



Revista de Investigación Educativa 18

enero-junio, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Análisis curricular aplicado al estudio de licenciaturas de comunicación en México

Dra. Caridad García Hernández

caridadgarcia.66@gmail.com

Dra. Margarita Espinosa Meneses

mmeneses8@gmail.com

Profesoras investigadoras de tiempo indeterminado
Departamento de Ciencias de la Comunicación,
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

La formación académica en ciencias de la Comunicación –así como en cualquier otro tipo de carrera universitaria–, responde a múltiples intereses que giran en torno a la universidad en los ámbitos político, económico y social. Todas estas influencias permean las visiones y misiones de las instituciones de educación superior (IES) hasta constituir planes y programas de estudio, es decir, los contenidos que se transmiten a los estudiantes como el saber legítimo. En este contexto, el presente trabajo desarrolla un modelo de análisis curricular que estudia el proceso de conformación de planes y programas de estudio, tomando como ejemplo a cinco universidades de prestigio en México: tres públicas y dos privadas. El análisis expuesto considera como contexto principal a la *sociedad informacional* y el papel de la tecnología como elemento central del futuro desarrollo profesional de los alumnos y como herramienta esencial en nuestros días.

Palabras clave: Arbitrario cultural, modelo educativo, modelo económico, área de conocimiento, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Recibido: 20 de mayo de 2013 | **Aceptado:** 12 de septiembre de 2013

The academic training in communication sciences, and in any other kind of university studies, do respond to multiple interests revolve around the university in the political, economic and social. All these influences permeate the visions and missions of higher education institutions to conform with plans and programs of study, the content being transmitted to students as legitimate knowledge. In this context, this paper develops an analytical model curriculum that studies the forming process of plans and programs of study, as exemplified by four prestigious universities in Mexico: three public and two private. The above analysis considered the main context for the *informational society* and the appropriation of technology as central to the future professional development of students and as an essential tool in our day.

Key words: Arbitrary cultural, educational model, economic model, areas of knowledge, Information and Communications Technology.

Análisis curricular aplicado al estudio de licenciaturas de comunicación en México

Introducción

Desde su nacimiento, la ciencia de la comunicación ha tenido grandes responsabilidades entre sus manos. En cada etapa de la historia moderna el comunicador ha jugado roles como informador, líder de opinión, productor de bienes culturales, traductor o intérprete de hechos socio-políticos, por mencionar algunos. El acelerado avance tecnológico en materia de comunicación y la íntima relación del campo comunicativo con el espacio social y otros campos como el político, el económico y el cultural, han obligado a la constante reflexión entre los comunicólogos y los comunicadores sobre la práctica profesional, así como en los procesos de producción y distribución de bienes simbólicos. Esto ha reconfigurado las fronteras del campo de la comunicación y necesariamente sucede lo mismo con los planes y programas de estudio y con las prácticas pedagógicas desarrolladas hasta ahora en las escuelas de comunicación.

De las escuelas se espera que jueguen un papel central en toda la dinámica de reajuste y cambio cultural, pues representan el punto de partida, pero también el punto de llegada, de una espiral de experiencias, necesidades, propuestas, etc., especialmente si se considera a la institución escolar como el engranaje básico de la sociedad.

Sin embargo, el desfase entre los planes y programas de estudio y la práctica de la profesión se ha convertido en una constante a lo largo de los años. Hoy en día se sigue considerando que la comunicación atraviesa por una etapa crítica, caracterizada por la concentración de los medios masivos en corporaciones multimedia, identificables, además, como grupos dominantes mundialmente, y la pérdida de credibilidad producto de su inclinación hacia el periodismo-espectáculo, con todas sus implicaciones (Castells, 1999; Fernández, 2000).

La comunicación en los nuevos medios no es más alentadora, pues los comunicadores han aprovechado sólo parcialmente las potencialidades de Internet. Así, no se percibe la generación de diferentes procesos de comunicación con características y cualidades distintas, distinguidos por su organización en redes flexibles pero inestables, colectivas pero individuales; virtuales pero reales, construidas por un sistema de medios “omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio, el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal” (Castells, 2001, p. 23).

Hoy en día, de nueva cuenta el mundo se transforma; en el campo de la comunicación las cosas tienen que cambiar. El perfil académico y profesional del comunicador es blanco de fuertes presiones antagónicas. Por un lado, por parte de una sociedad donde la comunicación es el medio de enlace entre la vida política y cultural, obligada a atender a la vorágine de múltiples expresiones de identidad desafiantes ante la globalidad y el cosmopolitismo, en busca de una individualidad cultural amenazada por fuerzas socioeconómicas (Castells, 2001). Y por otro lado, por el hecho de que día a día las empresas comunicativas pierden su perfil político-cultural, transformándose en grandes conglomerados económicos para los cuales el *rating* es el negocio (Martín-Barbero, 2001).

En este contexto la educación superior de comunicadores se desarrolla en un microcosmos donde el planteamiento fundamental es encontrar la manera de insertar a la escuela en un escenario comunicativo que igualmente representa “experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado” (Martín-Barbero, 2001, p. 18), y a la vez continuar con la tarea académica de aprendizaje del saber, desarrollar la reflexión y la responsabilidad que implica el análisis y la crítica, sin que nada de esto signifique renuncia a la creatividad. Siguiendo a Martín-Barbero en este sentido, cabe pensar en dos vías: la primera es plantearse retos de la educación a raíz de los cambios de la tecnología, y la segunda, repensar sobre cuál sería la educación que encuentre cabida en el escenario de los medios.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan para la universidad el reto de llenar un vacío cultural entre lo que enseñan los profesores y el

entorno en el que los alumnos aprenden, pues los mecanismos de socialización de los jóvenes universitarios son distintos, marcados por la presencia de las TIC, las redes sociales, la tecnología móvil, a través de los cuales se transmite saber y circula saber, pero también constituyen un dispositivo de identificación y expresión de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de preferencia.

En este marco de referencia se plantea el siguiente análisis sobre los currículos de licenciaturas en Comunicación de cinco universidades mexicanas, dos públicas (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana, tanto unidad Xochimilco como unidad Cuajimalpa) y dos privadas (Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), con el propósito de comprender elementos estructurales que orientan las tendencias con que se aborda la formación académica. Asimismo, podremos observar el papel que juegan las TIC en la formación académica de estos futuros profesionales y si los modelos educativos y económicos corresponden con las condiciones de la sociedad informacional¹ actual. Para tal efecto, proponemos un modelo que intenta comprender el proceso de construcción de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en tres niveles de análisis: 1) el social, donde se ubican las instituciones de educación superior (IES) y juegan un papel específico en la formación académica; 2) en el institucional, que tiene que ver con los modelos educativos y económicos adoptados por las IES en su organización interna y del conocimiento; 3) y en los planes y programas de estudio que aquí llamaremos *currículos*, donde lo que se observa es la composición y la organización del conocimiento. Asimismo se llevaron a cabo cuatro entrevistas a informantes clave, profesores tanto de instituciones públicas como privadas con amplia experiencia en la enseñanza de la comunicación y participantes en el diseño curricular de licenciaturas de la especialidad.

El arbitrario cultural en la concepción de las IES

Detrás de los planes y programas de estudio de las IES hay trasfondos que influyen y orientan la selección y organización de contenidos de acuerdo con un perfil de egreso

1. Por sociedad informacional, coincidimos con Manuel Castells (1999). Denomina así a esa nueva sociedad como una forma de indicar que los atributos de generación y procesamiento de información tienen un mayor alcance que exclusivamente el impacto de las tecnologías de la información y/o la información por sí misma. Hace alusión a una sociedad que mediante la tecnología se encuentra ante la posibilidad de procesar información más fácilmente y a mayor velocidad, con la posibilidad de incorporarse en una dinámica de generación y distribución del conocimiento.

de un profesional de la comunicación, cuyo principal objetivo es incorporarse al campo laboral. Estos trasfondos, en principio, son el *modelo educativo* y el *modelo económico*, los cuales se observan como generadores de valores y costumbres, como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, considerados como los “legítimos” por cada universidad. Desde este punto de partida, las IES desarrollan estrategias pedagógicas, sociales, políticas y culturales donde la tecnología está presente en mayor o menor medida, de acuerdo con sus propias perspectivas. Hoy en día más que nunca, la tecnología se ha convertido en un valor aparentemente esencial en la educación superior, y en torno a ésta se desarrolla una serie de esfuerzos más o menos organizados para incorporarla al quehacer cotidiano de la academia, muy particularmente en el campo de la comunicación.

Sin embargo, esta incorporación no es equitativa para todos los estudiantes y profesores ni para todas las instituciones de educación superior. Los estudios superiores tienen un costo, además del económico (en algunas IES más alto que en otras), relacionado con el capital cultural adquirido e incorporado por el estudiante y el profesor en su trayectoria personal. Primero con la familia (aprendizaje en el uso de las TIC desde corta edad, contacto con novedades y su uso pertinente, por mencionar algunos ejemplos); con los modelos culturales relacionados con el desempeño de la profesión de la comunicación; con la posibilidad económica de contar con dispositivos tecnológicos, y cómo el estudiante y el profesor pueden capitalizar todo esto e integrarlo al modelo educativo institucional en el que se suscriben.

Lo hasta aquí señalado son elementos sustanciales que dan coherencia a lo que entendemos como *arbitrario cultural*,² es decir, a la decisiones institucionales en materia académica, al conjunto de saberes reflejados en los programas de estudios y sobre la presencia de las TIC en el trabajo académico dentro y fuera del salón de clase. Todo esto se articula estrechamente con valores institucionales y podemos verlo plasmado en las “visiones” de las IES. Así, por ejemplo, en el caso de México, las IES públicas y privadas que hemos analizado son un claro ejemplo, como se aprecia en la Tabla 1.

2. De acuerdo con Pierre Bourdieu (1998), se entiende por *arbitrario cultural* los significados seleccionados de manera arbitraria que definen objetivamente a la cultura. Dicha selección se gesta a partir de las condiciones sociales donde adquieren coherencia. El *arbitrario cultural* es producto del enfrentamiento entre grupos que detentan el poder y es expresión de los intereses objetivos materiales y simbólicos de los grupos dominantes.

Tabla 1. Visiones educativas de IES en México

Universidad Nacional Autónoma de México	Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa	Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Iberoamericana
Ejercer un liderazgo en la internacionalización de la educación superior en México y ser un referente para la elaboración de políticas públicas y la conformación de espacios comunes del conocimiento a nivel global que promuevan la movilidad estudiantil, la movilidad académica, la convergencia y reconocimiento de redes universitarias de investigación.	La Unidad Cuajimalpa de la UAM en 2024 será una institución con un alto grado de reconocimiento nacional e internacional por sus contribuciones relevantes al conocimiento, la cultura y la tecnología, así como a la mejora del nivel de desarrollo humano de la sociedad, en particular de su zona de influencia.	Impartir educación superior, comprometiéndose con la formación de profesionales con capacidad para identificar y resolver problemas, así como para trabajar en equipos interdisciplinarios y con un fuerte compromiso social; desarrollar investigación orientada a la solución de problemas socialmente relevantes; brindar servicio a partir de un modelo que integre la investigación y la docencia, así como preservar y difundir la cultura.	En el año 2015, el Tecnológico de Monterrey será la institución educativa más reconocida de América Latina por el liderazgo de sus egresados en los sectores privado, público y social; y por la investigación y desarrollo tecnológico que realiza para impulsar la economía basada en el conocimiento, generar modelos de gestión e incubación de empresas, colaborar en el mejoramiento de la administración pública y las políticas públicas, y crear modelos y sistemas innovadores para el desarrollo sostenible de la comunidad.	La Universidad Iberoamericana, reconocida por su excelencia académica, pretende ofrecer a sus alumnos una formación integral que vaya más allá de la mera adquisición de información o conocimientos, al favorecer su crecimiento como personas, mediante el desarrollo de sus capacidades, su sentido de ser con y para los demás, y sus actitudes de compromiso, de manera especial, con los más necesitados de la sociedad.

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México (2012), Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (2012), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (2012), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2012), Universidad Iberoamericana (2012).

Estas visiones nos dejan ver *modelos educativos* diferentes que responden a proyectos de organización social distintos; por lo tanto, el capital sobre cultura digital y su re-

producción en cada institución define en buena medida el perfil profesional, es una de las marcas que distinguen a los estudiantes que egresan de las diferentes instituciones.³ Evidentemente es un tipo de conocimiento que se acompaña de otros, y en la combinación de éstos se aprecia la diferencia formativa en materia de comunicación o de cualquier otro tipo de formación profesional.

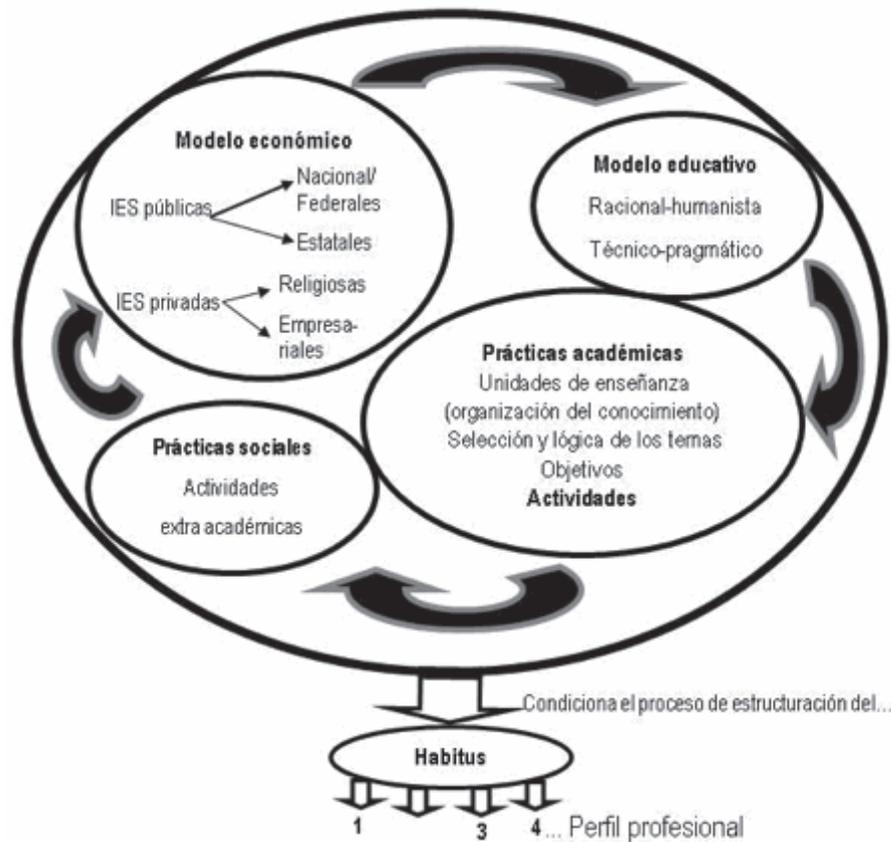


Figura1. Elementos configuradores del arbitrario cultural en las IES

Fuente: García, 2008.

3. Estas cinco IES, cuyas visiones educativas se retoman en la Tabla 1, constituyen el corpus de análisis de nuestro trabajo de investigación. El criterio de su selección fue por considerarlas IES públicas y privadas de importancia a nivel nacional.

En la Figura 1 representamos los elementos y la dinámica que se involucran en el proceso de análisis de los currículos, tomando como punto de partida el concepto *bourdieusiano* de *arbitrario cultural*, entendido como contenidos culturales elegidos a partir de la confrontación entre puntos de vista, luchas de poder entre grupos académicos y universitarios en general, políticas de estado, lineamientos establecidos por órganos internacionales, por poner algunos ejemplos. Se considera que la orientación de los modelos económicos públicos (IES nacionales federales, estatales o de apoyo solidario) o privados (IES fundadas por grupos religiosos o por empresarios)⁴ da origen a un *habitus*⁵ que genera valores y costumbres como esquemas de percepción, pensamiento y acción a través de los cuales cada modelo educativo (racional humanista o tecnicista-pragmático) legitima un *arbitrario cultural* determinado, componente decisivo en la construcción estructural del *habitus* del comunicador en el campo profesional.

Entre el modelo económico y el modelo educativo que cada institución adopta y el sistema de enseñanza hay una relación estrecha. La función del modelo educativo conduce a la transformación y la enseñanza de cuadros de estudiantes, pero dicha función se subordina y es resultado de una función externa y oculta que posibilita las condiciones para que se erija la estructura de relaciones entre grupos, manteniéndose un orden social.

Cabe subrayar, en términos de Pierre Bourdieu, que toda cultura es arbitraria y por definición social. Por lo tanto, cada *modelo educativo*, sea de escuelas de comunicación privadas o públicas, es una propuesta académica arbitraria validada por visiones dominantes, como pueden ser, por ejemplo, la empresarial en el caso de algunas IES privadas de élite, o las político sociales en el caso de las instituciones públicas en México. En cualquier caso, la validez imperante proviene de agentes clave colocados

4. Cabe subrayar la existencia de modelos económicos híbridos en el ámbito de la educación superior pública, sin embargo, para efectos de nuestro análisis contemplamos los de mayor envergadura a nivel nacional. De igual forma, en los modelos educativos encontramos instituciones que desarrollan una combinación distinta de los conocimientos, no obstante, la mayoría de las instituciones observadas (67 en total) se inclinan hacia los tipos aquí caracterizados.

5. Se entiende por *habitus*, de acuerdo con Pierre Bourdieu (1987), al “sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye un fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta forma en ciertas circunstancias” (p. 40). Esta definición nos ofrece un acercamiento a la conceptualización elaborada por Bourdieu, sin embargo, se recomienda profundizar en el concepto puesto que contiene una gran riqueza sobre la comprensión del agente en su relación social y la generación de representaciones que los agentes construyen socialmente.

en el campo de la comunicación, quienes están vinculados con los grupos dominantes socialmente hablando.

Cada IES, sea pública o privada, racional-humanista⁶ o técnico-pragmática⁷ o híbrido,⁸ según sea el caso, se apropia de una cultura proveniente de estructuras sociales, y se oculta tras los currículos y las prácticas académicas. En ellas las TIC juegan un papel importante hoy en día. Éstas presentan como “objetiva” una visión que, al plantearse en forma generalista niega, al mismo tiempo, la posibilidad de existencia de otras culturas incipientes en el propio campo de la comunicación (Bourdieu & Passeron, 1973).

Por lo tanto, la formación académica del estudiante y su apropiación tecnológica en el entorno educativo es congruente con un sistema de disposiciones durables y transferibles a través de los currículos, el discurso del profesor, la filosofía y las políticas institucionales, la dinámica en el aula, el método didáctico y el uso específico de las TIC. Así, el *arbitrario cultural* filtrado a través de todos estos elementos configura una matriz estructurante de apreciaciones, percepciones y acciones visibles en las prácticas propias de la cultura digital que alumnos y profesores realizan en la universidad. En un momento dado generarán prácticas reproductoras de estructuras objetivas, es decir, la interiorización de los principios del *arbitrario cultural*. En síntesis, los planes y programas de estudio (aquí llamados currículos) son la materialización de estas percepciones de la educación producto de relaciones de poder entre grupos diversos, y por supuesto, intereses específicos que pueden o no estar vinculados sobre la cultura digital.

Composición curricular

Los currículos de las carreras profesionales en general y de la de Comunicación en particular, representan la operacionalización de la llamada *autonomía relativa* del

6. En este tipo de modelo educativo predomina la formación teórico-conceptual, en tanto considera que en ella se basa la posibilidad del pensamiento creativo y productivo dentro del campo del conocimiento. Para una profundización del concepto (cfr. García, 2008).

7. El modelo *técnico-pragmático* tiende a priorizar la pragmática sobre el conocimiento teórico. Se inclina hacia la elaboración de productos comunicativos sin una profunda reflexión ni problematización de la comunicación. Fuentes Navarro y Martín-Barbero señalan que el peligro de este tipo de formación académica es convertir la universidad en una escuela tecnológica. El debate de la comunicación queda excluido dando pie al pragmatismo de los currículos (cfr. García, 2008).

8. Una combinación de los dos anteriores.

campo educativo. Se relaciona con aquellas prácticas y visiones de grupos que influyen en las IES (empresarios, intelectuales, políticos, etc.). Es decir, la universidad se manifiesta como la instancia legitimadora del arbitrario cultural que se gesta en las relaciones de poder entre estos grupos y que finalmente se constituye como un capital cultural escolar.

La estructura objetiva que genera cierto capital en el comunicador se observa, en parte, a través de las materias que cursan los estudiantes en los programas de estudios, sus enfoques, su organización dentro del currículo, la pertinencia y rol de las TIC en este contexto. Para profundizar en el análisis de este aspecto, se retoma la clasificación elaborada por Jesús Martín-Barbero (2001) y procuramos profundizar aún más en ella como elementos para conocer las orientaciones de los currículos de universidades mexicanas (en este caso en particular, nos centramos en las cinco IES señaladas en la Tabla 1), de acuerdo con la composición de tipos de conocimientos que integran cada plan de estudios y, en consecuencia, apreciar indicios sobre el sistema de educación como mecanismo reproductor de las relaciones de fuerza interiores y las que se verifican en el sistema social (Bourdieu & Wacquant, 1993, 1995).

Los nombres que llevan las licenciaturas estudiadas se muestran en la Tabla 2.⁹

Tabla 2. Títulos de las licenciaturas

IES	Título de la licenciatura
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales
Universidad Iberoamericana (UIA Campus Santa Fe)	Licenciatura en Comunicación
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco)	Licenciatura en Comunicación Social
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Cuajimalpa)	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías de Martín-Barbero, a diferencia de su concepción original –donde solamente se bosquejan como ensayo de reflexión, según menciona el propio autor–, para

9. En la observación de currículos de licenciaturas en comunicación, identificamos 27 nominaciones diferentes a esta formación profesional.

este trabajo son consideradas como áreas de conocimiento fundamentales en la formación académica. Estas áreas de conocimiento son: *estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales, investigación y tecnologías de la información y la comunicación*.¹⁰

La combinación de estas áreas de conocimiento, determinadas culturalmente como arbitrarias, se convierte en un capital de conocimiento, habilidades y creencias comunes, lo cual permitirá a los egresados de la carrera de comunicación encontrar un espacio en el campo laboral. En él habrá quienes detenten el poder y quienes aspiren a poseerlo. Todos ahí comparten intereses, un lenguaje e, incluso, una complicidad objetiva que va más allá de cualquier antagonismo, pues las confrontaciones por colocarse en posiciones clave en el campo de la comunicación implican una creencia en el valor del juego que ahí predomina (Bourdieu, 1990).

a) Estructuras de poder (EP)

En esta área curricular se aborda el conocimiento que adquieren los estudiantes sobre las relaciones que a lo largo de los años han establecido diferentes campos de conocimiento con la comunicación, tales como la política, la sociología, la economía, la lingüística, la psicología, la historia... Conforman el *corpus* teórico que requiere un profesional para entender el mundo social en el que se mueven los agentes y las agencias del campo comunicativo donde las TIC juegan un papel importante en el reordenamiento de las fuerzas de poder a nivel global.

En sociedades como la nuestra, altamente diferenciadas, el cosmos social se conforma de microcosmos sociales como espacios de relaciones objetivas que implican una lógica y necesidades específicas. Se espera que el egresado de la carrera de comunicación desarrolle la capacidad de entender cómo han surgido los diferentes campos sociales, relacionados necesariamente con el de la comunicación; cómo se dan los vínculos entre los agentes que los componen; cuál es la apuesta de quienes conforman dicho campo y por qué consideran vale la pena incorporarse al juego de fuerzas en competencia y conflicto; cómo se estructura la jerarquía de las diferentes formas de capital que se invierten en busca del poder, ya sea capital económico, cultural, social o simbólico; cuáles son las *estrategias de juego* que aplican los agentes, en los diferentes campos (arriesgadas o no, prudentes o no, subversivas o conservadoras); en consecuencia, cuál ha sido la evolución de los campos, incluyendo el de la comunicación, a través de la historia (Bourdieu & Wacquant, 1995).

10. En este caso hacemos referencia a las licenciaturas en comunicación de las IES citadas en la Tabla 1, sin embargo, se propone como ejemplo de lo que podría realizarse en otros planes y programas de estudio a nivel profesional.

En el caso de los currículos analizados observamos, con base en los títulos de las materias y de sus objetivos principales, los resultados expuestos en la Tabla 3. El cálculo del porcentaje se realizó tomando en cuenta 100% de las materias que los alumnos cursan en cada IES.

Tabla 3. Materias relacionadas con el área de Estructuras de poder

IES	(%)
UAM-Cuajimalpa	40.5
UNAM	32.5
UIA	19.0
UAM-Xochimilco	17.2
ITESM	15.5

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la UAM-X, el currículo se conforma por módulos y cada uno de éstos contiene dos o tres ámbitos de desarrollo. En tanto que el resto de la IES maneja currículos por materia.

La UAM-C, la UAM-X y la UNAM contienen una etapa al final del plan de estudios, donde los alumnos eligen una pre-especialización. En estos tres casos, las materias que las conforman independientemente de que se trate de “producción audiovisual”, “periodismo” (UNAM), “divulgación y comunicación de la ciencia”, “comunicación educativa” (UAM-C), “comunicación política” (UAM y UNAM) o “publicidad” (UNAM), mantienen un equilibrio entre materias de EP y de metodología de la investigación, pues ya contemplan la elaboración de tesis (UNAM) o proyecto terminal (UAM) en el último año de la carrera profesional.

En el caso de las IES privadas, se aprecia una menor incidencia de esta área de conocimiento. En el caso de la UIA, la oferta de materias en todas las áreas de conocimiento es muy variada, de tal manera que el estudiante oriente su formación hacia cierta rama de la comunicación en los ámbitos de producción de medios, organizacional, publicidad y mercadotecnia, periodismo y gestión de la cultura principalmente. Las EP incluso abarcan a materias optativas, aun cuando el porcentaje es menor respecto a las otras áreas de conocimiento.

Algo similar ocurre con el ITESM en cuanto a que el alumno debe cursar seis tópicos. Si bien no son materias específicas del ámbito de la comunicación, abarcan a

las ciencias sociales y las humanidades con el objetivo de formar académicamente en la ética social y profesional.

No puede soslayarse que a través del conocimiento teórico sobre la composición, estructura y dinámica de los campos, el alumno de comunicación comprenderá cómo y cuándo se enfrentan las fuerzas específicas que actúan, cuáles son sus diferencias, por lo menos las más importantes, para deducir cómo funciona la relación entre el capital y el campo: en relación con el poder, con los instrumentos materializados de producción o reproducción, las *regularidades y las reglas* que definen el funcionamiento de éste, así como dónde se genera la ganancia.

El estudiante debe conocer bien el funcionamiento y composición del campo comunicativo, pero también tener claras las relaciones del campo de la comunicación con el entorno social. En esta medida será capaz de generar procesos simbólicos con dirección, lógica y sentido ante las manifestaciones culturales e identidades sociales que se dan dentro de este marco y, asimismo, tener bases sólidas para la creación de formas alternativas de quehacer cultural. Este contexto teórico es el que dará sentido a las reflexiones sobre el papel de las TIC y su pertinencia en los ámbitos económico, político y social.

b) Lógicas de producción (LP)

Refieren a la racionalidad en la producción para medios de comunicación como mecanismo capaz de romper con la dinámica mecanicista en la que se ha encasillado a la comunicación de masas. En el caso del empleo de las TIC para la comunicación, el proceso de producción adquiere una lógica distinta donde el comunicador asume la responsabilidad de todo el proceso, mientras que en la producción de bienes masivos intervienen complejas redes de profesionales, técnicos y rutinas de trabajo mayormente relacionadas con la producción en serie.

No se trata exclusivamente de la práctica mecanicista donde la idea de lógica práctica sea contradicción en sí misma, sino que el estudiante sea capaz de reflexionar los “principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiendo en acto, es decir, desplegándolas en el tiempo” (Bourdieu, 1991, p. 154). El tiempo de la reflexión teórica no es el tiempo de la práctica, sin embargo, en la medida en que las estructuras de poder, las dinámicas culturales o la investigación se hacen *habitus* en el alumno, se espera encuentren sentido en las lógicas de producción.

Bajo esta mirada son pocas las materias de LP que reconocen en su lógica interna el *concepto*, producto de la reflexión sobre *estructuras de poder, dinámicas culturales,*

gramáticas discursivas o investigación. No obstante, asirse a los principios que vinculan el conocimiento reflexivo con las LP es resultado de la coherencia objetiva, a pesar de que el alumno en la mayoría de las ocasiones las aprende como mimesis de procesos naturales relacionados con la administración, el cine, la comunicación organizacional, diseño gráfico, edición de medios impresos, fotografía, guión, mercadotecnia y publicidad, TIC, periodismo, producción para medios audiovisuales, entre los aspectos más importantes de esta área de conocimiento. La tendencia porcentual de materias en LP en las IES analizadas se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Materias relacionadas con el área de Lógicas de Producción

IES	(%)
ITESM	35.5
UAM-Xochimilco	27.5
UAM-Cuajimalpa	18.9
UIA	18.1
UNAM	16.2

Fuente: Elaboración propia.

En este caso sobresale el papel del ITESM, institución que se ha destacado por su énfasis tecnológico como podemos ver históricamente y reflejado en su visión; es un tipo de conocimiento relevante en diseño curricular de esta IES. En relación con la UAM-X, su carácter modular le permite conjugar áreas de conocimiento, a la vez que tener unidades de enseñanza aprendizaje donde la reflexión sobre la producción de medios forma parte importante. Tales son los casos de *Modelos y estrategias de radiodifusión*, *Cinematografía y procesos culturales* y *Televisión y procesos culturales*. En cuanto a la UIA se observa que las materias de esta área de conocimiento o son prácticas o son de reflexión. En caso de que el alumno las elija de manera complementaria, podría cumplirse con el objetivo del área de conocimiento.

Cabe subrayar que en esta área de conocimiento no se consideran exclusivamente materias de corte pragmático, sino también relacionadas con la racionalidad de las LP, en busca de una lógica de la práctica, regresando a los principios de la producción como prácticas reglamentadas; ejemplos de esto son las unidades de enseñanza aprendizaje de la UAM-X. Es decir, que el alumno decodifique las reglas ahí inmersas, explícitas e implícitas, como parte de un sistema intencionalmente coherente.

c) Dinámicas culturales (DC)

Abordan el vínculo entre comunicación y cultura, ahora más estrecho que nunca, relacionado a procesos sociales y económicos donde adquieren fuerza los símbolos, las redes y las conexiones tecnológicas. En esta área de conocimiento se introduce a los alumnos al estudio de acciones, objetos, expresiones significativas, es decir, simbólicas, en relación con contextos específicos, con la lengua, las artes, los medios de comunicación y el *software*, como herramientas que los grupos humanos empleamos para concebir, interpretar, reproducir, mantener y transformar dichas formas simbólicas (Thompson, 1998).

El ser humano está inserto en procesos de comunicación en una cultura humana, lo cual le permite ver y conocer el mundo, y así comunicarse a diario en la labor de reproducción de dicha cultura en particular. Es decir, la comunicación es la parte esencial de la cultura, y en general, de la vida misma (Geertz, 1998).

Tras esta visión que a grandes rasgos ilustra lo que son y han sido a lo largo de la historia las DC, hay estrategias que los grupos han empleado con la finalidad de producirse y reproducirse para perpetuar su posición en el espacio social. Es decir, esta área de conocimiento está encaminada a que los estudiantes descifren dichas estrategias de reproducción y analicen teórica y/o empíricamente la genética de los grupos sociales que surgen y desaparecen, que se mantienen o buscan posicionarse “en la realidad objetiva de las regularidades y de las coerciones instituidas, y en las representaciones, y también en todas las estrategias de mercado, de negociación, [de procesos de comunicación], de *bluff*, etc., destinadas a modificar la realidad al modificar las representaciones” (Bourdieu & Wacquant, 1993, p. 81).

En este contexto se generan procesos simbólicos que son la expresión de capitales culturales puestos en juego por los diferentes grupos sociales, son la génesis de categorías de percepción y apreciación de estos grupos que construyen imágenes colectivas y a la vez le dan sentido a las prácticas. En consecuencia, Bourdieu señala que la realidad tiene sentido y una pertinencia para los grupos sociales que viven, actúan y piensan de acuerdo con ella.

Por lo tanto, las DC están íntimamente vinculadas a las *estructuras de poder* y a las *lógicas de producción*. Son tres aspectos con base en los cuales los grupos sociales, y los individuos en particular, viven, piensan y actúan sobre la realidad de la vida cotidiana (Bourdieu & Wacquant, 1993). Los resultados en el análisis de los currículos se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Materias relacionadas con el área de Dinámicas Culturales

IES	(%)
UIA	22.3
ITESM	13.3
UAM-Xochimilco	10.3
UAM-Cuajimalpa	2.7
UNAM	2.3

Fuente: Elaboración propia.

En otras áreas de conocimiento las diferencias entre las áreas curriculares de las licenciaturas no son tan profundas como ocurre con los casos de la UAM-C y la UNAM. Ambos programas de estudio imparten una sola materia enfocada a las DC. Hay aspectos de esta área que se contemplan en otras materias, como señalamos anteriormente; sin embargo, cabe resaltar la importancia del objetivo de este tipo de conocimiento. Radica en la comprensión de las formas de comunicación que se manifiestan en el diario acontecer, en las relaciones sociales que los individuos establecemos cotidianamente y que aparentemente son espontáneas. Sin embargo, la comunicación en la vida cotidiana tiene una estructura que le da sentido a lo que las personas experimentan. Ésta se traduce en acciones y prácticas que para los individuos constituyen su sentido común (Bourdieu, 2000). Ante esto, el comunicador en su formación profesional, por medio de esta área de conocimiento construye objetos de pensamiento con el fin de observar más a fondo esa realidad social donde la comunicación juega un papel fundamental.

d) Gramática discursiva (GD)

Se relaciona con la habilidad de analizar y de generar textos mediante el uso adecuado de símbolos, códigos diversos, como lenguajes (visual, auditivo, textual...) con los que se construyen e intercambian experiencias significativas. En este intercambio el alumno será capaz de dar significado y relevancia a construcciones lingüísticas y no lingüísticas como el arte, las acciones y objetos materiales de diferentes tipos, donde destaca el papel de las TIC.

En articulación con las dinámicas culturales, este contexto se abordará desde la gramática discursiva pues, según Geertz (1998), el humano, al estar inmerso en tramas de significación producidas por él mismo, comprende el análisis de la cultura no como una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en

busca de significado, donde la jerarquía estratificada de estructuras significativas se conforma de acciones, símbolos y signos tanto como de enunciados, conversaciones y discursos. De tal forma, la *gramática discursiva* aborda el aprendizaje de técnicas de enunciación y topografía del discurso, tanto en su manejo tecnológico como en relación con conocimientos que permitan el análisis hipertextual y contextual, alimento de los distintos discursos en los medios de comunicación.

Todavía más importante resulta que detrás del discurso y la expresión lingüística hay, en términos de Bourdieu (1990), un *habitus* lingüístico, resultado de las relaciones y competencias, en las condiciones sociales que determinan a los campos. La *gramática discursiva* no sólo se compone de la enunciación y la topografía del discurso; aquí el comunicador comprenderá, además, los comportamientos verbales en relación con un mercado lingüístico donde se ubican receptores capaces de valorarlo y apreciarlo.

Dicho mercado lingüístico, desde un punto de vista concreto, hace referencia a una situación social determinada, a un conjunto de interlocutores que comparten, hasta cierto punto, cierto capital social y cultural. Mientras que desde una perspectiva abstracta, se reflexiona sobre el valor de una competencia determinada, la cual depende del estado de las relaciones que determinan el valor del producto lingüístico. Esto implica que hay capital lingüístico, por lo tanto, hay una ganancia lingüística. En el análisis curricular se observaron los resultados que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Materias relacionadas con el área de Gramática Discursiva

IES	(%)
UNAM	30.2
UAM-Xochimilco	20.6
UIA	19.0
ITESM	15.5
UAM-Cuajimalpa	8.1

Fuente: Elaboración propia.

De esta área se espera que permita a los estudiantes de comunicación comprender la legitimidad lingüística y la composición del discurso, como una forma de decodificación sobre la forma, el fondo y la estructura, siempre bajo el supuesto de que el acto lingüístico se da en *situación*, lo cual determina la variación del acto de acuerdo con las condiciones

del mercado.¹¹ A final de cuentas, la *gramática discursiva* en la formación académica está pensada para conocer el trasfondo de la lengua, expresado a través de un discurso.

A pesar de que hay casos de IES en comunicación que consideran la *gramática discursiva* como un saber importante –destacan los casos de la UNAM, sobresaliendo en un primer plano, y los de la UAM-X y la UIA en un segundo plano– aún persiste la tendencia a manejar este tipo de conocimiento de forma complementaria y en algunas ocasiones con poca importancia, como se refleja en el caso de la UAM-C.

e) Investigación (I)

Es un campo de conocimiento que conjuga tanto la teoría como la metodología de investigación. Es el ámbito en el cual el estudiante pone en acción lo aprendido en las áreas de conocimiento explicadas anteriormente, para desarrollar procesos de investigación de diversa índole que le permitan explicar problemáticas de la comunicación y desarrollar propuestas que aporten al ámbito profesional.

Bajo esta lógica, la *investigación* juega un papel fundamental, ya sea como área de conocimiento en la enseñanza de metodología de la investigación, ya como técnica didáctica en la enseñanza. Se intenta que el estudiante haga de la investigación una renovación constante de los otros saberes hasta ahora explicados. Algo así como un termómetro sensible a la evolución y desarrollo de necesidades y orientaciones en el entendimiento de la comunicación. En consecuencia, se posibilitaría la aplicación de creativas estrategias comunicacionales (Andión, 1993; Martín-Barbero, 2001; Orozco, 1992).

Los resultados en el análisis de los planes de estudio se aprecian en la Tabla 7.

Tabla 7. Materias relacionadas con el área de Investigación

IES	(%)
UAM-Xochimilco	24.1
UAM-Cuajimalpa	16.2
UNAM	16.2
UIA	8.2
ITESM	6.6

Fuente: Elaboración propia.

11. Aspecto que sugieren materias como *Comunicación, signos y significación* en el ITESM, y la de *Ideología, poder y estrategias discursivas* impartida como módulo en la UAM-Xochimilco.

Mediante la investigación el alumno logra comprender que las *teorías* son trabajos de investigación que más que un debate teórico abstracto, requieren de una “aplicación práctica capaz de refutarlas o generalizarlas o, mejor aún, de especificar y diferenciar su pretensión de generalidad” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 50). El sistema modular de la UAM-X es ejemplo del papel de la investigación en la formación de sus estudiantes, pues cabe recordar que el modelo educativo en el que se sustenta tiene como uno de sus objetivos que los estudiantes sean gestores de su propio conocimiento. Prácticamente en cada módulo los estudiantes realizan investigación como técnica didáctica y como materia de conocimiento. En cuanto a la UNAM, los estudiantes llevan un promedio de una materia sobre investigación en cada semestre a lo largo de la carrera, hasta culminar con la elaboración de trabajos de tesis en el último año. Un caso similar es el de la UAM-C. Cabe señalar que en la UAM en general los profesores son investigadores y esto, en mayor o menor medida, ha influido en las propuestas curriculares de ambas licenciaturas, aunque en la UAM-X se aprecia su presencia contundente a diferencia de lo que ocurre en la UAM-C.

Al respecto, los profesores entrevistados coinciden en que a través de la investigación, los conceptos son generados con el fin de emplearse de manera empírica. La posibilidad de investigar le permite al estudiante validar empíricamente los sistemas de relaciones que se analizan teóricamente en saberes como las *estructuras de poder, dinámicas culturales y gramática discursiva*, y a la vez logra darle una dimensión de percepción y acción distinta al mundo social.

Sin embargo, la tendencia en estas materias –de acuerdo con los planes de estudio y, en general, con los entrevistados– es que aun cuando hay preocupación por relacionar el conocimiento científico con la práctica, usualmente la reconstrucción de los fenómenos comunicativos está mediatizada por representaciones sociales apoyadas o inspiradas en concepciones filosóficas y/o metodológicas alejadas de la realidad del acto científico.

Esto significa que la reconstrucción interpretativa de los actos comunicativos se ajusta más a una *lógica reconstruida*, algo alejada de la *lógica-en-acto*, que en un momento dado puede acercar más a los futuros comunicadores a los procesos de invención y conocimiento (Kaplan, 1991). Los entrevistados consideran que este tipo de materias son la clave en la formación académica, por lo que debieran ser investigadores quienes las impartieran; sin embargo, en sus universidades se llegan a dar casos de profesores que se ajustan a los manuales y no se cuida de ningún modo el rigor lógico de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes. Esto, señalan, puede tener consecuencias contraproducentes respecto al proceso de indagación.

Asimismo, indicaron los informantes, son asignaturas que ponen en acto el bagaje cultural adquirido por los alumnos en su tránsito por la carrera, pues con el propósito de no caer en un *hiperempirismo*, debe integrar sus conocimientos teóricos y vigilar epistemológicamente en busca de una lógica propia, que en ocasiones dista de la planteada por los manuales.

f) Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Los sectores de la economía ofrecen un modelo de comunicación productivo, basado de manera significativa en el continuo intercambio de información y conocimiento en lo que se llama *trabajo inmaterial*, donde el uso de la computadora, por ejemplo, juega un papel fundamental, puesto que ha favorecido la redefinición de prácticas y relaciones laborales.

En países desarrollados, la familiaridad con las computadoras y la facilidad para manejar su tecnología son aptitudes cada vez más incorporadas y necesarias para integrarse al campo laboral. Independientemente de que el trabajador no tenga contacto con la computadora, el empleo de términos y símbolos relacionados con las TIC está difundido en el ámbito del trabajo. Vivimos una época en que las TIC constituyen sistemas de interacción cada vez más importantes en la vida académica y profesional, particularmente en el ámbito de la comunicación. Desde esta perspectiva es impensable la idea de un comunicador que, por un lado, no domine los lenguajes propios de las TIC en la construcción de mensajes y productos comunicativos, y por otro lado, no comprenda las problemáticas y fenómenos comunicacionales que se derivan de la tecnología. La presencia de esta área de conocimiento en los currículos se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Materias relacionadas con el área de las TIC

IES	(%)
UAM-Cuajimalpa	13.5
ITESM	13.3
UIA	13.2
UNAM	2.3
UAM-Xochimilco	0

Fuente: Elaboración propia.

Los profesores entrevistados consideran contradictoria –para ellos escasa– la *cultura digital*, pues, por un lado, coinciden en que el campo laboral de la comunicación se caracteriza, cada vez más, por el llamado trabajo inmaterial y, por otro lado, reconocen el escaso interés de la mayoría de los currículos de las carreras de comunicación en las TIC, particularmente, la Internet.

El trabajo con la computadora y la comunicación da como resultado un bien inmaterial tal como un servicio, un producto cultural, conocimiento o comunicación, resumido en lo que se llama *servicios simbólico-analíticos*. Es decir, actividades encaminadas a identificar y resolver problemas, y a la ejecución de negociaciones estratégicas, distinguidas por la labor creativa e inteligente del equipo de profesionistas (Hardt & Negri, 2002).

Si se hace referencia a *equipo de colaboradores*, es porque –de acuerdo con el segundo informante clave del ITESM, en coincidencia con Hardt y Negri– el trabajo inmaterial requiere de interacciones y de la cooperación social. A diferencia de otro tipo de trabajo donde la organización es impuesta según las necesidades de los procesos de producción, en el trabajo inmaterial la dinámica productiva está en parte determinada por la interactividad cooperativa mediante redes de comunicación, afectivas y lingüísticas.

Algunos de los entrevistados opinan que las materias impartidas en las escuelas de comunicación analizadas para este trabajo, muestran poca o nula articulación entre el saber meramente tecnológico y la racionalidad que debiera acompañarlo.

Conclusiones

La competencia entre los medios de comunicación masiva y los nuevos medios, es decir, los surgidos a partir de la digitalización y de Internet, siguen compitiendo por el mismo espacio informativo y el objetivo se reduce a la inmediatez de la información presentada, a través de diferentes soportes de producción y distribución. Esta presencia dominante de los medios masivos aún persiste en la visión de la IES y de sus licenciaturas en comunicación, tal como se observa en la composición curricular de las diferentes propuestas de formación académica.

Si bien en los diseños curriculares de las licenciaturas, en unas con mayor énfasis que en otras, las TIC ocupan un espacio en la formación de profesionales de la comunicación, los diseños de las IES analizadas demuestran poca planeación en su articulación entre las diferentes áreas curriculares. Los medios masivos han logrado afianzar su espacio formativo en los currículos, evidentemente por su presencia his-

tórica desde hace más de 50 años, por su influencia social y por su capacidad de ajustarse a los requerimientos y condiciones sociales cambiantes. Por su parte, las TIC aún están en proceso de conformarse como una *cultura digital*, por lo que requiere de un proceso de alfabetización que responda a procesamientos mentales diferentes o a necesidades sociales distintas.

Para los estudiantes es claro, generacionalmente ellos se mueven en la lógica de la cultura digital. Han incorporado una serie de habilidades y capacidades para comunicarse, socializar e interactuar hipermediáticamente. Sin embargo, en comparación con el contexto de los alumnos, las IES se mueven a otro ritmo. Las representaciones que construyen las instituciones sobre la cultura digital hasta constituirse en un capital cultural institucional toma tiempo y asimismo, son resultado de la convergencia de una serie de elementos institucionales (cfr. Figura 1) en un sistema (llamado educativo) que rebasa los límites, incluso, de las propias instituciones de educación superior, y se manifiesta una estructura configuradora del espacio social, donde las fuerzas económicas, culturales y tecnológicas se expresan en el sistema productivo, en la organización del campo laboral, en las relaciones sociales y de entretenimiento, y en la composición y manifestación del campo de la comunicación.

Los elementos que consideramos esenciales en el *arbitrario cultural* de las IES en México y en el resto del mundo nos permiten un acercamiento más preciso sobre los perfiles profesionales y, en el caso de nuestra investigación, del papel que juegan las TIC en la formación de comunicadores. Asimismo, nos permite comprender el papel que cada institución educativa juega en el conjunto de relaciones de poder de las sociedades, de la pertinencia de sus misiones y visiones en congruencia con el conjunto de conocimientos que se imparten en los programas de estudio. Este mismo elemento también nos da luz sobre aspectos culturales que definen a las IES más allá del salón de clase, como pueden ser, por ejemplo, actividades culturales y artísticas, posiciones políticas que en términos generales distinguen a cada institución, educación continua y hasta relaciones sociales entre estudiantes en su manifestación por redes sociales, entre otras.

En este sentido, no implica el mismo esfuerzo, planeación y elementos comunicativos (teóricos, prácticos y discursivos) hacer comunicación *massmediáticamente*, que los requerimientos para comunicarse *multimediáticamente*. La lógica de instrumentar una serie de acciones encaminadas a incorporar a estudiantes, profesores e instituciones académicas a la cultura digital requiere de un proceso que aplique de manera planeada prácticas pedagógicas y administrativas de producción y consumo de esta cultura, no porque ésta sea la única ni la fundamental, sino porque la transformación hacia donde nos orienta está modificando las otras maneras de hacer y entender la comunicación.

En este proceso de adecuación, las instituciones educativas en general y las escuelas de comunicación en particular, deben actuar sobre la conectividad con acciones concretas, pero con un trasfondo que vaya más allá de lo meramente “operativo”, y las logre colocar en la competencia educativa.

Actuar sobre la conectividad implica montar redes, difundir información jerarquizada, filtrar información para garantizar la seguridad del conjunto. Asimismo, hay que crear o modificar representaciones, imágenes, y en cierta forma, participar en la evolución de las lenguas, su uso y circulación; mantener y transformar o crear la situación, los valores y afectos sociales, en este caso, relacionados con la formación educativa de comunicadores, y por último, participar en la fuerza de los afectos en las representaciones en circulación (Lévy, 1999).

El nivel de adecuación habla sobre el proceso de transformación socio-cultural de las escuelas de comunicación, que más allá de la transformación técnica, afectan profundamente a la cultura y al poder. La institución educativa debe incorporarse a la lógica de interacción con sus públicos a través de múltiples códigos, incluidos en el hipertexto como escenario de múltiples expresiones comunicativas en diferentes dimensiones.

La importancia de la circulación de información, los cimientos materiales de la sociedad, el trabajo inmaterial y el tiempo y el espacio, son aspectos que están sufriendo cambios cualitativos en la experiencia humana, la cual está siendo incorporada a un nuevo modelo cultural de interacción y organización social.

Vivimos el inicio de una era que, por las condiciones que se han gestado, está llamada a experimentar la autonomía de la cultura sobre las bases materiales de existencia, donde la información y el conocimiento y, por lo tanto, el *comunicador multimediático* –por lo que se ha venido argumentando– jugarán un papel relevante, en una arquitectura social fundamentada en el cambio y la tensión producida por los nuevos modelos tecnológicos, los cuales pretenden implantarse como arbitrario cultural legítimo, en sustitución de aquellos que se van quedando obsoletos (Vouillamoz, 2000).

Veamos las visiones de la IES analizadas, en particular los casos de la UAM-C y del ITESM, las cuales incluyen a la tecno cultura: la primera la concibe como una cultura tecnológica y la segunda como desarrollo tecnológico; en ambos casos, en el análisis curricular correspondiente a las TIC, son las licenciaturas en comunicación que manifiestan en sus currículos un mayor acercamiento a este tipo de conocimiento. Por distintos caminos y desde diferentes perspectivas, estas dos instituciones han propiciado una adecuación a los cambios socioculturales, a través de un espacio curricular específico y fundamental en la formación académica sobre el manejo y conocimiento de las TIC. En el caso de la UIA es opcional que el estudiante se oriente hacia ese ámbito entre una amplia oferta, a veces difusa. En cuanto a la UAM-X está inmerso en

la impartición de los módulos, sin que se considere un área específica de la comunicación, sino más bien como una herramienta de trabajo más. En la UNAM no aparece de ninguna manera dado que la orientación de su currículo se inclina más hacia el humanismo y la reflexión social, producto de toda una visión históricamente constituida.

Internet ha re-concientizado sobre el *trabajo comunicativo* que implica la producción simbólica. Aun cuando por décadas la investigación en comunicación analizó y criticó severamente la industrialización de la comunicación y sus implicaciones, ha sido a partir de la expansión de la Internet cuando los comunicadores han percibido más cercanamente la interacción y la interactividad, puesto que la han vivido como usuarios de la red. Para bien o para mal, tienen más presente que la producción del entretenimiento se concentra en la manipulación de los afectos y de la creación.

El *comunicador multimediático* tendrá claro que su trabajo inmaterial es mucho más que la inteligencia y la comunicación definida por la computadora, pues produce “redes sociales, formas de comunidad, biopoder” (Hardt & Negri, 2002, p. 272). Esto muestra que las actividades políticas y económicas están muy relacionadas con procesos de comunicación en las relaciones humanas.

La comunicación ha enriquecido los procesos político-económicos, al mismo tiempo que nos ha dejado ver su potencial en aspectos fundamentales como la *cooperación social*, aspecto que no se organiza desde el exterior, como ocurre en otras formas de trabajo, sino que surge de la propia actividad.

Los *comunicadores multimediáticos* entienden que requieren de *otros* para producir algo de valor, pero estos otros no necesariamente provienen del capital o de la propia producción de la comunicación; están en la comunidad. En ellos hay capacidad productiva y creativa, y la necesidad de comunicar a través de redes lingüísticas, tecnológicas y simbólicas.

Proponer Internet y los medios digitales como medios de comunicación más, cuyo rol socio-cultural es ascendente, y analizar/explicar las habilidades requeridas por un *comunicador multimediático* tiene la intención de colocar la *comunicación multimediática* en el centro de la reflexión curricular.

Lista de referencias

- Andión, M. (1993). *La carrera de Comunicación en Xochimilco: evaluación comprensiva del proceso curricular en una escuela de Comunicación*. (Tesis de maestría inédita). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1973). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1993). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad en red*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La era de la información (Vol. II)*. México: Siglo XXI.
- Fernández, L. (noviembre, 2000). Periodista multimedia. *Enredando*, 243, Recuperado de www.enredando.com
- García, C. (abril, 2008). Construcción teórico-estructural para el análisis curricular en la formación académica en las carreras de comunicación. *Re-encuentro*, 51, 54-65.
- Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Imperio*. México: Paidós.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2012). *Misión y visión*. Recuperado de <http://www.itesm.mx>
- Kaplan, A. (1991). Epistemología y lógica reconstruida. En P. Bourdieu (Comp.), *El oficio del sociólogo* (pp. 125-128). México: Siglo XXI.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Madrid: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (abril-julio, 2001). Los oficios del comunicador. *Renglones*, 48, 5-22. Recuperado de http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/480/48_01_oficios_comunicador.pdf?sequence=2
- Orozco, G. (1992). De las disciplinas a los saberes. Hacia una reestructuración de la comunicación desde la academia. En C. Luna, (Coord.), *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, Comunicación, identidad e integración Latinoamericana (pp.113-128). México: FELAFACS.
- Thompson, J.B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. (2012). *Misión y visión*. Recuperado de <http://www.cua.uam.mx/index.php/acerca-de/mision-vision-objetivos>

- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. (2012). *Misión y visión*. Recuperado de <http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/mision-vision>
- Universidad Iberoamericana. (2012). *Misión y visión*. <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=mgPerfil>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). *Misión y visión*. Recuperado de <http://www.global.unam.mx/es/nosotros/mision.html>
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia*. Barcelona: Paidós.