórico-deductiva del proceso de enseñanza aprendizaje, y su correlato en el diseño de modelos curriculares centrados en un enfoque disciplinario de las profesiones.

Si existe una práctica profesional que pueda ser identificada como interdisciplinaria, ésta es justamente la del comunicador, pues la explicación del fenómeno comunicativo obliga a la concurrencia del conjunto de las disciplinas sociales. De ahí que, si se quisiera ser congruente con el esquema teórico-deductivo de la enseñanza, para ser comunicadores primero tendríamos que ser sociólogos, luego lingüistas, después semiólogos, y quizá algún día podríamos estar en condiciones de entender lo que es la comunicación.

Esta falacia se refleja claramente en la mayoría de los planes de estudio de las carreras de comunicación que aparecen saturados con cursos introductorios de todas las disciplinas sociales imaginables. El resultado es que ni se forman sociólogos, ni lingüistas ni nada parecido, y mucho menos se entiende qué tienen que ver todas estas formas de aproximación teórica con la práctica profesional.<sup>21</sup>

<sup>21</sup>. Cfr. CONEICC *Ibidem*.

La alternativa consistiría en trascender este viejo esquema de percepción y acción pedagógica, y concebir la capacitación de profesionales a partir de la resolución de problemas concretos, esto es, asuntos que tengan relación directa con el campo de trabajo.

Los estudiantes de comunicación deberán aprender, antes que nada, a comunicarse, y esto sólo se logra enfrentándolos a situaciones comunicativas: creando las condiciones para que logren plantearse problemas de comunicación y busquen sus soluciones posibles.

De esta manera, cada problema supondrá el análisis del contexto social específico en donde se verifica la relación de intercambio simbólico, lo que daría lugar a un proceso de investigación alrededor del cual se integren los contenidos académicos. Así, la investigación serviría como eje articulador de la actividad docente, situando a los maestros y a los alumnos en una posición que les permitiera:

- a) Acudir al conocimiento teórico de manera intencional.
- b) Desarrollar estrategias metodológicas acordes al objeto de conocimiento que supone el problema planteado.
- c) Aprovecharse de la información empírica y documental suficiente para caracterizar el contexto problemático.
- d) Sintetizar el conocimiento adquirido en razón a un encuadre teórico-metodológico preciso.

Una vez ubicado el problema comunicativo y reconocidas sus implicaciones teóricas y prácticas, los estudiantes estarían en condiciones de *decir algo*, consecuentemente, las actividades de aprendizaje se orientarían a la construcción de estrategias comunicativas.

La producción de mensajes quedaría así sustentada sobre la base de un conocimiento pormenorizado del contexto de la enunciación, de donde se desprenderían los criterios para elegir los medios y las técnicas apropiadas a la naturaleza del vínculo comunicativo que se pretende crear.

De esta manera, *los talleres*, símbolos arquetípicos de las carreras de comunicación, adquirirían otra dimensión, ya que dejarían de ser fines en sí mismos, transformándose en instancias de apoyo a las que se acude con proyectos de producción específicos y programas de trabajo definidos.

Como resultado de la aplicación de esta metodología, los estudiantes tendrían la oportunidad de liberarse de su proverbial condición de receptores, para ir, ahora sí, en busca del conocimiento, motivados por la certeza de que sus prácticas académicas tienen qué ver con lo que se hace en el campo profesional, y de que su trabajo está cumpliendo, simple y llanamente, una función social muy específica: comunicar algo a alguien en circunstancias concretas.

Aun cuando la viabilidad de esta propuesta pudiera ser puesta en tela de juicio, el hecho es que las condiciones en que operan actualmente las escuelas de comunicación; el peso

de la crisis económica; la dinamización de las relaciones sociales, son hechos reales que bien pueden motivar algunas acciones propositivas desde el campo del desarrollo curricular, y particularmente, en el estudio del proceso curricular dentro de las escuelas de comunicación.

“Se habla y se escribe mucho sobre la educación, pero hay muy pocos individuos capaces de comprender y de aplicar la noción sencilla pero enorme que abarca todo el sistema”

Goethe

## CAPÍTULO DOS

### EL CURRÍCULUM COMO OBJETO DE ESTUDIO

Hace poco más de veinte años se dieron en México las condiciones para la gestación de un nuevo objeto de estudio dentro del campo de la educación; las reformas modernizadoras promovidas por el Estado mexicano desde principios de la década de los setenta, propiciaron la fundación de instituciones y la integración de diversos grupos de intelectuales y especialistas en torno a la tarea de diseñar métodos, planes y en general, diversos dispositivos técnicos que sirvieran para conducir el proceso modernizador del sector educativo en concordancia con los principios de la racionalidad científico-técnica.

Fue un momento importante en la génesis histórica del sistema educativo mexicano, especialmente para el nivel de educación superior, pues desde entonces se instaura dentro del medio universitario la creencia en la razón tecnocrática como el instrumento por excelencia para el control de los procesos educativos y para la solución a los problemas de la enseñanza.

Por primera vez se habla legítimamente en México sobre las ciencias de la educación y su aplicación tanto a la administración de los recursos, como a la planeación de la acción pedagógica ejercida en las instituciones de educación superior.

La adaptación de un esquema tradicional de universidad a otro de carácter masivo, implicaba un problema sumamente complejo que debía ser abordado desde una perspectiva científica. Era preciso reestructurar el orden institucional; racionalizar la administración de la universidad; reorientar sus programas de investigación; cambiar planes de estudio; introducir nuevos métodos de enseñanza; formar a toda una nueva generación de académicos; crear nuevas carreras; y diversificar servicios de extensión universitaria. Se trataba, en suma, de potenciar la capacidad productiva de la universidad, al tiempo que crear las condiciones de su reproducción.

El esfuerzo realizado en este terreno fue muy significativo, si se toma en cuenta que se crearon muchas de las instituciones que hoy representan el soporte estructural del campo intelectual de la educación en México.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) puso la muestra durante la gestión del rector **Pablo González Casanova**, instituyéndose el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y la Comisión de Nuevos Métodos

de Enseñanza (CNME), que más tarde se transformaría en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE); el Instituto Politécnico Nacional (IPN) creó, por su parte, un Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) dentro del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV); el Estado promovió la fundación de nuevas universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en donde se ensayó la aplicación de novedosos modelos educativos, y la Universidad Pedagógica (UPN), mediante la cual se ha pretendido formar a los nuevos profesores de educación media y básica; el Centro de Estudios Educativos (CEE) participó activamente como agencia privada en este proceso de reforma educativa, logrando una posición de influencia en la toma de decisiones políticas; incluso la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cobró especial relevancia en la definición de los criterios para la planeación del sistema de educación superior.

Todas estas instituciones participaron en el análisis de la realidad universitaria, y algunas de ellas intentaron aplicar sus métodos al diseño de modelos y programas educativos que a la fecha representan objetos de reflexión teórica.<sup>1</sup>

No obstante, los resultados de la aplicación de tecnología educativa derivada del estudio científico de la educación han sido distintos a lo que se esperaba. Si bien se demostró que era posible crear dispositivos, (planes, programas, etcetera) sumamente eficaces para el control de los procesos educativos y administrativos, no se logró elevar la calidad de la enseñanza, y lo más grave es que se ha perdido el sentido de la acción educativa en la universidad.

La historia de esta paradoja puede rastrearse en los primeros estudios sobre el currículum escolar y su proyección en el campo de la planeación educativa, y en general, el desarrollo curricular, así como en las luchas por la interpretación legítima de los textos consagrados por parte de los agentes que han participado en la construcción del currículum como objeto de estudio.

### Modelando al currículum

A principios de los años setenta, ante la necesidad imperiosa de elaborar nuevos planes de estudio para las carreras universitarias, se inició en México el estudio sistemático de los clásicos del desarrollo curricular, **Ralph Tyler e Hilda Taba**,<sup>2</sup> cuyos trabajos habían influenciado a toda una generación de educadores formados en norteamérica y demás países anglosajones.

En ambas obras la idea central consiste en aplicar un esquema racional de adecuación entre fines y medios dentro de la planeación del currículum, para lograr máxima eficacia en la inculcación de los contenidos de aprendizaje.

<sup>1</sup>. Como ejemplo se puede citar al SISTEMA MODULAR implantado en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), sobre el cual se sigue investigando, y que continúa sirviendo como discurso normativo y principio de articulación ideológica.

<sup>2</sup>. TYLER R. Principios Básicos del Currículo; Troquel; Buenos Aires; 1986. ("Basic Principles of Curriculum Development"; título original; primera edición en 1949). TABA H. Elaboración de Currículo: Teoría y Práctica; Troquel; Buenos Aires; 1987. ("Curriculum Development", título original; primera edición en 1962)

El trabajo de **Ralph Tyler** expone con un lenguaje claro y preciso las reglas que deben seguirse para diseñar y evaluar programas de estudio: definir los objetivos; seleccionar las actividades de aprendizaje; organizar las actividades de acuerdo a los objetivos; aplicar el programa; y evaluar el proceso.

Las sugerencias de **Tyler** respecto a cómo lograr la aplicación de estos principios son tan convincentes -a la luz de la racionalidad científica y técnica que demarca el sentido común académico-, que por momentos parecerían recomendaciones obvias. Lo más significativo es que precisamente por no seguir, o no poder seguir, estos sutiles consejos, la aplicación de la tecnología educativa ha sido un rotundo fracaso pedagógico.

El problema de los planteamientos tylerianos no está en su racionalidad, pues responden a una lógica impecable; sino en su perspectiva epistemológica, que lo conducen a imaginar a la escuela como un ente racional que hará lo propio en lo concreto de la acción pedagógica; se trata de una perspectiva objetivista de la realidad escolar.

Aun cuando intenta ponerse en el lugar del maestro —en situación de planear, diseñar y evaluar el currículum—, no logra acceder a la dimensión subjetiva de la realidad educativa sobre la que pretende actuar. En otras palabras: las escuelas y la vida escolar no son como **Tyler** las imaginó.

La obra de **Hilda Taba** es un texto clásico y referencia obligada en el campo del desarrollo curricular. En primer término, por la difusión que tuvo en el medio educativo, pero especialmente por lo que significa como esfuerzo intelectual. Se podría afirmar sin exageración que este libro recupera de manera sistemática la herencia histórica del pensamiento anglosajón en materia de educación, y plantea problemas teóricos, metodológicos y técnicos que todavía hoy no hemos podido resolver; de ahí que represente una fuente de conocimiento a la que es preciso acudir de tiempo en tiempo.

No obstante, su propuesta metodológica se fundamenta también en una perspectiva objetivista de la realidad social, derivando en la justificación del diseño de modelos curriculares, que por su carácter abstracto, no han logrado demostrar su eficacia pedagógica.<sup>3</sup>

De hecho es a partir de **Taba** que se comienza a hablar de los modelos curriculares y de la necesidad de crearlos para garantizar la científicidad de la planación del currículum y su correlato en la tecnología educativa. Hacia los años setenta comienza a leerse en México este libro y su método es aplicado casi inmediatamente, dando lugar a una fervorosa labor de diseño curricular.

En el Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981, el doctor **Víctor Arredondo**<sup>4</sup> presenta datos que ilustran este fenómeno: de un total de 144 documentos estudiados sobre

<sup>3</sup> Es el caso de la UAM-X cuyo modelo, aun cuando no se fundamenta en el paradigma epistemológico de Hilda Taba, posee un nivel de abstracción que no ha sido posible instrumentar en la práctica.

<sup>4</sup> En su ponencia "*Algunas Tendencias Predominantes y Características de la Investigación sobre Desarrollo Curricular*"; en : Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa; México D.F.; Volumen I; pp 401-405;1981

el tema del desarrollo curricular, 72 se referían al diseño curricular y el 36% de ellos describía algún modelo. Eran aproximadamente 25 modelos curriculares aplicados o en vías de aplicación: 25 equipos de trabajo académico en distintas instituciones del país intentando poner en práctica los principios de la planeación científica del currículum.

Uno de los casos más destacados es quizá el de las maestras **Raquel Glazman y María de Ibarrola**, que desde 1970 han trabajado en el campo del **Desarrollo Curricular** presentando sus resultados en el libro "*Diseño de Planes de Estudio*" publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de ese momento continúan colaborando en distintos proyectos de desarrollo curricular,<sup>5</sup> difundiendo a través de su labor los métodos científicos del diseño curricular,<sup>6</sup> y al mismo tiempo, adquieren una amplia experiencia que las ubica rápidamente dentro del campo intelectual de la educación, como investigadoras y profesionales expertas en la elaboración de planes de estudio.

En 1981 las maestras **Glazman y de Ibarrola** colaboran de manera distinguida en el Congreso Nacional de Investigación Educativa y participan en la elaboración del Documento Base de la mesa destinada al tema **Desarrollo Curricular**.

Tiempo después, como parte de su proceso de maduración intelectual la maestra **de Ibarrola** escribe un artículo<sup>7</sup> en donde replantea los términos de su reflexión en torno al currículum como objeto de estudio; para entonces ya estaba plenamente compenetrada en el campo de la sociología y proponía establecer una diferencia entre los conceptos de plan de estudios y realidad curricular.<sup>8</sup>

Este artículo puede ser visto como un documento clave, en el cual se registran los tópicos más relevantes derivados del debate en torno al papel del currículum como recurso de poder simbólico.

### Modelo y realidad curricular

A finales de la década de los setenta el campo educativo mexicano comienza a incorporar nuevos referentes teóricos que se trabajaban con la intención dar salida al estancamiento producido por la confrontación de dos paradigmas dominantes: el funcionalismo y el materialismo histórico; positivismo versus marxismo, o quizá sería mejor decir, ciencia contra ideología. Desde ambos lados se descalificaba la validez científica de su oponente.

En este contexto, la obra de **Louis Althusser** cobra importancia, en primer lugar, por transformar el discurso marxista en una propuesta estructuralista, rompiendo así con viejas

<sup>5</sup> Vgr. Proyecto de Reestructuración del Plan de Estudios de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM en 1977 (R.G); Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del IPN de 1978 a 1980 (M.I.):

<sup>6</sup> GLAZMAN R., de IBARROLA M. *Diseño de Planes de Estudio*; UNAM/CISE; México; 1970. GLAZMAN R., de IBARROLA M. *Planes de Estudio: Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*; Nueva Imagen; México; 1987.

<sup>7</sup> De IBARROLA M. "*Repensando el Currículum*"; en: *Planes de Estudio: Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*; Nueva Imagen; México; 1987; pp 291- 336.

<sup>8</sup> Esta distinción se desprende de la revisión de las propuestas teóricas de diferentes autores como: Felix Guattari, René Loreau, Georges Lapassade, Michel Foucault, Agnes Heller, Peter Berger, Thomas Luckman, Pierre Bourdieu y Henry Giroux. (cfr. p.291)

ortodoxias, y además, por delimitar la científicidad del materialismo histórico a partir de su fundamento racional, dialéctico.

La dimensión subjetiva de lo real es vista por Althusser como una diversidad de instancias (ideológica, jurídico-política) dialécticamente integrada a la estructura material (económica) de la realidad; y la escuela se concibe como un **Aparato Ideológico del Estado** que cumple con la función de reproducir material y simbólicamente a la sociedad.

Así pues, aun cuando se reconoce la existencia de un plano simbólico en lo real-social, la explicación que se deriva de estos principios no deja de ser de carácter funcional; haciendo aparecer a la práctica como un evento sobredeterminado por la acción de las estructuras sociales y la lógica del devenir histórico-social.<sup>9</sup> El sujeto queda así fuera de la historia con lo que se mantenía un sesgo economicista que a la postre sería reconocido por el propio autor.<sup>10</sup>

Esta visión estructuralista de la realidad social aplicada al estudio de la educación, fundamentó la idea, según la cual, la escuela representaba el espacio por excelencia de la reproducción de la *ideología dominante*, y el currículum fue concebido como un instrumento a través del cual se perpetuaba el orden desigual y clasista de la sociedad capitalista

Es por intermedio de Althusser que comienza a leerse en México la obra de **Antonio Gramsci**. La necesidad de entender al sujeto en los procesos sociales y particularmente en los procesos políticos y de cambio social, conduce a un gran número de intelectuales —y entre ellos los educadores mexicanos—, a rescatar conceptos como el de **Hegemonía** que permitía comprender la acción política del Estado como resultado del interjuego entre la coerción y el consenso.

Asimismo el cambio social —revolucionario—, se entiende como un proceso de articulación y rearticulación de bloques históricos integrados en la lucha por la legitimación de cuerpos ideológicos orgánicamente constituidos en la práctica concreta. De esta forma el poder político adquiere un sentido subjetivo al asociarse con la acción de conducir moral e intelectualmente al pueblo a través de la construcción y el ejercicio de la hegemonía.<sup>11</sup>

Sin duda el pensamiento de **Gramsci** ha sido determinante en la reconfiguración del discurso académico en torno al currículum; a través de él se plantea el problema del significado social del currículum y su realización en la política y en la economía, lo que sitúa la discusión teórica en el terreno de la sociología del conocimiento.

Dentro del campo de la sociología del conocimiento se ubica la sociología inglesa del currículum. Esta corriente teórica recupera los planteamientos gramscianos al tratar de

<sup>9</sup>. Desde un punto de vista sociológico se puede afirmar que toda práctica social posee un sentido subjetivo. Cfr. el concepto de Acción Social; en: Weber M. "*Economía y Sociedad*"; FCE; México; 1976; y el concepto de Sentido Práctico; en: Pierre Bourdieu "*Le sens Pratique*"; Actes de la Recherche en Sciences Sociales; febrero 1976; pp 43-86.

<sup>10</sup>. Paradójicamente Althusser lo denomina "*desviación teorista*"; en el texto "Elementos de Autocrítica (junio de 1972)", publicada originalmente en París en 1974. En México circuló una versión editada en Argentina durante 1975, por Editorial Diez.

<sup>11</sup>. Cfr. GRAMSCI A. Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno; Juan Pablos; México; 1975. Cfr. GRAMSCI A. La Alternativa Pedagógica; Fontamara; Barcelona; 1981.

explicar la dimensión política del proceso de selección y distribución de conocimiento socialmente legítimo y de construcción de la hegemonía a través de la educación.<sup>12</sup>

*"Al curriculum, —dice John Eggleston—, le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por tanto, sujeta a cambio."*<sup>13</sup>

En esta definición tentativa del curriculum se condensa el conjunto de influencias teóricas que la escuela inglesa había recibido hasta la década de los setenta.

Lo que se puede observar en principio, es la identidad que existe entre el concepto de curriculum y el de modelo. El curriculum es en principio una pauta instrumental que cumple una función normativa. Continúa diciendo Eggleston: *"El curriculum implica un cierto número de componentes entre los que se cuentan: propósitos, contenidos, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación, que surgen, como el curriculum mismo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad"*.<sup>14</sup>

El curriculum entendido como modelo representa socialmente un instrumento de poder. Esta sola afirmación despliega la reflexión teórica hacia todo el horizonte social y su multiplicidad de escalas. El poder se realiza en las relaciones sociales imprimiéndoles su propio dinamismo. El cambio y las transformaciones sociales se entienden, desde la óptica del poder, como la liberación o la integración de fuerzas sociales que adquieren sentido en la práctica concreta, esto es, el quehacer educativo cotidiano.

Ante esta perspectiva lo social debe ser entendido cuando menos en tres planos: MACRO, MICRO y un plano de integración MESO-SOCIAL que implique la historicidad del devenir social.

La sociología del curriculum se desarrolla en todos estos planos; una muestra parcial de ello se encuentra en el libro **Power and Ideology in Education**<sup>15</sup> en el que se pueden identificar seis preocupaciones teóricas, derivadas de la reflexión en torno a la relación entre la educación y el poder en los planos macro y meso social:

1. La conceptualización de la educación en términos de su función dentro de la estructura social, donde el curriculum aparece como un instrumento para la reproducción del sistema de estratificación social.<sup>16</sup>

<sup>12</sup>. Quizá uno de los textos más representativos de esta línea de argumentación teórica se encuentre en el libro de Michel W Apple *"Ideology and Curriculum"*; Routledge & Kegan Paul; London 1979.

<sup>13</sup>. EGGLESTON J. Sociología del Currículo Escolar; Troquel; Buenos Aires; 1980; p. 25.

<sup>14</sup>. EGGLESTON J. *Ibidem*; p. 25.

<sup>15</sup>. Compilado por JEROME KARABEL y A.H. HASLEY, profesores de las universidades de Cambridge, Mass. y Oxford respectivamente; y editado en 1977 por Oxford University Press.

<sup>16</sup>. En este plano se destacan autores como Samuel Bowles, Herbert Gintis y Randall Collins.

2. La función selectiva y homogeneizadora del currículum escolar. Aquí se propone desarrollar proyectos de investigación que reconstruyan el proceso de escolarización y establezcan la eficacia de los recursos de poder en la acción pedagógica.<sup>17</sup> El currículum se asocia a un instrumento indispensable en el proceso de normalización social dentro la institución escolar.

3. La función económica de la educación como espacio de producción y reproducción del **Capital Humano** y su realización en los mercados de trabajo. Desde este marco de interpretación el currículum se entiende como un dispositivo técnico que opera como un recurso básico para controlar el proceso de producción de cuadros profesionales y técnicos.<sup>18</sup>

4. El problema de las políticas educativas y su función en la configuración del campo de la educación. Donde se observa la incorporación de las categorías gramscianas que se utilizan para establecer la relación entre el Estado y la educación; desde donde se define al currículum como un recurso de legitimación de la cultura oficial, hegemónica.<sup>19</sup>

5. El debate en torno al papel de la educación en la transformación social, que sitúa el problema del currículum en un plano macro social correspondiente al de los fines ideológico-políticos que condensan los modelos curriculares.<sup>20</sup>

6. La cuestión de la reproducción cultural y los procesos de transmisión del conocimiento. Desde donde se prefigura la conceptualización del currículum como un proceso de reproducción social; y del conocimiento como un recurso de poder socialmente legítimo.<sup>21</sup>

A partir de la preocupación por las formas de reproducción de la cultura y del conocimiento en los sistemas educativos, se crean las condiciones para iniciar en México un trabajo de reflexión crítica respecto a los modelos curriculares como recursos de poder simbólico.

<sup>17</sup>. No obstante que parten de presupuestos epistemológicos distintos, este problema teórico es abordado en los trabajos "La Reproducción" de P. Bourdieu y J.C. Passeron y en "La Escuela Capitalista" de Ch. Baudelot y R. Establet.

<sup>18</sup>. Quizá el principal exponente de esta corriente sea Theodore W. Schutz, quien fundamenta la Teoría del Capital Humano; esta teoría representa uno de los principales soportes de la planeación educativa e influye de manera decisiva la política educativa mexicana desde la década de los setenta; la crítica a esta teoría se realiza desde la corriente de la Economía Política de la Educación, asociada en América Latina, con autores como Guillermo Labarca y Tomás Vasconi. (Cfr. LABARCA G. Comp. Economía Política de la Educación; Nueva Imagen; México; 1980. LABARCA G., VASCONI T. et al. La Educación Burguesa; Nueva Imagen; México; 1977.

<sup>19</sup>. Dentro de este línea de reflexión se destaca MICHAEL APPEL quien establece la pertinencia del pensamiento de Gramsci al estudio del currículum en el libro "Ideology and Curriculum"; Roudledge & Kegan Paul; London; 1979. DENNIS LAWTON por su parte, trabaja al currículum en relación con la cultura y la política; y analiza los procesos de control a través del currículum escolar. (Cfr. "Class, Culture and the Curriculum"; Roudledge & Kegan Paul; London; 1975. "The Politics of School Curriculum"; Roudledge & Kegan Paul; London; 1980.)

<sup>20</sup>. En la década de los setenta el discurso académico continuaba incorporando tesis marxistas que condujeron la discusión teórica hacia el terreno del cambio y la transformación social. El conflicto mundial Este-Oeste obligaba a realizar una reflexión ético-política respecto a los fines de la educación y sus manifestaciones en sociedades capitalistas y socialistas. En el Libro "Power and Ideology In Education", se destacan autores como Martin Carnoy, Daniel Bell y Rossana Rossanda.

<sup>21</sup>. BERNSTEIN B. "Social Class, Language and Socialisation"; "Class and Pedagogies: Visible and Invisible". En este plano se ubica también PIERRE BOURDIEU con su teoría de la reproducción de la cultura escolar; aquí aparece publicado el artículo "Cultural Reproduction and Social Reproduction". (Karabel & Hasley, Op cit. pp.473-534).

Para la década de los ochenta se aceptaba plenamente que el proceso educativo estuviera articulado en razón a un sistema de fuerzas sociales que le imprimen un sentido determinado históricamente, y en donde el curriculum —entendido como modelo— operaba como instrumento de selección, organización y distribución del conocimiento socialmente legítimo.<sup>22</sup>

Sin embargo, los resultados de la aplicación de los modelos curriculares diseñados durante los años setenta, ponían en tela de juicio su eficacia pedagógica; la teoría revisada hasta ese momento daba cuenta del curriculum en los niveles macro y meso social, pero no permitía acceder a la realidad subjetiva del curriculum escolar y su expresión en los micro espacios de interacción social. De esta forma se recupera de la sociología fenomenológica norteamericana el concepto de *Curriculum Oculto*.<sup>23</sup>

Se redescubre el aula. Esto da lugar a la integración de los métodos etnográficos al estudio del curriculum, y el desarrollo de múltiples técnicas de recolección y clasificación de información cualitativa referida a las formas de interacción social en los procesos de transmisión del conocimiento.<sup>24</sup>

Es aquí donde adquiere relevancia el trabajo de **Basil Bernstein** centrado en el análisis de los procesos de transmisión cultural en los espacios de interacción socio-lingüísticos.<sup>25</sup>

Los estudios de **Bernstein** sobre la transmisión del conocimiento en el sistema escolar derivan en un cuerpo teórico sumamente consistente, a través del cual se explica al funcionamiento del curriculum en sus dimensiones macro y micro social.

En el plano macroscópico este autor asume las mismas tesis de la sociología inglesa respecto a la función que cumple el curriculum como recurso de poder y como dispositivo regulador del sistema de transmisión del conocimiento socialmente legítimo; en el nivel micro, se apoya en la antropología cultural para construir así una teoría socio-lingüística que ha sido aplicada para entender los procesos socio-organizacionales de la institución escolar como espacio de transmisión de conocimientos.

*“El conocimiento —apunta Bernstein—, se transmite en la escuela mediante tres sistemas de mensajes: el curriculum, la pedagogía y la evaluación. El curriculum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía lo que cuenta como transmisión válida, y la evaluación lo considerado como la realización válida de este conocimiento en el educando”.*<sup>26</sup>

Partiendo de esta definición, **Bernstein** desarrolla una tipología para el curriculum y otra para la pedagogía, desde donde desprende todo un sistema categorial que le permite analizar

<sup>22</sup>. Los principales argumentos se reúnen en el libro *“Knowledge and Control”* (Collier Macmillan Ltd; London; 1970) compilado por Michael Young, destacado representante de la sociología inglesa del curriculum, a partir de la cual, se establece la conexión entre el curriculum y la sociología del conocimiento.

<sup>23</sup>. JACKSON P. W. *Life in Classroom*; Holt, Reinhart & Winston; New York; 1968. (En México circuló una versión española editada por Editorial Marova).

<sup>24</sup>. Se comienza a leer a GARFINKEL y a aplicar sus métodos de investigación. (Cfr. GARFINKEL H. *Studies in Ethnomethodology*; Engelwood, Cliffs; New Jersey, Prentice Hall; 1967.)

<sup>25</sup>. Pierre Bourdieu también aborda este nivel de análisis cuando trabaja el concepto de Mercado Lingüístico (cfr. BOURDIEU P. *“El Mercado Lingüístico”*; en: *Sociología y Cultura*; Grijalbo; México; 1990.

<sup>26</sup>. BERNSTEIN B. *“On the Classification and Framing of Educational Knowledge”*; en: *Knowledge and Control*; Op cit.; p. 47.

exhaustivamente los códigos lingüísticos y sus determinaciones sociales en la relación educativa.<sup>27</sup>

El análisis de las clases de comportamiento que la escuela transmite y realiza en el currículum y sus pedagogías, lo lleva a tomar una posición teórica frente a la cultura escolar, que clasifica de acuerdo a dos órdenes: *Instrumental y Expresivo*.

Se abre entonces la discusión sobre el carácter vivencial de la realidad curricular. El *Curriculum Vivido* restituye al sujeto su papel protagónico en el devenir de la realidad curricular; la inefable subjetividad se incorpora al estudio del currículum como realidad psico-social.

Durante esa coyuntura del debate teórico en el campo de la educación, se organiza a fines de 1987 un simposio en la ENEP-IZTACALA sobre el tema "*El Desarrollo de la Investigación en el Campo del Currículum*."

En este evento se evidenció la dispersión teórica que caracterizaba al discurso académico en torno al currículum como objeto de estudio. Se integraba lo mismo a Foucault que a Freud, a Lacan que a Bourdieu, a Castoriadis que a Deleuze. Se notaba una búsqueda por el acceso a la dimensión subjetiva de la realidad curricular.<sup>28</sup>

El modelo curricular representaba la dimensión objetiva del currículum entendida como realidad subjetiva, es decir, como realidad construida y reconstruida en el imaginario social.

No obstante, el concepto de currículum entendido como dimensión de lo real, lo hacía aparecer como todo y cualquier cosa del acontecer educativo dentro de una institución escolar; en la presentación del libro que compila los trabajos presentados en el simposio de Iztacala, se percibe la urgente necesidad de un concepto de currículum más comprensivo capaz de integrar la multiplicidad de propuestas, que por estar dispersas, se aprecian como nociones acerca de una realidad inextricable.<sup>29</sup>

Quedaba pendiente la reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas que representan la materialización del currículum en su devenir histórico. La búsqueda del sentido integra la dimensión objetiva y subjetiva de la realidad curricular e incorpora el tiempo como espacio de significación de la acción pedagógica.

La noción de sentido implica la idea de **dirección** y simultáneamente la de **finalidad**. Se pregunta sobre cómo se distribuye la energía producida por la acción social dentro de un espacio objetivo, esto es, cuál es su dirección dentro de un sistema dinámico de relaciones sociales; al tiempo que nos conduce a cuestionarnos por la intencionalidad del sujeto, y cómo se manifiesta ésta en la trama de significaciones que integran la dimensión simbólica de la realidad social

<sup>27</sup>. Por medio de esta tipología Bernstein distingue entre el currículum de colección y el integrado, que pueden ser "*visibles*" o "*invisibles*" dependiendo del sistema de reglas, es decir, de los códigos que actualice.

<sup>28</sup>. La variedad de esquemas de aproximación al estudio del currículum, en su dimensión subjetiva, incluye la perspectiva semiótica. Un ejemplo de esto se puede encontrar en el ensayo de José Luis Rodríguez Illera "*Por un Análisis Semiótico del Currículum*", publicado en el libro: RODRÍGUEZ ILLERA et al., Educación y Comunicación; Paidós/Comunicación; Barcelona; 1988; pp.69-86.

<sup>29</sup>. FURLAN A. y PASILLAS M.A. Comp. Desarrollo de la Investigación en el Campo del Currículum; ENEP-I UNAM; México; 1989; pp 7-11.

Para comprender el sentido del proceso curricular es preciso antes que nada entender al **currículum escolar**, como un **constructo teórico**, objetivado en la forma de un modelo conceptual construido por y dentro de la institución eredar para conducir racionalmente el curso de un proceso educativo.

El currículum es el resultado de la lucha por la legitimación de un saber y de los modos legítimos de su inculcación; es un concepto educativo derivado de la integración del conjunto de fuerzas sociales que sostienen a la institución escolar; representa al poder institucional y desde esa posición, sirve como dispositivo de control de los procesos educativos.

El referente empírico del currículum se identifica con los planes de estudio, los programas y los diversos protocolos que cada profesor diseña al enseñar. Estos objetos sintetizan un momento en la historia de una institución escolar; de ahí que el currículum es y seguirá siendo sólo un momento en el proceso curricular:

En este sentido, se puede entender como un momento de cristalización en el devenir instrumental de un determinado sistema de enseñanza; un momento de condensación del sentido de la acción pedagógica en una institución escolar; un momento en la vida de una escuela recreada en las prácticas y en las obras de los agentes que la constituyen.

Pero para comprender al proceso curricular es preciso reconstruir el sentido de las prácticas pedagógicas dentro de un sistema escolar y simultáneamente, recrear los *mundos de vida* a través de las múltiples tramas de significaciones en que se representa a la escuela.

### Del currículum al proceso curricular

Desde los años sesenta **Pierre Bourdieu**<sup>30</sup> ha venido investigando sobre las formas de producción y reproducción simbólica de la sociedades contemporáneas. Comienza con sociedades tradicionales, como la de los Kabil en Argelia y continúa con la sociedad francesa que se incluye dentro de la sociedades postindustriales.

A mediados de los años setenta llega a México el libro **La Reproducción** y rápidamente se le encasilla como una teoría reproductonista representativa de la sociología educativa francesa.<sup>31</sup> En **La Reproducción Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron** desarrollan una teoría de la reproducción cultural en el sistema de enseñanza, y demuestran con cuatro reportes de investigación empírica, cómo la escuela reproduce el orden social y sus formas de poder simbólico.

El sistema categorial que articula esta teoría es de tal complejidad que puede abrumar en primera instancia; se destacan aquí las cinco proposiciones centrales:

---

<sup>30</sup>. Pierre Bourdieu nace en Deguin, Francia, el primero de agosto de 1930. Cursa estudios en la Facultad de Letras de París y se gradúa en la Escuela Normal Superior en 1954. Desde 1958 -cuando ingresa como profesor asistente de la Facultad de Letras de Argelia-, realiza investigación en el campo de las ciencias sociales.

<sup>31</sup>. La sociología educativa francesa se conoció en primera instancia a través del Libro *"La Escuela Capitalista en Francia"* de Ch. Baudelot y R. Establet, publicado en México por la editorial Siglo XXI, en 1975.

- La primera, en la que se establece el potencial de **Violencia Simbólica de la Acción Pedagógica**.
- La segunda revela la doble arbitrariedad del poder simbólico que fundamenta la acción pedagógica: por lo que inculca (**Arbitrariedad Cultural**) y desde donde lo inculca (**Poder Arbitrario**)
- La tercera explica la necesidad de la **Autoridad Pedagógica** en el proceso de realización de la acción pedagógica.
- La cuarta incorpora la historicidad del **Trabajo Pedagógico** y su realización en la imposición de una arbitrariedad cultural.
- La quinta integra el conjunto de la teoría y explica la lógica del proceso de reproducción cultural en el **Sistema de Enseñanza**.

El libro fue sumamente comentado y criticado en su momento, pero finalmente prevaleció la idea que asociaba la propuesta de **Bourdieu y Passeron** con una teoría determinista que negaba las formas de resistencia de sujeto frente al poder; y veía a la reproducción como un proceso mecánicamente inexorable, cancelando toda posibilidad de cambio social.<sup>32</sup>

Eran los tiempos cuando se trabajaba en México con la noción de *currículum oculto* y se buscaba una salida teórica a la dimensión subjetiva de la realidad curricular; de esta forma se puede entender que tuvieron más aceptación, entre los investigadores educativos mexicanos, los trabajos de **Henry Giroux** sociólogo norteamericano y principal exponente de la sociología crítica del currículum.<sup>33</sup>

**Giroux** se cuestiona sobre la pertinencia de crear una *nueva* sociología sobre bases epistemológicas distintas al paradigma positivista que dominaba el campo anglosajón de las ciencias sociales, y recupera un conjunto de tradiciones de pensamiento crítico integradas, según sus propios términos, por "*su oposición a lo que podría llamarse racionalidad tecnocrática que guía la teoría y el diseño del currículum tradicional.*"<sup>34</sup> De esta forma el autor renuncia a la ciencia objetivista y propone una teoría de corte dialéctico-fenomenológico sobre la **Resistencia**, en donde sitúa al sujeto como un ente trascendental que logra emanciparse de su destino social.

*"La noción de resistencia —apunta Giroux— subraya la necesidad de entender con mayor profundidad la manera compleja en que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción. Las categorías centrales que*

<sup>32</sup>. Incluso la versión española que llegó a México incluye las críticas que se hicieron a la edición italiana. (Cfr. BOURDIEU P., J.C. PASSERON La Reproducción; Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza; LAIA; Barcelona; 1977).

<sup>33</sup>. GIROUX H. "*Hacia una Nueva Sociología del Currículo*"; Tomado de Rev. Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development, December; N.Y. 1979; pp. 248-253. GIROUX H. "Teorías de la Reproducción y de la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un Análisis Crítico"; en: Cuadernos Políticos #44; julio-diciembre; ERA; México; 1985; pp. 36-65.

<sup>34</sup>. La corriente crítica está vinculada a un interés emancipador; busca liberar a los hombres de la dominación: no sólo de la dominación de los otros, sino de su dominación por fuerzas que no comprenden o controlan, incluso fuerzas que de hecho son en sí mismas creaciones humanas.

*propone una Teoría de la Resistencia son las de Intención, Conciencia, significado del Sentido Común y Valor del Conocimiento no Discursivo.*"<sup>35</sup>

La Teoría de la Resistencia se presenta como una crítica directa a las teorías de la reproducción comenzando por cuestionar su concepción del poder simbólico. El mismo Giroux hace un exhaustivo examen de la obra de Pierre Bourdieu —hasta mediados de la década de los setenta—, y termina descalificándola al comentar:

*"Desafortunadamente, donde aparece en el trabajo de Bourdieu la posibilidad conceptual para una teoría de la resistencia, las bases conceptuales para dicha acción no descansan en una noción de reflexividad o de autoconciencia crítica, sino en incompatibilidad de dos estructuras... así la resistencia se convierte en el resultado de un conflicto entre dos estructuras formales, una inconciente y otra en las prácticas sociales que forman instituciones como las escuelas."*<sup>36</sup>

Continúa Giroux haciendo una serie de críticas a la teoría del sistema de enseñanza de Bourdieu y Passeron, pero quizá la más contundente y sintética de ellas es cuando afirma: *"Bourdieu omite la naturaleza activa tanto de la dominación como de la resistencia."*<sup>37</sup> Detrás de este enunciado se revela una crítica epistemológica sustantiva que ubica de golpe a estos dos autores franceses en la clase de los *objetivistas*, cuya teoría es incapaz de entender el cambio y la transformación social; pero al mismo tiempo denota incompreensión, por parte de Giroux, de los principios epistemológicos sobre los que se sostiene la obra teórica de Pierre Bourdieu, así como de sus conceptos centrales.

En el Congreso Mundial de Sociología de 1982, Passeron asume las críticas hechas a su teoría de la reproducción social y explica:

*"El Recurso a modelos reproductivos no impide dar cuenta del cambio, sino conduce a una concepción distinta del cambio..." "No puede haber un modelo sistemático del cambio (evolucionista, dialéctico o estructural); el cambio se opera siempre en el encuentro entre procesos reproductivos incompatibles..." "El cambio no puede surgir de un modelo, porque no hay modelo concebible del encuentro entre procesos independientes o relativamente independientes en toda configuración social concreta".*

Y más adelante agrega: *"El análisis de la escuela como sistema de reproducción y auto reproducción no excluye sino requiere el análisis de lo que queda fuera del modelo, es decir la historia social de la escuela y la historia de las relaciones de clase"*.<sup>38</sup>

Con estos argumentos queda apuntalado el concepto de **Proceso Curricular**. El currículum es el modelo, y el proceso curricular *se refiere al proceso de reproducción cultural en una institución escolar*.

<sup>35</sup> GIROUX H. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un Análisis Crítico"; Op Cit ; p.62.

<sup>36</sup> GIROUX Ibidem; p. 47.

<sup>37</sup> GIROUX Ibidem; p. 48

<sup>38</sup> PASSERON J.C. "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto 'Contradicción Interna'"; en: Estudios Sociológicos; CES/ Colegio de México; Vol.I Núm.3 septiembre-diciembre, 1983; pp. 418- 419.

El cuestionamiento sobre la ausencia de la intervención humana en la acción social dentro de la teoría de **Bourdieu**,<sup>39</sup> nos obliga a hacer una breve revisión de sus principios epistemológicos y conceptos clave en su **Teoría Praxiológica**, sobre las prácticas y los campos sociales.

Durante una conferencia pronunciada por **Bourdieu** en la Universidad de San Diego en marzo de 1986, declaró que si tuviera que etiquetar su trabajo, lo inscribiría dentro del *estructuralismo —constructivista o el constructivismo— estructuralista*, aclarando que el carácter estructuralista de su obra se distingue de la tradición saussureana y levi Straussiana.

*“Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito..., estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes que son capaces de orientar o coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos **HABITUS**, y por otra parte estructuras y en particular de lo que llamo **CAMPOS** y grupos, especialmente de lo que se llama clases sociales.”*<sup>40</sup>

En esta aclaración se percibe, en primera instancia, una concepción del sujeto distinta a la de **Giroux**. Para **Bourdieu** el sujeto no es una entidad con una voluntad trascendental suprahistórica, sino —quizá implicando una ética inmanente—, un ser determinado por estructuras objetivas independientes de su voluntad y de su propia conciencia, pero al mismo tiempo, capaz de determinar su propio acontecer a través de sus prácticas y sus obras.

Esto significa que antes que omitir la acción subjetiva de los agentes sociales, la entiende objetivamente condicionada y regulada por sistemas simbólicos que orientan el sentido de sus prácticas, y en un plano más abstracto, el sentido de la acción social.

La Teoría Praxiológica de **Bourdieu** se sustenta en principio: en una dialéctica de interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad. Este proceso epistémico incorpora simultáneamente la dimensión objetiva y subjetiva de lo real. Es pues una teoría que pretende ubicarse fuera de la dicotomía objetivista-subjetivista y propone una salida al debate entre el pensamiento positivo, estructuralista clásico, la fenomenología y el existencialismo.<sup>41</sup>

Su preocupación por entender la relación entre las estructuras objetivas y las prácticas lo lleva a construir un concepto articulador que pudiera explicar la génesis social de los esquemas de pensamiento, acción y percepción de los agentes sociales.

Se parte así del presupuesto según el cual las condiciones de existencia de los agentes sociales, devienen en estructuras-estructurantes que condicionan la formación de sus **HABITUS**, los cuales se definen como: *estructuras estructuradas y estructurantes que integran tanto sistemas de esquemas de acción, generadores de prácticas y obras, como sistemas de esquemas de percepción y apreciación “el gusto”*.<sup>42</sup>

<sup>39</sup>. Se refiere a las acciones de “dominación o de resistencia” a las que alude Henry Giroux.

<sup>40</sup>. BOURDIEU P. “Espacio Social y Poder Simbólico”; en: Cosas Dichas; GEDISA; Colec. El Mamífero Parlante; Buenos Aires; 1988; pp. 127.

<sup>41</sup>. Cfr. BOURDIEU P. “Fieldwork on Philosophy”; en: Cosas Dichas; Op cit; pp 17-44

<sup>42</sup>. Cfr. BOURDIEU La Distinción; Criterios y Bases Sociales del Gusto; Taurus; Madrid 1988; cap.3, p. 171.

En esta definición se identifica al concepto de **Habitus** como una estructura articulada en razón a una lógica inmanente, propia, con la capacidad de estructurar, esto es, de generar prácticas y los sistemas simbólicos que las regulen.<sup>43</sup> El **Habitus** incorpora la intencionalidad del sujeto en su papel activo, creador, generador de prácticas y obras, y al mismo tiempo presupone sus condicionamientos objetivos representados en sistemas simbólicos que orientan el sentido de sus prácticas.

Asimismo el concepto de **Habitus** se presenta como un sistema de esquemas, lo que hace pensar en un dispositivo, o como explica **Bourdieu**: “*El Habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran a todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, apreciaciones y las acciones de los agentes frente a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir*”.<sup>44</sup>

Desde esta perspectiva la acción del sujeto es libre y contingente dentro de un espectro probable de trayectorias objetivamente condicionadas por sistemas de esquemas de pensamiento, acción y percepción del mundo social, integrados en la génesis social de cada agente o grupo de agentes: “*El Habitus como lo dice la palabra —explica Bourdieu—, es algo adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético.*”<sup>45</sup>

Se puede entender ahora por qué los **Habitus** condicionan las prácticas y se objetivan en ellas derivando en estilos de vida que **Bourdieu** define como sistemas de prácticas enclasables y enclasantes, o en otros términos, sistemas de signos socialmente distinguibles y distintivos.<sup>46</sup> De donde se infiere que a una determinada **Clase de Habitus** corresponde un estilo de vida distinto y distintivo.

Esta hipótesis se sitúa en el punto de inflexión del sentido común. Reducida a una fórmula, se transforma en una verdad de *perogrullo*; pero si pensamos en sus implicaciones teóricas, se abre todo un debate en torno al concepto de sociedad como espacio multidimensional que adquiere la forma de un sistema de relaciones sociales.

**Bourdieu** recupera en su teoría la aportación más importante del estructuralismo francés, una visión relacional de lo real;<sup>47</sup> y a través del concepto de **Habitus**, explica la génesis histórica de los sistemas sociales. Desde donde la realidad social aparece como un espacio en movimiento a través del tiempo, que adquiere múltiples y diversas configuraciones sistémicas en distintos planos de concreción.

<sup>43</sup>. La noción de sistemas simbólicos reguladores se relaciona con la de código, lo que nos lleva a establecer una conexión con la semiología y la lingüística; de hecho es factible integrar técnicas de análisis del discurso en la aplicación de la Teoría Praxiológica

<sup>44</sup>. BOURDIEU P. Outline of a Theory of a Practice; Cambidge Univesity Press; London; 1979; p.72.

<sup>45</sup>. BOURDIEU P. “Mercado Lingüístico”; en Sociología y Cultura; Grijalbo; México; 1990; p. 155.

<sup>46</sup>. BOURDIEU P. La Distinción; Op cit; p.172.

<sup>47</sup>. El análisis estructural concibe lo real como una estructura de relaciones entre elementos, cuyas propiedades se definen formalmente deviniendo en modelos estructurales (sistemas). Desde esta posición se establece una ruptura con respecto al pensamiento sustancialista que identifica lo real con lo material y encuentra el sentido en la trascendencia histórica del sujeto.

Eésta visión se ilustra en un pasaje del texto, *Espacio Social y Génesis de 'Clases'* en donde señala: "En un primer momento, la sociología se presenta como una topología social. Se puede representar así al mundo social en forma de espacio —de varias dimensiones— construído sobre la base de principios de diferenciación o distribución, constituidos por el conjunto de propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, propiedades capaces de conferir fuerza, poder, en este universo. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio." <sup>48</sup>

Esta proposición remite a una teoría de los campos sociales desde donde se explora la realidad en distintos planos de interacción social y es posible comprenderla en toda su complejidad como campo de fuerzas.

Concebir el espacio social como campo de fuerzas implica entenderlo, donde la óptica bourdeana, en razón a la lógica del poder simbólico. Cuando **Bourdieu** habla de propiedades actuantes en el universo social, se refiere a principios de construcción del espacio social que se reconocen como especies de poder o de *capital* que definen las probabilidades de obtener beneficio en un determinado campo de relaciones sociales. La noción de *capital cultural* es particularmente útil para explicar los procesos de diferenciación social y reproducción cultural dentro de una institución escolar, y existe según **Bourdieu** en estado *objetivado* en la forma de propiedades materiales, *incorporado* como sistema de disposiciones duraderas e *institucionalizado* actualizado en signos de distinción oficial <sup>49</sup>

Desde esta perspectiva, la escuela o cualquier otro espacio de interacción social, aparece como un campo de fuerzas activado por la puesta en juego de estos capitales o propiedades actuantes, dentro de un sistema de intercambio simbólico. Más concretamente, la escuela puede ser vista como una arena en donde los agentes sociales luchan y apuestan en cada una de sus prácticas por la reproducción de sus condiciones de existencia y de su propia cultura.

Teniendo esta imagen como marco se puede acceder al concepto de **Campo Social** que **Bourdieu** define como: "Un espacio pluridimensional de posiciones tal, que toda posición actual puede ser definida en función de un sistema pluridimensional de coordenadas, cuyos valores corresponden a los de las diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen en él en una primera dimensión, según el volumen global de CAPITAL que poseen y, en una segunda, la composición de su capital; es decir, según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones." <sup>50</sup>

La acción del sujeto aparece entonces como determinante del sistema de relaciones sociales. Los agentes se distribuyen en el espacio social en posiciones diferenciales en función de un poder acumulado bajo la forma de un **capital simbólico**; y se movilizan en el tiempo —adiferentes velocidades—, al ejercer sus prácticas, a través de las cuales ponen en juego sus capitales dentro de un espacio de interacción social concreto. Las prácticas de los agentes modifican el curso de los acontecimientos en tanto que, a través de ellas, se actualiza el poder.

<sup>48</sup>. BOURDIEU P. "Espacio Social y Génesis de las 'Clases'"; en: Sociología y Cultura ; Op cit; pp.281-282.

<sup>49</sup>. BOURDIEU P. "Los Tres Estados del Capital Cultural"; en: Sociológica #5, otoño 1987; UAM-A; México;pp.11-17. (Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales; Noviembre 1979)

<sup>50</sup>. BOURDIEU P. Op Cit ; pp.283

De acuerdo con esto toda acción pedagógica puede ser interpretada como una forma de **violencia simbólica**, en tanto que actualiza una relación de poder simbólico; y el currículum puede entenderse como un recurso de poder que regula el sistema de enseñanza y norma el curso del acontecer social dentro de la institución escolar, en tanto que la escuela puede ser vista como un espacio de interacción social donde transcurre el **Proceso Curricular**.

### **Acercamiento al proceso curricular**

Aproximarse al proceso curricular como realidad social, presupone precisar desde qué posición se observa y en qué circunstancias se establece relación con lo real.

En consecuencia, suponiendo que el **Proceso Curricular** es un proceso social de producción y reproducción cultural que transcurre a través de los múltiples espacios de interacción social constitutivos de la institución escolar como universo social: entonces, es posible reconstruir su genesis, como la genesis de un campo de fuerza en proceso de conformación.

No obstante, para acceder a la realidad del **Proceso Curricular** es preciso hacerlo en dos momentos simultáneos que sinteticen la dialéctica de **interiorización de la exterioridad** y **la exteriorización de la interioridad**,<sup>51</sup> es decir, que integre a un tiempo la dimensión objetiva (exterior), y la dimensión subjetiva (interior), de lo real.

Desde un punto de vista objetivo, la realidad social puede ser imaginada como un sistema de signos que designa la realidad material, corpórea, exterior al sujeto; y analizar los procesos de estructuración de la sociedad, su génesis estructural, en distintos planos de concreción —macro, 'meso' y micro social—. <sup>52</sup>

Desde un punto de vista subjetivo, la socialidad se vive como una trama de significaciones referidas a una realidad simbólica, imaginaria, interior al sujeto, que da sentido a la acciones y que puede ser interpretada desde diversos parámetros del mundo social. <sup>53</sup>

La integración de estas dos perspectivas **revela una visión comprensiva** de la realidad social en la que se distingue el sentido —dirección e intención— de la acción social y consecuentemente la historicidad del procesos de producción y reproducción simbólica, particularmente el **Proceso Curricular**.

De acuerdo con esto, el estudio del proceso curricular nos conduciría a la reconstrucción de la génesis de las prácticas sociales -y sus objetivaciones-, dentro de un sistema escolar, y simultáneamente, a interpretar los mundos de vida social recreados en la trama de significaciones en que los agentes sociales se representan la escuela.

<sup>51</sup>. Según Bourdieu, principios epistémico que fundamenta el sentido de la acción social

<sup>52</sup>. Desde esta posición asume la perspectiva estructuralista en su versión dinámica (histórico-genética) que deriva en una visión sistémica del mundo social integrada a través de la lógica del poder simbólico.

<sup>53</sup>. Se trata de un momento interpretativo, hermenéutico. La HERMENEUTICA como método se dirige a comprender la participación de los actores en una forma de vida intersubjetiva. Por ello se orienta hacia el interés por mejorar, particularmente la comunicación humana, esto es, la comprensión de sí mismo. ( Cfr. Habermas J. Teoría de la Acción Comunicativa; Taurus; Madrid; 1987.

A través de este método se buscaría alcanzar la **instantaneidad** del sentido, al integrarse un momento objetivo y uno subjetivo en una misma dimensión espacio-temporal.

Un **momento objetivo**, racional, abstracto, en donde se busca el entendimiento con la realidad exterior, que desde la óptica de una lógica sistémica, deviene espacio pluridimensional de coordenadas. Es el momento donde se realiza la reconstrucción genética de las prácticas y se distribuyen sus signos enclasables en una estructura dinámica de posiciones diferenciales. Es cuando se descubre la direccionalidad del proceso curricular.<sup>54</sup>

Un **momento subjetivo**, sensible, hermenéutico, en el que se busca comprender la realidad interior, al interpretar sus manifestaciones simbólicas. En donde se recrea el mundo social como trama infinita de significaciones. Es cuando se produce el encuentro con la intencionalidad de la acción social que orienta el proceso curricular.<sup>55</sup>

Desde esta posición el **Proceso Curricular** se observa como un sistema escolar que, a través del tiempo, se transfigura en un campo de fuerzas sociales y adopta la forma de un conjunto de sistemas intersubjetivos de interacción social que adquieren concreción, en la lucha por la legitimación del sentido de la acción pedagógica que los agentes sociales determinan a través de sus prácticas y sus obras.<sup>56</sup>

De acuerdo con esto, el **Proceso Curricular** en su devenir crea las condiciones para la reproducción material y simboliza del mundo social de la institución escolar.

Como se puede notar, el concepto de **Proceso Curricular** se deriva de la aplicación de la *Teoría Praxiológica* de *Pierre Bourdieu* al estudio de los procesos de reproducción cultural. Su pertinencia teórica reside en que, a través de este concepto, es posible comprender el sentido de la acción pedagógica dentro del espacio de interacción social en que se constituye la escuela.

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

---

<sup>54</sup>. La perspectiva objetivista puede derivar en una forma de conocimiento NOMOLOGICO, que fundamenta la acción instrumental y se dirige primariamente hacia un interés en el control técnico o dominio sobre un conjunto de relaciones causales. La topología social de Pierre Bourdieu es un ejemplo de conocimiento Nomológico. Del cual se desprende la noción de mapa, como representación de la realidad en la forma de un espacio multidimensional de coordenadas.

<sup>55</sup>. La Hermenéutica como método parte de cuatro principios fundamentales: 1. AUTONOMÍA HERMENÉUTICA. —El objeto tiene que ser comprendido en sus propios términos, es decir, como sujeto. 2. COHERENCIA SIGNIFICATIVA. —El objeto tiene que ser comprendido en el contexto. 3. COMPRENSIÓN PREVIA. —El objeto tiene que conformarse de la experiencia del sujeto. 4. EQUIVALENCIA DE SIGNIFICADO. —La interpretación de un producto humano o acción debe adecuarse con las intenciones de su causante. De estos principios de deriva la práctica de historiar esto es, de contar historias sobre los acontecimientos que integran el mundo social.

<sup>56</sup>. Estos sistemas transcurren a través de múltiples planos macro y micro sociales; en la obra de Bourdieu estos niveles se pueden distinguir si atendemos a las diferencias entre los conceptos de campo social y mercado simbólico (Cfr. BOURDIEU P. "*Espacio Social y Poder Simbólico*"; en: *Cosas Dichas*; Op cit.).

De acuerdo con esto, para estudiar un proceso curricular concreto, es preciso realizar la reconstrucción de la historia de las luchas por la legitimación de una cultura escolar arbitraria. No obstante, para reconstruir esta historia desde una **óptica comprensiva**, debemos integrar la lógica sistémica de los campos sociales a la trama de significaciones en que se actualiza la realidad escolar, como realidad vivida. De esta forma, el proceso curricular, en tanto objeto de estudio, se autonomiza y se transfigura en un sujeto que vive y actúa a través de las prácticas y las obras de los agentes que participan en estas luchas por la legitimación y la supervivencia cultural.

La aplicación del método hermenéutico nos conduce, a su vez, a pensar la realidad escolar —y por tanto al proceso curricular—, como texto, es decir, como conjunto de entramados simbólicos que debemos interpretar para desentrañar su significado. Y así, siguiendo los principios de la hermenéutica, podemos lograr una *coherencia significativa* al situar el objeto de estudio en sus diversos y múltiples contextos —sociales, culturales e institucionales—, hasta alcanzar una *comprensión previa* y quizá con el tiempo comprender su sentido. Al seguir esta ruta podremos ir contando una historia, *la historia de las luchas por la construcción del sentido de la acción pedagógica en el transcurrir de una institución escolar*.

En los capítulos subsecuentes se ilustra este método de aproximación al proceso curricular, aplicándolo al estudio de un caso en el que se intenta evaluar, desde un *punto de vista comprensivo*, el proceso curricular de la carrera de comunicación en la *Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco*.



“Conocer la relación en que estamos con respecto al propio yo y al mundo exterior es lo que se llama la verdad. De suerte, pues, que cada cual puede poseer su propia verdad y ser ésta, sin embargo, la misma.”

Goethe

## CAPÍTULO TRES

# EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE COMUNICADORES

La profesionalización de las prácticas comunicativas en México es un fenómeno relativamente reciente y por lo mismo, escasamente estudiado. No obstante, su devenir como proceso social representa un hecho significativo en el contexto de la educación superior, no sólo por la vertiginosa y desproporcionada expansión de la oferta educativa y su correlato en el crecimiento de la matrícula escolar, sino especialmente por el significado cultural, político e incluso económico que ha adquirido la carrera de Ciencias de la Comunicación, tanto en nuestro país como en el ámbito latinoamericano.

La formación de cuadros profesionales destinados al campo de la comunicación en América Latina se remonta a las primeras escuelas de Periodismo creadas en Argentina y Brasil durante la década de los treinta.<sup>1</sup>

En México este tipo de instituciones comienza a aparecer en las postrimerías de los años cuarenta, y adquiere estatuto de legitimidad con la fundación de la escuela **Carlos Septién García** en 1949. Dos años más tarde se abre la primera licenciatura en periodismo dentro de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, y posteriormente, en 1954, la Universidad Veracruzana crea una escuela superior con características similares.

Si bien estas instituciones educativas constituyen un antecedente directo del proceso de profesionalización de la comunicación como práctica social, es hasta que surge el Centro de Investigación y Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL) en 1960, cuando se comienza a percibir a la comunicación como práctica profesional.

Bajo los auspicios de la UNESCO, la OEA y algunas fundaciones internacionales (entre ellas la **FORD** y la **Frederich Ebert**), se funda el CIESPAL como un organismo promotor que se atribuye la tarea de difundir en la región latinoamericana un *PLAN TIPO* de escuela de Ciencias de la Información Colectiva. La intención explícita era la de subsanar la brecha existente entre las escuelas tradicionales de periodismo y las necesidades teóricas y prácticas derivadas de la emergencia de los medios electrónicos de comunicación.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>. Cfr. MARQUES DE MELO, "Los Desafíos Actuales de la Enseñanza de la Comunicación"; en: revista DIALOGOS # 19 enero de 1988; FELAFACS; Lima, Perú.

<sup>2</sup>. CIESPAL "La Enseñanza del Periodismo y los Medios de Información"; CIESPAL; 1960; p.1

Dicho plan proponía formar *comunicadores polivalentes*; con esto, se aludía a profesionales aptos para desempeñar cualquier actividad dentro de los medios masivos de producción de mensajes. La noción de polivalencia fue tomada, según **Marques de Melo**, del modelo norteamericano de la **School of Mass Communication**, que suponía la existencia de un espacio académico-institucional que ofreciera diferentes especializaciones profesionales como: periodismo, publicidad, radio, televisión y relaciones públicas.<sup>3</sup>

Sin embargo, la versión propuesta por el CIESPAL coincidía más con la formación de un profesional único, antes que con la de expertos en diferentes medios; así el modelo curricular debía integrar tanto los saberes prácticos del trabajo propio de los medios de comunicación de masas (*mass media*), como diversos contenidos teóricos fundados en las corrientes formalista y positivistas del proceso de comunicación, dispersos en asignaturas como las de sociología, psicología o antropología de la comunicación.

La aparición de este organismo y su labor de difusión de este particular modo de concebir al profesional de la comunicación, representa un verdadero acto fundacional cuyos efectos han quedado cristalizados en los diferentes modelos curriculares de las escuelas de comunicación surgidas durante los años sesenta y setenta, pero sobre todo, en la estructura del campo de la comunicación.

Entre las múltiples recomendaciones propuestas por este centro promotor conviene citar cuando menos las cinco más influyentes:<sup>4</sup>

1. Las escuelas deberán de tener nivel universitario.
2. El programa académico debe durar un mínimo de cuatro años.
3. El programa de estudios debe incluir cursos humanísticos y técnico-profesionales.
4. Las escuelas deberán tratar de convertirse en facultades autónomas dentro de las universidades.
5. Al extender sus ramos, las escuelas deberán convertirse en escuelas de ciencias de la información.

Es pues, a partir de esta acción política-ideológica que se establecen las bases para iniciar una lucha por la legitimación de una práctica profesional hasta entonces inexistente. Desde entonces, se empieza a hablar de los *Comunicólogos* y sus distintas acepciones técnico-profesionales.

El CIESPAL no sólo contribuye de manera decisiva en la conformación del campo profesional de la comunicación; también interviene directamente en el obscurecimiento del sentido social de la profesión, al proponer un modelo conceptualmente ambiguo provoca que cada escuela le otorgue un significado particular,<sup>5</sup> creándose un persistente debate en torno a la definición del ámbito de incidencia del profesional de la comunicación en el espacio social.

En este contexto, se gesta uno de los principales mitos que han condicionado el desarrollo de esta práctica profesional, esto es, la creencia según la cual su *mercado natural* de trabajo son los *massmedia*.

<sup>3</sup>. MARQUES DE MELO op. cit. p.6.

<sup>4</sup>. NIXON R.B. "La Enseñanza del Periodismo en América Latina"; en: Comunicación y Cultura # 2; UAM-X; México; 1977; p. 202.

<sup>5</sup>. Según datos del CONEICC, publicados en el "Catálogo de Instituciones 1988", existen 16 denominaciones distintas para la carrera de comunicación.

Coincidentemente, en 1960 la Universidad Iberoamericana abre en México la primera licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información (CTI). Este proyecto pretendía formar, según palabras de José Sánchez Villaseñor —su principal gestor—, "...un hombre capaz de pensar por sí mismo, enraizado en su época, que gracias al dominio de las técnicas de difusión pone su saber y su mensaje al servicio de los más altos valores de la comunidad humana."<sup>6</sup>

En este planteamiento subyace la idea de preparar cuadros técnico-profesionales para el mercado emergente de los *mass media*, estableciendo con esto una distinción fundamental con respecto a las escuelas tradicionales de periodismo. En este sentido, la carrera de CTI se inscribe dentro del concepto ciespalino de la profesión comunicológica, incementando con ello su prestigio internacional y ocupando así una posición de vanguardia dentro del incipiente campo profesional de la comunicación.

Inspiradas en esta experiencia, durante la década de los sesenta algunas universidades privadas comienzan a ofrecer la carrera en Ciencias de la Comunicación: en 1962, la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA); durante el período 1967-69 se abren dos carreras, una en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y otra en la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG); entre 1965 y 1971 Nuevo León se convertía en sede de cuatro carreras más, incluidas las de la Universidad de Monterrey (UDEM) y la del Tecnológico de Monterrey (ITESM).

En los años setenta las universidades públicas se incorporan a este fenómeno expansivo, instituyéndose, sólo en el año de 1974, las licenciaturas en comunicación de: la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad de Sinaloa (UAS), la Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco (UAM-X) y las de las Escuelas Profesionales de Acatlán y Aragón. Alrededor de esos años, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM inicia un proceso de actualización de sus planes de estudio, orientando su carrera de periodismo hacia un modelo más acorde con las directrices ciespalinas.

De esta forma, para 1975 el país contaba ya con 21 escuelas superiores de comunicación. En adelante, este fenómeno se aceleraría aun más, creándose en los trece años subsecuentes 54 nuevas carreras. Este cálculo es necesariamente aproximativo, pues aunque existe una fuente oficial<sup>7</sup> el crecimiento ha sido tan explosivo que rebasa cualquier estimación que se sustente en información empírica convalidada.

Este fenómeno conocido como el *BOOM* de las escuelas de comunicación no ha sido exclusivo de nuestro país, ya que se extiende al conjunto de la región latinoamericana. Según datos de la Federación Latinoamericana de Asociaciones y Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), hasta 1989 existía en América Latina un total de 226 instituciones.<sup>8</sup>

Pero si la oferta educativa se desbordó, también la demanda sufrió un incremento extraordinario en los últimos años. Sólo en México, de 1984 a 1988 la matrícula pasó de 14

<sup>6</sup> SANCHEZ VILLASEÑOR J. "Técnica Sometida al Espíritu". Carta sobre la Fundación de la Carrera de C.T.I. en la U.I.A.; 1959.

<sup>7</sup> CONEICC "Catálogo de Instituciones 1988"; CONEICC; México; 1988.

<sup>8</sup> FELAFACS "Directorio de Facultades y Escuelas de Comunicación en América Latina"; FELAFACS; Octubre de 1989.

mil a 25 mil estudiantes. En la actualidad no contamos con una referencia precisa, pero la tendencia continúa a la alza y adopta características político-culturales particulares.

Ante estas evidencias, la FELAFACS en un estudio publicado en 1985<sup>9</sup> previene sobre el riesgo inminente de saturación del mercado de trabajo y explica el fenómeno en razón de dos factores concomitantes: la moda de la comunicación y el mercantilismo de las entidades universitarias.

A partir de entonces el CONEICC y la FELAFACS han realizado algunos intentos en la línea de la promoción y el análisis, a fin de refuncionalizar a las escuelas superiores de comunicación en concordancia con las necesidades sociales y políticas de las sociedades latinoamericanas. No obstante, el mercado de trabajo continúa percibiéndose como un campo restringido. De ahí que la mayoría de las escuelas sigan tratando de formar cuadros para el mercado que ofrecen los medios masivos, reproduciendo con ello el mito de la exclusividad del campo massmediático.

### Dimensión cultural del problema

Las conclusiones diagnósticas a las que llega la FELAFACS nos remiten a dos aspectos del problema. Uno de orden cultural y otro de carácter político-económico.

El primero de los razonamientos alude a la dimensión cultural de los espacios sociales por donde transcurre el proceso expansivo de las escuelas de comunicación. La *moda de la comunicación* -como se le llama-, representa solamente un signo tendencial en las prácticas culturales de un sector de las sociedades latinoamericanas, en particular, de la juventud perteneciente a diversas fracciones de las clases medias urbanas.

Desde esta perspectiva, habría que preguntarse por los acontecimientos que favorecieron la transformación del campo cultural y consecuentemente la aparición de estas tendencias en las prácticas culturales durante los años sesenta y setenta.

No se trata aquí de caracterizar el campo de la cultura en México, pues tan sólo el período citado implicaría la realización de una investigación completa. Pero es preciso referirse a una de sus variables, que sin lugar a dudas, cambió estructuralmente la configuración del sistema institucional sobre el que se sostenía la producción y distribución de bienes simbólicos en nuestro país.

Durante la década de los sesenta los medios de comunicación de masas habían consolidado una estructura propia. El modelo económico de desarrollo instrumentado por los regímenes postrevolucionarios a partir de 1940, conocido como de *Sustitución de Importaciones*, dió lugar a diversos procesos económico-sociales que se materializaron en la industrialización del país, a costa de la descapitalización y desarticulación de la estructura agraria, lo que permitió la concentración de la riqueza y el poder político-económico en unos cuantos polos de desarrollo ubicados en los grandes centros urbanos.

<sup>9</sup>. FELAFACS "La Formación de Profesionales de Comunicadores Sociales en América Latina"; FELAFACS; Colombia; 1985.

Para 1952 la Ciudad de México contaba ya con tres estaciones de televisión, incluyendo al canal 2 de Emilio Azcárraga. Un año después existían 5 y 29 en proyecto, siete de ellos pertenecían a Azcárraga y diez y ocho a O'Farril.<sup>13</sup>

Pero es en los años sesenta cuando se gesta la expansión real de la televisión. En 1968 se crea un nuevo canal financiado por el Grupo Monterrey que al poco tiempo es integrado a la corporación TELEvisa de la familia Azcárraga-O'Farril. A principios de los setenta, el gobierno adquiere el canal 13, estableciendo con ello la estructura básica que actualmente articula el sistema televisivo en el país: un monopolio público y privado que controla el conjunto de las emisiones de acuerdo a las necesidades políticas del grupo en el poder y los intereses económicos del oligopolio de industrias culturales en que se constituye la empresa TELEvisa.

El panorama de la estructura massmediática que acabamos de esbozar, representa sólo un aspecto de un proceso más amplio que abarca al conjunto del campo cultural, derivado de la incorporación de la sociedad mexicana a un esquema particular de modernidad.

No obstante, constituye un marco histórico-institucional dentro del cual se desarrolla un conjunto de prácticas comunicativas que dan lugar a la configuración de mercados de bienes simbólicos, percibidos por las escuelas superiores de comunicación como el mercado natural de trabajo de los nuevos profesionales de la comunicación.

En relación a este proceso de integración de las sociedades latinoamericanas a la modernidad, conviene recuperar lo que J.J. Brunner propone como movimiento de época. Según este autor,<sup>14</sup> la incorporación a la modernidad es típicamente un proceso de larga duración, que en América Latina comienza alrededor de la década de los 20, y que se amplía y profundiza durante los años 50 y 60, dependiendo del caso; constituye un auténtico movimiento cultural que propicia el desarrollo de cinco fenómenos interdependientes:

En primer término, nos habla de la emergencia de un sistema de producción cultural diferenciado para públicos masivos; con lo que se genera un desplazamiento de la cultura centrada en comunicaciones de corto alcance, a la cultura organizada como proceso de producción y distribución para grandes masas de consumidores de bienes culturales.

De esta forma se inicia un proceso de rearticulación del campo cultural ordenándose de acuerdo a sectores institucionales: educativo, científico, tecnológico, artístico, religioso y massmediático, entre otros, dentro de los cuales se produce y reproduce la cultura socialmente legítima.

Asimismo se desarrolla un segundo fenómeno que consiste en el deslizamiento de la cultura, de la esfera privada a la esfera pública. De acuerdo con esto, la cultura se funcionaliza deviniendo en objeto de estudio y de políticas, por parte de sectores especializados, adquiriendo así el estatuto de servicio público.

<sup>13</sup>. SÁNCHEZ RUIZ E.E., *Ibidem* p.41.

<sup>14</sup>. BRUNNER, J.J., "Modernidad y Transformaciones Culturales"; en: *DIALOGOS* # 25; octubre de 1989; Lima, Perú; p.70.

Los estudiantes de comunicación ingresan a este campo desde su posición y condición social, es decir desde su ubicación en espacio social —jóvenes urbanos de consumo intensivo de cultura masiva—, y la visión de mundo de los grupos sociales a los que pertenecen.

“La cultura de masas, —apunta Brunner—, es la forma más avanzada de interconexión entre el campo cultural y la vida cotidiana y es por eso que en torno a ella se presentan las mayores contradicciones de la modernidad”<sup>19</sup>. Se refiere a los procesos de fragmentación de los mundos de vida<sup>20</sup>, la atomización de los lazos sociales y su expresión psicosocial en las formas de alienación humana, derivadas de la homogeneización y regimentación de la vida práctica.

El riesgo que enfrentan los estudiantes de comunicación es quedarse atrapados en esta dimensión del mundo social y permanecer alienados, cumpliendo con su papel instrumental de consumidores de estas formas culturales; y participar, consecuentemente, en la reproducción de los valores asociados a esta cultura de producción y consumo masivo de bienes simbólicos, cuya crítica ya ha sido formulada por los principales representantes de la Escuela de Frankfurt.

En todo caso son jóvenes que han crecido en las ciudades y buscan ansiosamente un vía de expresión; las escuelas superiores de comunicación aparecen como el medio para alcanzar sus sueños adolescentes. Muchos de ellos aspiran a ser famosos y llegar a adquirir prestigio y posición social. Es posible que existan también quienes hayan asumido una postura crítica frente a la cultura massmediática, aunque muy probablemente sean los menos.

No obstante la cultura de masas significa también la generalización de la oferta cultural. Con ello se produce un efecto democratizador de la cultura y en cierto sentido, la multiplicación de las modalidades de apropiación individual de los bienes simbólicos. De ahí que, aun cuando cumple una función homogeneizadora, simultáneamente da lugar a una diferenciación en el plano de la recepción y el reconocimiento individual de los mensajes.

Esta reflexión nos conduce a la noción de *posmodernidad* emergida en las sociedades postindustriales e informatizadas, en donde la atomización y la hiperdiferenciación cultural se intenta justificar ideológicamente a través del cinismo y el nihilismo como forma de vida.

Este problema, asociado al contacto de las sociedades latinoamericanas con la cultura de los núcleos de poder internacional, nos remite a un quinto y último fenómeno que Brunner identifica como el proceso de internacionalización de la cultura, cuyo contenido es esencialmente político.

La aparición de la tecnología informática y de telecomunicaciones ha colaborado con la globalización de la economía internacional, lo que ha dado lugar al reordenamiento de los polos de poder político y económico en el mundo. La guerra por la información y el control de su distribución, ilustra el proceso de transformación del orden mundial hacia un modelo de dominación sustentado en la producción, procesamiento y control de la información.<sup>21</sup>

<sup>19</sup>. BRUNNER, J.J., Op.Cit. p.74.

<sup>20</sup>. Cfr. HABERMAS “Teoría de la Acción Comunicativa”; Taurus ; Madrid ; 1987.

<sup>21</sup>. BRUNNER, J.J., Op.Cit.; passim; pp.75-77

En este marco, los conflictos entre los países del norte y del sur, derivados de los procesos de imposición y resistencia cultural entre ambos bloques, adoptan un significado político fundamental. La permanencia de una forma cultural particular sea ésta regional, sectorial o de grupo, se encuentra en la actualidad condicionada por su acceso a los medios de difusión y la lógica de los diversos campos de producción y reproducción cultural.

### Dimensión político-económica del problema

En esta dimensión del problema se ubica el papel del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) como organismo de representación y promoción sectorial de las escuelas superiores de comunicación en México, así como de la FELAFACS en la región latinoamericana.

Desde que crea se el CONEICC en 1978, éste ha representado un postura crítica frente a las tendencias de la cultura massmediática y las políticas de información de los países industrializados.<sup>22</sup> En la actualidad el organismo se ocupa de promover la investigación en el campo de la comunicación, con el fin de entender la articulación entre las escuelas superiores de comunicación y la realidad en la que transcurre el campo cultural mexicano, particularmente el espacio que ocupa la cultura massmediática, sus instituciones sociales así como sus prácticas profesionales.

A través de la labor del Consejo <sup>23</sup> nos hemos enterado de los contenidos ideológico-políticos que orientan la acción de estas escuelas y al mismo tiempo, de los intereses que persiguen en el campo de la cultura.

Al parecer la mayor parte de estas instituciones educativas son de origen privado <sup>24</sup>, lo que puede significar varias cosas:

Por un lado, existen instituciones que a partir de la detección de los patrones de consumo cultural de un segmento de la juventud mexicana, se han establecido como empresas que ofrecen servicios de instrucción y capacitación técnica. La emergencia de la *cultura massmediática* y su concretización en prácticas técnico-profesionales derivó, como ya se ha señalado, en la consolidación de un mercado ocupacional restringido al que estas escuelas apelan como su mercado natural de trabajo.

Pero en el campo de la comunicación de masas, la capacitación técnica a nivel universitario se enfrenta a una brecha tecnológica y económica imposible de salvar. Las condiciones en que esta labor se lleva a cabo, no se parecen en nada a las que existen en las industrias y corporaciones donde se sostienen los massmedia.

La revolución tecnológica ha transformado de manera vertiginosa los ritmos y formas de organización en que se realiza la producción de mensajes. La obsolescencia del equipo técnico de televisión, por ejemplo, es de aproximadamente dos años en el mercado.

<sup>22</sup>. Cfr. Revista "Comunicación y Cultura" Nums.1-14; UAM-X; México .

<sup>23</sup>. Cfr. CONEICC Op.Cit.

<sup>24</sup>. Cfr. CONEICC Op.Cit.

Ninguna universidad y menos aun una escuela, podrían sufragar tales costos, sólo para mantener actualizado el equipo técnico de sus talleres de comunicación. Por este motivo, es probable que muchas de esas escuelas no capaciten eficazmente y su instrucción diste de ser la óptima; pues se trata de pequeñas escuelas de provincia y algunas en el D.F., cuya posición y peso relativo en el campo intelectual y académico no les permite acceder al los profesores más calificados y acreditados del medio universitario.<sup>25</sup>

Se trata de escuelas con un nivel académico medio básico que sirven para retrasar el ingreso de miles de jóvenes al mercado de trabajo, y cobran intereses económicos por atender una demanda de consumo cultural que el gobierno no cubre, aun contando con el sistema CONALEP.

No se han realizado estudios de seguimiento de los egresados de este tipo de escuelas, pero es de suponerse que la mayoría intente ingresar a los massmedia como aprendices en diversos centros de producción, compitiendo con obreros calificados, formados técnicamente a través de la experiencia.

Existen también las grandes universidades privadas que tienen otras características. No son negocios propiamente dichos, sino agencias que cumplen una función de conservación y reproducción cultural de los grupos sociales, económicos o políticos que los patrocinan; tal es el caso de las escuelas identificadas con órdenes religiosas como la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad Anáhuac, o de institutos financiados por grupos económicos, como el Tecnológico de Monterrey (ITESM).

Por lo general, este tipo de universidades o escuelas son más eficientes y al tener, tanto las instituciones como los estudiantes, un acceso más directo a las posiciones dominantes en el campo cultural y los mercados de bienes simbólicos, logran que sus egresados se ubiquen más rápidamente en las industrias culturales e incluso en las agencias de gobierno.

La capacitación que proporcionan estas instituciones educativas, aunque no sea suficiente, se ajusta un poco más a las condiciones profesionales de producción técnica; y la formación universitaria que promueven está directamente relacionada con los valores morales y profesionales de los grupos que las sostienen.

Es sintomático observar cómo estas universidades son quienes mayor peso tienen, junto con las escuelas oficiales, tanto en los espacios gremiales como en el campo político.

Por su lado las universidades públicas representan el 31% del total de escuelas de comunicación en México, todas ellas están sujetas a las políticas culturales y científicas del Estado. Esto significa que en la coyuntura económica actual, se mantienen en un estado de estricta sobrevivencia.

Durante más de veinte años las universidades públicas y consecuentemente sus escuelas superiores de comunicación han sido sometidas a un régimen técnico-burocrático que las ha desarticulado estructuralmente. La crisis de la década de los ochenta las ha depauperado

<sup>25</sup>. A reserva de que se verifique empíricamente esta hipótesis, es muy probable que la planta de profesores de este tipo de instituciones esté constituida por jóvenes recién egresados de las grandes universidades públicas y privadas, o por técnicos temporalmente sin ocupación.

al grado de inmovilizarlas, perdiendo con ello su sentido social. Actualmente han sido prácticamente abandonadas a su suerte, pues las medidas que se intentan aplicar para su reactivación tienden a acentuar su deterioro.<sup>26</sup>

Atendiendo a este problema, se han esgrimido diversas posturas que proponen intensificar la relación de las universidades públicas con la sociedad; ubicando la cuestión en su dimensión estratégica.

En este plano, el gobierno sólo ha propuesto un programa de estímulos económicos articulado a un soporte burocrático-político y sustentado en una política productivista. Ofrece recursos en razón a índices de productividad regulados por criterios de orden político-administrativo antes que académico<sup>27</sup>. Asimismo, desde sus organismos ejecutivos propone un plan para modernizar a las universidades enfatizando la aplicación de sistemas de evaluación.<sup>28</sup>

Los científicos e intelectuales consagrados discuten sobre la conveniencia de redimensionar el modelo actual de las universidades para ajustarlas al campo intelectual y científico internacional. Desde esta perspectiva, la vinculación con la sociedad se efectuaría a través de los mercados industrial y financiero, por medio de la incidencia de la acción académica en los campos intelectual, científico y tecnológico.<sup>29</sup>

Desafortunadamente esta visión del problema no aporta mucho en relación con la docencia como función universitaria, ya que reproduce la imagen de la *universidad de élite*, como un instituto especializado en formación de los agentes que continúen con la labor intelectual y científica del país.

El problema es que las universidades públicas nacieron y se desarrollaron en México como escuelas profesionales para devenir posteriormente en centros de producción de conocimientos y de difusión cultural. Hoy en día muchas de ellas han sufrido un proceso de masificación, que aunado a la depauperización de los años ochenta y al anquilosamiento de sus estructuras organizativas, hace poco probable la reversión el proceso.<sup>30</sup>

Finalmente existe una tercera postura que propone un modelo de vinculación empresarial con la sociedad. Esta óptica, sintomáticamente asociada a las escuelas de comunicación, sugiere que las universidades ingresen al mercado para intercambiar servicios, información, y eventualmente conocimientos, por recursos materiales y financieros.

Ciertamente es una opción cuyas implicaciones no han sido suficientemente discutidas, pero si la vemos desde el punto de vista de la docencia podría ser riesgosa. La enseñanza, cuando se integra a la lógica del mercado, se fetichiza, pierde su sentido académico y al perder su valor de uso deja de cumplir con su función formativa.

<sup>26</sup>. Nos referimos a la reglamentación de la vida académica a través de mecanismos escalafonarios de corte burocrático.

<sup>27</sup>. Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Programas de Estímulos y Becas.

<sup>28</sup>. Cfr. TODD L.E. y GAGO A. "Visión de la Universidad Mexicana 1990"; SEP; México; 1990.

<sup>29</sup>. Cfr. PEREZ TAMAYO R. "El Futuro de la Universidades Públicas en México I- VI"; (7,14,21,28 enero) (4,11 febrero) de 1991; en: el periódico "La Jornada"; México.

<sup>30</sup>. Para rehabilitar a la docencia es preciso buscar opciones mucho más imaginativas que impacten directamente en el plano pedagógico y repercutan en las prácticas educativas.

Sería lógico pensar que las escuelas oficiales de comunicación fueran apoyadas económicamente por el gobierno, pero por el momento el financiamiento que se otorga a la docencia universitaria no cubre suficientemente con la nómina del personal académico, y aun no se encuentra una solución satisfactoria al problema de la infraestructura tecnológica que requiere una escuela de comunicación para funcionar con mínima eficiencia.

A pesar de todo estas escuelas continúan operando, y las pocas que realizan investigación o poseen cierta capacidad de producción intelectual, debaten sobre el sentido de su reestructuración para ingresar a los mercados de bienes simbólicos.

En este momento, la pregunta que guía la discusión sobre el problema de la formación de profesionales en comunicación se ubica en la **húspueda del sentido de la profesión.**<sup>31</sup>

### Dimensión ético-profesional del problema

¿Para qué se necesitan los profesionales de la comunicación? o en otros términos, ¿Tiene sentido formar profesionales en comunicación?

Esta pregunta fundamental lleva implícita una solución ética relacionada con el significado social de la comunicación y el devenir de las prácticas comunicativas en la coyuntura actual.

Los massmedia han impuesto un significado instrumental a la comunicación. La reproducción del sistema de producción y consumo masivo de bienes culturales utiliza y justifica el uso de cualquier recurso material o simbólico para mantenerse. La civilización occidental aun se sostiene moral e intelectualmente sobre la acción de los medios masivos de comunicación y los contenidos ideológicos derivados de la revolución tecnológica dentro de la cual se inscriben.

El poder en todas sus formas tiene un fundamento subjetivo que lo sitúa en la dimensión simbólica de las relaciones sociales. De ahí que las prácticas comunicativas adopten un significado instrumental. Desde esta perspectiva, la comunicación se entiende como uno de los recursos simbólicos a través del cual se ejerce el poder, y como medio para imponer legítimamente formas culturales arbitrarias.

Vistas así las cosas, los fines justificarían a los *medios* cumpliéndose la sentencia de **Maquiavelo** para el caso de la política. **Habermas**<sup>32</sup> ha llamado la atención respecto a este problema ético de la cultura occidental. Si la acción comunicativa tiene algún sentido, éste no debe ser un sentido instrumental, pues estaría en riesgo la especie humana y el mundo tal y como lo conocemos.

Sucede que las escuelas de comunicación forman a los cuadros que habrán de ejercer el poder simbólico profesionalmente. Es por ello que el reconocimiento y discusión de esta dimensión del problema adquiere para ellas especial importancia.

¿Para qué formar profesionales de la comunicación?

<sup>31</sup>. ANDIÓN M., (Comp.) "Ciencias de la Comunicación"; Colección: Las Profesiones en México # 5; UAM-X; México; 1990.

<sup>32</sup>. Cfr. HABERMAS Op.Cit.

¿Para abastecer a la sociedad de agentes especializados en ejercer el poder simbólico desde cualquier posición y con cualquier recurso, y favorecer con ello la reproducción de la cultura massmediática?

¿Para poder contar con intelectuales que conozcan y generen conocimientos sobre los procesos comunicativos, y ejerzan la crítica de los fundamentos de la cultura occidental?

O quizá ¿para que existan agentes capaces de recrear su propia cultura y se integren al campo cultural como productores de bienes y servicios culturales?

Contestar estas cuestiones supone una toma de posición ético-política que compromete la acción pedagógica de las escuelas de comunicación con la sociedad; de lo que se deduce que a cada una de ellas corresponde un fin educativo.

En el primer caso, se alude tácitamente a una finalidad **Técnico-Instrumental**. Desde esta perspectiva se da por supuesta la necesidad ontológica de las relaciones de poder en el espacio social, con lo que se justifica el uso de cualquier recurso simbólico, en tanto se logre imponer legítimamente una forma particular de cultura.

Asimismo subyace una idea de comunicación característica de la cultura massmediática, asociada con el proceso de transmisión de mensajes, lo que reduce su significado a una dimensión estrictamente técnica.

De acuerdo con esto, quien ejerza la comunicación profesionalmente deberá asumir el papel que cumple un **canal** en el esquema cibernético de la comunicación. Por lo que dicho agente no será responsable ni de la emisión ni de la recepción de los mensajes, sino exclusivamente de los soportes materiales y simbólicos, a partir de los cuales, se transmiten e imponen ciertas formas de significación social. En este sentido, su función es **Comunicante**, esto es, instrumental.

Plantearse como finalidad educativa la formación de un sujeto que actúe como soporte **Técnico-instrumental** de los procesos de reproducción social y cultural, representa indudablemente un problema ético.

Podría significar la anulación del concepto de *Hombre* y la negación de todo humanismo, pues al reducir al hombre su dimensión funcional, lo define como un sujeto incapaz de dar sentido a sus propias prácticas sociales. Lo que nos conduce necesariamente a atender las implicaciones políticas de la cuestión y preguntarnos por la naturaleza de la sociedad dentro de la cual dichos agentes habrán de ejercer su función técnico-instrumental.

¿Se justifica formar profesionales de la comunicación al servicio de una sociedad de masas articulada bajo la lógica de las reglas del mercado...?

Ahora bien, cuando se hace referencia a un tipo de profesional que participe socialmente a través de la generación de conocimientos sobre los procesos comunicativos, se apela, en cierta forma, a un fin educativo de carácter **Intelectual-Crítico**.

Desde esa posición se afirma el conocimiento como valor fundamental, y se ponen en tela de juicio las diversas versiones del concepto de comunicación. Virtualmente se expresa una

vocación de búsqueda y análisis de las condiciones en que se producen los procesos comunicativos o en términos más amplios, los procesos de significación social.

Ello supondría la legitimidad de una práctica inmersa dentro del campo intelectual de la comunicación y la cultura, orientada a producir conocimiento y crear elementos de juicio para entender y cuestionar el sentido de la acción comunicativa en la sociedad. Desde esta perspectiva el profesional de la comunicación debe desempeñar el papel de un **Comunicólogo** propiamente dicho.

Por otra parte, detrás del cuestionamiento sobre el sentido de formar profesionales capaces de crear y recrear su propia cultura, subyace una finalidad educativa de índole **Estético-Profesional**.

Un fin estético, en tanto que orienta la acción educativa hacia la búsqueda del conocimiento de lo sensible. Desde donde se mira la comunicación como un acto esencialmente humano, a través del cual el sujeto se expresa, conoce y genera cultura.

Esta posición permite pensar a los procesos comunicativos tentativamente fuera de la lógica del sistema social y desde ahí, recrear los mundos de vida a través de propuestas poéticas<sup>33</sup>. Partiendo del carácter expresivo de la comunicación, se abandona el orden de lo verdadero para entrar al de lo verosímil, dejando el terreno de las ciencias para entrar al de las artes.

De acuerdo con esto se aspiraría formar un artista profesional que cumpla la función de un **Comunicador** que sea capaz de recrear su propia cultura y participe socialmente como productor de bienes simbólicos dentro de su campo de incidencia.

**Comunicador, Comunicólogo o Comunicante**, son tres posiciones, tres finalidades que pueden servir como categorías de análisis que demarquen, a su vez, tres parámetros desde donde sea posible observar el devenir de las prácticas profesionales de la comunicación en el espacio social.

Esto nos introduce al plano de los perfiles profesionales. Cuando se proponen parámetros, se piensa en rangos toposociales en donde se ubica el conjunto de las prácticas comunicativas, así como las propuestas curriculares que las viabilizan y reproducen.

Actualmente las escuelas de comunicación proponen una variedad notable de perfiles profesionales. Simplemente revisando los nombres de las carreras nos podemos dar una idea de esta heterogeneidad.

Existen en México 16 denominaciones distintas para la licenciatura en comunicación, seis de éstas se definen como científicas y ocho apelan a una función específica en el campo de la comunicación: publicidad, periodismo y relaciones públicas, entre otras, sin embargo, la gran mayoría de ellas dice mantener una perspectiva científico-técnica.<sup>35</sup>

Si utilizamos nuestros parámetros de análisis con estos datos, podríamos observar que en general las escuelas de comunicación forman básicamente **Comunicólogos** y **Comunican-**

<sup>33</sup>. En su sentido originario, esto es, como arte creadora de imágenes (Aristóteles, Retórica).

<sup>34</sup>. CONEICC Op.Cit.

tes, pero prácticamente ninguna de ellas intentaría formar algo parecido a un Comunicador, tal y como lo hemos definido.

Parecería como si, en efecto, las escuelas de comunicación hubiesen reaccionado al proceso de modernización del campo cultural y dirigieran sus esfuerzos hacia el mercado massmediático, que en teoría requiere de cuadros técnicos y técnico-profesionales para funcionar y sostenerse.

Enfatizamos *en teoría*, pues muchos de estos perfiles de carrera se apoyan en el supuesto según el cual, las prácticas comunicativas dominantes son aquellas que cumplen una función **técnico-instrumental**. Por lo tanto, si lo que pretenden estas escuelas es colocar a sus egresados en el mercado de trabajo, entonces lo pertinente sería preparar a sus estudiantes en el dominio de los medios y las técnicas propias del sistema masivo de producción de mensajes.

Los resultados no se conocen todavía, pues no existen suficientes estudios de seguimiento de egresados. Pero si tomamos en cuenta el grado de especialización de las prácticas profesionales dentro de las industrias culturales, y la complejidad de los sistemas de producción y distribución de mensajes, es muy dudoso que las escuelas puedan preparar y capacitar eficazmente a un tipo de cuadros cuyos saberes están cambiando, permanentemente, a un ritmo vertiginoso.

En todo caso, es más probable que estas agencias capten personal poco calificado, independientemente de su formación universitaria o escolar, y lo capaciten en la práctica y rutina del trabajo diario.

No obstante, hay escuelas que han optado por perfiles de carrera de corte humanístico o científico-filosófico. Las primeras suelen ser instituciones sustentadas en algún principio u orden religioso; y las segundas, podrían identificarse con las escuelas oficiales que tradicionalmente han mantenido una postura crítica frente a la cultura de masas y el orden social dominante.

Estas últimas serían las que más se acercan al parámetro del **Comunicólogo**, en el sentido que aquí le damos, y desde cierta perspectiva, estarían respondiendo a la necesidad social de conocer y cuestionar el papel de las prácticas comunicativas en la sociedad actual.

Siendo este el caso, y tomando en cuenta la estructura y funcionamiento del campo científico-intelectual en México y el mundo, sus egresados terminarían ejerciendo una práctica pseudoprofesional o francamente recesiva, pues difícilmente el **Comunicólogo** podrá seguir existiendo como tal. Actualmente el mercado académico nacional y mundial se ha restringido y admite casi exclusivamente a científicos sociales profesionales, sólidamente formados en el largo trayecto de los estudios de posgrado; y las ciencias devienen en cuerpos de conocimientos y prácticas interdisciplinarias.

Por lo tanto sería conveniente y necesario que este tipo de escuelas de comunicación devinieran en facultades y promovieran la investigación y los programas de posgrado en ciencias sociales.

De acuerdo con este panorama, quedaría pendiente la formación de **Comunicadores**. Por lo que ofrecen estos datos y la información recabada en un estudio realizado en la UAM-X sobre las estructuras curriculares de las escuelas de comunicación, <sup>36</sup> es muy poco probable que los **Comunicadores** se formen en estas instituciones.

Ahora bien, si pensamos en la labor de estos agentes como una función y una necesidad social, su práctica profesional se revelaría como una práctica emergente.

Según el estudio citado, realizado en una muestra de 49 escuelas superiores de comunicación (66%) divididas en 5 regiones en proporción de 2 a 1 entre privadas y públicas, estas instituciones ofrecen: por un lado, servicios de instrucción en diversas áreas del conocimiento asociado al fenómeno comunicativo <sup>37</sup>; y por otro, capacitación en la administración de diferentes técnicas de producción de mensajes para públicos específicos.

Estos datos nos permiten verificar también la hipótesis referente a las áreas de conocimiento estético, pues de acuerdo con el estudio, este tipo de materias quedan fuera de la curricula, privilegiando sobre todo los contenidos teórico y técnico-instrumentales.

En términos generales, las escuelas de comunicación han articulado sus estructuras curriculares a través de dos ejes programáticos:

Uno **teórico-formativo** que comprende los campos temáticos correspondientes a teorías de la comunicación, técnicas de investigación, estudios políticos y sociales, humanidades y nuevas tecnologías;

y otro **técnico-instrumental**, cuyos contenidos se ajustan a los campos de la producción en medios, técnicas periodísticas, de publicidad y administración.

Estas dos áreas de conocimiento se distribuyen en proporción de 1 a 1 dentro de la estructura curricular <sup>38</sup>. Sintomáticamente, las cargas curriculares se centran preponderantemente, para el eje **teórico-formativo**, en las materias de teorías de la comunicación y estudios políticos y sociales que representan la mitad del total de los contenidos; y en el caso del eje **técnico-instrumental**, las materias asociadas a la producción en medios constituyen más de la mitad de la carga curricular.

Esto significaría que existe en las escuelas de comunicación una fuerte tendencia a orientar sus esquemas de desarrollo curricular hacia la formación de cuadros profesionales enmarcados dentro del parámetro **Comunicante-Comunicólogo**.

Lo que se puede notar por los miles de estudiantes que egresan de estas instituciones, dispuestos a insertarse al campo massmediático como soportes **técnico-instrumentales** de los procesos de reproducción social y cultural; y por la ausencia de un número significativo de agentes críticos en el campo de la cultura y los medios de comunicación.

¿Quién forma entonces a los comunicadores que la sociedad necesita ?

<sup>36</sup>. CONEICC Op. Cit.

<sup>37</sup>. RASGADO L. "Panorama de la Enseñanza de la Comunicación en México"; (Reporte de Investigación); Fotocopia; UAM-X; 1990.

<sup>38</sup>. RASGADO L. Ibidem.

## Dimensión educativa del problema

Desde su creación hace más de tres lustros, en la **Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco** se ha intentado formar profesionales en comunicación social aplicando un modelo educativo muy singular y controvertido que busca integrar la investigación a la docencia.

Este modelo parte de un presupuesto teórico según el cual: *"El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad, lleva implícito el abordar simultánea-mente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos, así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta. En consecuencia, la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas, a uno que se centre en objetos de transformación, transformación que requiere la contribución de varias disciplinas".*<sup>39</sup>

Durante 1974, dentro del marco de la reforma educativa del régimen de **Echeverría**, nace la UAM-X como una institución innovadora cuya filosofía y política académica recogen y sintetizan algunas de las corrientes teóricas más progresistas del momento, principalmente la *Epistemología Genética* y el *Materialismo Dialéctico*.

En este sentido podría decirse que se trata de una institución que se adelanta a su época, pues de hecho, hasta antes de su creación los planes de estudio de las carreras universitarias se limitaban a hacer copias o adaptaciones formales de los modelos curriculares creados y aplicados en universidades extranjeras más o menos prestigiosas.

Poco se conocía en aquellos tiempos sobre el tema del **Desarrollo Curricular**, pues apenas y se tenía noticia de los aportes de Ralph Tyler o Hilda Taba, que en términos generales, proponían racionalizar los procesos educativos de acuerdo a la definición de fines y medios, así como de los recursos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese entonces se hablaba también de articular los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, en concordancia con un modelo que les diera *continuidad, secuencia e integración*. Asimismo había consenso respecto a que los planes y programas académicos debían mantener una relación con el mercado de trabajo y los avances del conocimiento, aunque no se tenía clara conciencia de las múltiples mediaciones que afectan dicha relación.

En buena medida, este acuerdo respondía al optimismo desarrollista planteado por la escuela del *Capital Humano*, que veía en la inversión educativa un recurso incontestable para la instrumentación de una política de estabilidad social y ajuste económico entre la estructura productiva y la formación de cuadros técnicos y científicos.

En este contexto marcado por la dependencia de los enfoques tecnocráticos provenientes de los estudios norteamericanos, se elabora el *Documento Xochimilco* visto como una alternativa a las formas tradicionales de enseñanza; en él se concibe al diseño curricular como una actividad fundada en el análisis de los esquemas de acción integrados a las prácticas profesionales.

<sup>39</sup>. UAM-X Documento Xochimilco, UAM-X, México, 1987, p.17

“En la práctica —señala el documento—, la formulación del programa de enseñanza con base en disciplinas horizontales, nunca logra reproducir la situación que se encuentra en la realidad y para la cual se desea adiestrar al alumno. Por eso antes de definir objetivos educativos que cubran todo el contenido del conocimiento de estas mismas disciplinas, se debería tratar de diseñar procesos verticales que se realizan en una profesión dada y en estos procesos identificar lo que Piaget llama esquemas de acción que también podríamos llamar objetivos de proceso”.<sup>40</sup>

Es cierto que hoy día planteamientos como éstos ya no resultan tan novedosos, pero debe tomarse en cuenta que en aquellos tiempos eran muy pocos quienes lograban vislumbrar su trascendencia y cabal significado:

¿Integrar la investigación a la docencia? ¿Enseñar a través de objetos de transformación y no por medio de contenidos disciplinarios? ¿Organizar la actividad docente de acuerdo a perfiles profesionales y objetivos de proceso? ¿Reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un esquema teórico-deductivo a otro que incluyera el componente empírico-inductivo de acuerdo a una lógica dialéctica? ¿Hacer del estudiante un artífice de su propia formación y agente activo en su proceso de aprendizaje?

Cuestiones como estas se contraponían —y lo siguen haciendo— al sentido común y a las tradiciones académicas arraigadas en las instituciones de educación superior. Incluso en la propia UAM-X, durante sus primeros cinco años de existencia, se abrió un amplio debate en torno a la operatividad y pertinencia de tales propuestas, particularmente en lo referente a la integración de la investigación a la docencia.

Para la *clase académica*, y en especial para los investigadores, estas propuestas resultaban impertinentes y aventuradas. La norma académica tradicional sostenida en la creencia del *saber por el saber*, se vio amenazada y trató por cualquier medio a su alcance de desacreditar todo producto investigativo generado en el marco de la actividad docente. La idea de producir conocimiento y aplicarlo simultáneamente en la formación de cuadros profesionales y en la resolución de problemas concretos, resultaba aberrante en cierto sentido; pero de hecho fue una respuesta explicable si tomamos en cuenta que se tenía la intención implícita de preservar las reglas consagradas por el campo académico como mecanismos de prestigio y distinción social.

No obstante, con todo lo reactiva que haya podido resultar esta respuesta, lo importante fue que fecundó la reflexión en torno a este principio pedagógico; fue así que en 1981, durante el “**Primer Congreso sobre las Bases Conceptuales de la UAM-X**” se llegó a la conclusión de que era necesario distinguir entre la investigación formativa y la investigación generativa.

Sobre la investigación formativa se dijo que: “...constituye una forma de enseñanza, en la cual los estudiantes aplican lo que están aprendiendo, al estudio de un determinado problema y de ello se extraen motivación y orientación para profundizar en su conocimiento y elaborar conclusiones”. “En este sentido —continúa la argumentación—, es un proceso didáctico centrado en la transmisión de conocimientos firmemente adquiridos con vista a su aplicación técnico-profesional, el carácter crítico y polémico de la ciencia se presenta

<sup>40</sup>. UAM-X Ibidem p. 26

como un atributo más del conocimiento, pero limitado a cierta frontera que no constituye motivo de aprendizaje sino hasta que ha dejado de serlo, para integrarse al conocimiento universalmente aceptado".<sup>41</sup>

Por otro lado, en cuanto a la investigación generativa se decía que :

"...parte de la delimitación de esa zona de frontera entre lo conocido y lo desconocido, su materia es, por esencia, aquella controvertible mediante la aplicación del método científico en forma original. En resumen —continúa el texto—, investigar para aprender mejor una disciplina es totalmente distinto de investigar para crear conocimiento original en la disciplina".<sup>42</sup>

Esta distinción entre prácticas de investigación, puede ser interpretada como un modo de establecer distancia entre el campo de la investigación académica y el campo de la docencia universitaria, y refleja un intento por preservar los valores tradicionales de la academia cuya actualización reproduce un concepto restringido de investigación.

Como puede apreciarse, esta postura escamotea la propuesta original planteada en el Documento Xochimilco que apunta hacia la ruptura con un modelo de enseñanza centrado en los contenidos disciplinarios para pasar a otro basado en el tratamiento de *Objetos de Transformación*. Por supuesto que el modelo de la UAM-X no pretende formar en la licenciatura académicos en sus acepción tradicional ni investigadores de punta, como sugiere el término de *investigación generativa*, sino profesionales capaces de resolver problemas concretos, con recursos científicos y técnicos aprendidos en el transcurso de un proceso creativo y participativo.

Sin embargo la inquietud por distinguir entre diversas formas de investigar permitió reflexionar sobre la especificidad de la práctica investigativa; de esta manera la investigación puede entenderse en su sentido lato como el proceso de hacerse preguntas y la búsqueda de sus respuestas; la diferencia entre una y otra forma de investigar estriba fundamentalmente en el tipo de pregunta que se haga; cada pregunta lleva implícito su nivel de resolución, lo que obliga al investigador a elegir una estrategia adecuada para acercarse a su objeto.

Por ello no procede igual un detective que quiere saber quién fue el culpable del delito o un mercadólogo que se cuestiona por las preferencias de consumo de las amas de casa de alguna zona de la ciudad, o bien, un escritor que se pregunta por el sentido de la vida. Cada uno de ellos, de acuerdo al tipo de pregunta que haya formulado utilizará una estrategia diferente, fundada en presupuestos de distinto nivel de abstracción y usando métodos de recolección de información y análisis igualmente específicos.

Vistas así las cosas, la investigación ha de ser un proceso heurístico, creativo, en el que se produce un diálogo continuo entre el sujeto que busca conocer y *lo otro*, derivando en una actividad intelectual compleja y diversificada que exige de quien la emprende la puesta en acción de todas sus capacidades.

<sup>41</sup>. UAM-X Primer Congreso sobre las Bases Conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Tomo I, UAM-X, México, 1981, p. 42

<sup>42</sup>. UAM-X Ibidem p.43

Cuando se hace referencia al principio de integración entre investigación-docencia, debemos pensar en los esquemas de acción que integran la práctica misma de la investigación y enseñar a preguntar, a problematizar y a ir en busca de la información que nos sirva para interpretar la realidad, en un afán por conocerla y aprender de un mundo que no sólo nos rodea, sino al que en la propia práctica de conocerlo, transformamos.

Podemos decir que es precisamente la lucha por incorporar y legitimar, vale decir, integrar este principio pedagógico la práctica docente y al diseño curricular —en un espacio universitario concreto— lo que marca la historia misma de la UAM-X y en particular, de su carrera de comunicación, en tanto espacio de inculcación de una práctica emergente que se define, además, por su intrínseca relación con lo social.



“La mayor locura consiste en que cada cual cree deber transmitir aquello que cree saber.”

Goethe

# CAPÍTULO CUATRO

## EL PROCESO CURRICULAR EN UNA ESCUELA DE COMUNICACIÓN

### Génesis del espacio social

La Carrera de Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana en Xochimilco (UAM-X), nace prácticamente en la primavera de 1975 cuando un reducido grupo de pasantes de la Universidad Iberoamericana (UIA) es contratado para diseñar el perfil y los primeros programas o *módulos* de la licenciatura en comunicación social.

Eran jóvenes entre los 22 y los 24 años de edad que habían sido formados por maestros humanistas, sensibles a los problemas mundiales, y especialmente, a los de nuestro país durante la década de los sesenta. Esto despertó en ellos un espíritu crítico y abierto que los identificó con la mística de innovación y compromiso característica de una universidad en gestación.

Apenas unos meses antes la UAM-X había iniciado sus actividades, integradas alrededor de un proyecto educativo que rompía con los esquemas tradicionales de enseñanza en México. Este proyecto proponía pasar de un *curriculum de colección* basado en asignaturas, a otro de tipo *integral*<sup>1</sup> articulado en torno a **Objetos de Transformación**<sup>2</sup>. El debate sobre la pertinencia epistemológica de este concepto clave no ha quedado resuelto, no obstante, en aquel momento la discusión conceptual dinamizó el trabajo académico creando un clima de fervoroso estudio, participación y creación intelectual.

El **Modelo Xochimilco** como se le empezó a llamar a este sistema de enseñanza era una propuesta ambigua fundada en distintos enfoques teóricos que entendían al aprendizaje como un proceso derivado de la transformación de la realidad. Lo que implicaba una preocupación por la *praxis* y suponía un contacto más directo con los problemas de la realidad social. Proponía además, la integración de la investigación, la docencia y el servicio a la comunidad, cuestionando de esta forma, el concepto de **universidad-claustro** y sugiriendo un compromiso político y una vocación por la crítica y el cambio social.

<sup>1</sup>. Esta tipología es tomada de la clasificación de B. Bernstein. (Cfr. *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*; Routledge & Kegan Paul; London, 1979)

<sup>2</sup>. Uno de los trabajos en donde se analiza más exhaustivamente esta noción, es el texto de W. Beller: "El Concepto Objeto de Transformación en el Proyecto Académico de la UAM-X," *Temas Universitarios* #10; UAM-X; México; 1987.

Desde el punto de vista epistemológico proponía concebir a la realidad como un espacio multidimensional, y al conocimiento como producto de la aplicación integrada del conjunto de disciplinas científicas, aspirando a construir un enfoque interdisciplinario tanto en la generación de conocimientos como en su transmisión a través de la enseñanza y la extensión académica. Todo ello prefiguraba una visión sistémica de la realidad y el mundo, característica de las ciencias duras.

En el plano estrictamente pedagógico, se distingue del esquema tradicional por definir al educando como un sujeto activo, y al docente como coordinador de las actividades académicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos principios derivaron casi inmediatamente en las tesis de las teorías del proceso grupal y las técnicas de aprendizaje colectivo<sup>3</sup>.

**Marx, Engels, Piaget, Bunge** y una serie inabarcable de autores, provenientes de los más diversos campos disciplinarios, comienzan a ser leídos y discutidos en el marco de esta naciente institución universitaria que fincaba su identidad en su carácter **alternativo y crítico**.

Este contexto no podía ser más propicio para la inserción de jóvenes profesionistas, social y políticamente comprometidos, que veían en la UAM-X la materialización de sus aspiraciones académicas y una oportunidad para ejercer en la práctica sus convicciones ideológicas.

Durante su formación universitaria este grupo de jóvenes comunicólogos conocieron a **Armand Mattelart**, un prestigiado intelectual francés que había adquirido reconocimiento, en el incipiente campo latinoamericano de la comunicación, por sus posturas críticas frente al sistema de dominación ideológica a través de los medios de comunicación masiva.

**Mattelart** había vivido en Chile y venido a México a impartir un seminario en la UTA; estaba al tanto de la problemática del desarrollo en América Latina pues había estudiado el papel de los medios de comunicación dentro de los procesos de reproducción del capitalismo en la región. Su enfoque teórico se apoyaba en el pensamiento estructuralista francés, principalmente en **Althusser** y recogía los aportes del pensamiento crítico de la **Escuela de Frankfurt**; desde el punto de vista metodológico sus trabajos tendían a abordar los problemas desde un plano macroscópico siendo reconocidos en México como parte del campo disciplinario de la sociología francesa de la comunicación.

Estos elementos teóricos y encuadres metodológicos fueron incorporados en los primeros módulos diseñados por este grupo de profesores. A partir de un análisis de los contenidos

<sup>3</sup>. Se sugiere una selección de los documentos básicos de referencia sobre este modelo pedagógico: a) UAM-X "Documento Xochimilco"; UAM-X; México; 1980. b) MARTINEZ D., GALEANO J. (Comp.) "Documentos para el Análisis del Proyecto Xochimilco"; Temas universitarios #8; UAM-X; México; 1986. c) BOJALIL L.F., GARCÍA J.C., "La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco; Consideraciones sobre el Marco Teórico de una Práctica Universitaria;" UAM-X; México; 1981. d) BOJALIL L.F., et al., "El Proyecto Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco"; UAM-X; México; 1982. e) PAOLI F.J. "El Proyecto Orgánico y el Modelo Xochimilco"; UAM-X; 1987. f) VELASCO R., et al., "Notas acerca del diseño curricular. La definición de fases y el diseño modular"; Cuadernos de Formación de Profesores #6; UAMX/CBS; México; 1982. g) YSUNZA M. "El grupo de trabajo académico en la educación modular"; Cuadernos de Formación de Profesores #4; UAM-X CBS; México; 1982.

propuestos en estos programas se puede observar una tensión entre los planteamientos de las corrientes críticas de inspiración marxista y las teorías funcionalistas de la comunicación.

La lucha por la legitimidad del discurso teórico en el campo de las ciencias sociales, se caracterizaba entonces por una confrontación ideológica entre *marxistas*, que aspiraban participar en el cambio social interviniendo en las instituciones sociales y en las formas de organización popular; y *funcionalistas* que promovían la modernización de las estructuras sociales a partir de la aplicación de planes de desarrollo.

El grupo fundador de la carrera de comunicación en la UAM-X no era ajeno a este fenómeno, y el hecho de encontrarse en un proceso de formación académica los hacía particularmente receptivos a las incidencias de este debate, tendiendo a adoptar posturas contestatarias.

No hay que olvidar que a mediados de la década de los setenta comenzaba a agudizarse en el país la crisis de su estructura económica y el Estado vivía un proceso de rearticulación, dando lugar a la incorporación nuevos actores en la arena política <sup>4</sup>.

Después de 1968 los partidos socialistas, comunistas y las organizaciones sindicales independientes que habían estado marginados de la contienda, ganaban terreno en las instituciones de educación superior, y fue necesario modificar la legislación electoral para dar curso a la presión que estas fuerzas políticas ejercían sobre el orden social.

En las universidades y particularmente en la UAM-X se vivía un clima de efervescencia política debido a la formación de sus organizaciones gremiales, lo que favoreció que los universitarios tendieran a impugnar los fundamentos del sistema social imperante y se identificaran con esquemas de pensamiento heterodoxo.

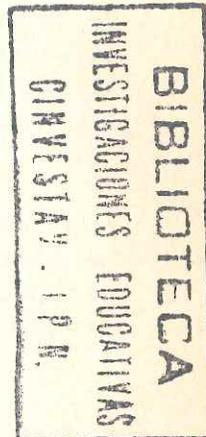
En julio 1975 se da a conocer en la UAM-X el primer Perfil de la Carrera de Comunicación Social. El documento es sumamente ambicioso respecto a lo que se aspiraba formar y muestra las carencias técnicas típicas de un equipo inexperto en el diseño curricular, lo que lo hace aparecer como un listado de materias -contenidos- que era necesario estudiar. No se parte de lo que hace un profesional, es decir, del análisis de las prácticas y el mercado profesional, sino de lo que debe saber, que en este caso significa, lo que deseaba saber un grupo de estudiantes dispuestos a ser profesores.

El texto evidencia la antinomia teoría-práctica que aun hoy impide realizar la síntesis del 'saber' y el 'hacer' integrados en un 'saber hacer'. Se buscaba formar, textualmente: *"Comunicadores sociales que conozcan, investiguen, participen y transformen la práctica social de la comunicación en nuestro país, que sean conscientes de las condiciones sociales de la producción comunicativa en México como del proceso de la producción de la comunicación e intervengan en dicha práctica social responsable y profesionalmente"* <sup>5</sup>.

De acuerdo con esto, se tenía en mente a un agente capaz de conocer y transformar las

<sup>4</sup> Hacia el final del período echeverrista el país ingresa a una etapa de inflación con estancamiento económico y se redefinen las reglas del juego electoral, permitiendo la incorporación de las llamadas minorías políticas al Congreso de la Unión, y consecuentemente, el reconocimiento de nuevos partidos de oposición.

<sup>5</sup> DE HAENE M., DE LA PEZA C., DURAND C., RODRIGUEZ L., SOLORZANO J., UGALDE J.A.; *"Anteproyecto del Perfil de la Carrera de Comunicación Social"*; UAM-X/CSH/DEC; Fotocopia; Julio 1975. p.4



prácticas comunicativas. Conocer por medio de la investigación que se presuponía científica, y transformar a través de la participación, lo que implicaba la participación política, atributo del compromiso social en un momento de rearticulación del Estado y crisis económica.

La idea era formar un profesional que reuniera simultáneamente las competencias de un científico y de un político. Además, en los objetivos específicos se propone el dominio de las técnicas de producción de mensajes. En otras palabras no se tenía claro si se querían formar **Comunicólogos**, **Comunicadores** o agentes **Comunicantes**. De hecho no se conocía el campo profesional, ni se estaba en condiciones de prever los problemas técnicos que pudieran derivarse del la instrumentación de este curriculum.

Durante sus dos primeros años de existencia la **Carrera de Comunicación** (como se le llamará en adelante a este espacio social) concretamente, sus profesores y alumnos, se dedicaron a estudiar la realidad sociopolítica del país tratando de interpretarla en su contradictoriedad, que se expresaba en la confrontación de los modelos funcionalistas de la comunicación con la sociología crítica de la comunicación de masas.

El tema central de análisis, o en la terminología particular de Xochimilco el **Objeto de Transformación**, que concentró los intereses de trabajo fue sin duda **Los Medios Masivos de Comunicación**, destacando el problema de la relación entre el Estado y la televisión, así como, la problemática en torno al del derecho a la información<sup>6</sup>; aspectos estrechamente ligados a la coyuntura política del país en la cual el gobierno había tomado la iniciativa de reglamentar la Ley Federal de Radio y Televisión y comprar un canal de televisión<sup>7</sup>.

Entre 1975 y 1978 se diseñaron tres programas sobre el tema "*Comunicación Ideología y Sociedad*" que buscaban inculcar una concepción del mundo social de la comunicación donde los medios masivos eran vistos como aparatos de reproducción ideológica, más concretamente de imposición de la ideología dominante, transformándose en instrumentos del Estado<sup>8</sup>.

Se elaboraron también, dos módulos en torno al tema "*Comunicación y Clases Sociales*" en los que se insistía sobre el problema la imposición ideológica y las formas de resistencia de las distintas clases sociales frente al poder de los medios masivos y el Estado; y cuatro más sobre "*Comunicación y Cambio Social*", en donde se expresaba el debate sobre el problema del cambio social revolucionario y el papel de los medios de comunicación en la lucha por el poder político.

<sup>6</sup>. Durante 1988 se llevó a cabo una investigación por un grupo de estudiantes del Area de Concentración de la Carrera de Comunicación, con el propósito de sistematizar las referencias teóricas de los contenidos programáticos de la Carrera. Se revisaron todos los módulos registrados en los archivos oficiales de 1975 a 1988; y se entrevistó a una muestra representativa de los diseñadores de los programas. Los resultados se presentan el texto: LIZARAZO D., et. al., "*La Disputa por el Poder Simbólico del Discurso Teórico; (análisis de los marcos teóricos de la carrera de comunicación)*"; Fotocopia; Mayo 1989.

<sup>7</sup>. Cfr. FERNANDEZ CHRISTLIEB F. "Los Medios de Difusión en México; Juan Pablos; México; 1989.

<sup>8</sup>. Este concepto ha sido abordado por diversos enfoques teóricos adquiriendo diferentes nombres: *Massmedia* desde la sociología funcionalista norteamericana de los medios de comunicación; *Industrias Culturales*, por la Escuela Crítica de Frankfurt; *Aparatos Ideológicos del Estado*, por la corriente estructuralista althusseriana. El problema de la dominación ideológica también se trabaja en la Carrera desde la perspectiva de la Teoría de la Dependencia.

Estos nueve módulos son fermento y sustento del primer plan de estudios avalado oficialmente en 1978. Todos ellos revelan una intención voluntarista que se explica por el sesgo ideológico de los contenidos, encuadrados dentro de un esquema marxista-estructuralista ligado al pensamiento althusseriano, y animado por una vocación crítica propia de la sociología frankfurtiana de los años 30 y 40.

No obstante, la revisión que se hizo de las teorías de la comunicación abrió todo un horizonte de exploración en el campo de los lenguajes. Desde el perfil original se prefiguraba la necesidad de estudiar lingüística, en todas sus variantes (sociolingüística, psicolingüística, filosofía del lenguaje), y semiótica, entendida entonces como un saber difuso relacionado con las teorías de la significación. De esta forma se propone incluir en el plan de estudios un bloque de tres módulos cuyos nombres refieren a un universo teórico completamente virgen en el campo mexicano de la investigación social: "*Lenguajes de la Comunicación*", "*Semiología de la Comunicación*" y "*Discurso, Código, Signo y Significado*".

En 1976 se invita a la Carrera a Héctor Schmucler, un experimentado profesor argentino que se había especializado en campo de la semiología trabajando con Roland Barthes durante los años sesenta. Schmucler participa directamente en la conceptualización de los programas de su especialidad y propicia el ingreso de un grupo de profesores medianamente formados en los campos de la literatura, la semiología, la lingüística y la sociología de la comunicación.

Poco antes de salir la primera generación de estudiantes, se registra el plan de estudios y se realiza una evaluación del proceso. La planta docente había aumentado por el ingreso de nuevos profesores, algunos de ellos con líneas de investigación definidas, y se incorpora personal técnico que es habilitado como cuerpo docente en 1977, después de aceptarse el "*Proyecto de Integración de los Talleres de Comunicación*."

La interpretación que el personal técnico le da al perfil de carrera se centraba en el estudio de las condiciones sociales de producción de significados y su aplicación en la producción técnica de mensajes. El proyecto hace evidente una brecha entre el pensamiento y la acción y no logra realmente plantear ninguna posibilidad de integración, ocupándose más en justificar su establecimiento como centro de producción, antes que como programa docente.

*"Precisamente —señala el documento— el diseño curricular de la Carrera ha sido orientado para lograr la conjunción de estos 2 niveles del conocimiento (teórico y práctico), ofreciendo, paralelo a cada módulo de la carrera, un taller que profundiza en el conocimiento y manejo del medio, al mismo tiempo que se discuten en el aula los fundamentos teóricos que permitan al estudiante no tan sólo su manejo sino la comprensión de su filosofía e inclusive de su propia mística."*

Un análisis sutil de este texto nos revela un momento de vacilación en el uso de los conceptos y la manera de abordar el problema de la integración de la teoría y la práctica, cuando se dice: "*...ha sido orientado a lograr la conjunción de estos 2 niveles de conocimientos (teórico y práctico)*".

9. DCSH "*Proyecto de Integración de los Talleres de Comunicación*"; UAM-X; Fotocopia; marzo 1977.

El enunciado en su conjunto, remite a una visión jerárquica del conocimiento, esto es, a conocimientos con mayor o menor grado de legitimidad; la acotación en paréntesis, nos hace pensar en la elusión de cualquier juicio al respecto.

Al parecer los técnicos, al pretender ingresar al campo de la comunicación, se sentían en desventaja frente a los comunicólogos que detentaban simbólicamente el poder en la **Carrera de Comunicación**; su discurso trataba de ajustarse al código legítimo de la academia utilizando términos como: '*profundizar*', '*fundamentos teóricos*', '*comprensión de su filosofía*', imprimiéndole al texto un sentido técnico-académico,

Si continuáramos con el análisis del párrafo nos daríamos cuenta que los **Talleres de Comunicación**, concretamente los docentes, pretendían mantenerse a cierta distancia de la **Carrera de Comunicación**, discutiendo sus fundamentos teóricos e inculcando su propia versión sobre lo que entendían por comunicación social.

De esta forma nace una "*escuela paralela*" a la Carrera. El grupo de profesores de los flamantes Talleres de Comunicación se había gestado en una sección que se conocía como de **Tecnología Educativa**; se habían dedicado a realizar audiovisuales, fotografía y algunos trabajos de diseño y producción gráfica; poseían la mística de los fundadores de la universidad y se identificaba con los conceptos de la filosofía de la praxis que subyacían al Modelo Xochimilco.

El curriculum que proponían se justificaba por medio de una breve alusión a la gradualidad de los contenidos, y reproducía el esquema de un curriculum tradicional por asignaturas operadas bajo la modalidad de talleres: fotografía, diseño, prensa, radio, cine y televisión.<sup>10</sup>

Durante el proceso de evaluación del plan de estudios de 1978 se fueron formando distintos grupos de profesores que buscaban trabajar como equipo<sup>11</sup>. Los técnicos se juntaron, y los profesores que impartían los módulos comenzaron a reunirse por afinidad de intereses intelectuales: los que pretendían seguir estudiando sobre los medios de comunicación y su relación con la realidad sociopolítica del país; otro grupo interesado en los lenguajes y los procesos de significación social; y uno más que estudiaba las formas de cultura popular.

En esa época los académicos e intelectuales mexicanos leían y comentaban profusamente las obras de **Antonio Gramsci** que integraban las nociones de política y cultura. Se abre en la Carrera de Comunicación una línea de fuga hacia la construcción de la hegemonía a través de la promoción de una cultura alternativa comprometida con las clases subalternas.

El pensamiento de **Gramsci** es acogido fervientemente y recuperado en un nuevo perfil de carrera que elabora un equipo de profesores coordinado por **Héctor Schmucler** y **Beatriz Solís**.<sup>12</sup> El documento se presenta en 1980 y marca el momento de desintegración del grupo fundador y el inicio de las pugnas por la interpretación legítima del sentido de la acción pedagógica en la carrera.

<sup>10</sup>. Aún hoy conserva básicamente la misma estructura: Diseño, Fotografía, Prensa, Radio, Producción Audiovisual (Cine y Video).

<sup>11</sup>. Este fenómeno se puede tomar como el primer antecedente de las Áreas de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la UAM-X.

<sup>12</sup>. Respectivamente primer y segundo coordinador de la Carrera de Comunicación de la UAM-X.

Había consenso sobre la interpretación teórica gramsciana en cuanto al problema del poder y la lucha por la hegemonía a través de los medios de comunicación, pero las diferencias aparecían en el sentido que cada grupo otorgaba a la noción de cultura alternativa y sus estrategias de promoción a través de la docencia, la investigación y el servicio.

Unos, sintiéndose herederos de la espíritu original del proyecto universitario continuaban insistiendo en crear líneas de investigación que vincularan la acción académica con la coyuntura histórico-política del país; tomando partido por una política académica identificada con las luchas populares, la eliminación de las injusticias en la distribución de la riqueza y la liquidación de las formas de dependencia económica y cultural.<sup>13</sup>

Otros estudiaban la cultura popular y sus prácticas comunicativas, pero no buscaban incidir directamente sobre esta realidad, ni pretendían integrar a su práctica docente los principios del sistema modular. Eran académicos tradicionales que no vivieron la gestación de la universidad, y en ese momento se encontraban ensayando métodos de investigación cualitativa tomados de la antropología y la etnografía, dedicándose a reproducir los valores del campo de la sociología de la cultura.

Un tercer grupo se integraba por profesores interesados en el lenguaje y su relación con el poder, así como, en la semiología y los procesos de significación social. Exploraban las teorías de Michel Foucault, Roland Barthes, Umberto Eco, y demás autores marginales o en vías de consagración en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Eran reconocidos como la vanguardia teórica de la Carrera, pero tampoco se interesaban en la instrumentación de sistema de enseñanza modular; aspiraban formar intelectuales heterodoxos, críticos de los procesos de reproducción de la cultura legítima.

El perfil de 1980 intentó integrar todos estos intereses proponiendo la formación de: *"Comunicadores que puedan elaborar políticas y estrategias de comunicación a partir de las realidades vigentes en México y en función de los proyectos de desarrollo que surjan de las necesidades e intereses de las mayorías así como de los valores que fomenten la cultura nacional"*.<sup>14</sup>

A lo largo del texto se percibe cierta intención de concretar la idea de *intelectual orgánico* en la figura de un agente que fuera capaz de conocer la realidad social al mismo tiempo que las técnicas y lenguajes apropiados para intervenir en ella, a través de diseño y la aplicación de estrategias comunicativas.

Nuevamente se plantea el dilema del científico o el político, *del saber o el poder, del saber hacer o el poder hacer*, lo que se resolvería -según se señala- en el proceso de construcción del objeto de estudio de la Carrera, que se extendía a las prácticas alternativas de comunicación, asociadas a una suerte de pedagogía popular y al conocimiento crítico de las técnicas comunicativas.<sup>15</sup>

*"La unión de teoría y práctica —señala el documento— presupone la necesidad de considerar a la técnica como fenómeno histórico que responde a realidades sociales*

<sup>13</sup>. DEC/DCSH "Licenciatura en Ciencias de la Comunicación; Perfil de la Carrera"; Fotocopia; abril 1980; passim pp 4-5.

<sup>14</sup>. Ibidem p. 17

<sup>15</sup>. Ibidem pp. 7-8

concretas y que, por lo tanto, comporta en sí misma concepciones precisas de la relación entre los agentes sociales. La crítica a esas técnicas y a las prácticas que condicionan, constituyen un momento teórico que colabora a la comprensión del lugar que ocupan los hechos comunicativos en el seno de la sociedad".<sup>16</sup>

La idea era investigar con fines prácticos. No obstante el curriculum se articulaba de acuerdo a una lógica secuencial de saberes,<sup>17</sup> que se contraponía a los principios del diseño modular, de ahí que no se logre percibir la posibilidad de integrar la investigación a la docencia. Los objetivos específicos de los programas se orientaban más hacia la revisión de contenidos teóricos y desarrollo de destrezas técnicas, relacionadas con la producción de mensajes, que al ejercicio de la investigación como estrategia pedagógica.

El documento supera al perfil original en cuanto a su organicidad y el peso específico de sus argumentos teóricos, pero sus debilidades técnicas evidenciaban la ausencia de una estrategia de implantación, lo que provocó el cuestionamiento de su viabilidad, siendo impugnada incluso la autoridad de sus autores, cediendo su lugar en la *Coordinación de la Carrera*<sup>18</sup> y consecuentemente perdiendo la dirección moral e intelectual del cuerpo de profesores.

Este hecho provoca la gestación de un proceso de polarización en las posiciones entre los agentes, derivando en la fragmentación de la Carrera en distintos bloques: uno asociado a los saberes sociológicos y otro a los semiológicos.

Los Talleres por su parte, reaccionaron reproduciendo en su propuesta curricular la estructura de bloques al tratar de incorporar el enfoque semiológico en sus contenidos. De esta forma, los tres primeros talleres del "*Tronco de Carrera*" se destinarían a la enseñanza de los lenguajes visual, sonoro y de la 'comunicación masiva' -se refieren al periodismo- y los tres últimos a la producción radiofónica, televisiva y cinematográfica<sup>19</sup>.

La lucha ideológica se ubicaba en el terreno del diseño curricular. De 1979 a 1983 se reelabora tres veces el módulo de "*Comunicación Ideología y Sociedad*" y el de "*Comunicación y Clases Sociales*"; y dos, el de "*Comunicación y Cambio Social*". Lo mismo sucedió con los módulos de "*Lenguajes de la Comunicación*" y "*Semiología de la*

<sup>16</sup>. Ibidem p. 11

<sup>17</sup>. Se proponía para el Tronco de Carrera y el Área de Concentración la siguiente secuencia de módulos:  
TC/1 Introducción a las Prácticas Sociales de la Comunicación; Educación Visual I.

TC/2 Teorías y Modelos de la Comunicación; Educación Visual II

TC-3 Poder y Práctica de la Comunicación; Expresión Escrita

TC/4 Modelos de Desarrollo y Práctica de la Comunicación; Educación Sonora

TC/5 Medios Audiovisuales I; Televisión

TC/6 Medios Audiovisuales II; Cine

AC/1 Área de Concentración I

AC/2 Área de Concentración II

AC/3 Área de Concentración III

<sup>18</sup>. La Coordinación de la Carrera es una agencia académico-administrativa que planea, opera y evalúa los programas del Tronco de Carrera y el Área de Concentración. El coordinador representa a la UAM-X en el CONEICC, apareciendo como director de la escuela de comunicación.

<sup>19</sup>. DCSH "*Programa Docente de los Talleres de Comunicación Social*"; Fotocopia; Julio 1980. p.9

*Comunicación*” que fueron diseñados y rediseñados en tres ocasiones y el de *“Discurso, Código, Signo y Significado”* en dos; ningún programa sobrevivía más de un año.

La discusión giraba en torno a los contenidos que se desprendían de dos temas centrales, por una lado, **Comunicación y Cultura**, y por otro, **Poder y Discurso**<sup>20</sup>.

Las disciplinas en juego eran en primer lugar la sociología en sus versiones de ciencia política, sociología de la cultura y sociología de la comunicación, que ocupaba el 43% los contenidos de plan de estudios; y en segundo plano, pero ejercida por profesores e investigadores con mayor capital simbólico, es decir con mayor reconocimiento académico, la lingüística y la semiología que abarcaban el 26 % del total referencias; en tercer lugar las teorías de la comunicación con el 6% ; y el resto se repartía en proporciones poco significativas entre la antropología, la economía, la economía política, la pedagogía, la filosofía, y la literatura<sup>21</sup>.

Pero quizá el tópico más conflictivo en la disputa por la interpretación legítima del sentido de la acción pedagógica, estaba relacionado con la cuestión del sistema modular en el *Modelo Xochimilco*.

En otoño de 1982, el debate llega a un punto en que se considera necesario nombrar dos comités para que se ocupen del rediseño de la carrera. Sin embargo después de realizar una sondeo entre los profesores de la Carrera se llega a la conclusión de concentrar los esfuerzos en la elaboración de un diagnóstico.

El sondeo realizado por medio de entrevistas refleja un clima de desgaste derivado de los conflictos y enfrentamientos entre los docentes a propósito del sistema modular y su eficacia pedagógica. Sus detractores se quejaban de su inoperancia, en tanto que, sus promotores reivindicaban sus virtudes ideológicas.

En 1983 se nombra una comisión para que realice una investigación diagnóstica cuyos resultados se presentan en noviembre de ese mismo año.<sup>22</sup>

El reporte presenta un análisis detallado del perfil alternativo de 1980, destacando sus omisiones teóricas y metodológicas, pero su principal preocupación se centra en los problemas de interpretación del sistema de enseñanza y de su instrumentación: La vinculación teoría-práctica y sus secuelas en la integración de la investigación a la docencia; la noción de objeto de transformación y sus consecuencias en la operación de la docencia y el diseño curricular; el servicio social.

Se pasaba por un momento crítico en la construcción del consenso en torno al curriculum, es decir, al conocimiento considerado legítimo y a las estrategias válidas para su inculcación.

<sup>20</sup>. El debate teórico característico de éste periodo se puede reconstruir a través de la revisión de los 14 números de la revista: *“Comunicación y Cultura”* dirigida por Armand Mattelart y Héctor Schmucler, y editada por la UAM-X de 1977 a 1985.

<sup>21</sup>. Los datos son tomados del trabajo: LIZARAZO DIEGO et. al., *“La Disputa por el Poder Simbólico del Discurso Teórico”*. Reporte de Investigación ; UAM-X ; 1989.

<sup>22</sup>. DEC/DCSH *“Diagnóstico de la Carrera de Comunicación”*; Fotocopia; noviembre 1983.

Por ese tiempo la depresión económica y moral del país comenzaba a afectar a las universidades públicas. Los recursos empezaron escasear y muchos profesores se vieron obligados a buscar fuentes adicionales de ingresos económicos:

Algunos colaborando con el gobierno en proyectos específicos, otros aceptaron plazas en diferentes universidades, algunos más se internaron en el campo profesional de la comunicación, tanto en los medios masivos como en las instituciones públicas y privadas. **Héctor Schmucler** deja la UAM-X y lo mismo hace **Jorge González**, ambos reconocidos como autoridades intelectuales, el primero en el campo de la semiología y el segundo por sus estudios sobre cultura y comunicación popular.

La solución del conflicto ideológico en la Carrera quedaba pendiente; la planta docente se dispersa en pequeños grupos, los intereses se atomizan y los profesores se dedican a *sobrevivir la crisis en la universidad*.

El perfil alternativo no es avalado oficialmente, pero marca un derrotero. Los cuatro años subsecuentes se continúa con la labor de reestructurar módulos, incrementándose significativamente el volumen de contenidos referidos a la lingüística y la semiología. Las obras de **Barthes**, **Eco**, **Todorov**, **Greimas**, **Ducrot**, **Bajtín** y los trabajos de profesores ligados a este campo de estudio comenzaron a poblar las bibliografías de los programas. La investigación sociológica decayó, no obstante, se continuaba leyendo a **Althusser**, **Gramsci**, **Poulanzas**, **Foucault** y se incorpora a **Pierre Bourdieu** como referencia teórica.

En 1986 las autoridades oficiales realizan un esfuerzo de síntesis y elaboran un plan de estudios <sup>23</sup> que intenta imprimir cierto orden a la realidad curricular. Este plan nunca llega a ser registrado, ni difundido en la comunidad académica pero un año después se publica un artículo, en donde presenta un exámen autocrítico de la experiencia <sup>24</sup>.

El artículo nos habla de un modelo curricular relativamente coherente que divide a la carrera en cuatro momentos: tres troncos y un área de concentración:

Tronco Interdivisional	1 modulo / trimestre	Troncos Comunes
Tronco Divisional	2 modulos / trimestre	Troncos Comunes
Tronco de Carrera	6 modulos / trimestre	Troncos Esprcíficos
Area de Concentración	3 modulos / trimestre	Troncos Específicos

Llama la atención que se mencione a los dos troncos comunes pues prácticamente no habían sido tomados en cuenta en la discusión sobre el perfil alternativo de la Carrera. Dichos troncos curriculares se componen de tres módulos <sup>25</sup> y cumplen, en la práctica, una función propedéutica procurando introducir a los estudiantes al medio universitario a través de:

<sup>23</sup> DEC/DCSH "Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. 1985-1986". Fotocopia. 1986.

<sup>24</sup> SOLIS B., DE LA PEZA C. "Modelo para Armar; Evaluación de una Experiencia"; DIA-LOGOS #19; FELAFACS; Lima Perú; enero 1988.

<sup>25</sup> Todas las carreras en la UAM-X transcurren por dos troncos comunes, para la división de CSH son: el Tronco Interdivisional y el Tronco Divisional. En el primero se aplica el módulo "Conocimiento y Sociedad"; y en el segundo, los módulos "Historia y Sociedad" y "México Economía, Política y Sociedad". Estos tres programas se administran fuera de ámbito de influencia de la Coordinación de la Carrera de Comunicación y del Departamento de Educación y Comunicación.

El ejercicio de ciertas destrezas intelectuales como la redacción y la lectura de distintos tipos de textos (académicos, periodísticos, técnicos), la recolección y ordenamiento de información; el desarrollo de competencias socio-institucionales como la capacidad de trabajar en equipo y el debate ideológico; y al mismo tiempo ofreciendo una visión panorámica del proceso de desarrollo del pensamiento científico y la realidad histórico social de nuestro país y su entorno mundial.

El Tronco de Carrera, que representa el espacio real de disputa por el poder simbólico, se describe como una fase del curriculum conformado por seis módulos, secuenciados de acuerdo a un supuesto orden de complejidad teórico-práctica.

Los dos primeros condensan las preocupaciones intelectuales de la Carrera a lo largo de su trayectoria, ocupándose de revisar distintos enfoques teóricos<sup>26</sup> desde donde se abordan los procesos de comunicación social en el campo de la producción cultural, así como, el estudio práctico de los lenguajes, haciendo énfasis en el análisis del discurso. **Comunicación, Cultura, Ideología, Poder y Discurso**, constituyen las nociones básicas que soportan la estructura conceptual de estos dos programas.

La mayor parte de profesores con carrera académica se concentraban en un *Área de Investigación* que copaba el diseño y la operación de este bloque de módulos, al cual, procuraban darle continuidad e integración por medio de un proyecto de investigación de carácter didáctico. Este espacio se había convertido en el último reducto del perfil alternativo y competía con los Talleres de Comunicación que se mantenían ajenos a los objetivos y desligados de los contenidos de este bloque de módulos.

Los Talleres intentaban explícitamente, formar a los estudiantes en los lenguajes visuales y la lectura de imágenes, pero las actividades que realizaban, tendían hacia el adiestramiento técnico en las artes gráficas principalmente el dibujo, la fotografía y la sensibilización estética. Por supuesto existieron experiencias de trabajo conjunto, pero el lenguaje visual como objeto de estudio no era, en ese momento, compatible con los intereses intelectuales y las competencias académico-profesionales de los docentes de módulo, conocidos como los profesores de teoría.

Por un lado se buscaba hacer investigación académica, casi siempre inscrita en el terreno del análisis de textos escritos; y por otro se aspiraba a liberar la creatividad a través de la expresión gráfica. El resultado era el enfrentamiento de dos lógicas de pensamiento —*hemisferio izquierdo versus hemisferio derecho*—, y la distinción de los límites de dos campos profesionales: el académico y el técnico, “*teoría y taller*”; que remiten a dos sistemas diferentes de valoración del conocimiento y la práctica profesional.

Por lo que respecta a los cuatro módulos restantes del Tronco de Carrera, se decía que profundizaban en el estudio de los medios de comunicación (prensa, radio, cine y televisión) ubicándolos en su contexto socio-histórico, atendiendo a sus lenguajes específicos.<sup>27</sup> Pero en la práctica se reducían los contenidos teóricos de manera significativa, con excepción quizá, del módulo sobre cine, en el que se exploraba en las teorías

<sup>26</sup>. Los enfoques que se revisan en estos programas corresponden básicamente a: la corriente funcionalista de la comunicación, la corriente crítica de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Mattelart); la corriente estructuralista aplicada a la semiótica (Barthes, Eco); y la sociología constructivista (Bourdieu).

<sup>27</sup>. SOLÍS B., DE LA PEZA C., op. cit. p. 18

deconstruccionistas y el análisis de discurso cinematográfico; y el módulo conocido como de "Prensa" en el que se proponía un acercamiento al periodismo desde el punto de vista de la creación literaria.

El medio radifónico y la televisión eran analizados históricamente y comenzaba a surgir el interés por los procesos de recepción y apropiación de mensajes, que se expresaba en trabajos como los sondeos opinión, el análisis de las barras programáticas o estudios etnográficos sobre rituales de consumo cultural.

Los Talleres por su parte se dedicaban a capacitar, en tres meses, sobre uso de técnicas de producción: redacción periodística en el taller de prensa; audio y producción radiofónica en el taller de radio; y producción audiovisual en los talleres de cine y televisión. Estos últimos vivían una severa crisis producto de sus altos costos de producción y mantenimiento del equipo, lo que dio lugar a la incorporación del video como el soporte tecnológico apropiado.

En cuanto al Área de Concentración, se mostraba como un espacio de síntesis e integración de conocimientos y destrezas, destinado a realizar una investigación de corte académico -se pretendía que tuvieran la calidad de una tesis-, cuyos resultados adquirieran la forma de una estrategia comunicativa<sup>28</sup>. Sin embargo, no existía un control sobre los contenidos que se impartían, ni se hacía un seguimiento de las actividades y productos que se realizaban en esta fase terminal del curriculum, por lo que se fue transformando en un *terreno de nadie*, que los estudiantes reconocían como un requisito institucional y los profesores como privilegio que reducía su carga de horas de docencia.

La denominación de los módulos registrados oficialmente había perdido su significado original y eran identificados con los nombres de los talleres. Desde su adscripción a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, los técnicos de los Talleres de Comunicación habían luchado por su reconocimiento formal como Técnicos-Académicos y paulatinamente ganaban terreno en la estructura de poder de la Carrera. Lo que se manifestaba concretamente en su participación en la evaluación global del módulo, que para entonces ya equivalía al 50% de la calificación total.

La naturaleza concreta de las actividades dentro de los Talleres y el carácter tangible de sus productos, así como, la ausencia de una línea teórica coherente que diera organicidad a la Carrera condujo a que profesores y alumnos, e incluso autoridades, asociaran el nombre del taller con el del módulo. Lo que podría interpretarse como el abandono implícito del sistema de enseñanza modular y la emergencia de un pragmatismo con tendencia a la práctica instrumental.

El artículo en cuestión no reconoce este hecho, pero acepta cierto grado de agotamiento. Reivindica las potencialidades teóricas del Modelo Xochimilco, no obstante, identifica graves problemas en su puesta en práctica. Hace referencia a la planta docente, a la que se define como inapropiada para realizar investigación y transmitir, simultáneamente, sus conocimientos a través de la docencia o prestando algún servicio<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup>. Ibidem p. 18

<sup>29</sup>. Ibidem passim pp. 19-20

Por otra parte, se asume que el modelo curricular no logra resolver el problema de la integración teoría-práctica, proponiendo la creación de tres programas académicos para superarlo: favorecer las condiciones para el ejercicio de la investigación; desarrollar un programa de formación de profesores, tanto en el nivel de la actualización teórica, como en de la capacitación didáctica; y crear un programa de maestría en comunicación que sirviera para hacer investigación e incidiera en la profesionalización del campo.<sup>30</sup>

### El terreno

Estos programas excedían con mucho las funciones y capacidad ejecutiva de la **Coordinación de la Carrera**, por lo que correspondería al **Departamento de Educación y Comunicación** la promoción de los proyectos. En realidad se sabía poco sobre la Carrera,<sup>31</sup> y lo que se quería era justificar un espacio legítimo para el ejercicio de la investigación sobre problemas del campo de la comunicación social.

En junio de 1988 el **Departamento de Educación y Comunicación** propicia la realización de un ejercicio de evaluación del curriculum aplicando la metodología de CONEICC.<sup>32</sup> Se revisaron los documentos fundacionales del modelo Xochimilco, el Perfil de Carrera de 1980 y la batería completa de los módulos del Tronco de Carrera; se analizaron utilizando una matriz que correlacionaba distintas dimensiones de análisis: objeto de estudio, campo profesional, institución y sujetos, con variables de orden social, político, técnico y pedagógico.

La información disponible resultó insuficiente para agotar el esquema, pero arrojó algunas recomendaciones que proponían entre otras cosas: ajustar la nomenclatura de los módulos a los contenidos específicos; definir a los talleres por áreas de conocimiento; desarrollar un programa de formación de profesores; e instaurar una línea investigación sobre el proceso curricular que permitiera crear criterios homogéneos para el diseño y la evaluación del curriculum.<sup>33</sup>

Desde un principio se sabía que la implantación de un programa de formación docente era sólo una aspiración pues no existían las condiciones ni la disposición para impulsarlo. El Departamento estaba más interesado en fomentar la investigación, abriéndose el espacio para dos proyectos: un seguimiento de egresados y un análisis del proceso curricular en la carrera.

<sup>30</sup>. Ibidem passim pp. 22-23

<sup>31</sup>. Se sabía que existía una matrícula de alrededor de 800 estudiantes que se distribuían en 32 grupos cada trimestre. Asimismo, se tenía el dato del número total de la planta docente: 42 profesores-investigadores y 22 técnicos-académicos. (cfr. SOLÍS B., DELA PEZA C., "Modelo para Armar..." Ibidem p. 23)

<sup>32</sup>. La metodología en cuestión queda registrada en un documento distribuido por CONEICC, conocido como: "Dimensiones y Variables del Diseño Curricular: Instrumento para su Operacionalización". Fue construido con el objeto de servir como recurso operativo para abordar las tareas de revisión y análisis de los currícula de las carreras de comunicación en México; su estructura fue concebida por un equipo de asesores mexicanos en un seminario internacional sobre planeación curricular celebrado en mayo 1987. Este instrumento consistía en una matriz conceptual en la que se cruzaban las cuatro dimensiones del curriculum con un conjunto de variables, que se consideraban intervinientes.

<sup>33</sup>. ANDIÓN M., SOLÍS B., "Revisión del Curriculum de la Carrera de Comunicación en la UAM-X"; Reporte; DEC/DCSH; Junio 1988. pp 43.

Estos dos proyectos nacen integrados a un programa de investigación del CONEICC sobre la formación de profesionales en comunicación. Se quería entender la función social de estos agentes, preguntándose por el *para qué* de la formación de comunicadores, cuestionando implícitamente los fines de la educación en el campo de la comunicación.<sup>34</sup>

Por su parte la Coordinación se dio a la tarea de actualizar la nomenclatura de los módulos y los talleres. En 1989 se promueve un foro académico sobre la profesión del comunicador,<sup>35</sup> se entrevista a los profesores, posteriormente, se organiza la información de acuerdo a criterios de orden administrativo y se da inicio al proceso de registro de un nuevo plan estudios.

En 1990 aparecen dos documentos, uno que presenta la "*Fundamentación del Rediseño de la Carrera de Comunicación*" y el "*Plan de Estudios*". La carrera entra en los cauces de la administración universitaria.

En el primero de ellos se presentan de manera sucinta los criterios considerados para la realización del trabajo, y se toma distancia respecto al perfil original de la Carrera y el Plan de Estudios de 1978.

*"Prendemos —señala el documento— reorientar y rearticular la carrera de comunicación desde la perspectiva de los lenguajes, entendiendo a los medios de comunicación como industrias culturales, instituciones productoras de discursos con materialidades semióticas diversas".*<sup>36</sup>

La perspectiva semiótico-lingüística finalmente prevalece y es reconocida como saber legítimo en la **Carrera de Comunicación**. No obstante la visión sociológica continúa pesando, principalmente, la teoría crítica frankfurtiana y sus secuelas en **Jürgen Habermas**, así como, la sociología reflexiva de **Pierre Bourdieu**.

Más adelante, el documento delimita el objeto de estudio de la carrera identificándolo con los medios de comunicación y los procesos de producción cultural.

*"Del amplio campo cultural, nos interesan específicamente las formaciones culturales que se despliegan a partir de los medios de comunicación como campos institucionales..."*<sup>37</sup> Y propone como objetivo la formación de comunicadores sociales capaces de "... manejar los lenguajes de los medios de comunicación (escritos y audiovisuales) en orden de producir estrategias y discursos para incidir en distintos ámbitos de la producción cultural en la sociedad mexicana".<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup>. CONEICC "Actualización de los Programas de Formación de Comunicadores en México"; Proyecto de Investigación; UIA/UAM-X/ITESO; febrero 1989.

<sup>35</sup>. La ponencias presentadas en este foro celebrado el 22 de junio de 1989 se publican en el libro: ANDIÓN M., (Comp.), "*Ciencias de la Comunicación*"; Colección: Las Profesiones en México #5; UAM-X; México 1990.

<sup>36</sup>. DEC/DCSH "*Fundamentos del Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Comunicación*"; Fotocopia; 1990; p.3

<sup>37</sup>. Ibidem p.3

<sup>38</sup>. Ibidem p.3

En general el texto procura mantenerse fiel al sentido común de la Carrera y refleja el "status quo" alcanzado después de diez años de lucha ideológica entre los profesores de "teoría" y de "taller" y de ellos entre sí.

El Plan de Estudios de 1990<sup>39</sup> es un documento ajustado a un código técnico-administrativo y puede ser visto como un mapa del espacio académico en el que se cristalizan los intereses intelectuales en juego y se objetivan las creencias de los agentes.

En los objetivos generales del plan se proponen de facto, cuatro perfiles profesionales distintos, que marcan la existencia de cuatro clases de creencias asociadas a otros tantos grupos de agentes sociales dentro del espacio que ocupa la Carrera de Comunicación.

El primer objetivo propone "formar profesionales de la comunicación que sean concientes de las condiciones socio-políticas y culturales en las que se inscriben los procesos de comunicación social".<sup>40</sup> Esta proposición hace pensar en el perfil de un Comunicador Comprometido, es decir, un intelectual actuante en el campo político y de la producción cultural.

El segundo habla de "formar profesionales de la comunicación que interpreten y transformen, desde una práctica racional, sistemática y crítica las prácticas de la comunicación en México".<sup>41</sup> Se refiere a una suerte de Comunicólogo Crítico, alude al ejercicio de un cierto tipo de investigación social que aun no siendo científica, sí pretende ser racional, sistemática y orientada al análisis y la transformación de una realidad concreta. Es sintomática la ausencia del término "científico" dentro del enunciado anterior, en uno de los apartados del documento que fundamenta al plan de estudios, cuando se justifica el nombre de la carrera como "Licenciatura en Comunicación Social", se toma distancia respecto al título de "Ciencias de la Comunicación" del plan anterior, explicando que ese nombre respondía al clima *cientificista* de los primeros estudios sobre la comunicación.<sup>42</sup>

Tal parece que se intenta hacer una distinción entre el conocimiento científico y los saberes asociados a los procesos de comunicación social. En la Carrera es cada vez más común que la ciencia sólo se justifique en relación con los saberes tecnológicos.

El tercer objetivo dice que se quiere "formar un profesional de la comunicación que sea capaz de diseñar estrategias de comunicación a partir del análisis crítico de los campos en que se ubican las prácticas comunicativas".<sup>43</sup> Los términos del enunciado remiten a la idea de Comunicador Crítico, característica del perfil alternativo, que lo ubica en el campo de la comunicación como estrategia y promotor de políticas culturales.<sup>44</sup>

Finalmente el cuarto objetivo plantea "formar profesionales de la comunicación que comprendan y utilicen creativamente los lenguajes y técnicas propios de la comunicación

<sup>39</sup>. DEC/DCSH "Licenciatura en Comunicación Social: Plan de Estudios"; Documento ; UAM-X; 1990. (Hasta el momento (1993) esta propuesta no ha sido aprobada oficialmente)

<sup>40</sup>. Ibidem p.1

<sup>41</sup>. Ibidem p.1

<sup>42</sup>. DEC/DCSH "Fundamentos..." op. cit. p.4

<sup>43</sup>. DEC/DCSH "Licenciatura..." op cit. p.1

<sup>44</sup>. Por su similitud el primer y el tercer perfil profesional podrían quedar integrados en uno que reuniera las características de un Comunicador Comprometido y Crítico, es decir, un comunicador conciente de su función estratégica en la sociedad y crítico de la realidad social en la que actúa como agente.

en función de la solución de problemas sociales".<sup>45</sup> Lo que delinea el perfil de un agente Comunicante, creativo y técnicamente competente, que se incorpora en los procesos de comunicación como soporte instrumental.

Si leemos estos enunciados atendiendo a la génesis de la Carrera y la imaginamos como espacio social, esto es, como campo de fuerzas sociales, dentro del cual se realiza una lucha por el poder simbólico, podríamos identificar las distintas creencias que impulsaron la acción pedagógica durante la década de los ochenta.

En ese período las prácticas pedagógicas adquirían sentido a través del **compromiso político, el pensamiento crítico, la intervención social y la creatividad técnica**. Todos estos móviles derivaron en una serie de intereses de orden académico, profesional y técnico-profesional que se hacen explícitos en la nomenclatura de los módulos, los objetivos y contenidos específicos del Plan de Estudios de 1990.

Centrémonos en los módulos del Tronco de Carrera (TC), o Tronco Básico Profesional como se le denominó, y el Área de Concentración (AC), dado que, los módulos de los Tronco General no fueron revisados en el proceso de elaboración del plan de estudios.

El módulo correspondiente al primer trimestre del Tronco de Carrera o TC-I se denomina: "*Procesos de Comunicación Social y Cultura-Comunicación Gráfica*". Aquí se pueden identificar dos tipos de intereses: uno de carácter académico que condensa y estructura un habitus profesional "*de clase*", asociado a una vocación por saber y conocer a través de una práctica de investigación, sujeta a las reglas del campo de las ciencias sociales y las humanidades; y otro de carácter profesional identificado con un habitus que estructura un sistema de prácticas orientadas a la expresión sensible, la creación y producción gráfica de imágenes.

La integración de estos dos mundos sociales se designa con un guión y se transforma en texto en el objetivo general del módulo: "*Analizar los problemas centrales de la comunicación y su relación con los procesos culturales, vinculando el análisis a la elaboración de una estrategia de comunicación que derive en la producción de comunicados gráficos*".<sup>46</sup>

Este objetivo podría confundirse con el de una carrera de comunicación gráfica, o más aun, con el de una empresa. En tres meses sólo es posible revisar algunas lecturas sobre distintos enfoques teóricos en torno la noción de comunicación y cultura, bosquejar un esquema de investigación sobre algún tema cultural y desarrollar un proyecto de comunicación gráfica.

En la práctica, la integración no se produce, manteniéndose la competencia entre profesores de "*teoría*" cuyos habitus los hacen proclives a la reflexión, el análisis, la lectura, la escritura, y en su práctica docente a la disertación, reproduciendo con ello las reglas tradicionales del campo académico; y los profesores de "*taller*" estructurados bajo esquemas de acción y de pensamiento más ligados con la concreción y la producción material de objetos, cuya didáctica tiende a reproducir la relación maestro-aprendiz y los valores estéticos asociados al campo del diseño y la artes gráficas.

---

<sup>45</sup>. Op. cit. p.1

<sup>46</sup>. Ibidem p.3

Pasemos al módulo TC-II denominado: “*Ideología, Poder y Estrategias Discursivas-Producción Audiovisual: Fotografía*”.

Nuevamente se observan dos campos de interés: el académico y el técnico-profesional. En el primero de ellos reproduce una cultura profesoral ligada al campo de la sociología y la lingüística; y el segundo relaciona directamente con la producción técnica de imágenes a través de la fotografía.

Por otro lado, los objetivos específicos se ajustan un poco más a los de un programa trimestral de instrucción, dado que se limitan al reconocimiento de algunas posturas teóricas sobre la vinculación de los conceptos de **Ideología, Poder y Discurso**, así como al conocimiento elemental de los lenguajes audiovisuales.<sup>47</sup>

No obstante la integración entre la teoría y la práctica tampoco se realiza, pues por un lado se adiestra en el análisis de textos, la argumentación, el debate y la redacción de reportes escritos, y por otro, se capacita en el uso de una tecnología específica, se sensibiliza a los estudiantes ante el lenguaje visual principalmente, y se les inicia en el proceso de musicalización de discursos audiovisuales.

Al módulo TC-III se le asigna el nombre de “*Escritura y Comunicación-Periodismo*”.

El concepto que podría sintetizar estos términos superpuestos podría ser el de *Comunicación Escrita*, no obstante en el enunciado se destaca a la escritura por encima de la comunicación y el periodismo, lo que revela tres sistemas de creencias en tensión, y remite a las prácticas de los agentes dentro de sus respectivos campos.

En primer lugar se propone al campo de la creación literaria que sublima la práctica escritural y reproduce los valores artísticos de la literatura contemporánea. Los profesores inscritos en este campo tienden a formar talleres literarios y a practicar un periodismo de tipo expresivo.

En segundo lugar se ubica al campo periodístico que concibe la escritura desde una perspectiva instrumental asociada con competencias técnicas específicas. Generalmente, los profesores del taller de *Prensa* se abocan a inculcar los géneros periodísticos convencionales, sujetos a las reglas de la producción masiva de mensajes.

En tercer lugar, y haciendo interferencia en la integración de los dos anteriores, se sitúa el campo de la investigación social que aborda al periodismo como una práctica comunicativa inscrita dentro de las industrias culturales, concretamente los medios de comunicación impresa (periódicos y revistas).

La integración se logra eventualmente cuando coinciden los intereses del profesor de teoría con el de taller y se concentra el esfuerzo en la producción de alguna publicación impresa, como sucede con las revistas estudiantiles que han comenzado a proliferar y han cumplido con una función de integración y recreación de las diversas formas de cultura estudiantil en la Carrera.<sup>48</sup>

<sup>47</sup>. Cfr. DCSH “*Plantillas del Programa de Estudios*”; UAM-X; Fotocopia; 1990.

<sup>48</sup>. Existen dos revistas estudiantiles -Autógrafos y Kommunal- que han logrado sobrevivir más de un año. En ellas se observa por un lado, una tendencia hacia búsqueda de la expresividad y la crítica los valores estéticos convencionales; y por otro, la reproducción del código institucional, en la forma de una gaceta cultural con inclinaciones hacia la crítica de las políticas de la administración escolar en la Carrera de Comunicación.

Al cuarto módulo del Tronco Básico Profesional TC-IV se le llamó: "*Modelos y Estrategias de Radiodifusión-Producción Sonora*".

Con ello se expresa el conflicto entre un interés profesional que busca incidir en las políticas culturales, y otro de carácter técnico, ligado al campo de la producción de radiofónica. En la escena aparece un grupo de profesores tratando de hacer radio, y otro, cuestionando los modos en que se hace. Con el tiempo este espacio se transforma en el programa más integrado y consistente.

El enfoque derivado del estudio de la cultura popular y las formas alternativas de cultura propició que el *Taller de Radio* se identificara con modelos radiofónicos regionales, de corte alternativo, con fines educativos y de integración cultural. La permanencia de un grupo de profesores con experiencia en el medio de la radio cultural, y como condición objetiva, la accesibilidad de la tecnología. Todo ello favoreció la integración de un discurso ideológico coherente en torno a la función social de la radio, lo que ha conducido a profesores, alumnos y autoridades a promover la creación de una radiodifusora universitaria.

En un seminario se contextualiza históricamente la práctica radiofónica, se discute el contenido de la emisión y sobre los modelos y políticas radiofónicas; y en un taller se sensibiliza frente al lenguaje de la radio y se capacita en la producción de programas. Los resultados técnica y profesionalmente son sorprendentes, tomando en cuenta que el proceso se realiza en un trimestre.

El módulo TC-V lleva por nombre "*Cinematografía y Procesos Culturales-Producción Audiovisual: Video*".

En este caso se demarcan muy claramente los intereses del *cinéfilo* y del *cinéasta*, o en términos más amplios, el mundo del espectador intencionado que se involucra en las tramas y el significado de las historias que se realizan en el cine como expresión cultural; y el mundo del creador y productor de obras audiovisuales.

En uno de los objetivos del programa se revela un interés por el estudio y la interpretación de textos cinematográficos: "*Comprender a través de un análisis semiológico y socio-histórico la relación que guarda el cine con la cultura*".<sup>49</sup>

Se propone así, la revisión de bibliografía sobre la historia del cine mundial, semiología de discurso cinematográfico y el análisis de películas de acuerdo a esquemas deconstruccionistas. Con ello se introduce a la discusión teórica, el discurso sobre la posmodernidad y los planteamientos de la estética de la recepción.

Por otro lado se propone: "*Conocer los elementos fundamentales del lenguaje cinematográfico y desarrollar las habilidades básicas en el uso y manejo del equipo y en la planeación de la producción*".<sup>50</sup>

Este propósito difícilmente se alcanza debido a las limitaciones de infraestructura y equipo; las competencias técnicas y académicas de los docentes y las características del alumnado. Es un objetivo desproporcionado, aun cuando pretende ser elemental; lo que

---

<sup>49</sup>. Cfr. DCSH Op. cit.

<sup>50</sup>. Cfr. Ibidem

sucede en la práctica se asemeja más a un curso introductorio en el uso de las técnicas de producción videográfica.

La combinación de un seminario de apreciación cinematográfica con un curso básico de video, ha fomentado el gusto por la estética posmoderna y promovido el interés en la producción videográfica entre algunos profesores y estudiantes de la Carrera.

Al último módulo en la secuencia del Tronco Básico Profesional TC-VI se le puso el nombre de: *"Televisión y Procesos Culturales-Producción Audiovisual: Cine y Video"*.

En este caso también se contraponen dos tipos de intereses: los académicos frente los técnico-profesionales. Por un lado se pretende comprender las características del lenguaje de la televisión como medio de comunicación y por otro se continúa capacitando en la producción de videos. En el módulo se aborda el objeto de estudio procurando distinguir las características de los géneros televisivos: narrativos, informativos y publicitarios, e intentando reconstruir las formas de consumo y apropiación cultural; y en el taller se ejercita el montaje y la continuidad narrativa de productos audiovisuales.

Cada programa corre paralelo al otro compitiendo entre sí por la determinación del curso de la acción pedagógica. En la práctica el taller absorbe la mayor atención de los estudiantes en detrimento de los objetivos del módulo.

Una vez concluido el Tronco Básico Profesional se ingresa al Área de Concentración que representa la fase terminal de la Carrera. Para este momento los estudiantes ya han desarrollado un interés específico por algún tipo de práctica comunicativa y aspiran a especializarse en ella, sin embargo, el curriculum preescribe tres trimestres para realizar una investigación.

*El Área de Concentración* estaba compuesta, en el Plan de Estudios de 1978, por un bloque de tres módulos registrados con el nombre de *"Comunicación como Educación I,II y III"*, y desde entonces no ha logrado consolidarse un programa educativo consistente que oriente el sentido de las prácticas pedagógicas. En 1989 se toma la decisión de homogeneizar los criterios operativos del Área de Concentración especificando las características del producto terminal.

En el Plan de Estudios de 1990 se le cambia el nombre al de *"Investigación para la Comunicación Social I,II y III"*. El modelo curricular que intenta aplicarse articula un seminario temático dividido en tres momentos: elaboración de un proyecto de investigación; recolección de información; redacción del reporte final; y un conjunto de cuatro cursos de apoyo, sobre aspectos relacionados con la línea temática del seminario.

Aparentemente el Área de Concentración es un espacio ganado por los académicos, y de hecho formalmente así es,<sup>51</sup> pero en lo concreto de la vida diaria adquiere la configuración de un campo de lucha por la legitimidad de diversas prácticas comunicativas y los perfiles profesionales asociados a ellas.

<sup>51</sup>. Los documentos que reglamentan la operación de los programas de Área de Concentración se diseñaron con la intención de garantizar la aplicación de una metodología de investigación académica y la elaboración de un trabajo que cumpla con las características de una tesis. Asimismo el examen oral que se aplica al final del programa, conocido como Réplica, reproduce los rituales clásicos de acreditación de la cultura profesoral.

La práctica de la investigación de corte académico ha perdido presencia en el Área de Concentración y se habla de hacer *investigación para la producción*. Lo que ha permitido que los profesores de taller, presenten proyectos y coordinen programas bajo la asesoría formal de algún profesor de teoría. Normalmente estos programas resultan una continuación de los talleres de video, los productos se depuran, el concepto estético se precisa. De esta forma va emergiendo una línea de trabajo que corresponde al perfil del **Comunicador Audiovisual** y que apela a la profesionalización del productor de videos.

Se trata de formar un comunicador especializado en video. La práctica profesional del video es un campo en plena gestación. Está compuesto por distintos mercados situados en la intersección del campo televisivo y el campo cinematográfico; reproduce la estructura del campo de la producción cultural y se ajusta a sus reglas de consagración.

De esta forma existen tres clases de circuitos profesionales: **Experimentales**, en donde se realiza video de vanguardia y se explora con el lenguaje y la tecnología; **Culturales**, en donde se utiliza el video con fines educativos y de difusión cultural; y **Comerciales** que se proyectan hacia prácticamente todos los sectores sociales, desde el registro de eventos sociales hasta la factura de programas de televisión o la realización de películas.

Eventualmente el video podría adquirir la forma de una especialidad en la **Carrera de Comunicación**. Por el momento esta práctica avanza por los terrenos del Área de Concentración, confrontándose con las prácticas académicas que fundan su poder en la autoridad que les otorga el saber teórico sobre el campo de la comunicación y el hecho de haber ocupado antes ese territorio.

Para comprender lo que ha sucedido con la Carrera de Comunicación en los últimos dos años, necesitamos observar con mayor detalle y entramar la historia de sus agentes dentro de este espacio objetivo de relaciones sociales; intentando con ello, descubrir la lógica de poder que anima la acción social y determina el sentido de las prácticas pedagógicas en esta institución escolar.

### Los agentes

En enero de 1991 el **Departamento de Educación y Comunicación** promueve un proyecto con el fin de elaborar y editar un catálogo de los profesores de la **Carrera de Comunicación**. El proyecto proponía realizar una investigación previa que explorara dos tipos fuentes: información documentada en historiales académico-profesionales actualizados (*curricula vitae*); e información cualitativa obtenida a través de entrevistas a profundidad.

El cuerpo de información se aprovechó para realizar una evaluación comprensiva de la acción pedagógica en la Carrera y conocer el momento actual por el que pasa el proceso curricular.

El análisis de los historiales académico-profesionales implicó la selección de un corpus de 58 profesores de planta, que representa prácticamente la totalidad de los agentes que actúan como docentes en el Tronco de Carrera y el Área de Concentración; sólo se excluyeron los profesores eventuales y los que ejercen la docencia en el Tronco General, por estar situados en campos distintos a los del estudio y la práctica de la comunicación social.

La revisión de este material buscaba reconstruir el **Habitus Profesional** de los profesores, identificando a las distintas clases de agentes que participan dentro del espacio social en que se constituye la **Carrera de Comunicación**, para ello, se analizaron dos variables: **Formación Académica y Trayectoria Profesional**.

El tipo de formación académica de los profesores se definió tomando en cuenta las siguientes categorías: lugar de origen, edad, universidad de origen, profesión, áreas de especialidad, instituciones y grados académicos. La trayectoria profesional de los docentes se determinó de acuerdo a los campos profesionales e instituciones en los cuales han estado inscritos, los períodos que han permanecido dentro, así como la *apuesta profesional* en cada uno de ellos.

Un análisis preliminar de los datos, revela que la mitad de la corpus se ubica dentro del rango de los 30 a los 40 años de edad y dos quintas partes entre los 40 y los 50; por otro lado, se observa que el 90% es de nacionalidad mexicana: 38 de la capital y 14 de provincia; lo cual significa que se trata de una planta relativamente joven de profesores mexicanos, apuntalada por algunos profesores sudamericanos que en general, son académicos experimentados con amplia trayectoria profesional.

En relación a los estudios profesionales observamos que se distribuyen en cinco campos de conocimiento: Comunicación (53.4%), Artes (15.5%), Letras (13.8%), Ciencias Sociales (12.1%) y el resto (5.1%) asociados al campo Tecnológico.

La tercera parte de plantilla hizo su carrera en universidades privadas principalmente en la UIA, 3 en la Universidad Anáhuac y casi la mitad proviene de universidades públicas: 17 de la UNAM y 9 de la UAM-X.

Si correlacionamos estas dos variables, se puede observar que en el área de comunicación, el mayor índice corresponde a la UIA, lo que revela la impronta del grupo fundador de la Carrera; y el segundo lugar, lo ocupa la UAM-X, lo que significa, que a lo largo de su trayectoria la **Carrera de Comunicación** ha tendido a incorporar a sus egresados a la planta de profesores, principalmente a los de las primeras generaciones. También se nota la presencia de científicos sociales y literatos de la UNAM, así como artistas formados en instituciones públicas.<sup>52</sup>

Por lo que respecta a los estudios de posgrado y las especialidades, se detecta una tendencia hacia el estudio de la lingüística y la sociología de la comunicación en universidades francesas o mexicanas; y hacia la especialización en letras y artes a través de cursos informales.<sup>53</sup>

En general es un cuerpo profesoral medianamente formado en el campo de las ciencias sociales, las letras y las artes con escaso capital simbólico institucionalizado. Solo 5% de los profesores, es decir 3, han obtenido el grado de doctor, el 31% tiene nivel de maestría, el 52% es licenciado y el 12% restante tiene nivel técnico. 13 de ellos han realizado estudios en el extranjero, veintitrés en instituciones nacionales y veintiuno se han especializado de manera autodidacta o inscribiéndose en programas de actualización profesional. Recientemente ingresó a la plantilla un profesor que obtuvo el *Premio Nacional de Periodismo*.<sup>54</sup>

<sup>52</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadro #1.

<sup>53</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadro #2.

<sup>54</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadro #3.

Las trayectorias profesionales de los agentes transcurren básicamente por seis campos: **Docencia, Investigación, Artes Gráficas, Producción Escritural, Producción Audiovisual y Administración.**

La docencia es un campo que comparten todos pues al ser profesores ejercen el poder simbólico de la institución escolar, reproduciendo de esta manera una forma particular de cultura académica

EL 62% ha realizado investigación en algún momento de su carrera profesional, pero de esos 36 profesores, 14 se refieren a un tipo de investigación con fines comerciales o administrativos, de aplicación inmediata; 4 hacen estudios de corte filológico-literario; y 18 han estado involucrados en proyectos de investigación en ciencias sociales.

De ahí que sólo una tercera parte de la planta docente se identifique potencialmente, con los valores tradicionales del campo académico y reproduzca sus reglas dentro de la **Carrera de Comunicación.**

Por otro lado, 10 de los 58 profesores declaran estar o haber estado relacionados con el campo las artes gráficas: cinco haciendo diseño gráfico y los otros cinco en el diseño o la producción editorial. La carrera cuenta también con 9 profesores relacionados directamente con el campo de la producción escritural, en los ámbitos del periodismo político, cultural y la literatura; 18 se han involucrado en proyectos de producción audiovisual ya sea en radio, cine, televisión o video; y 14 han tenido cargos administrativos en dependencias públicas, agencias privadas e instituciones universitarias.

Al integrar todos estos indicadores se revela la existencia de cinco **Clases de Habitus** dentro de la **Carrera de Comunicación: Académicos, Intelectuales, Profesionistas, Técnicos y Funcionarios.**

Ahora bien, para delimitar los grupos de agentes que actualmente luchan por el poder y el reconocimiento de sus prácticas pedagógicas, como las formas legítimas de la cultura académica, es preciso reconstruir la apuesta profesional de cada uno de los profesores. En otros términos, ponderar el capital simbólico invertido, que se materializa en las prácticas y las obras de los agentes, analizando las distintas especies de capital, y evaluar su volumen y peso específico en su campo de incidencia.<sup>55</sup>

### **Académicos**

Los habitus académicos derivan en un sistema de prácticas estructurado en el ejercicio de la docencia y la investigación dentro de diversos campos de las humanidades y de las ciencias sociales; los agentes sociales que encarnan estos esquemas de pensamiento y acción, reproducen las reglas de consagración de dichos espacios sociales, tendiendo a conseguir títulos y reconocimientos académicos e invirtiendo tiempo, esfuerzo y recursos en el estudio.

---

<sup>55</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadro #4.

Todos los profesores enclásados dentro este esquema han realizado estudios de posgrado. Concentran más de la mitad (11/21) del total los títulos de maestría y doctorado que registra la planta de profesores. Todos han desarrollado alguna destreza en la práctica de la investigación. Las dos terceras partes (11/17) escriben profesionalmente y publican con relativa frecuencia en revistas especializadas y de divulgación cultural. Doce de ellos se perciben a sí mismos como maestros enseñantes. Sus saberes se relacionan consistentemente con los campos de: la **sociología de los medios masivos de comunicación**; la **lingüística**, la **semiología** y la **sociología de la cultura**, en ese orden.

Por lo que se puede ver, este grupo de profesores orienta sus prácticas apostando al reconocimiento intelectual dentro de por lo menos cuatro campos distintos del conocimiento que pretenden estar integrados en el campo de la comunicación. Sin embargo la condición marginal de sus prácticas en el campo global de la ciencias sociales,<sup>56</sup> provoca un efecto de carencia de identidad<sup>57</sup> de los saberes comunicológicos, que en general, pretenden ser reconocidos como estudiosos sistemáticos sobre la **cultura** y los **procesos de significación social**.

Es común que esta clase de profesores transite de un territorio a otro, procurando destacar como lingüistas o sociólogos, y en algunos casos como humanistas, pero la mayor parte de ellos continúa participando en la reproducción del campo comunicológico. Su producción es aun relativamente escasa y poco reconocida, refleja un espectro amplísimo de temas relacionados con distintos aspectos de la cultura, los **lenguajes**, y en particular, sobre **cine**, **literatura** y **medios masivos de comunicación**.

No obstante su posición en la estructura de poder de la **Carrera de Comunicación** continúa siendo dominante. Cuando menos siete de ellos son reconocidos por su producción académica como autoridades intelectuales, otros tantos, han ejercido cargos de representación y ocupado puestos académico-administrativos; la mayor parte de ellos ha participado en el diseño de los módulos, de tal manera que cuando se les preguntó sobre el estado de la Carrera, se identificaron frecuentemente (11/17) con el orden establecido, evitando la crítica y justificando los problemas. Desde su posición este grupo de profesores tiende a promover la formación de **Comunicólogos** y en menor proporción de **Comunicadores**.<sup>58</sup>

### Intelectuales

Esta clase de habitus se estructura como un estilo de vida intelectual; en este caso, el modo particular del intelectual mexicano o latinoamericano que se forma como escritor, generalmente por una vía autodidacta, desempeñado diversas actividades en agencias relacionadas con la industria editorial. Este tipo de agentes procuran emplearse como correctores, redactores, editores o periodistas y hacen de la escritura un oficio que es reconocido socialmente como el de un pensador que expresa, a través de la literatura, su

<sup>56</sup>. Vid. FUENTES NAVARROR. "La Comunidad Desapercibida"; ITESO/CONEICC; Guadalajara; 1991.

<sup>57</sup>. Vid. ANDIÓN EDUARDO, "Identidades-hisagra: El trenzado del saber y saber como pedagogía de la comunicación"; en: Memorias del encuentro Latinoamericano de Comunicación, Identidad e Integración Latinoamericana; Acapulco; FELAFACS; octubre 1992. ANDIÓN EDUARDO, "Germen y Quimera: Acercamiento a la tradición identitaria en la comunicología"; en: Versión #2; DEC/DCSH/UAM-X; abril 1992.

<sup>58</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadros #5,6,7.

visión del mundo y de la vida. De acuerdo con esto, hay poetas, novelistas, guionistas, periodistas culturales. Su labor los conduce, en ciertas ocasiones, a fungir como promotores culturales o maestros, enseñando a leer literatura, escribir y a pensar.<sup>59</sup>

De este tipo de agentes existen en la plantilla alrededor de cuatro profesores, es decir, se pudo enclasar a cuatro, pero entre los académicos debe existir alguno que se perciba de esta forma. No obstante, esta muestra nos indica que sus saberes se relacionan consistentemente con la literatura, la historia, el periodismo y todos conocen otras lenguas, francés e inglés principalmente.

Su apuesta profesional la realizan en el campo restringido de la literatura o en el campo periodístico, buscando alcanzar reconocimiento a través de premios y la difusión de su obra en México y otros países.

Dentro de la Carrera ocupan posiciones marginales, pues aun cuando poseen un gran volumen de capital simbólico objetivado en su obra literaria y periodística, sus intereses se juegan normalmente fuera del campo académico. Sin embargo mantienen una postura crítica ante las condiciones del proceso curricular en la Carrera y a partir de ella intentan formar **Comunicadores comprometidos con la cultura**.

### Profesionistas

Dentro de esta clase se inscriben dos quintas partes del cuerpo de profesores, y se pueden distinguir dos subclases de hábitos: los profesionales con inclinaciones académicas y los profesionistas-técnicos.

Los primeros se incorporan a la vida académica ejerciendo la docencia, pero en algún momento de su carrera, se inscriben al campo profesional realizando trabajos de investigación aplicada, practicando el periodismo político o cultural, y algunas veces como administradores en el sector público o privado. Esta clase de agentes reconoce saber sobre ciertos temas de la sociología de la comunicación, principalmente sobre los medios masivos, sobre literatura y la mayoría demuestran ser competentes en la práctica escritural y la gestión administrativa.

Por su parte los profesionistas-técnicos han realizado carreras profesionales en los campos del diseño, el video, el cine, la radio y la administración. La mayor parte de ellos hizo estudios de licenciatura en comunicación, artes gráficas o cinematografía. Se dedican, además de capacitar en sus respectivas artes y oficios, a la producción gráfica, editorial, audiovisual y a la administración de información y medios de comunicación.

Ambas subclases comparten un mismo sentido práctico, que orienta sus acciones a la reconversión de sus capitales incorporados por capital económico o poder político, así como a la búsqueda de reconocimiento social en sus respectivos campos profesionales.

<sup>59</sup>. En relación a este tipo de prácticas se llevó a cabo durante 1991 un estudio exploratorio sobre el campo escritural y los mecanismos de inserción de los egresados de la Carrera de Comunicación. CONTRERAS A.L. et. al., "Profesionalización sin Profesión: el proceso de profesionalización del campo literario de ficción en México"; Reporte de Investigación; UAM-X; 1992.

Se mantienen en posiciones contendientes o se ubican al margen de las relaciones de poder dentro de la Carrera. Sus intereses fuera de la universidad los hacen proclives a intentar reproducir las reglas del campo profesional y de los mercados de trabajo dentro los espacios de interacción pedagógica. Asumen consistentemente puntos de vista críticos cuando se refieren al estado de la Carrera e impulsan la formación de **Comunicadores** o agentes **Comunicantes**.<sup>60</sup>

### Técnicos

Esta categoría designa un sistema de habitus estructurados en el ejercicio de alguna actividad productiva que fue especializándose a través de una formación empírica en distintos campos profesionales.

Se trata de maestros competentes en las artes gráficas y audiovisuales, casi todos ellos con una amplia carrera profesional como fotógrafos, dibujantes, camarógrafos, periodistas. Son un tipo de agentes que tienden a reproducir una cultura asociada a la concreción de los materiales de trabajo, saben hacer objetos y perciben la destreza técnica como signo de distinción y autoridad.

Su relación con la academia es marginal, y a veces, beligerante, cuestionando la legitimidad del poder simbólico en la Carrera. No obstante, por lo general procuran concentrarse en su labor docente dedicándose a formar agentes **Comunicantes**.

### Funcionarios

Corresponde a una clase de agentes estructurada bajo esquemas de acción y pensamiento formados en el cumplimiento de funciones administrativas y el desempeño de cargos de representación dentro de alguna organización social.

Son profesores que iniciaron una carrera académica practicando la docencia y haciendo investigación, pero en un momento de su trayectoria se involucraron en tareas administrativas dentro la universidad o en el sector público. Su apuesta profesional oscila entre la academia y el campo político-burocrático, tienden a acumular grados académicos en áreas de conocimiento afines con la comunicación, promueven la investigación aplicada y realizan programas de evaluación o planeación, se distinguen por su conocimiento de la legislación universitaria y su destreza en la gestión administrativa.

Tienden a ubicarse en posiciones de poder dentro de la institución y a justificar el *status quo* en la Carrera. Su origen académico los hace reconocer el poder simbólico de los profesores con autoridad intelectual pero sus esquemas de percepción y acción, adquiridos en ejercicio de sus funciones, los condiciona a asumir posturas pragmáticas respecto al problema de la formación de profesionales en comunicación. De ahí que reivindiquen indistintamente según convenga políticamente, tanto el perfil del **Comunicólogo**, el del **Comunicador**, así como, el del agente **Comunicante**.

<sup>60</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadros # 8,9.

Todo hace suponer que la **Carrera de Comunicación** está compuesta, en mayor o menor proporción, por estas cinco clases de agentes. Por supuesto, en su dimensión concreta esto se percibe como un conjunto de hombres y mujeres luchando por crear un espacio para la reproducción de su condición social en la escuela, esto es, para reproducir su propia cultura académica.

De esta forma, los profesores de la carrera participan cada uno de ellos en un juego por la vida, el de su vida profesional, y a través de sus prácticas procuran crear las condiciones de su reproducción como agentes sociales, es decir, como categoría profesional.

Desde su posición en el espacio social cada clase o subclase de agentes intenta legitimar su hacer y su saber reproduciendo su propia cultura. No obstante sus acciones están condicionadas por diferentes **habitus** (sistemas de esquemas de pensamiento, acción y percepción) incorporados en el transcurso de su formación académica y su trayectoria profesional.

Nos podemos imaginar un mapa multidimensional del espacio social que ocupa la **Carrera de Comunicación** donde distintos agentes y clases de agentes realizan una serie de movimientos, determinando, con ello, el sentido de la acción pedagógica en este espacio educativo. Con esta imagen es posible comenzar a comprender el proceso de reproducción de una cultura académica particular y entender, al mismo tiempo, el tipo de profesionales que se forman en la **Carrera de Comunicación** de la UAM-XOCHIMILCO.

#### La cultura legítima (o lo que se inculca)

Si tomamos a la tríada **Comunicólogo/Comunicador/Comunicante**, como categorías para demarcar el espectro de perfiles en el campo profesional, y la aplicamos como parámetro de juicio de la cultura legítima o más concretamente del conocimiento y las destrezas legítimas, es posible identificar el **Arbitrario Cultural** que actúa como principio de integración de la acción pedagógica en de la **Carrera de Comunicación**.<sup>61</sup>

Cuando se indagó entre el cuerpo de profesores sobre los contenidos y actividades que preferían impartir o realizar en su práctica docente, se pudo notar un consenso en torno a dos tipos de saberes: en primer lugar, lo que se entiende coloquialmente como *Cultura General*; y en segundo, una suerte de *sociología de la comunicación* asociada al estudio de los *medios masivos*.

Al parecer en la **Carrera de Comunicación** se considera pertinente y legítimo instruir sobre el campo de la cultura, y se intenta mantener convenientemente informados a los estudiantes sobre lo que sucede en los campos de la gran producción cultural: prensa, radio, televisión, cine; y en menor grado, sobre los campos restringidos de la pintura, el teatro, la danza, y demás artes consagradas.

En cuanto a las destrezas la mayoría de los profesores se refiere a la necesidad de enseñar a investigar, entendida como una práctica que está relacionada con la producción y el análisis de información, leer y escribir.

---

<sup>61</sup>. Cfr. Anexo #1; Cuadro # 10.

No obstante existen otros saberes en competencia que se incorporan a la acción pedagógica de los profesores con mayor capital y poder simbólico en la Carrera, como son : las **técnicas de producción de mensajes**, la **semiología**, la **lingüística** y la **sociología de la cultura**, que se cultiva entre algunos profesores interesados en las corrientes críticas y la sociología reflexiva; por lo que toca a las destrezas se continúa fomentando la **discusión de textos** y el **debate ideológico**, el **trabajo en equipo**, y se intenta enseñar a **producir objetos gráficos y audiovisuales**.

Entre los profesores que se identifican en mayor o menor medida con el perfil profesional del **Comunicólogo**, se consideran como saberes legítimos a la **sociología de la comunicación**, la **semiología**, la **lingüística** y en menor medida la **sociología de la cultura** ; y como destrezas, a la **investigación**, el **debate teórico**, la **escritura** y la **lectura**.

Los agentes enclasados dentro del parámetro de los **Comunicadores** están de acuerdo en ofrecer a los estudiantes cultura general, enseñarlos a **leer**, **escribir** y a **producir y difundir mensajes** a través de algún medio de comunicación.

Por su parte los profesores más ajustados al perfil profesional del **Comunicante** se pronuncian por el dominio de los saberes técnicos y el desarrollo de competencias mínimas en la producción de objetos gráficos o audiovisuales.

### **La acción pedagógica (o como se inculca)**

Para tratar de delimitar el curso de la acción pedagógica en el espacio de la **Carrera de Comunicación**, e identificar las estrategias legítimas de inculcación, se tomaron en cuenta cinco criterios de análisis: **concepto de educando**; **tipo de trabajo pedagógico**; **tipo de programa educativo**; **tipo de autoridad pedagógica**; **tipo de comunicación pedagógica**.<sup>62</sup>

La primera categoría pretende delimitar las formas de representación del profesorado en torno a la noción sujeto educativo y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace la distinción entre quienes conciben al estudiante como **sujeto activo**, lo cual los identifica con los principios pedagógicos del sistema modular; y quienes lo siguen percibiendo como un **receptor**, obligado a reproducir el conocimiento consagrado por la institución escolar.

De acuerdo con esto encontramos que existe consenso respecto al carácter activo del sujeto educativo, aunque una proporción significativa de la planta de profesores, principalmente entre los enclasados dentro de parámetro **Comunicólogo-Comunicante** muestran signos de preferir la relación tradicional entre el maestro y el alumno.

Para definir el tipo de trabajo pedagógico que realiza la planta docente de la Carrera se consideraron dos categorías: el **trabajo modular**, que registra a los agentes que aceptan la idea de vincular la investigación al proceso de enseñanza y se perciben como coordinadores de actividades académicas dentro del salón de clases; y el **tradicional**, que

<sup>62</sup>. Cfr. Anexo # 1; Cuadro # 11.

concebe la docencia como un proceso de transmisión de conocimientos, en donde la figura del profesor aparece como fuente de información autorizada.

Al respecto las opiniones aparecen divididas. No obstante los profesores identificados con el perfil del **Comunicador** observan una mayor propensión al trabajo pedagógico de tipo modular, y aquellos que buscan formar agentes **Comunicantes** reproducen consistentemente el esquema tradicional.

También se analizó el tipo de programa pedagógico que los agentes aplican en su práctica docente. Para ello se consideraron dos tipos de dispositivos. El **Módulo**, que integra los contenidos en razón a un sistema de actividades de aprendizaje articulado en función de ciertos objetivos educativos, como paquete didáctico; y otro, asociado a las prácticas magisteriales tradicionales reconocido como la **Lección**, a través del cual los contenidos se objetivan en la forma de un temario y se imparten de acuerdo a una lógica arbitraria establecida por el docente.

Aquí también se observa un empate. Sin embargo el **Módulo** aparece con mayor incidencia en el rango del **Comunicólogo-Comunicador**. Esto podría explicarse por el contacto que los profesores con habitus académicos, enclasados en su mayoría dentro de este rango, han tenido con los códigos del diseño modular. Es común, que esta clase de agentes participen directamente en el diseño curricular de los programas de la Carrera, por tanto, reconocen el discurso técnico-pedagógico y lo incorporan a su esquemas de percepción del proceso educativo.

La cuarta categoría se refiere al tipo de autoridad en que sostiene la relación pedagógica y se clasifica de acuerdo a las estrategias puestas en práctica para garantizar el poder simbólico por parte del docente dentro del salón de clases. De acuerdo con este criterio las estrategias pueden orientarse: a la búsqueda del **consenso** a través tácticas de **conciliación**, o a la **imposición coercitiva** de una forma cultural arbitraria, por medio de diversos dispositivos de poder simbólico, como la aplicación de exámenes o el sistema de competencia por reconocimientos formales (calificaciones).

El tipo de autoridad por consenso se asocia a la didáctica modular por la definición misma de las función del docente como coordinador de actividades, antes que como profesor. En tanto, que el tipo autoritario se identifica con el rol del maestro enseñante que reproduce la cultura autoritaria asociada a las reglas tradicionales de la institución escolar.

Los resultados muestran que existe, entre los profesores de la Carrera, la tendencia a ejercer la autoridad a través del **consenso**, por lo menos, es lo que se reconoce públicamente. Sin embargo, la institución presiona para que se apliquen dispositivos de control más estrictos.<sup>63</sup>

Actualmente es cada vez es más frecuente escuchar argumentos que justifican el uso del examen como sistema de evaluación y resulta más familiar escuchar a los alumnos referirse a sus profesores de *usted*. Hay que recordar que el **Modelo Xochimilco** propone un sistema pedagógico anti-autoritario en donde maestro y alumno se acompañan en el proceso

---

<sup>63</sup>. Recientemente se han producido múltiples iniciativas institucionales tendientes a evaluar el trabajo académico a partir de índices de rendimiento. Esto ha propiciado la necesidad de objetivar las prácticas académicas, particularmente las de los profesores y alumnos, en productos cuantificables.

educativo. La relación pedagógica que se deriva, es una relación de compañeros en la que se llama al maestro por su nombre y el alumno se refiere a él como un igual, es decir de *tú*. El profesor tradicionalista resiente inmediatamente este rasgo típico de la cultura académica de la UAM-XOCHIMILCO, en donde pareciera que no se reconoce la autoridad del conocimiento consagrado y sus investiduras en títulos, diplomas y demás símbolos de poder en el campo académico.

En este sentido parece ser que la acción pedagógica se mantiene más o menos ajustada a las formas modulares. Esta idea se refuerza si tomamos en cuenta el tipo de **comunicación pedagógica** que los profesores dicen tener con respecto a sus alumnos.

Más de la mitad de los profesores de la Carrera se clasifica en el **tipo horizontal**, lo que significa prefieren establecer un vínculo igualitario con sus alumnos, y conciben la comunicación en la relación pedagógica como un proceso dialógico, que favorece la transmisión de los contenidos educativos. La mayor parte de estos docentes se identifican con el perfil del **Comunicador**.

Aun así una porción significativa de la planta docente procura marcar su distancia respecto a los alumnos, interponiendo en su relación con ellos distintos recursos simbólicos, como el código lingüístico profesoral característico de las disertaciones académicas, o los códigos de urbanidad que demarcan la relación pedagógica en los límites del espacio público, específicamente, dentro del espacio institucional. Esta tendencia se hace más clara en los agentes que orientan su acción pedagógica hacia la formación de **Comunicólogos**.

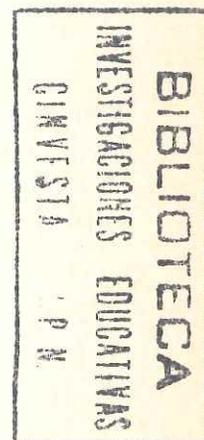
De acuerdo con esto, si hiciéramos un balance de esta serie de disposiciones y pudiéramos ponderar la acción pedagógica de acuerdo al sentido de una educación modular, nos encontraríamos con que esta orientación, se presenta más consistentemente entre los profesores que intentan formar **Comunicadores**, y menos en el rango de los **Comunicantes**. Asimismo, se combinamos este sistema de categorías y formamos series de atributos, se revelarían cuatro tipos de docentes:

**Catedráticos** (receptivo-tradicional-lección-autoritario-vertical); **Modulares** (activo-modular-módulo-consenso-horizontal); **Instructores** (receptivo-tradicional-lección-consenso-horizontal); **Operadores de Programa** (activo-modular-módulo-autoritario-vertical).

Parece ser que el tipo **Catedrático** lo encontramos con mayor recurrencia entre los profesores con habitus académicos e intelectuales; el de **Instructor** entre los profesionistas y técnicos; en tanto que el tipo **Operador de Programa** se identifica más con los esquemas de los funcionarios; por lo que respecta al tipo **Modular**, aunque sigue existiendo entre los profesores con habitus académicos y profesionistas, tiende a perder presencia en la **Carrera de Comunicación**.

### El sentido de la acción pedagógica

Juzgada a partir de la trayectoria académico-profesional, la Carrera cuenta, por lo menos en su planta básica de profesores, con: veinticinco comunicólogos, seis lingüistas, ocho literatos, tres periodistas, cinco diseñadores, cuatro cineastas, cuatro fotógrafos y tres sociólogos.



Todos estos agentes ejercen una práctica académica como **Catedráticos, Docentes Modulares, Operadores de Módulo o Instructores**, dicha práctica se ejerce condicionada por distintas clases de sistemas de percepción, pensamiento y acción (habitus), desde donde determinan el sentido de la acción pedagógica en la **Carrera de Comunicación**.

Así los **Catedráticos**, identificados con esquemas académicos e intelectuales aspiran formar **Comunicólogos críticos** de la cultura legítima, o en su caso, **Comunicadores** comprometidos con la campo de la cultura en México; agentes cultivados en las artes del debate, la investigación, la escritura, la lectura y la interpretación de textos; asimismo procuran inculcar una visión semiológica o sociológica del mundo social de los medios de comunicación y el campo de la producción cultural.

Por su parte los **Docentes Modulares** estructurados bajo esquemas académicos o de profesionistas intentan dar sentido a sus acciones a través de la formación de **Comunicadores críticos** del orden cultural, competentes en el diseño de estrategias y políticas de comunicación social, con una amplia cultura general; y capaces de producir mensajes escritos, gráficos o audiovisuales.

Los **Operadores de Módulo** se limitan a reproducir la cultura legítima de la carrera, cristalizada en los programas, sin proponerse ninguna finalidad pedagógica particular, dando por sentada la eficacia del sistema de enseñanza.

En tanto que los **Instructores**, identificados con el habitus del profesionista o del técnico, intentan formar agentes **Comunicantes**, transmitiendo sus saberes técnicos específicos y capacitando a los estudiantes en los procesos de producción de mensajes.

El resultado de estos cuatro tipos de acciones pedagógicas se objetiva en las prácticas de los estudiantes y en la capacidad de sus egresados para insertarse y ubicarse en el campo profesional.

Al respecto recientemente se aplicó encuesta para sondear algunos aspectos de las prácticas estudiantiles, principalmente sus expectativas académico-profesionales y sus hábitos de consumo cultural,<sup>64</sup> y otra encuesta para ubicar a los egresados en el campo profesional.<sup>65</sup>

Según reportes preliminares los estudiantes de la **Carrera de Comunicación** son muchachos y muchachas entre los 18 y 24 años, en su mayoría: solteros, hijos de empleados, profesionales libres o comerciantes, nacidos en la ciudad de México o en interior de la república y provenientes de escuelas públicas.

Una proporción importante de ellos (2/5) trabaja para sostener sus estudios en alguna ocupación subordinada de transición hacia su incorporación al campo massmediático de la comunicación, o en algún puesto menor, dentro de las industrias culturales.

En cuanto a sus hábitos de consumo cultural, sus intereses se centran básicamente en la cultura de masas, y en menor medida, con la formas de cultura restringida del campo de

---

<sup>64</sup>. LOMELIV. et. al. "Encuesta a Estudiantes de Comunicación de la UAM-X (1991)"; en: Estetario; Reporte de Investigación; UAM-X; 1992.

<sup>65</sup>. ANDIÓN M. "Encuesta a Egresados de la Carrera de Comunicación"; Reporte; Fotocopia; 1990.

las artes consagradas, principalmente el teatro y la danza; van mucho al cine y leen muy poco, sólo conocen algunas de las novelas contemporáneas más conocidas o los clásicos de la preparatoria.

De acuerdo a esto, son jóvenes con escasa cultura general motivados por los valores pecuniarios del campo profesional, que ven en la **Carrera de Comunicación** un espacio en que podrán expresarse o, como plataforma de inserción al campo massmediático de la comunicación.

Por lo que se ve en los conteos iniciales de datos, son muchachos a quienes les gusta jugar en su tiempo libre y se perciben a sí mismos, como sujetos potencialmente creativos. Se identifican consistentemente con el perfil del **Comunicador** (2/5) o del agente **Comunicante** (1/3) y en muy baja proporción con el **Comunicólogo** (1/10), siendo notable su preferencia por el medio y la producción radiofónica, y en segundo lugar, por el video y la fotografía; también se percibe un relativo interés por el periodismo y su correlato en la producción editorial.

De los egresados sabemos que aproximadamente el 30% se ha incorporado a los mercados del campo massmediático (radio, televisión, prensa), el otro 30% al mercado de la comunicación corporativa principalmente en el sector público; 15% está involucrado en tareas académicas dentro de los diferentes niveles del campo educativo; 5% se ubica en diferentes mercados del campo de las artes gráficas y el 20% restante estaba buscando trabajo o se dedicaba a algo ajeno al campo de la comunicación.

La mayoría reconoce haber aprendido en la universidad distintas destrezas de tipo social como trabajar en grupo, a expresarse en público, o de tipo intelectual como investigar y pensar críticamente; sobre los conocimientos teóricos adquiridos recuerdan muy poco pero llegan a mencionar algún intelectual reconocido en su generación escolar. En general piensan que la UAM-X les sirvió como iniciación, pero que fue en el campo donde se formaron profesionalmente.

Un estudio cualitativo de veinte casos sobre egresados ubicados dentro en los mercados de la comunicación corporativa revela un signo distintivo entre los **Comunicadores** de la UAM-X. Está relacionado con su competencia para resolver problemas con recursos limitados y en situaciones límite. Parece ser que el egresado de la **Carrera de Comunicación** tiende a tomar la iniciativa y a buscar soluciones en el trabajo.<sup>66</sup>

Lo que podría ser interpretado como un efecto curricular derivado de la pedagogía modular, específicamente de la práctica de la investigación dentro del proceso educativo. La necesidad de buscar, ordenar e interpretar información para cumplir con el programa académico, va estructurando en los estudiantes un esquema de acción que los hace proclives a tomar la iniciativa para aprender y conocer.

Al mismo tiempo las condiciones concretas de operación del sistema de enseñanza han propiciado la reproducción de una cultura académica fundada en la escasez de tiempo, por el carácter trimestral de los programas, y de recursos, por tratarse de una universidad pública.

<sup>66</sup>. SOLÍS J.A. et. al. "En la Feria sin Carrusel: Análisis cualitativo de los egresados de comunicación de la UAM-X en el campo profesional no masivo". Reporte de Investigación; UAM-X; 1992.

Existen bastantes indicios como para pensar que el egresado de la **Carrera de Comunicación** de la UAM-X es un profesional pragmático que reconoce la utilidad de los saberes teóricos, pero no se identifica con los valores académicos, sin embargo busca integrarlos a su práctica distinguiéndose por ello en el campo profesional.

### Balance

Es indudable que la **Carrera de Comunicación** continuará existiendo en la UAM-XOCHIMILCO. Primero, porque según datos oficiales es la licenciatura con mayor demanda en la universidad (18.7%); segundo, porque cuenta con una planta de profesores potencialmente capaz de mantener y conducir un proyecto institucional; y tercero, porque aun en su corta trayectoria es una carrera que ha logrado justificar su existencia formando profesionales críticos que han podido insertarse eficazmente al campo profesional de la Comunicación en las variantes del **Comunicador**, **Comunicólogo** o **Comunicante**, y al mismo tiempo, ha producido un discurso ideológico propio, reconocido en el campo político y entre los comunicólogos latinoamericanos.

Sin embargo, hoy por hoy se observan muestras evidentes de agotamiento; la **Carrera de Comunicación** en Xochimilco pasa por un momento depresivo; transcurre en una inercia que presagia un viraje en la dirección e intencionalidad de la acción pedagógica; paulatinamente transita hacia otro estado que apenas podemos vislumbrar.

Se podría pensar que el registro del nuevo Plan de Estudios permitirá estabilizar el rumbo del proceso curricular, pues se contaría con un instrumento de contrastación y control de las prácticas pedagógicas; no obstante, como se pudo observar en el análisis, la propuesta es un discurso normativo que condensa un momento coyuntural del proceso curricular y revela una tensión estructural derivada de la incompatibilidad de intereses y de la confluencia de procesos de reproducción de culturas académicas divergentes.

Es esperable que continúe la confrontación entre las posturas identificadas con el perfil del **Comunicólogo** derivadas de los hábitos académicos, y el perfil del **Comunicante** gestadas en hábitos técnico-profesionales, es decir, que prevalezca el desfase entre los profesores de *teoría* y de *taller*.

Aunque habría que considerar la presión que está ejerciendo el sistema universitario sobre los profesores con carrera académica para homologarse con *estándares de excelencia*.

Como se sabe, el sistema de educación superior público mexicano se ha transformado en un complejo sistema de mercados inter e intra institucionales trenzado en una lógica pecuniaria contradictoria, que se objetiva por un lado, en la relación funcional que las universidades establecen con el sistema social para obtener recursos financieros, y por otro, en las formas patrimonialistas de distribución de los recursos al interior del sistema universitario.

En un contexto de legitimidad de la racionalidad tecnocrática, la síntesis de estas dos lógicas se expresa en los sistemas de evaluación del trabajo académico. Estos sistemas están contruidos en razón de tabuladores, "*tarifas*", que transmiten la lógica pecuniaria del mercado económico al ejercicio de la labor académica. De esta manera, el académico se ha visto obligado a reorientar sus apuestas profesionales privilegiando las tareas de

investigación, para tener alguna oportunidad de publicar y obtener mayor crédito institucional, u optando por estrategias de validación por la vía de los títulos académicos.

En estas condiciones, para los académicos de la **Carrera de Comunicación**, la docencia se convierte en una tarea subsidiaria que se hace por gusto o vocación a la que no puede prestársele toda la atención. Este fenómeno ha propiciado que la acción pedagógica de los académicos se repliegue, cediendo espacio otras de formas de cultura académica vinculadas con esquemas de pensamiento de corte instrumental.

Por su parte, los *profesores de teoría* con carreras en el campo profesional de la comunicación, se relacionan con la institución de manera utilitaria; por impartir un módulo incrementan el valor de su capital simbólico en el mercado y mantienen una fuente de recursos por un trabajo de *medio tiempo*.

Esta lógica mercantil incorporada por dicha clase de agentes en el ejercicio de su práctica profesional, se transmite a través de su acción pedagógica reproduciendo con ello los valores sociales propios del mercado de trabajo. El peso de estas acciones en el proceso curricular es significativo, pues se identifican con una visión pragmática e intrumentalista de la comunicación asociada a la noción de *ciencia aplicada* que deriva en actividades relacionadas con la venta y administración de los saberes comunicológicos.

Por otro lado, los profesores con trayectorias técnico-profesionales dentro de los medios de comunicación, se mantienen ejerciendo presión para legitimar sus prácticas como saberes tecnológicos, y continúan reproduciendo, en el salón de clases, la lógica de instrumental de los procesos de producción masiva de mensajes.

En cuanto a los intelectuales y técnicos que imparten talleres en la Carrera, proseguirán con su labor docente, ya sea como una actividad ligada a sus tareas de difusión cultural o como un modo de vida integrado a su práctica profesional.

En estas circunstancias, y tomando en cuenta las situación y posición profesional del cuerpo docente, la acción pedagógica en la Carrera podría orientarse eventualmente, hacia el desarrollo de un conjunto de destrezas básicas: la lectura, la escritura, la investigación aplicada, la producción editorial, radiofónica y audiovisual; que dieran lugar a la conformación de áreas de trabajo académico vinculadas al campo escritural, los campos de la producción editorial, radiofónica y el video, y potencialmente el campo de la comunicación corporativa.

Finalmente si consideramos que el campo de la comunicación se encuentra en vías de consolidación, lo que implica ampliar el público consumidor de saberes comunicológicos y crear un público conocedor que reconozca el valor simbólico de la producción intelectual dentro del campo, convendría que los profesores con carrera académica, concentraran sus esfuerzos en escribir para sus alumnos y publicar materiales que difundieran sus conocimientos por medio de: antologías, en las se pudiera sistematizar *lo que leen*; artículos de divulgación, que dieran cuenta de *lo que saben*; manuales, que expliquen *lo que saben hacer*; y libros o colecciones de artículos, que consignen *lo que han hecho*. Quizá entonces, lograrían participar de una manera más eficaz en la formación de comunicadores sociales y con el tiempo, podrían ser reconocidos como intelectuales en el campo de la comunicación.

“Claridad es la justa distribución de luz y sombra”  
Goethe

## ANEXOS

## Anexo 1 Cuadro Profesores.

**Cuadro 1 Formación Profesional de Origen.**

Area de conocimiento	Comunicación	Lingüística	Letras C.	Sociales	Artes	Educación	Tecnología	Totales
<b>Universidades</b>								
UIA	15	0	0	0	0	0	0	15
UNAM	4	0	5	4	3	0	1	17
UAM-X	8	0	0	1	0	0	0	9
U. Anáhuac	3	0	0	0	0	0	0	3
U. Extranjera	1	0	3	1	1	0	1	7
Otras univ.	0	0	0	1	5	0	1	7
<b>Totales</b>	<b>31</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>58</b>

**Cuadro 2 Estudios de Especialización y Posgrado**

Area de conocimiento	Comunicación	Lingüística	Letras C.	Sociales	Artes	Educación	Tecnológica	Total
<b>Institución</b>								
UNAM	2	0	2	1	4	1	0	10
UIA	2	0	0	0	0	0	0	2
U. extranjeras	3	6	2	1	1	0	0	13
Cursos informales	6	0	3	1	9	1	2	22
otros	0	2	2	2	2	1	2	11
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>58</b>

**Cuadro 3 Capital Simbólico Institucionalizado (K. S. INST) / Hábitus de Clase Profesional (HCP)**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Total
<b>H. S. Inst.</b>						
Doctorado	2	0	0	0	1	3
Candidato a Doctor	4	0	0	1	0	5
Maestría	5	5	0	1	2	13
Candidato a Maestro	6	3	0	1	2	12
Licenciado	0	14	2	1	1	18
Diploma Técnico	0	2	5	0	0	7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>58</b>

**Cuadro 4 Campos Profesionales / Habitus de Clase Profesional (HCP)**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Total
<b>Campos</b>						
Docencia	17	24	7	4	6	58
Investigación	17	9	1	3	6	36
Producción Audiovisual	1	11	4	0	2	18
Administración	2	6	0	0	6	14
Diseño	1	6	2	1	0	10
Producción Escritural	1	4	0	4	1	10

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 5 Campos Profesionales / Capital Simbólico Institucionalizado (K.S.INST.)**

K. S.Inst.	Doctorado	Candidato a Doctor	Maestría	Candidato a Maestro	Licenciatura	Diploma Técnico	Totales
<b>Campos</b>							
Docencia	3	5	13	12	18	7	58
Investigación	3	5	10	12	5	1	36
Producción Audiovisual	0	0	0	2	9	7	18
Administración	1	1	6	2	4	0	14
Diseño	0	0	1	2	5	2	10
Producción Escritural	0	2	2	2	3	1	10

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 6 Capital Incorporado (Destrezas) / Habitus de Clase Profesional (HCP)**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Totales
<b>K.Inc. Deshezas</b>						
Enseñanza	12	10	5	4	2	33
Investigación	17	8	1	4	2	32
Escritura	11	5	0	4	1	21
Administración	1	12	0	0	6	19
Producción Gráfica	0	8	3	0	0	11
Producción Fotográfica	0	5	4	0	0	9
Producción Video	1	6	1	0	0	8
Producción Editorial	1	3	0	0	0	4
Producción Radio	0	3	0	0	0	3

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 7 Capital Incorporado (K. Inc) (Saberes) / Habitus de Clase Profesional (HCP)**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Totales
<b>K. Inc (Saberes)</b>						
Sociología de medios de comunicación	14	9	1	0	5	29
Literatura	4	4	0	4	1	17
Cine	5	6	1	2	0	14
Semiología	7	0	1	2	1	11
Lingüística	8	0	0	1	1	10
Sociología de la cultura	6	2	0	0	1	9
Historia	0	0	0	3	0	3
<b>Artes Gráficas</b>	0	4	4	0	0	8
Periodismo	0	3	1	3	0	7
Comunicación Corporativa	0	6	0	0	0	6
Lenguas	0	0	0	4	0	4
Técnicas de Administración	0	0	0	0	4	4

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 8 Posición frente Poder Institucional / Habitus de Clase Profesional (HCP)**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Total
<b>Posición</b>						
Status Quo	10	3	1	0	5	19
Crítico	4	16	4	3	1	28
Indiferente	3	5	2	1	0	11
Total	17	24	7	4	6	58

**Cuadro 9 Perfil Profesional / Habitus de Clase Profesional (HCP)**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Total
<b>Perfil</b>						
Comunicólogo	12	2	0	0	3	17
Comunicador	4	14	2	4	1	25
Comunicante	1	8	5	0	2	16
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>58</b>

**Cuadro 10 Saberes Legítimos / Perfil Profesional**

Perfil Profesional	Comunicólogo	Comunicador	Comunicante	Total
<b>Saberes</b>				
Cultura General	17	14	5	37
Sociología de los medios de comunicación	11	8	3	22
Técnicas (Audiovisuales Gráficas)	0	6	10	16
Semiología	10	3	0	13
Lingüística	10	0	0	10
Literatura	3	7	0	10
Sociología de la cultura	7	1	0	8

Universo: 58 profesores

**Cuadro 11 Prácticas Legítimas / Perfil Profesional**

Perfil Profesional	Comunicólogo	Comunicador	Comunicante	Totales
<b>Prácticas</b>				
Investigar	17	8	4	29
Leer	9	13	2	24
Escribir	9	14	4	27
Debatir	12	4	0	16
Producir objetos	0	9	11	20
<b>Sentir</b>	2	3	1	6
<b>Pensar</b>	3	2	0	5
<b>Dibujar</b>	1	2	2	5

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 12 Tipo de Acción Pedagógica / Perfil Profesional**

Perfil Profesional		Comunicólogo	Comunicador	Comunicante	Totales
<b>Tipo de A.P.</b>					
1. Tipo de: Relación Pedagógica	a) activa	8	19	6	33
	b) receptiva	9	6	10	25
2. Tipo de: Trabajo Pedagógico	a) modular	8	15	5	28
	b) tradicional	9	10	11	30
3. Tipo de: Programa Pedagógico	a) módulo	9	14	5	28
	b) lección	8	11	11	30
4. Tipo de: Autoridad Pedagógica	a) consenso	11	18	7	36
	b) coerción	6	7	9	22
5. Tipo de: Comunicación pedagógica	a) horizontal	7	18	8	33
	b) vertical	10	7	8	25

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 13 Tipo de Docente / Perfil Profesional**

Perfil Profesional	Comunicólogo	Comunicador	Comunicante	Total
<b>Tipo de Docente</b>				
Catedrático (1b, -2b, -3b, -4b, -5b)	7	5	0	12
Docente Modular (1a, -2a, -3a, -4a, -5a)	7	12	1	20
Instructor (1b, -2b, -3b, -4a, -5a)	0	6	10	16
Operador de Módulo (1a, -2a, -3a, -4b, -5b)	3	2	5	10
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>16</b>	<b>58</b>

Universo: 58 profesores.

**Cuadro 14 Tipo de Docente / Hábitos de Clase Profesional**

HCP	Académico	Profesionista	Técnico	Intelectual	Funcionario	Total
<b>Tipo de docente</b>						
Catedrático	9	1	0	2	0	12
Docente Modular	6	10	2	1	1	10
Instructor	0	10	3	1	2	16
Operador de Módulo	2	3	2	0	3	10
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>58</b>

## Anexo 2 Cuadros Egresados

**Cuadro 15 Lugar de nacimiento / Tipo escolarización**

Lugar de Origen	D.F.		Provincia		Total
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
<b>Tipo de Escuela</b>					
Pública / Provincia	2	1.5%	1	3.5%	3
Pública / Metropolitana	13	9.7%	3	10.7%	16
Privada / Provincia	1	0.7%	2	7.1%	3
Privada / Metropolitana	27	20.1%	4	14.3%	31
Pública (sin especificar)	31	23.1%	8	28.5%	39
Privada (sin especificar)	59	44.0%	10	35.7%	69
Pública y privada / Metropolitana	1	0.7%	0	0	1
<b>Totales</b>	<b>134</b>	<b>100.0%</b>	<b>28</b>	<b>100.0%</b>	<b>162</b>

### Cuadro 16 Ubicación en el campo laboral

Mercado	Absolutos	Relativos
Burocrático	44	27.2%
Medios Masivos	35	21.6%
Desempleados	33	20.3%
Académico	23	14.2%
Diversos Medios	13	8.0%
Artes Gráficas	9	5.5%
Comunicación Mercantil	5	3.1%
Totales	162	100.0%

Dentro del mercado Burocrático incluimos a todos aquellos que realizan labores administrativas, sea en el gobierno o fuera de el. Encontramos:

#### Cuadro 16.1 Mercado burocratico

Tipo Institución	Absolutos	Relativos
Estatal	39	88.6%
Iniciativa Privada	4	9.0%
Política	1	2.3%
TOTAL	44	100.0%

#### Cuadro 16.2 Medios masivos de comunicación

Tipo Institución	Absolutos	Relativos
Televisión	14	40.0%
Audiovisuales	7	20.0%
Radio	7	20.0%
Cine	5	14.2%
Prensa	2	5.7%
TOTAL	35	100.0%

**Cuadro 16.3 El mercado Académico**

<b>Tipo Institución</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>
Administración Básica	1	4.3 %
Docencia Básica	2	8.6 %
Docencia Media	3	13.0 %
Administración Media	4	17.4 %
Administración Superior	2	8.6 %
Investigación Superior	1	4.3 %
Docencia Superior	10	43.5 %
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100.0 %</b>

**Cuadro 16.4 Diversos Medios**

<b>Tipo Institución</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>
Radio y Estado	2	15.3 %
Prensa y Estado	1	7.7 %
Cine y Estado	1	7.7 %
Iniciativa Privada y Estado	1	7.7 %
Televisión y Radio	1	7.7 %
Televisión y Docencia Sup.	1	7.7 %
Televisión y Teatro	1	7.7 %
Audiovisual y Docencia Med	1	7.7 %
Audiovisual y Publicidad	1	7.7 %
Invest. Sup. y Docencia Media	1	7.7 %
Prensa Cine y Docencia Media	1	7.7 %
<b>Totales</b>	<b>13</b>	<b>100.0 %</b>

**Cuadro 16.5 Mercado de la comunicación comercial**

Tipo Institución	Absolutos	Relativos
Publicidad	3	66.0%
Relaciones Públicas	1	20.0%
Mercadotecnia	1	20.0%
Totales	5	100.0%

**Cuadro 16.6 Las Artes Gráficas**

Tipo Institución	Absolutos	Relativos
Producción Editorial	6	66.6%
Fotografía	2	22.2%
Escultor	1	11.1%
TOTALES	9	100.0%

**Cuadro 17 Apuesta Académica**

Apuesta Académica	Absoluto	Rrelativo
Posgrado Académico	19	11.8%
Posgrado Técnico		
Curso de especialización	30	18.5%
Curso complementario	23	14.0%
Ninguno	73	45.0%
Posgrado Académico y curso de especialización	2	1.2%
Posgrado Académico, curso de especialización y curso complementario	2	1.2%
Posgrado técnico y curso de especialización	1	0.6%
Curso de especialización y curso complementario	11	7.0%
TOTALES	162	100.0%

**Cuadro 18 Ubicación por sector económico**

<b>Sector</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>
Público	1	0.6%
Público Primario	1	0.6%
Público Secundario	2	1.2%
Público Terciario	62	38.2%
Privado	1	0.6%
Privado Primario	0	0.0%
Privado Secundario	2	1.2%
Privado Terciario	59	36.4%
Público Terciario y privado terciario	3	1.8%
Desempleados	17	10.4%
Sin especificar	12	7.4%
<b>TOTALES</b>	<b>162</b>	<b>100.0%</b>

**Cuadro 19 Ocupación del padre**

<b>Tipo de actividad</b>	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>
Manual / Subordinado	17	10.4%
Manual / Independiente	35	21.6%
Intelectual / Subordinado	21	12.9%
Intelectual / Independiente	53	32.7%
Intelectual / Dirigente	10	6.1%
Sin especificar	26	16.0%
<b>TOTALES</b>	<b>162</b>	<b>100.0%</b>

### Cuadro 19.1 Manual / Subordinado

	Absolutos	Relativos
Empleado burocrático	7	41.1%
Obrero	2	11.7%
Agente de seguros	1	5.8%
Linotipista	1	5.8%
Empleado de publicidad	1	5.8%
Militar	1	5.8%
Chofer	1	5.8%
Técnico cinematográfico	1	5.8%
Empleado de aerolínea	1	5.8%
Contratista	1	5.8%
<b>TOTALES</b>	<b>17</b>	<b>100.0%</b>

### 19.2 Manual / Independiente

	Absolutos	Relativos
Comerciante	22	62.8%
Agricultor	1	2.8%
Ingeniero	1	2.8%
Ebanista	1	2.8%
Escultor	1	2.8%
Tablajero	1	2.8%
Fotógrafo	1	2.8%
Transportista	1	2.8%
Arrendador	1	2.8%
Ganadero	1	2.8%
Sastre	1	2.8%
Vendedor	1	2.8%
Técnico dental	1	2.8%
Finado	1	2.8%
<b>TOTALES</b>	<b>35</b>	<b>100.0%</b>

### Cuadro 19.3 Intelectual / Subordinado

	Absolutos	Relativos
Periodista	6	28.5%
Gerente	5	23.8%
Administrador	5	23.8%
Piloto aviador	2	9.5%
Profesor de primaria	1	4.7%
Finados	2	9.5%
Totales	21	100.0%

### Cuadro 19.4 Intelectual / Independiente

	Absolutos	Relativos
Ingeniero	16	30.1%
Contador	11	20.7%
Médico	8	15.0%
Arquitecto	6	11.3%
Abogado	3	5.6%
Químico	2	3.7%
Diseñador	2	3.7%
Administrador	1	1.8%
Músico	1	1.8%
Biólogo	1	1.8%
Maestro	1	1.8%
Finado	1	1.8%
Totales	53	100.0%

**Cuadro 19.5 Intelectual / Dirigente**

	<b>Absolutos</b>	<b>Relativos</b>
<b>Empresario</b>	3	30.0%
<b>Gerente</b>	2	20.0%
<b>Industrial</b>	2	20.0%
<b>Director</b>	1	10.0%
<b>Subdirector</b>	1	10.0%
<b>Finado</b>	1	10.0%
<b>Totales</b>	10	100.0%

---

## Anexo 3

### Instrumento de recolección y análisis de información para profesores

#### 1. Guía de entrevista para profesores de la carrera de comunicación

##### Introducción

La entrevista que vamos a realizar tiene el propósito de obtener información cualitativa, a fin de contextualizar los datos consignados en el CURRICULUM VITAE. La idea consiste en captar la dimensión humana de la práctica profesional del docente, a fin de recrear su imagen desde una perspectiva positiva, que sirva para promover la carrera y a sus integrantes en el campo académico e intelectual de México y Latinoamérica.

##### Cuestionario

1. ¿De dónde eres?
2. ¿Cómo te formaste académica y profesionalmente?
3. ¿Qué tipo de profesional buscas formar a través de tu práctica docente?
4. ¿Cómo pretendes lograr tus objetivos educativos?
5. En tu opinión ¿Cuál es el estado actual de la carrera de comunicación?
6. ¿Qué orientación y estructura debiera tener la carrera de comunicación?
7. Fuera del contexto laboral o profesional ¿Qué actividades culturales realizas?
8. ¿Básicamente qué es lo que más disfrutas leer?
9. ¿Cuáles son tus principales fuentes de información?
10. Actualmente ¿Qué tema estás estudiando?
11. ¿Cómo definirías tu objetivo de estudio?
12. ¿Qué tipo de contenido prefieres enseñar?
13. ¿Qué servicios profesionales puedes ofrecer?
14. ¿Qué paquetes de información estás en condiciones de producir?
15. ¿Qué tipo de productos intelectuales produces o quieres producir?

## 2. Cuadro de variables e indicadores

### Guía de entrevista a profesores de la carrera de comunicación

Variables	Indicadores	Ítem
I. Procedencia	I.1 Lugar de origen I.2 Nacionalidad I.3 Escolaridad I.4 Trayectoria académica I.5 Trayectoria profesional	1. ¿De dónde eres? 2. ¿Cómo te formaste académica y profesionalmente?
II. Finalidad pedagógica	II.1 Objetivos didácticos II.2 Posición frente al: - Conocimiento - Proceso educativo - Alumno	3. ¿Qué tipo de profesional buscas formar a través de tu práctica docente?
III. Estrategia pedagógica	III.1 Recursos didácticos III.1.1 Actividades III.1.2 Tareas III.1.3 Bibliografía (contenidos) III.1.4 Características de la interacción pedagógica III.1.5 Criterios de evaluación	4. ¿Cómo pretendes lograr tus objetivos educativos?
IV. Perspectiva curricular	IV.1 Imagen sobre el proceso curricular de la carrera de comunicación VI.2 Ideas sobre la estructura curricular (módulos) VI.3 Propuestas sobre la definición del perfil de carrera de comunicación	5. En tu opinión ¿Cuál es el estado actual de la carrera de comunicación? 6. ¿Qué orientación y estructura debiera tener la carrera de comunicación?
V. Composición de capital cultural	V.1 Hábitos de consumo cultural V.2 Formas de recreación y esparcimiento V.3 Fuentes de información	7. Fuera del contexto laboral ¿Qué actividades culturales realizas? 8. ¿Básicamente qué es lo que más disfrutas leer? 9. ¿Cuáles son tus principales fuentes de información?
VI. Especialidad	VI.1 Área de competencia profesional y académica	* 10. ¿Actualmente qué tema estas estudiando? * 11. ¿Cómo definirías tu objeto de estudio? 12. ¿Qué tipo de contenidos prefieres enseñar? 13. ¿Qué servicios profesionales puedes ofrecer? 14. ¿Qué paquetes de información estás en condiciones de producir? 15. ¿Qué tipo de productos intelectuales produces o quieres producir? * Para el caso de las técnicas académicas el ítem 10 y 11 se sustituyen por: 10 Bis ¿Qué proyectos de producción estas desarrollando?

### 3. Hoja de codificación

Nombre del agente

#### 1. Perfil del egresado (transcripción)

#### 2. Arbitrario cultural:

2.1 Contenidos (referente discursivo)

2.2 Destrezas (referente discursivo)

#### 3. Perspectivas epistemológicas

3.1. El conocimiento	Dado	A	Construido	B
3.2. Lo real	Sustancial	A	Relacional	B
3.3. La lógica	Dialéctica	A	Formal	B
3.4. El conocimiento legitimo	Disciplina	A	Integral	B
3.5. El curriculum	Colección	A	Modular	B
3.6. Paradigma	Positivo	A	Holístico	B

#### 4. Tipo de acción pedagógica

4.1. Concepto de educando	Activo	A	Receptivo	B
4.2. Trabajo pedagógico	Modular	A	Tradicional	B
4.3. Programa pedagógico	Módulo	A	Lección	B
4.4. Autoridad pedagógica	Consenso	A	Autoritaria	B
4.5. Comunicación pedagógica	Horizon.	A	Vertical	B
4.6. Tipo de docente	1. Catedrático 2. Docente Modular 3. Instructor 4. Operador de programa			

#### 5. Posición frente al poder

5.1. Status quo	1
5.2. Crítico	2
5.3. Indiferente	3

#### 6. Ubicación en la estructura de poder

6.1. En el poder	1
6.2. Contendiente	2
6.3. Marginal	3

#### 7. Sentido de la acción pedagógica (interpretación)

#### 4. Código

##### Deconstrucción del sentido de la acción pedagógica

1. Perfil del egresado: (transición sintética)

2. Arbitrario cultural

Se interpreta la finalidad pedagógica que el agente asume como legítima.

Se abstrae el concepto de lo **que se debe inculcar**.

Se identifica (a través de marcas de la enunciación) tanto el conocimiento como las prácticas académico-profesionales y competencias que considera legítimas.

Se registran los:

2.1. Contenidos legítimos

2.2. Destrezas legítimas

3. Perspectiva ideológica

Se abstrae la concepción que el agente tiene de:

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| 3.1. El conocimiento          | (dado/construido)        |
| 3.2. Lo real                  | (substancial/relacional) |
| 3.3. La lógica                | (dialéctica/formal)      |
| 3.4. El conocimiento legitimo | (disciplina/integral)    |
| 3.5. El curriculum            | (colección/modular)      |

Se clasifica según su:

- |                |                      |
|----------------|----------------------|
| 3.6. Paradigma | (positivo/holístico) |
|----------------|----------------------|

4. Tipo de acción pedagógica.

Se abstrae la concepción que el agente tiene de acción pedagógica legítima.

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 4.1. Concepto del alumno  | (activo/receptivo)       |
| 4.2. Trabajo pedagógico   | (modular/tradicional)    |
| 4.3. Programa pedagógico  | (consensual/autoritaria) |
| 4.5. Autoridad pedagógica | (horizontal/vertical)    |

Se define el modo de la acción pedagógica.

- |                                  |        |
|----------------------------------|--------|
| 4.7. Tipo de práctica de docente | (T.P.) |
|----------------------------------|--------|

---

5. Posición en la estructura de poder.

Se abstrae la interpretación que hace el agente del proceso curricular se clasifica

5.1. Status quo.

5.2. Crítico.

5.3. Indiferente.

6. Sentido de la acción pedagógica.

Se comparan los resultados.

Se realiza un juicio ponderado respecto al sentido de la acción pedagógica.

---

## Anexo 4

### Instrumento de recolección de información para egresados

#### Guía entrevista egresados 1989-1991

##### Ficha de identificación

Nombre \_\_\_\_\_

Matrícula \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

¿Qué edad tiene? \_\_\_\_\_

¿Cuál es su lugar de origen? \_\_\_\_\_

¿En qué tipo de escuela estudió la preparatoria? \_\_\_\_\_

¿Cuál es o fue la ocupación de su padre? \_\_\_\_\_

¿Cuál es o fue la ocupación de su madre? \_\_\_\_\_

##### Ubicación del campo profesional

¿Cuál es su ocupación actual (institución y puesto)? \_\_\_\_\_

¿En qué año egresó de la UAM-X? \_\_\_\_\_

¿Qué otros estudios ha realizado después de haber egresado de la UAM-X? \_\_\_\_\_

¿En qué año obtuvo su primer trabajo profesional relacionado con la carrera? \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido sus experiencias más importantes relacionadas con la carrera?  
(mencionar por lo menos 1) \_\_\_\_\_

---

**Relación con la UAM-X**

¿Qué cualidades profesionales considera usted haber adquirido durante su formación académica en la UAM-X? (Trabajo en equipo, creatividad, etc.) \_\_\_\_\_

¿Qué contenido académico cambiaría usted al Plan de estudios que cursó durante su carrera en la UAM-X? \_\_\_\_\_

¿En qué considera usted que podría ayudarle la UAM-X en su desarrollo profesional? \_\_\_\_\_

¿Qué tanto le sirvió la formación profesional que recibió de la UAM-X? \_\_\_\_\_

---

## Anexo 5

### Instrumentos de recolección de información para estudiantes

#### Encuesta para alumnos de la carrera de comunicación 1991

- Matrícula \_\_\_\_\_
- Sexo F M \_\_\_\_\_
- Edad \_\_\_\_\_
- Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_
- Estado civil
  - \_\_\_\_\_ Soltero (a)
  - \_\_\_\_\_ Casado (a)
  - \_\_\_\_\_ Unión libre
  - \_\_\_\_\_ Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Domicilio permanente \_\_\_\_\_

	Calle	Número
<hr/>		
Colonia	Localidad	

- 1) ¿Dónde nació tu papá? \_\_\_\_\_
- 2) ¿A qué se dedica tu papá? \_\_\_\_\_
- 3) ¿Cuál es el grado de escolaridad de tu papá? \_\_\_\_\_
- 4) ¿Dónde nació tu mamá? \_\_\_\_\_
- 5) ¿A qué se dedica tu mamá? \_\_\_\_\_
- 6) ¿Cuál es el grado de escolaridad de tu mamá? \_\_\_\_\_
- 7) ¿Qué tipo de estudiante eres?
- 7.1) Sólo estudiante \_\_\_\_\_
- 7.2) Trabajas y estudias ¿En qué trabajas? \_\_\_\_\_

8) Marca las casillas que correspondan a los tipos de escuela en los que estudiaste...

Escuela	Pública	Privada	Metropolitana	Provincia
Primaria				
Secundaria				
Preparatoria				

9) ¿De qué tipo de bachillerato provienes?

- Tradicional       Normalista       Técnico  
 Bachilleres       Educación Activa       CCH  
 Escuela abierta       Otro ¿Cuál?

10) ¿Qué otros estudios tienes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) ¿Porqué ingresaste a la carrera de comunicación? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12) Si no hubieras estudiado comunicación ¿qué otra cosa hubieras hecho?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

13) De los módulos que has cursado en la carrera ¿cuál o cuáles te han gustado más y por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14) De los proyectos de investigación que has realizado al final de cada trimestre ¿cuál o cuáles te han gustado? (escribe su nombre y/o su tema) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15) ¿Porqué te han gustado esos proyectos de investigación? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16) ¿Qué es estética para ti? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17) ¿Qué relación encuentras entre comunicación y estética? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18) ¿A qué te piensas dedicar cuando termines la carrera? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19) ¿Qué periódicos lees? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20) ¿Qué revistas lees? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21) Enumera en orden de preferencia los tres tipos de película que más te gusten.

___ De aventuras	___ De guerra	___ Westerns
___ Policiacas	___ Históricas	___ Cómicas
___ Musicales	___ Dramas	___ Terror
___ Ciencia ficción	___ Otro ¿Cuál? _____	

22) De las siguientes opciones marca la que más te interesa de una película

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Director          | <input type="checkbox"/> Producción         |
| <input type="checkbox"/> Actores           | <input type="checkbox"/> Fotografía         |
| <input type="checkbox"/> Argumento         | <input type="checkbox"/> Ambientación       |
| <input type="checkbox"/> Sonorización      | <input type="checkbox"/> Efectos especiales |
| <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____ |   |

23) ¿Con qué frecuencia vas al cine?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1 vez al mes      | <input type="checkbox"/> 1 vez a la semana   |
| <input type="checkbox"/> 2 veces al mes    | <input type="checkbox"/> 2 veces a la semana |
| <input type="checkbox"/> Otra ¿Cuál? _____ |  |

24) ¿Cuál es tu película preferida? \_\_\_\_\_

25) Enumera en orden de preferencia tres de las siguientes expresiones artísticas

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Teatro  | <input type="checkbox"/> Escultura                    |
| <input type="checkbox"/> Opera   | <input type="checkbox"/> Danza                        |
| <input type="checkbox"/> Pintura | <input type="checkbox"/> Conciertos de música clásica |

26) Enumera en orden de preferencia los tres tipos de programas televisivos que más te gusten.

- |  |  |                                    |
|--|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Dramatizaciones | <input type="checkbox"/> Cómicos           | <input type="checkbox"/> Musicales |
| <input type="checkbox"/> Informativos    | <input type="checkbox"/> Políticos         | <input type="checkbox"/> Películas |
| <input type="checkbox"/> Culturales      | <input type="checkbox"/> Educativos        | <input type="checkbox"/> Concursos |
| <input type="checkbox"/> Deportivos      | <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____ |                                    |

27) ¿Cada cuándo ves la televisión?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diario            | <input type="checkbox"/> Cada tercer día    |
| <input type="checkbox"/> Semanalmente      | <input type="checkbox"/> 1 o 2 veces al mes |
| <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____ |   |

33) ¿Cuál es tu programa favorito de televisión? \_\_\_\_\_

28) Enumera en orden de preferencia los tres tipos de programas radiofónicos que más te gusten.

- |  |                                    |                                     |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Dramatizaciones   | <input type="checkbox"/> Cómicos   | <input type="checkbox"/> Musicales  |
| <input type="checkbox"/> Informativos      | <input type="checkbox"/> Políticos | <input type="checkbox"/> Culturales |
| <input type="checkbox"/> Educativos        | <input type="checkbox"/> Concursos | <input type="checkbox"/> Deportivos |
| <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____ |                                    |                                     |

29) ¿Cada cuándo escuchas radio?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diario            | <input type="checkbox"/> Cada tercer día    |
| <input type="checkbox"/> Semanalmente      | <input type="checkbox"/> 1 ó 2 veces al mes |
| <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____ |   |

30) ¿Cuál es tu estación favorita de radio? \_\_\_\_\_

- 32) Enumera los tres tipos de libros que más te gusten.
- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Poesía              | <input type="checkbox"/> Policíacos y aventuras  |
| <input type="checkbox"/> Históricas          | <input type="checkbox"/> Historias sentimentales |
| <input type="checkbox"/> Científicas         | <input type="checkbox"/> Narraciones de viajes   |
| <input type="checkbox"/> Políticas           | <input type="checkbox"/> Filosóficas             |
| <input type="checkbox"/> De autores clásicos | <input type="checkbox"/> De autores modernos     |
| <input type="checkbox"/> Ciencia ficción     | <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?             |

33) ¿Cuál de todos los libros que has leído te hubiera gustado escribir? \_\_\_\_\_

34) Enumera en orden de preferencia tus 3 géneros musicales favoritos.

- |                                     |                                      |                                |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Clásica    | <input type="checkbox"/> Tropical    | <input type="checkbox"/> Jazz  |
| <input type="checkbox"/> Folclórica | <input type="checkbox"/> Ranchera    | <input type="checkbox"/> Blues |
| <input type="checkbox"/> Romántica  | <input type="checkbox"/> Rock        | <input type="checkbox"/> Pop   |
| <input type="checkbox"/> Moderna    | <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? | _____                          |

35) Menciona 2 de las obras (con su autor e intérprete) que más te gusten del género musical que marcaste con el número 1.

- 35.1) \_\_\_\_\_
- 35.2) \_\_\_\_\_

36) Elige el platillo que te gustaría comer en tu cumpleaños

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Milanesa con ensalada y papas | <input type="checkbox"/> Chiles en nogada           |
| <input type="checkbox"/> Pozole                        | <input type="checkbox"/> Sandwiches                 |
| <input type="checkbox"/> Taquiza                       | <input type="checkbox"/> Langostinos al mojo de ajo |
| <input type="checkbox"/> Mole poblano                  | <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?                |

37) ¿En cuál de las siguientes zonas del área metropolitana te gustaría tener tu propia casa?

- |  |                                       |                                   |
|--|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> El Centro     | <input type="checkbox"/> La Zona Rosa | <input type="checkbox"/> Coyoacán |
| <input type="checkbox"/> El Ajusco     | <input type="checkbox"/> Tecamachalco | <input type="checkbox"/> Polanco  |
| <input type="checkbox"/> Atzacapozalco | <input type="checkbox"/> Del Valle    | <input type="checkbox"/> La Roma  |
| <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?   |                                       |                                   |

38) ¿Cómo te gustaría que fuera su decorado?

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Clásico    | <input type="checkbox"/> Sobrio y discreto    |
| <input type="checkbox"/> Modernista | <input type="checkbox"/> Práctico y funcional |
| <input type="checkbox"/> Rústico    | <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?          |

39) Enumera en orden de preferencia las tres actividades que te guste realizar en tu tiempo libre.

- |  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Leer            | <input type="checkbox"/> Ver Tv.  | <input type="checkbox"/> Escuchar radio  |
| <input type="checkbox"/> Escuchar música | <input type="checkbox"/> Pintar   | <input type="checkbox"/> Dibujar         |
| <input type="checkbox"/> Escribir        | <input type="checkbox"/> Platicar | <input type="checkbox"/> Hablar por tel. |

*Gracias por tu colaboración.*

---

## Anexo 6. Cronología

### Cronología de la Coordinación de la Carrera de Comunicación de la UAM-X

<b>Coordinador</b>	<b>Periodo</b>
1. Héctor Schmucler	76-78
2. Beatriz Solis	78-90
3. Carmen de la Peza	80-82
4. Lourdes Rodriguez	82-84
5. Hugo Murialdo	84-85
6. Carmen de la Paz	85-87
7. Rafael Castro	88-90
8. Silvia Gutierrez	90-92
9. Consuelo Beas	92-

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER L. *Elementos de Autocrítica*; Ed. Diez; Buenos Aires; 1975.
- ANDIÓN E. "Germen y Quimera: acercamiento a la tradición identitaria en la Comunicología"; en: Versión #2; DEC/DCSH/UAM-X; México; abril 1992.
- ANDIÓN M. (Comp.) *Ciencias de la Comunicación*; Colec. Las Profesiones en México #5; UAM-X; México; 1990.
- ANDIÓN M. "La Investigación en la Enseñanza de la Comunicación"; en: DIALOGOS #25; FELAFACS; Lima, Perú; Octubre 1989.
- APPLE M. *Ideology and Curriculum*; Routledge & Kegan Paul; London ; 1979.
- BARTON L. et al. (ed.) *Schooling Ideology & the Curriculum*; The Falmer Press; Barcombe, England; 1980.
- BAUDELLOT CH., ESTABLET R. *La Escuela Capitalista*; Ed. Siglo XXI; México; 1976
- BELLER W. *El Concepto Objeto de Transformación en el Proyecto Académico de la UAM-X*; Tcmas Universitarios #10; UAM-X; México; 1987.
- BERNSTEIN B. *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*; Routledge & Kegan Paul; London 1979.
- BLOOM A. *The Closing of American Mind*; Simon & Schuster; N.Y.; 1987.
- BOGDAN R., TAYLOR S.J. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*; Ed. Paidós; Studio, Básica #37; Buenos Aires ; 1986
- BOJALIL L. F., GARCÍA J.C. *La Universidad Autónoma Metropolitana ; Consideraciones sobre el Marco Teórico de una Práctica Universitaria*; UAM-X; México; 1981
- BOJALIL L. F. et al *El Proyecto Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco*; UAM-X; México; 1982
- BONVECCHIO C. *El Mito de la Universidad*; Ed. Siglo XXI/UNAM; México; 1991.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. *Los Estudiantes y la Cultura*; Ed. Labor; Buenos Aires; 1973
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. *El Oficio del Sociólogo*; Ed. Siglo XXI; Buenos Aires; 1975
- BOURDIEU P. *Outline of a Theory of Practice*; Cambridge University Press; London; 1979.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. *La Reproducción*; Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza; Ed. Laia; Barcelona; 1981.
- BOURDIEU P. *Cosas Dichas*; Ed. Gedisa; Colec. El Mamífero Parlante; Buenos Aires : 1988.
- BOURDIEU P. *La Distinción*; Criterios y Bases Sociales del Gusto; Ed. Taurus; Madrid; 1988.
- BOURDIEU P. *Homo Academicus*; Polity Press; Cambridge; 1988.
- BOURDIEU P. *Sociología y Cultura*; Ed. Grijalbo; México; 1990.
- BOURDIEU P. *El Sentido Práctico*; Ed. Taurus ; Madrid; 1991
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D. *An Invitation to Reflexive Sociology*; The University Chicago Press; Chicago; 1992
- BOWLES S., GINTIS H. *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*; Ed. Siglo XXI; México; 1981
- BROCCOLI A. *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*; Ed. Nueva Imagen; México; 1977.
- BRUNNER J.J. "Modernidad y Transformaciones Culturales"; en: DIA-LOGOS de la Comunicación #25; FELAFACS; Lima, Perú; Octubre 1989.

- BRUNNER J.J. & FLISFRISCH A. *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*; Tomo I,II; ANUIES/UAM-A; México 1989.
- CAMP R.A. *Los Intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*; Ed. Fondo de Cultura Económica; México; 1988.
- CASILLAS M. "Notas sobre el Proceso de Transición de la Universidad Tradicional a la Moderna; los casos de expansión institucional y la masificación"; en: *Sociológica* #5 "Explorando la Universidad"; UAM-A; México ; Otoño 1987
- CARNOY M. *La Educación como Imperialismo Cultural*; Ed. Siglo XXI; México;1988
- DE LEONARDO P. "La Educación Superior Privada en México"; Ed. Línea; UAG/UAZ; México; 1983.
- DIAZ BARRIGA A. *Didáctica y Currículum*; Ed. Nuevomar ; México; 1989
- DIAZ BARRIGA A. et al. *Práctica Docente y Diseño Curricular*; UAM-X/CESU; México; 1989
- DURKHEIM E. *Educación y Sociología*; Ed. Península; Barcelona; 1975.
- EGGLESTON J. *Sociología del Currículo Escolar*; Ed. Troquel; Buenos Aires; 1980
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB F. *Los Medios de Difusión en México*; Ed. Juan Pablos; México; 1989.
- FUENTES MOLINAR O. "La Educación Superior en México y los Escenarios de Desarrollo Futuro"; en: *Universidad Futura* #3; UAM-A; octubre 1990.
- FUENTES NAVARRO R. *Diseño Curricular para las Escuelas de Comunicación*; Ed. Trillas; México; 1991
- FUENTES NAVARRO R. *La Comunidad Desapercibida*; ITESO/CONEICC; Guadalajara, México; 1991.
- FREUND J. *Sociología de Max Weber*; Ed. Lotus Marc; Buenos Aires ; 1976
- FURLAN A., PASILLAS M.A. *Desarrollo de la Investigación en el Campo del Currículum*; ENEP-IUNAM; México; 1989.
- GIROUX H. A., "Towards a New Sociology of Curriculum"; en: *Rev. Educational Leadership: Association for Supervision and Curriculum Development*; december 1979.
- GIROUX H. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación; un análisis crítico"; en: *Cuadernos Políticos* #44; Ed. Era; México; julio-diciembre 1985
- GLAZMAN R., de IBARROLA M. *Diseño de Planes de Estudio*; UNAM/CISE; México ;1970.
- GLAZMAN R., de IBARROLA M. *Planes de Estudio: Propuestas Institucionales y Realidad Curricular*; Ed. Nueva Imagen; México; 1987.
- GARFINKEL H. *Studies in Ethnomethodology*; Englewood, Cliffs; New Jersey, Prenticehall; 1967.
- GRAMSCI A. *Notas sobre Maquiavelo y sobre el Estado Moderno*; Ed. Juan Pablos; México; 1975.
- GRAMSCI A. *La Alternativa Pedagógica*; Ed. Fontamara; Barcelona ; 1981.
- GUEVARA NIEBLA G. (Comp.) *La Crisis de la Educación Superior en México*; Ed. Nueva Imagen; México; 1981.
- HABERMAS J. "Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung Utopischer Energien"; en: *Die neue Unübersichtlichkeit*; Ed. Suhrkamp; Frankfurt ;1986.
- HABERMAS J. *Teoría de la Acción Comunicativa*; Ed. Taurus; Madrid; 1987.
- HABERMAS J. *El Discurso Filosófico de la Modernidad*; Ed. Taurus ; Buenos Aires; 1989.
- HYMAN H. *Diseño de Encuestas Sociales*; Ed. Amorrortu; Buenos Aires; 1977.
- JACKSON P. *Life in Classroom*; Holton, Reinhart & and Winston; New York; 1968.
- KARABEL J. & HASLEY A.H. *Power and Ideology in Education*; Oxford University Press; New York; 1977.
- KENT R. *Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM*; Ed. Nueva Imagen; México; 1990.
- KENT R. "La Organización Universitaria y la Masificación: la UNAM en los años setenta"; en: *Sociológica* #5 "Explorando la Universidad"; UAM-A; México; otoño 1987.
- KOVACS K. (Comp.) *La Revolución Inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*; Ed. Nueva Imagen; México; 1990.
- LABARCA G. (Comp.) *Economía Política de la Educación*; Ed. Nueva Imagen ; México; 1980.
- LABARCA G. et al. *La Educación Burguesa*; Ed. Nueva Imagen; México; 1981.
- LAWTON D. *Class, Culture and the Curriculum*; Routledge & Kegan Paul ; London; 1975.
- LAWTON D. *The Politics of the School Curriculum*; Routledge & Kegan Paul; London 1980.

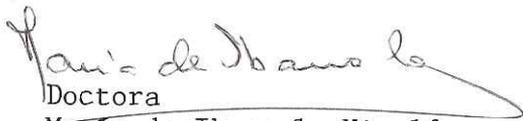
- LEVY D.C. *Universidad y Gobierno en México: la autonomía en un sistema autoritario*; Ed. Fondo de Cultura Económica; México; 1987.
- LUHMANN N. *Sistemas Sociales: Lineamientos para una Teoría General*; Ed. UIA/Alianza; México; 1991.
- LANO A. *La Nueva Sensibilidad*; Ed. Espasa-Calpe; Madrid; 1988.
- OSBORN II T.N. *La Educación Superior en México*; Ed. Fondo de Cultura Económica; México; 1987.
- MARQUES DE MELO. "Los Desafíos Actuales de la Enseñanza de la Comunicación"; en: DIA-LOGOS #19; FELAFACS; Lima, Perú; enero 1988.
- MARTIN BARBERO J. "El Oficio del Comunicador"; en: Una Década en la Formación de Comunicadores; Universidad Católica de Uruguay; Montevideo; 1990.
- MARTIN SERRANO M. *Métodos Actuales de Investigación Social*; Ed. Akal; Madrid; 1978.
- MARTÍNEZ D., GALEANO J. (Comp.) *Documentos para el Análisis del Proyecto Xochimilco*; Temas Universitarios # 8; UAM-X; México; 1986.
- NIXON R.B. "La Enseñanza del Periodismo en América Latina"; en: Comunicación y Cultura #2; UAM-X; México; 1977.
- PAOLI F.J. *El Proyecto Orgánico y el Modelo Xochimilco*; UAM-X; México; 1986.
- PASSERON J.C. "La Teoría de la Reproducción Social como una Teoría del Cambio: una Evaluación Crítica del concepto 'Contradicción Interna'"; en: Estudios Sociológicos; CES/Colegio de México; Vol.1 Num.3; septiembre-diciembre 1983.
- PÁNIKER S. *Ensayos Retroprogresivos*; Ed/ Kairós ; Barcelona; 1987.
- RODRÍGUEZ ILLERA J.L. et al. *Educación y Comunicación*; Ed. Paidós; Barcelona; 1988.
- SÁNCHEZ RUIZ E.E. "Centralización, Poder y Comunicación en México"; en: Comunicación y Sociedad #3; CEIC/U.de G.; 1987.
- SOLÍS B., de la PEZA C. "Modelo para Armar; Evaluación de una Experiencia"; en: DIA-LOGOS #19; FELAFACS; Lima, Perú; Enero 1988.
- STENHOUSE L. *La Investigación como Base de la Enseñanza*; Morata; Madrid; 1987.
- STRAUSS A. *Qualitative Analysis for Social Scientist*; Cambridge University Press; London; 1982.
- TABA H. *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica*; Ed. Troquel; Buenos Aires ; 1987
- TYLER R. *Principios Básicos del Currículo*; Ed. Troquel; Buenos Aires; 1986.
- VELASCO R., et al, *Notas acerca del Diseño Curricular. La Definición de las Fases y el Diseño Modular*; Cuadernos de Formación de Profesores #6; DCBS/UAM-X; México; 1982
- VILLASEÑOR G. *El Estado y la Universidad 1976-1982*; CEE/UAM; México; 1988
- WEBER M. *Economía y Sociedad*; Ed. Fondo de Cultura Económica ; México; 1976.
- WEBER M. *Ensayos sobre Metodología Sociológica*; Ed. Amorrortu; Buenos Aires; 1982.
- YOUNG M. (Comp.) *Knowledge and Control*; Collier Macmillan Ltd.; London; 1970.
- YSUNZA M. *El Grupo de Trabajo Académico en la Educación Modular*; Cuadernos de Formación de Profesores #4; DCBS/UAM-X; México; 1982.
- ZERMEÑO S. *México: Una Democracia Utopía*; Ed. Siglo XXI; México; 1978.

## DOCUMENTOS

- ANDIÓN E. "Lógica y Sociológica de las Prácticas Simbólicas: Aportaciones de la Sociología de la Cultura de Pierre Bourdieu a las Reflexiones Teóricas sobre Comunicación Social"; Tesis; U. ANAHUAC; México ;1992
- ANDIÓN M., SOLÍS B. "Revisión del Currículum de la Carrera de Comunicación en la UAM-X"; Reporte; DEC/DCSH; Junio 1988.
- ANDIÓN M. *Encuesta a Egresados de la Carrera de Comunicación* "; Reporte; UAM-X; 1990.
- CIESPAL "La Enseñanza de Periodismo y los Medios de Información"; Quito ; 1960.
- CONEICC "Catálogo de Instituciones 1988"; CONEICC ; México; 1988
- CONEICC "Actualización de los Programas de Formación de Comunicadores en México"; Proyecto de Investigación; UIA/UAM-X/ITESO; febrero 1989.
- CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, "Documento Base"; México D.F.; 1981.

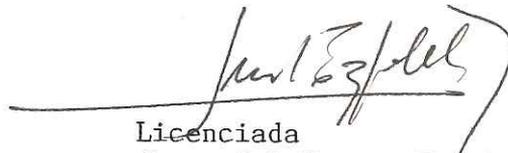
- CONTRERAS A.L., SUÁREZ M. "*Profesionalización sin Profesión: proceso de profesionalización en institucionalización del campo literario de ficción en México*"; Reporte de Investigación ; UAM-X; 1992
- DCSH "*Proyecto de integración de los Talleres de Comunicación*"; UAM-X; Fotocopia ; marzo 1977.
- DCSH "*Programa Docente de los Talleres de Comunicación Social*"; Fotocopia ; julio 1980.
- DCSH "*Plantillas del Programa de Estudios*"; Fotocopia; 1990.
- DEC/DCSH "*Licenciatura en Ciencias de la Comunicación: Perfil de Carrera*"; Fotocopia ; abril 1980.
- DEC/DCSH "*Fundamentos del Rediseño de la Carrera de Comunicación*"; Fotocopia; 1990.
- DEC/DCSH "*Licenciatura en Comunicación Social: Plan de Estudios*"; Documento; UAM-X; 1990.
- DEC/DCSH "*Anteproyecto: Estatuto Orgánico Interno del Departamento de Educación y Comunicación*"; Fotocopia; s/f.
- DEC/DCSH "*Propuesta de Plan de Trabajo para 1987 de las Areas de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación*"; Fotocopia; 1987.
- DE LA PEZA C. et al "*Anteproyecto del Perfil de la Carrera de Comunicación Social*"; DEC/DCSH/ UAM-X; Fotocopia; julio 1975.
- DE LA PEZA C. "*Informe Anual del Departamento de Educación y Comunicación (1987)*"; Fotocopia; 1988.
- FELAFACS "*Directorio de Facultades y Escuelas de Comunicación en América Latina*"; FELAFACS; Octubre 1989.
- FELAFACS "*La Formación de Profesional de Comunicadores Sociales en América Latina*"; FALAFACS; Colombia ; 1985.
- FUENTES NAVARRO R. "*Formación Universitaria y Ejercicio Profesional de la Comunicación : Una Perspectiva Mexicana*"; Ponencia ;Fotocopia ; Sao Paulo; octubre 1990
- FUENTES NAVARROR. "*El Diseño Curricular en la Formación Universitaria de Comunicadores Sociales para América Latina: Realidades, Tendencias y Alternativas*"; Ponencia presentada en el "III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social"; ENEP-A/ UNAM; SEPTIEMBRE 1982.
- LIZARAZO D. et al., "*La Disputa por el Poder Simbólico del Discurso Teórico. Análisis de los marcos teóricos de la carrera de Comunicación*"; Reporte de Investigación; Fotocopia; mayo 1989.
- LOMELI V. et al., "*Encuesta a Estudiantes de Comunicación de la UAM-X (1991)*"; en: ESTETARIO; Reporte de Investigación; UAM-X; 1992.
- MARTIN BARBERO J. "*Enseñanza de la Comunicación: La Legitimación de una Profesión como Campo Intelectual*"; Seminario -Taller subregional andino sobre "*Metodologías de Enseñanza en Comunicación social*"; Fotocopia; Cali, Colombia; octubre 1988.
- MAINERS R. "*Análisis Histórico de la Unidad Xochimilco de la UAM*"; Fotocopia; 1980
- MUREDDU C. "*Programa de Trabajo para el Departamento de Educación y Comunicación (1983-1987)*"; Fotocopia; 1983
- RAMOS MORENO M.A. "*Rediseño Curricular en un Sistema Modular*"; DCBS/UAM-X; Fotocopia; s/f.
- RAZGADO L. "*Panorama de la Enseñanza de la Comunicación en México*"; Reporte de Investigación; Fotocopia; 1990.
- SANCHEZ VILLASEÑOR J. "*Técnica sometida al Espíritu*". Carta sobre la fundación de la carrera de CTI en la UIA; México D.F.; 1959.
- SOLIS J.A. et al., "*En la Feria sin Carrusel: análisis cualitativo de los egresados de Comunicación de la UAM-X en el campo profesional no masivo.*"; Reporte de Investigación; UAM-X; 1992.
- TENTI FANFANI E. "*El Campo de las Ciencias de la Educación: Elementos de Teoría e Hipótesis para el Análisis*"; Coloquio sobre Investigación Educativa; Fotocopia diciembre 1983. "
- TODD L.E., GAGO A. "*Visión de la Universidad Mexicana 1990*"; SEP; México; 1990.
- UAM-X "*Documento Xocimilco; Anteproyecto para establecer la Unidad Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*"; UAM-X; México; 1980
- UAM-X "*Primer Congreso sobre las Bases Conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco*"; Memorias; Tomo I y II; UAM-X; México; 1981
- VILAR.J. "*Diagnóstico de la Carrera de Comunicación*"; Reporte; DEC/DCSH ; Noviembre; 1983.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 9 de agosto de 1993.



Doctora

María de Ibarrola Nicolín  
Investigadora titular del  
Departamento de Investigaciones  
Educativas.



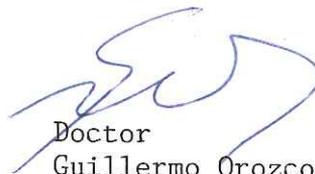
Licenciada

Justa del Huerto Ezpeleta Moyano  
Investigadora titular del  
Departamento de Investigaciones  
Educativas.



Licenciado

Vicente Eduardo Remedi Alione  
Investigador adjunto del  
Departamento de Investigaciones  
Educativas.



Doctor

Guillermo Orozco Gómez  
Coordinador del Programa  
Institucional de Investigación  
en Comunicación y Prácticas  
Sociales de la Dirección de  
Investigación y Posgrado de la  
Universidad Iberoamericana.