

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: PROCESOS DE COMUNICACIÓN PARA LOS PROBLEMAS NACIONALES

COORDINADORES

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA

ROGELIO DEL PRADO FLORES



MÉXICO NORTE

FACULTAD DE COMUNICACIÓN

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA:
PROCESOS DE COMUNICACIÓN PARA LOS PROBLEMAS NACIONALES

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA
ROGELIO DEL PRADO FLORES
(COORDINADORES)



Rebeil Corella, María Antonieta

De la teoría a la práctica : procesos de comunicación para los problemas nacionales / María Antonieta Rebeil Corella, Rogelio Del Prado Flores, coordinadores. – Universidad Anáhuac México Norte, Facultad de Comunicación, 2016.

238 pp. ; 17 x 23 cm

ISBN: 978-607-7652-70-0

PDF

1. Comunicación — Estudio y enseñanza. 2. Comunicación — México. I. Rebeil Corella, María Antonieta, coordinador. II. Del Prado Flores, Rogelio, coordinador. III. Universidad Anáhuac México Norte. Facultad de Comunicación.

LC: P91.3

Dewey: 302.2

Diseño y formación : VLA

Coordinadora de Publicaciones:

Mtra. Alma E. Cázares Ruiz

alma.cazares@anahuac.mx

Primera edición digital, 2016

ISBN: 978-607-7652-70-0

La presente edición de la obra

De la teoría a la práctica: procesos de comunicación para los problemas nacionales

le pertenece al editor mediante licencia exclusiva.

El editor autoriza el acceso a la totalidad de la obra para su consulta, reproducción, almacenamiento digital en cualquier dispositivo e impresión para uso personal y privado y sin fines de lucro.

Ninguna parte de la presente obra podrá ser alterada o modificada ni formar parte de nuevas obras, compilaciones o colecciones. Queda prohibida su difusión y comunicación pública en plataforma digital alguna distinta a la cual se encuentra almacenada, sin permiso previo del editor.

Derechos reservados:

© 2016, Investigaciones y Estudios Superiores SC

Universidad Anáhuac México Norte

Av. Universidad Anáhuac 46, Col. Lomas Anáhuac

Huixquilucan, Estado de México, C.P. 52786

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.

Registro núm. 3407

Índice

PRÓLOGO	7
<i>Dr. Carlos Gómez Palacio y Campos</i>	
INTRODUCCIÓN	9
<i>María Antonieta Rebeil Corella</i>	
<i>Rogelio Del Prado Flores</i>	
PRIMERA PARTE	
BASES CIENTÍFICAS DE LA TEORÍA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN	
CAPÍTULO 1. PARA UNA COMPRENSIÓN DE LA TEORÍA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN	29
<i>María Antonieta Rebeil Corella</i>	
CAPÍTULO 2. TEORÍA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ASOCIADA A LA EDUCACIÓN DE LAS AUDIENCIAS/PERSONAS	53
<i>Rogelio Del Prado Flores</i>	
CAPÍTULO 3. TEORÍA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN FUNDAMENTADA	69
<i>Robert T. Craig</i>	
CAPÍTULO 4. APUNTES SOBRE LOS MODOS DE RELACIÓN ENTRE LA COMUNICACIÓN BÁSICA Y APLICADA	83
<i>Tanius Karam Cárdenas</i>	
SEGUNDA PARTE	
GRANDES PROBLEMAS DE LA SOCIEDAD MEXICANA	
CAPÍTULO 5. COMUNICACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR EN MÉXICO	105
<i>Diana Betancourt Ocampo</i>	
CAPÍTULO 6. LAS EMPRESAS SOCIALES EN MÉXICO, ESTRATEGIAS DE PRODUCTIVIDAD Y COMUNICACIÓN EN SITUACIONES DE POBREZA	111
<i>María Antonieta Rebeil Corella</i>	

CAPÍTULO 7. CATEGORÍAS Y POTENCIALIDADES COMUNICATIVAS Y DIDÁCTICAS DEL CINE DE FICCIÓN Y DOCUMENTAL PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL <i>Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán</i>	129
CAPÍTULO 8. USOS, CONSUMOS, COMPETENCIAS Y NAVEGACIÓN SEGURA DE INTERNET EN SONORA, MÉXICO. HALLAZGOS FINALES. PRIMERA OLEADA, 2013 <i>Gustavo Adolfo León Duarte</i> <i>Emilia Castillo Ochoa</i> <i>Mariel Montes Castillo</i> <i>Dora Caudillo Ruiz</i>	139

TERCERA PARTE

APUESTAS POR LA COMUNICACIÓN INTEGRAL Y LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

CAPÍTULO 9. LIDERAZGO EN COMUNICACIÓN INTEGRAL Y CAPITAL DE LAS ORGANIZACIONES <i>Rebeca Illiana Arévalo Martínez</i>	155
CAPÍTULO 10. EL CAMINO A UN MÉXICO MEJOR. MEJORES PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA <i>Abraham Nosnik Ostrowiak</i>	169

CUARTA PARTE

LA EDUCACIÓN COMO INFRAESTRUCTURA INDISPENSABLE

CAPÍTULO 11. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN UNIVERSITARIOS MEXICANOS. DIAGNÓSTICO PRELIMINAR Y PROPUESTA <i>Jesús Heraclio del Río Martínez</i> <i>María del Carmen González Videgaray</i>	187
CAPÍTULO 12. ¿QUIÉNES SOMOS?, Y ¿ADÓNDE VAMOS? UN ANÁLISIS DE LOS MENSAJES DE MISIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANAS <i>Pilar Baptista Lucio</i> <i>Luis Medina Gual</i>	207

Prólogo

Me complace prologar esta obra, que reúne aportaciones de los integrantes del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA), la cual se publica con ocasión de su décimo aniversario. En lo personal me siento muy honrado por este acontecimiento y esta obra que lleva como título *De la teoría a la práctica: procesos de comunicación para los problemas nacionales*, pues refleja el apoyo de la Universidad Anáhuac y de su Facultad de Comunicación, que decididamente se han comprometido con este proyecto.

Como se sabe, la comunicación está presente en todos los aspectos de la vida del ser humano y de la sociedad en su conjunto, es la condición de posibilidad por la cual el hombre sale de sí mismo para trascender hacia el otro; por ella se acortan el espacio y el tiempo, en algunos casos se convierte en transmisión de ideas y valores que conforman la cultura, la lengua y las tradiciones a través de múltiples generaciones. La comunicación es la base para el entendimiento, la comprensión y el trabajo en conjunto entre personas y pueblos. De ella depende en buena medida el progreso de la humanidad.

La comunicación tiene un elemento pre-reflexivo que es la antesala de la enunciación, un *sentido pre-originario*, una razón de ser que la hace surgir; me refiero a la presencia del otro. Como señala Emmanuel Lévinas, la proximidad del otro —en el cara a cara— es lo que *nos* obliga a hablar al otro, a dirigirle la palabra. Podemos decir, entonces, que existe comunicación porque hay otro que *nos* interpela y ante el cual el yo está en la obligación ética de dirigirse a él, de responder a su presencia aunque sea con un gesto.

Este carácter ético de la comunicación es la base desde la cual se reflexiona en el CICA, y que nos permite evaluar el sentido y alcance de las prácticas comunicativas de nuestra sociedad. Actualmente los estudios en comunicación requieren acercarse a otras disciplinas, por ejemplo, es requisito indispensable conocer de retórica, de filosofía, de antropología, de economía, de ciencias sociales, de cibernética, de neurociencias, etcétera. Sin embargo, en el CICA, además de adentrarnos en estas disciplinas, nos preguntamos por el sentido y las consecuencias de estos estudios.

El objetivo que nos hemos propuesto desde la fundación del CICA es generar investigaciones que contribuyan a través de la comunicación a servir a la sociedad. Nuestra responsabilidad como investigadores de la comunicación consiste en generar círculos virtuosos

mediante los cuales se expandan las mejores prácticas comunicativas; tenemos la firme certeza de que por medio de una adecuada comunicación los integrantes de la sociedad sean capaces de volverse cada vez más libres, más críticos y responsables del porvenir de la humanidad en su conjunto.

Es importante señalar que los problemas sociales no sólo se resuelven con más comunicación o con mayor información. La comunicación por sí sola no resuelve nada. Más comunicación entre las personas no es sinónimo de paz ni de progreso; siempre existe el riesgo de que las palabras y los mensajes se conviertan en ruido o, peor aún, en agresión y violencia; lo mismo sucede con la información, poseer mucha información no necesariamente produce sabiduría. Lo que necesitan el ser humano y la sociedad de nuestro tiempo es aprender a encontrar el sentido de la comunicación; es urgente primero pensar en el otro, de poco sirve aprender a usar las herramientas más avanzadas de la tecnología disponibles actualmente si comunicamos información falsa o si a través de la comunicación sembramos el egoísmo, la discordia y la guerra.

El sentido ético de la comunicación no es algo que se descubre de primera mano; éste es un problema fundamental de la existencia humana, por eso mismo en la Antigüedad se planteaban esta inquietud; por ejemplo, en el *Génesis* la encontramos en la narración sobre la construcción de la Torre de Babel. Una preocupación similar se describe en el *Fédro*, de Platón, en la discusión de Theus y Thamus sobre el sentido de la escritura. La pregunta que se presenta al ser humano, tanto ayer como hoy, es para qué comunicar, cuál es el sentido final de la comunicación. En apariencia la respuesta es sencilla, sin embargo, lamentablemente la historia muestra una larga disputa por apropiarse de los conocimientos y técnicas de comunicación para sacar ventaja de la información. Desde el inicio de las civilizaciones se reconoció que la relación entre medios e información es la clave para ejercer poder.

Así, los que nos dedicamos con esmero y pasión a la investigación en comunicación debemos enfocarnos en servir a la sociedad, en generar comunidades y lugares de encuentro para que la comunicación permita al hombre, como decíamos, crecer en libertad, capacidad crítica y responsabilidad.

Reconozco el valioso trabajo de la Dra. María Antonieta Rebeil Corella, Directora del CICA, y de todos aquellos que participan con sus investigaciones. A ellos agradezco profundamente el esfuerzo que están desempeñando y, de igual forma, los animo a que sigan abonando al fortalecimiento de la disciplina en beneficio de la sociedad.

*Dr. Carlos Gómez Palacio y Campos
Director de la Facultad de Comunicación
Universidad Anáhuac México Norte*

Introducción

A diez años de la fundación del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada, se amerita una obra conmemorativa que contribuya a dejar constancia de una trayectoria recorrida que da razón de ser a los caminos del presente. La mirada se vuelve al año 2004, cuando la Rectoría de la Universidad Anáhuac México Norte tuvo la visión de que esta Casa de Estudios entrara de lleno a los procesos de globalización que vivía México y el mundo. Ello implicó redoblar los esfuerzos para lograr mayores niveles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cimentar el intercambio con otros centros educativos en el mundo, asumir los retos de las acreditaciones nacionales e internacionales y, además de todo, construir las bases para que floreciera la producción sistemática de conocimiento que posicionara a esta Institución y a la Facultad de Comunicación entre las generadoras de conocimientos nuevos, interesadas en responder a los grandes problemas de la humanidad. Ello motivó a los integrantes de la Universidad Anáhuac a analizar sus fortalezas, tales como su prevaeciente liderazgo en el estudio y difusión de la ética, la bioética, la educación, la responsabilidad social, la economía, el derecho y a potenciar aún más aquellas disciplinas que eran fuertes en la formación de profesionales para que se introdujeran de una manera franca a la producción de conocimientos y la formación de investigadores del más alto nivel. En ese contexto, la entonces Escuela de Comunicación emprendió el camino de recuperar su acervo de investigación, hasta entonces disperso, para consolidarlo y darle un renovado impulso a través del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA).

Los motivos propios del CICA se hicieron también explícitos. Una cuestión fundamental en la concepción de este Centro de Investigación fue y sigue siendo contribuir a la comprensión y a la transformación de la realidad social, guiada por la ética y el humanismo de inspiración cristiana. No se trataba simplemente de hacer más investigaciones en Comunicación, sino de establecer una agenda para atraer y promover personas que fuesen relevantes en este esfuerzo de construcción y que estuvieran dispuestas al trabajo en equipo en torno a proyectos de investigación. El perfil que desde entonces se busca en los investigadores es que posean conocimientos amplios, que vinculen las realidades económicas, políticas y sociales de México con la comunicación y que piensen en una proyección internacional.

En el marco internacional y nacional, el CICA retoma las fortalezas de más de treinta años de trabajo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC). FELAFACS y CONEICC agrupan lo más granado de las instituciones de enseñanza superior y posgrado de la comunicación en América Latina. ALAIC y AMIC integran a los mejores investigadores y profesores de la comunicación en el continente. Asimismo, se establecieron las alianzas correspondientes con asociaciones europeas y de Estados Unidos de Norteamérica con el fin de que el CICA tuviese desde un principio los vínculos que le permitieran operar en un marco global de intercambios y de fertilidad interinstitucional.

El Programa Doctoral en Comunicación

Como parte del devenir histórico del CICA, hemos logrado avanzar en el camino hacia el logro de su misión, misma que sigue siendo válida en el contexto actual. A la mitad del trayecto entre la fundación del CICA y el día de hoy, emanó desde este Centro de Investigación el Programa Doctoral en Comunicación Aplicada, mismo que contribuyó a que la Escuela de Comunicación sea Facultad de Comunicación. Este programa doctoral a partir de hoy tomará el nombre de Doctorado en Investigación de la Comunicación con el fin de que su denominación esté en mayor consonancia con lo que verdaderamente es: un núcleo generador y formador de investigadores del más alto nivel, vinculados y comprometidos a ofrecer soluciones a los problemas de la realidad social.

La Red Internacional de Investigación y Consultoría en Comunicación (RIICC)

Un paso trascendental fue el momento en que el CICA convocó a los centros de investigación de la comunicación nacionales e internacionales en el marco del Congreso de la ALAIC, en el año 2008, para que dialogaran entre ellos. En esa ocasión se reunieron 13 centros de investigación, también el CICA invitó a otros centros de investigación en México y de otros países, con el fin de iniciar un diálogo que permitiera discutir problemas comunes, tales como las limitaciones en los recursos económicos para hacer investigación o las políticas de algunas naciones de invertir lo menos posible en ciencia y tecnología, y analizar los esfuerzos pendientes para formar más investigadores de la comunicación.

Así llegamos al 11 de octubre de 2008, fecha del Primer Encuentro Internacional de Centros de Investigación en Comunicación en el marco del IX Congreso Latinoamericano de Investigación de la Comunicación, que se efectuó en el Tecnológico de Monterrey, cam-

pus Estado de México, al que asistieron 17 centros de investigación provenientes de España y América Latina.

El Segundo Encuentro Internacional de Centros de Investigación en Comunicación se llevó a cabo en el XIII Encuentro de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social realizado en La Habana, Cuba, en octubre de 2009. En esa ocasión logramos reunir a 25 representantes de centros e institutos de investigación de marco internacional.

El Tercer Encuentro Internacional de Centros de Investigación en Comunicación se celebró en esta Casa de Estudios, la Universidad Anáhuac, en septiembre de 2011. En esa ocasión se reunieron 38 representantes institucionales de centros de investigación y cuerpos académicos. De ese encuentro surgió el deseo de formalizar este esfuerzo de reunir a centros de investigación, lo que dio origen a la Red Internacional de Investigación y Consultoría en Comunicación, la RIICC.

El Cuarto Encuentro Internacional de la RIICC se llevó a cabo en el marco del XIV Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social de la FELAFACS, en la Universidad de Lima, Perú, en octubre de 2012, con la participación de 40 representantes institucionales e investigadores independientes de 10 países.

El Comité Directivo de la RIICC quedó integrado a partir de enero de 2013 de la siguiente manera: Dr. Abel Suing, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, Coordinador de Investigación; Dra. María del Rocío Ojeda Callado, Universidad Veracruzana, México, Coordinadora de Difusión; Dr. Juan Carlos Suárez, Universidad de Sevilla, España, Coordinador de Vinculación Interinstitucional; Dra. María José Labrador Blanes, Universidad de los Andes, Chile, Coordinadora de Financiamiento de la Investigación; Dr. Luis Alfonso Guadarrama Rico, Universidad Autónoma del Estado de México, Coordinador de Consultoría; Dra. Cleusa María Andrade Scroferneker, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil, Coordinadora Académica; Dra. María Antonieta Rebeil Corrella, Universidad Anáhuac, México, Presidenta.

A partir de ese momento la RIICC creó los grupos de colaboración en torno a cuatro investigaciones interinstitucionales e internacionales que han ido avanzando y creciendo en número de colaboradores: a) Usos sociales de teléfonos celulares entre jóvenes universitarios; b) Propuesta para la elaboración de contenidos programáticos en el área del periodismo; c) Análisis ético del uso de las redes sociales en las organizaciones; d) Ética de la imagen: dilemas en la era digital.

En marzo de 2013, en la Universidad de Sevilla, se llevó a cabo el Quinto Encuentro Internacional de la RIICC. En esa ocasión se sumaron a los esfuerzos investigadores europeos, principalmente de España.

El estudio de la comunicación y la teoría práctica de la comunicación

En el CICA se han estudiado diversas teorías de la comunicación, sin embargo, en paralelo se ha buscado la construcción de un pensamiento propio. Se han invertido energías para que este Centro de Investigación no sea solamente una caja de resonancia, sino también un lugar de análisis crítico donde se fomenta la generación del pensamiento nuevo y riguroso frente a las dinámicas nacionales y mundiales.

En 1983, la obra seminal de Stephen Littlejohn (2011), de la Universidad de Nuevo México, en Estados Unidos, daba luz al texto que señala las siete tradiciones o aproximaciones científicas para el estudio de la comunicación: la tradición de la retórica, la de la semiótica, la socio-psicológica, la fenomenológica, la cibernética, la sociocultural y la aproximación crítica.

Para 1999, Robert Craig (1999), de la Universidad de Colorado, con base en las aportaciones de Littlejohn (2011), ofrece una revisión de las tradiciones teóricas que han aportado al estudio de la comunicación. La clasificación de Craig avanza sobre esta categorización e introduce un nuevo criterio para su análisis: las consecuencias que cada una de éstas refleja para la práctica comunicativa. Esta propuesta es fundamental para el trabajo del CICA, ya que establece mejores bases conceptuales para la comprensión de la investigación aplicada a la comunicación.

En México, el investigador Jesús Galindo (2008) y sus colegas Marta Rizo y Tanius Karam, en 2008, avanzan en el análisis de las *fuentes científicas históricas hacia una comunicación posible* y suman, a las categorías antes mencionadas, la aproximación de la economía política a la comprensión de la comunicación. A continuación se hace un brevísimo resumen de estas ocho aproximaciones teóricas al análisis de la comunicación: a) la *sociología funcionalista*, que se funda en Estados Unidos y cuyo objeto de estudio central son los así llamados efectos de los medios de comunicación; b) la *sociología fenomenológica*, cuyo interés fundamental es la comprensión de la interacción en tanto que es el proceso fundamental de la construcción del tejido social en toda sociedad; c) la *sociología crítica-cultural*, que tiene como base la crítica al predominio social y cultural de los medios de información masiva y la construcción de la teoría y práctica de la comunicación alternativa como contraposición a la hegemonía de los medios que emanan de los sectores privado y de gobierno; d) la *economía política* de la comunicación hace énfasis en el análisis de la propiedad de los medios de comunicación y cómo estas formas concentradas de posesión generan un desbalance de poder en la sociedad, donde los capitales mediáticos se convierten en su cuarto poder; e) la *psicología social*, que hace énfasis en la comunicación grupal e interpersonal y se ocupa de los procesos psicológicos y psicosociales que ocurren entre las personas en el intercambio de informaciones y mensajes en general, mismos que incluyen la comunicación verbal y la no verbal; f) la *semiología y la lingüística*, aunque distintas, concentran sus esfuerzos en la comprensión de los mensajes, los contenidos y los

discursos; g) la *cibernética*, que analiza las bases de los sistemas auto-dirigidos; de ahí sus aportaciones a los temas de la retroalimentación en la comunicación y que floreció posteriormente en la teoría de los sistemas generales.

Teoría práctica de la comunicación (TPC)

El CICA tiene entre sus objetivos generar propuestas teóricas que permitan, por un lado, aproximarse a la comprensión de la complejidad que encierra la comunicación y, por otro, generar una arquitectónica de argumentos que sirvan de estructura o soporte a la propia disciplina.

Las ciencias sociales, las humanidades y la comunicación se caracterizan por evaluar constantemente los modos del conocer; lo que está en juego es la validez de los resultados. El *progreso* en estas áreas del conocimiento está vinculado a la revisión de las condiciones del conocimiento. La *epoché* de los prejuicios, supuestos y arbitrariedades ha sido, desde antiguo, una tarea indispensable para todo trabajo que pretende objetivar aún más la relación objeto/sujeto. Es decir, el trabajo científico impone la necesidad de revisar las distinciones previamente establecidas con la meta de corregir los errores no previstos.

Cuando se toma por objeto de estudio la comunicación, hay que tener en cuenta que ella puede comprender un doble estatuto epistémico. Por un lado, la comunicación tiene un carácter prelógico, prerreflexivo; es decir, se trata de una práctica no consciente, espontánea. Por otro lado, es una acción que responde a una racionalidad que busca la eficacia, la utilidad, tener efectos funcionales como resultado de un diseño estratégico, atendiendo a una lógica que la hace circular.

Ahora bien, aunque tradicionalmente el estudio de la comunicación comprende la indagación de las estructuras subyacentes a las múltiples prácticas, lo que ha desembocado en la riqueza de análisis en torno a los efectos sociales por el uso de los medios, las plataformas, los dispositivos, etcétera, estos estudios no están deslindados del de la justificación sobre la validez de las teorías y los métodos que los hacen posibles. Las ciencias en general intentan fraguar teorías que den razón de las causas, funciones y resultados de ciertos hechos (Villoro, 2002). A las ciencias sociales les interesa, entre otras cosas, descubrir los condicionamientos sociales de los conocimientos compartidos y analizar las estructuras sociales que se desprenden de estas lógicas. En el caso que nos ocupa, la *naturaleza* de la comunicación hace que el enfoque sobre ella sea análogo a una *simbiosis*, en la medida que fusiona vida y materia para lograr la subsistencia del propio acto de transmisión y de comunicación. Se trata de una simbiosis o acoplamiento entre contenido, acto (del habla) y estructuras, entre ideas y práctica (diseño de medios), entre sentido y signo, entre teoría y práctica de la comunicación, cuestión que ha sido desarrollada ampliamente por Régis Debray (2001) a través de lo que él llama *mediología*. Nuestra apuesta consiste en atender a esta *simbiosis* original, para dar no sólo forma sino sentido a una teoría

práctica de la comunicación que pretende ofrecer soluciones a problemas que derivan de la comunicación.

Así, la TPC analiza acciones comunicativas que combinan lo humano con lo no humano para elaborar reflexiones que permitan el desarrollo de la disciplina. Históricamente esto se ha comprendido como una dialéctica entre acción y teoría que permite la superación de la fase previa.

Sin embargo, tomando en consideración las propuestas de Creig, Debray y de Bruno Latour, es necesario incorporar un tercer elemento, el análisis sobre el aspecto material-técnico de la comunicación. De esta forma se puede lograr un acercamiento a una visión un poco más completa de la naturaleza y repercusiones de la comunicación.

El objetivo no radica sólo en una mejor comprensión de la historia (para ello sería suficiente la dialéctica), sino en plantear rutas de manera responsable para atender las dificultades actuales. Para esto, un problema que atiende la TPC es ubicar adecuadamente el papel del agente, dado que éste se encuentra involucrado en prácticas comunicativas con aspectos sociales, económicos y culturales, entre otros tantos.

De tal forma que habría que visualizar a la misma TPC incorporada a una acción comunicativa específica, es decir, como generadora de círculos comunicativos y de transmisión, los cuales, a su vez, se encuentran inmersos dentro de otros círculos de comunicación más amplios. La TPC, a través de su quehacer, conforma círculos o esferas comunicativas que se enlazan con otros círculos, es decir, su naturaleza abre espacios y vías que permiten la comunicación y la transmisión a personas que se encuentran más allá del ejercicio profesional o académico, se trata de un acto de inclusión. Aquí sería importante definir que la transmisión involucra no sólo la comunicación de información, sino además acciones específicas que se comparten entre generaciones (Debray, 2001). La TPC apostaría por generar un legado entre generaciones a partir de la transmisión de valores, actitudes y acciones concretas a través de una red de prácticas comunicativas que vayan propiciando un comportamiento diferente entre las personas y las comunidades, que a la postre sea la base para la creación de instituciones sociales, de gobierno, económicas, políticas, ONG, académicas, más incluyentes y responsables.

La característica que acompañó el desarrollo de las ciencias durante el siglo XIX en Europa parte del supuesto de la neutralidad del observador de la realidad que la describe tal y como es, bajo la idea de que la mente es un espejo de la naturaleza (Rorty, 1983). En el caso de la TPC, esto tiene una variante, dado que el agente de una teoría práctica de la comunicación se encuentra puesto en acción gracias a una práctica comunicativa que le antecede, que es la condición de posibilidad de su quehacer y que lo lanza hacia el futuro. Si bien Michel Foucault (2004) ya se había preguntado en 1971 por los mecanismos, estrategias, dispositivos externos e internos como condiciones de posibilidad para que la obra de un autor circule y se reproduzca, a nosotros nos interesa entrelazar el sentido de la teoría práctica de la comunicación con el pasado y con el futuro. La TPC retoma una

concepción del tiempo que se parece más bien al análisis que Walter Benjamin (2008) hace del cuadro de Klee llamado *Angelus Novus*, en el que está representado un ángel con la mirada desencajada como consecuencia de contemplar el desastre que la humanidad produce a su paso; sin embargo, el ángel está envuelto en el furioso viento del progreso que lo lanza hacia el futuro, al cual no puede resistirse.

Así que la concepción sobre la temporalidad que maneja la TPC no es lineal. Por el contrario, asume el pasado como demanda presente, con responsabilidad sobre las consecuencias de ciertas prácticas de comunicación que se encuentran imbricadas en los modelos de desarrollo local, regional e internacional. Esto lleva a que la TPC no posea la estructura de las ciencias modernas. Va más allá de ellas, pues su ámbito, como hemos señalado más arriba, retoma aspectos de la naturaleza y de los seres humanos-sociedad, más el componente mediológico. De esta forma, las discusiones que se hacen desde el horizonte de las ciencias modernas sobre si la comunicación es una disciplina o simplemente un campo de estudio al que muchas disciplinas se han acercado para indagar en el tema, inevitablemente permanecerá.

Bajo la estructura de las ciencias modernas, un conjunto de saberes se convierten en disciplina cuando están respaldados por estructuras que hacen que el nuevo conocimiento, junto con las prácticas que se desprenden de estos saberes, se difunda de manera homogénea; no es algo que se gana por simple decreto. Son múltiples los factores que intervienen para que se gesten paulatinamente un conjunto de saberes ordenados como disciplina: apoyos económicos por parte del Estado, apoyos editoriales, apoyos de empresarios y de la academia. Al menos en el ámbito de la comunicación, las humanidades y las ciencias sociales, la construcción hegemónica de saberes va de la mano junto con la organización de prácticas formales que traen consigo el resultado de la institucionalización de la disciplina, lo que vuelve más complejo el análisis, pues se mezclan intereses que rebasan el interés por el mero conocimiento. Un historiador de los saberes observaría, por ejemplo, el ejercicio de prácticas discursivas para conocer quién, cuándo y cómo tiene el derecho a la palabra. Sin ser un historiador, Pierre Bourdieu (1991) plantea cuestiones similares en el caso de Martin Heidegger.

Un enfoque se vuelve hegemónico cuando varios grupos de investigadores empiezan a indagar sobre un mismo tema que les resulta atractivo, usando nuevas categorías más o menos con el mismo sentido y por un periodo prolongado de tiempo, dejando atrás viejas narrativas que a la luz de la nueva disciplina les resultan obsoletas. En la consolidación de una disciplina, además de las señaladas, entran en juego cuestiones contingentes y azarosas (Rorty, 1983). Esto lo confirma la historia de las revoluciones científicas. En efecto, el historiador de las ciencias Thomas Kuhn (1971) sostiene que los cambios en los enfoques de estudio no son una cuestión lineal y progresiva. Al contrario, las discusiones entre conservadores y revolucionarios de la ciencia no se agota con la creación de libros, institutos y congresos. Los cambios revolucionarios en el ámbito de la ciencia a veces suceden

con la invención de una metáfora para referirse a nuevos temas. Esto fue lo que pasó, según Rorty (1983), en el caso de categorías que significaron a la postre una revolución cultural, por ejemplo, *ousia*, *ágape*, *gravitas*. Ahora bien, en el caso de las ciencias modernas, las cosas no son tan sencillas, es necesario incorporar al análisis sobre el estatuto de las disciplinas el sesgo de las luchas por el poder o el control entre los recién llegados a la disciplina y los dominantes; luchas que se dan en torno a objetos que están en juego, como plazas de investigación, puestos, becas, apoyos, etcétera (Bourdieu, 2003).

El CICA no pretende cerrar la discusión de si la comunicación es una disciplina con carácter científico o si es un conjunto de conocimientos medianamente organizados que aún necesitan avanzar hacia la construcción de un campo del saber. Esto significaría clausurar el pensamiento. Intenta, por el contrario, contribuir con productos estrictamente académicos que cumplan con el rigor propio de las ciencias, de tal suerte que, de manera específica, ofrezcan argumentos coherentes, pertinentes y estructurados sistemáticamente sobre una determinada perspectiva que entienda a la comunicación como una teoría práctica que, como hemos señalado, es de naturaleza *simbiótica* (medio-sociedad-naturaleza). De manera que indaga entre las ciencias las mejores metodologías y prácticas discursivas para justificar la pertinencia de la TPC.

La crítica sobre la autonomía de los campos, tal como fue elaborada por Bourdieu, puede contribuir a fundar la idea de que en la actualidad las disciplinas avanzan en diálogo permanente con otras. De igual forma, la TPC asume de manera crítica los aportes, como veremos más adelante, de la filosofía, las ciencias sociales, la retórica, la teoría de los sistemas, etcétera. Podemos decir que asume los planteamientos centrales de la epistemología. Por ejemplo, una de las cuestiones que se plantea la epistemología es la pregunta que interroga sobre la distinción entre conocimiento y creencia. La epistemología tiene criterios básicos que permiten indagar con las debidas precauciones la distinción entre uno y otra; en este caso, conocer es representar adecuadamente el objeto. Sin embargo, la epistemología también utiliza principios, como la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo. La precaución metodológica reza de esta forma: “Separar enunciados que se presentan como hechos o situaciones objetivas cuando son cualidades subjetivas” (Villoro, 2002: 17). Esta precaución epistémica puede formularse de varias formas:

- a) Enunciados que presentan intereses particulares como si fueran intereses generales.
- b) Enunciados de valor (personal o de grupo) que se presentan como enunciados de hechos.
- c) Enunciados que expresan emociones o deseos personales que se presentan como descripciones de cualidades objetivas (Villoro, 2002: 31).

De esta forma, el CICA busca organizar categorías que cumplan con las pretensiones de validez de la ciencia para dotar de solidez a la TPC. En efecto, la tarea consiste en vincular la estructura y principios de la epistemología con la naturaleza propia de la comu-

nicación. Como acabamos de ver, habría que distinguir representaciones objetivas, subjetivas y creencias. Ésta no es una tarea sencilla dado que existen intuiciones que para el investigador resultan evidentes, pero que en realidad son consecuencia de sus creencias. Al efectuar las separaciones a partir de aplicar los principios de la epistemología, la disciplina empieza a clarificar el camino que a la postre se traducirá en un avance. Es la tarea básica de toda ciencia moderna. Desde Descartes hasta Husserl la intención es construir un método que haga avanzar la ciencia por caminos seguros.

Seguir principios y métodos precisos contribuye a clarificar la coherencia y la pertinencia de las investigaciones; pero la coherencia y la pertinencia tienen un alcance mayor. Un conjunto de saberes son coherentes cuando éstos logran establecer una serie de argumentos lógicos y consecuentes con una posición anterior, dado que el conocimiento científico está apoyado en conocimientos previos. Las categorías, principios, leyes y métodos son legados que recoge el científico, son la base de donde parte para seguir analizando la realidad. La idea de conocer la frontera del conocimiento no debe reducirse a las últimas investigaciones que se han generado, implica un trabajo más profundo, arqueológico, para conocer los cimientos que sostienen la ciencia. Dificilmente se ampliará la frontera si no se hace un trabajo arquitectónico, el conocimiento científico requiere conocer los supuestos de los que se parte, analizar sobre qué bases se sostiene la actual frontera o la última franja del estado del arte en cuestión. Por otro lado, la pertinencia se cumple cuando la ciencia se encamina a reflexionar sobre una situación concreta que genera una serie de problemáticas; la investigación es pertinente cuando atiende problemas que son un desafío a la ciencia y a la sociedad. En la cultura moderna existe la popular creencia de que el investigador actúa solo y al margen de cualquier interés. Si bien es cierto que detrás de la ciencia debe existir un *amor legítimo* por el conocimiento, como nos lo transmitieron los antiguos griegos, por ejemplo Platón y Aristóteles, la realidad es que el trabajo científico responde a intereses. La escuela de Frankfurt, con Foucault, Derrida, Bourdieu, entre muchos otros, han demostrado el entramado de intereses que mueven a la ciencia. Frente a esta realidad, el CICA intenta vincular sus investigaciones sobre la comunicación con problemas que permitan construir una sociedad más justa.

En concreto, la tarea consiste en indagar dentro de la historia de la ciencias las bases que permitan construir la TPC (no sólo se trata de hacer una genealogía de los procesos de construcción de las ciencias, sino de contrastar teorías para asumir críticamente los aportes de unas y de otras), y buscar dentro de la historia reciente los diferentes componentes que analicen la relación hombre-naturaleza-tecnología (medios) desde el enfoque de la comunicación; se trata de indagar en las ciencias sociales, en la antropología, en la física moderna, en la cibernética, en la tecnología, en las teorías de sistemas computacionales, para encontrar los eslabones que unen al hombre y a la comunicación, los nodos o nudos que tejen los vínculos de la sociedad con la comunicación para responder a los desafíos de la realidad social (Montoya, 2010).

Los textos de *De la teoría a la práctica: procesos de comunicación para los problemas nacionales* abren a la discusión del lector en su parte inicial con un conjunto de trabajos sobre los basamentos científicos de la teoría práctica de la comunicación. En el estudio del capítulo 1, *Para una comprensión de la teoría práctica de la comunicación*, de María Antonieta Rebeil Corella, la autora desarrolla un enfoque para comprender la comunicación en cuanto teoría práctica, a partir de las siguientes categorías: investigación básica, aplicada y educativa. Se abordan dichas categorías desde el eje de la racionalidad ética, lo que contribuirá a responder más adecuadamente a las problemáticas económicas, políticas, sociales, culturales del país, en el contexto de un mundo globalizado.

El capítulo que aquí se resume está dividido en cuatro apartados, a saber: 1. Orígenes y desarrollo entre la teoría y la práctica; 2. El campo de estudio de la comunicación; 3. La importancia de la construcción del campo; 4. Teoría práctica de la comunicación.

Rebeil distingue cuatro aproximaciones o propuestas teóricometodológicas existentes hoy para la teoría práctica de la comunicación. Se retoman los aportes de Kevin Barge, Robert Craig, Karen Tracy y Vernon Cronen, los clásicos de la *TPC* en Estados Unidos de Norteamérica, con lo que hace evidente que es precisamente el cultivo de una teoría práctica lo que permite que la ciencia dinamice la ocupación y el compromiso con los problemas que se dan en la realidad social. Asimismo, se retoman los planteamientos de la praxis de Paulo Freire, como las aportaciones que se han hecho desde América Latina a la construcción de la aplicación de la ciencia a la transformación de las problemáticas de la sociedad. De esta forma, Rebeil ofrece una propuesta para entender la *TPC* “como la posibilidad de reflexión y de transformación, implica la investigación y el análisis de las consecuencias de las aportaciones teóricas aplicadas a las experiencias que viven en los hechos las personas involucradas. La veracidad en sí o la búsqueda de la verdad, como el primer y único propósito de la investigación, se ve enriquecida cuando se le combina con los propósitos y el logro de la transformación y el cambio para mejorar”.

El capítulo 2, *Teoría práctica de la comunicación asociada a la educación de las audiencias/personas*, es de la autoría de Rogelio del Prado Flores. En este estudio se lleva a cabo un ejercicio de historicidad hermenéutica de la relación entre la comunicación y el papel de las humanidades. De manera entrelazada se hace un esbozo de una hermenéutica ontológica sobre el sentido de la comunicación. El objetivo de este capítulo es encontrar la esencia/sentido que une a la comunicación con las humanidades dentro de la cultura occidental. Se parte del supuesto que sostiene que, a pesar de que las estrategias de comunicación han sido un factor determinante para la transmisión de las ideas, los valores y la ciencia, han sido relegadas en su importancia. Generalmente se estudian las teorías, haciendo a un lado el análisis de los mecanismos por los cuales se comunican estos contenidos. En este capítulo, la historicidad hermenéutica toma el carácter de una genealogía a través de la cual la comunicación es vinculada al quehacer de los humanistas. El interés consiste en trabajar una relación positiva entre humanistas, sociedad y medios de comu-

nicación bajo el horizonte del compromiso y responsabilidad por el prójimo. Este compromiso es revisado en líneas y trazos generales desde la prehistoria hasta el presente, desde el análisis de los usos de los diversos medios de comunicación hasta la comprensión del trabajo que se tiene que hacer en torno a la educación de las audiencias/personas. El desarrollo de estas líneas temáticas conduce a presentar la necesidad de una educación que permita a la sociedad analizar los medios masivos de comunicación de tal forma que conozca los ejes, la lógica y los mecanismos que determinan la elaboración de contenidos mediáticos. Una acción coordinada desde la sociedad permitirá ejercer un contrapeso al poder de los medios. La inquietud es construir una sociedad más comprometida y participativa con la democracia y el bien común.

El capítulo 3, que ofrece Robert T. Craig, *Teoría práctica de la comunicación fundamentada*, presenta la definición de dicha teoría como aquella cuyas aportaciones son la reconstrucción teórica y crítica de los problemas de la comunicación, sus técnicas y sus principios, a partir de la observación empírica de las problemáticas que enfrentan las personas mientras interactúan con otras y que guían sus decisiones acerca de qué hacer frente a distintas situaciones. El trabajo ofrece las bases filosóficas de la teoría mencionada, sus principios metodológicos, así como una serie de casos en las que se ha venido aplicando y los resultados que se han obtenido.

El capítulo 4 lleva el título de *Apunte sobre los modos de relación entre la comunicación básica y aplicada*, de la autoría de Tanius Karam. Este estudio está dividido en tres partes, a saber: 1. Orígenes de una *oposición*; 2. Entre los dos polos de un mito. ¿Existen fundamentos de la comunicación básica?; 3. Algo sobre propuestas para pensar la comunicación aplicada. En su trabajo, Karam comienza con la afirmación de que “la comunicación, antes que reflexión, síntesis o axioma fue práctica, desarrollo e instrumento”, lo que le lleva a analizar los intentos académicos de reconciliación entre teoría y práctica que surgen como respuesta a la precariedad del mercado laboral. Ahora bien, a su juicio, estos intentos parten de un falso dilema, dado que provienen de preguntas mal enfocadas, en diagnósticos incompletos basados más en intuiciones que en datos científicos o sociológicos. El análisis de la relación entre la comunicación básica y aplicada es enfocado por Karam desde una doble vertiente que tiene su origen en lo que denomina antecedentes remotos, es decir, a partir de la figura del orador, del sofista y de la retórica griega. Para Karam, los elementos que la retórica atiende tienen que ver con una técnica, un modo de hacer, persuadir o convencer, y una visión del mundo que se acompaña de la ética.

Por otro lado, a partir del desarrollo histórico de las teorías de la comunicación, Karam aborda la cuestión de si existen fundamentos de la comunicación básica, a lo que responde de manera crítica afirmando que en el “mito formador del saber comunicológico” se pueden rastrear lo que se ha dicho de la comunicación, pero eso no implica que haya principios constructivos comunes que den forma a las “ciencias” de la comunicación. Así, es posible, según Karam, observar que a nivel denotativo existen obras que reducen la

comunicación a proceso, a vínculos con el lenguaje y el código. La propuesta de Karam consiste en hacer algunos “cortes epistemológicos” cuya función sea precisar niveles, ámbitos, prácticas de comunicación, de tal forma que estos cortes epistémicos se puedan reagrupar dentro de las epistemologías clásicas para hacerse cargo, de este modo, de los principios de verdad y validez que encarnan estas tradiciones del pensamiento. La idea central es indagar en esas cuatro epistemologías clásicas los principios de la comunicación básica, partiendo del criterio que Rebeil plantea en la categoría *teoría práctica*.

En la parte final de su estudio, Karam analiza las propuestas teóricas más recientes, como la “comunico-metodología” de Garfinkel, la dimensión *comunicológica* de Jesús Galindo, la dimensión ecológica de la comunicación en diversos autores, la noción de “*medio*” en McLuhan, el concepto de “*formación simbólica*” en Thompson y la propuesta integral de *mediosfera* de Debray. Frente a las teorías contemporáneas (Garfinkel, Galindo, McLuhan, Thompson, Debray), Karam señala que la comunicación dejó de ser un tema de medios, ha pasado a ser un asunto de ingeniería, de configuraciones, de sistemas de información y de procesos de complejidad en la vida social: “Creemos que éste es el escenario donde la comunicación aplicada puede mover el de las operaciones de conectividad y sinergia, el de las metáforas múltiples que permiten, a partir de la episteme del “*communis*”, generar procesos que abonen a atender algunos problemas sociales, más en nuestros países, como la corrupción, la inseguridad, el hambre, y tantos otros”.

En la segunda parte del texto se profundiza acerca de algunos de los *Grandes problemas de la sociedad mexicana*. Se analizan algunas temáticas relacionadas con la familia, entendida como el núcleo fundamental de la sociedad; la pobreza que invade México, las luchas sociales para combatirla y cómo la comunicación contribuye a ello; el asunto no menor del calentamiento global y los esfuerzos que se pueden llevar a cabo mediante estrategias comunicativas y de educación; la presencia de la convergencia digital y con ello el surgimiento de nuevas complicaciones sociales, como la inseguridad; aunado a ello, el surgimiento de las novedosas formas de participación política de la ciudadanía precisamente a través de las redes y las distintas formas de hacerse presente en internet. En las esferas políticas e institucionales de la nación, la comunicación también puede tener una influencia positiva en la cultura mexicana, en la que predominan valores que no siempre contribuyen a su desarrollo.

Esta segunda parte inicia con el trabajo de Diana Betancourt Ocampo, *Comunicación y ambiente familiar en México* (capítulo 5). En éste, la autora describe y analiza las ideas y evidencias empíricas que explican el factor de comunicación en la familia. Los resultados presentados provienen de diferentes investigaciones que permiten inferir la idea de que una adecuada comunicación entre padres e hijos es un factor que protege de problemas emocionales o de conductas de riesgo. Los datos utilizados permiten a la autora sostener que la comunicación debe ser evaluada de manera independiente en cada uno de los miembros de la familia y, de manera especial, en el caso de los padres. Betancourt propo-

ne programas preventivos, como la intervención en la depresión en niños y adolescentes. En la parte final de su trabajo, la autora señala que un gran reto es proponer programas de comunicación que sirvan de prevención para el caso de la depresión y de cualquier otro factor que impida un adecuado desarrollo de niños y adolescentes.

El capítulo 6, titulado *Las empresas sociales en México, estrategias de productividad y comunicación en situaciones de pobreza*, de María Antonieta Rebeil Corella, presenta un estudio enfocado en analizar los procesos organizacionales internos y externos de las empresas sociales. Asimismo se analizan los esfuerzos de comunicación y cómo estos procesos coadyuvan a optimizar el funcionamiento de dichas organizaciones. Estas empresas operan con el apoyo del Fondo Nacional de Apoyo a las Empresas en Solidaridad (FONAES), que desde el Gobierno busca incidir entre los grupos que viven en situación de pobreza y de pobreza extrema, en los que subsiste casi la mitad de la población de México. Dice Rebeil que la política de este organismo sigue un modelo empresarial que pretende que las unidades sociales estudiadas produzcan beneficios educativos, sociales y de rentabilidad para sus integrantes y familiares. Se definen las empresas sociales “como organizaciones que se integran por sujetos pertenecientes a un sector social de escasos recursos, que voluntariamente optan por sumar sus activos para la conformación de una empresa en copropiedad autogestionada o cogestionada y jurídicamente constituida”.

La investigación empírica que se realizó en 247 empresas y a 1600 de sus integrantes (directivos, administrativos y operadores) arrojan datos que permiten afirmar que las empresas sociales: a) están dirigidas principalmente a cubrir las necesidades de subsistencia (de los grupos de empresarios que las integran) y la generación de autoempleo de sus miembros y empleo para sus familias; b) han avanzado en el proceso de reintegración de los apoyos financieros que les otorgó el FONAES; c) la visión de sus directivos, orientada hacia el mercado, contribuye a que estas unidades logren sus metas y se desarrollen mejor como negocios.

En el capítulo 7, *Categorías y potencialidades comunicativas y didácticas del cine de ficción y documental para la educación ambiental*, de Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán, se lleva a cabo un análisis de las posibilidades que ofrece el cine de ficción y documental para la educación. El presupuesto inicial es que las películas influyen en el modo en que los individuos perciben su entorno y a sí mismos; el cine, como otros vehículos de comunicación, induce hábitos, normas de comportamiento, mentalidades, formas de vida, imágenes que forman las ideologías. El capítulo está dividido en dos partes. En la primera parte, Ramírez argumenta que el género documental y el cine de ficción ofrecen pistas para develar la red de conexiones invisibles que hay en la realidad. Los problemas ambientales se encuentran como un eje transversal en el cine mundial. La segunda parte presenta dos estrategias para el análisis. La primera desarrolla diversas categorías que permiten explicar el tema ambiental, la idea es trabajar una guía que contribuya a focalizar la atención sobre la relación del hombre con la naturaleza. La segunda parte, sobre “el cine

como base para los estudios de casos”, analiza las posibilidades de abordar, comprender y problematizar situaciones locales o regionales que ofrece el cine ambiental. La tesis principal es que través de este género cinematográfico se puede modificar la percepción social. De esta forma, el capítulo concluye que el cine es una herramienta poderosa para favorecer la educación y la comunicación ambiental.

En el siguiente capítulo, *Usos, consumos, competencias y navegación segura en internet en Sonora, México. Hallazgos finales. Primera oleada, 2013*, cuyos autores son Gustavo Adolfo León Duarte, Emilia Castillo Ochoa, Mariel Montes Castillo y Dora Caudillo Ruiz, se presentan las evidencias y conclusiones de una investigación cuyo objetivo es destacar el uso que hacen los jóvenes adolescentes en el noroeste del país de las nuevas pantallas, así como vincular dichos resultados con la educación escolar y familiar. La pertinencia de este estudio radica en que hoy la información que se obtiene por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es tan accesible, inmediata, variada, que obliga a revisar el desempeño de padres y profesores respecto a la formación de los jóvenes. Las partes que integran la investigación tienen que ver con equipamiento y servicios en el hogar y en la escuela; hábitos, contenidos y preferencias del consumo de pantallas interactivas; protección: mediación y control de padres o tutores, y competencias tecnológicas: desafíos y retos de la educación secundaria en Sonora, México. Las conclusiones a las que llega la investigación arrojan luz sobre los usos que los jóvenes hacen de la convergencia digital en donde se refleja con claridad la falta de supervisión con la que hacen uso de internet. Muchos de ellos aseguran tener un amigo virtual en la red y expresan abiertamente: “Sin internet, estoy muerto”.

En la tercera parte del libro, *Apuestas por la comunicación integral y la comunicación estratégica*, se abre un espacio para la reflexión sobre la comunicación en los procesos de gestión en las instituciones y las organizaciones.

Contribuye a esta discusión Rebeca Illiana Arévalo Martínez en el capítulo 9 del libro con su trabajo *Liderazgo en comunicación integral y capital de las organizaciones*, en el que se presenta un abordaje distinto de la comunicación integral para las organizaciones a partir del análisis del liderazgo en comunicación con base en la teoría sociológica del francés Pierre Bourdieu. Se retoman los conceptos de campo, capitales (económico, social, cultural y simbólico) y *habitus* (sistema de esquemas que genera una mirada única y particular para cada sujeto) para explicar el ejercicio profesional de la comunicación integral para las organizaciones y los resultados que de éste se esperan. Asimismo, se integra a la investigación el concepto de liderazgo, tanto asociado al poder, retomando las aportaciones de Michel Foucault, como del liderazgo de excelencia en comunicación y relaciones públicas que han desarrollado Juan Meng y Bruce Berger. En este capítulo se muestran resultados de una investigación cuantitativa y cualitativa desarrollada en México con profesionales de comunicación integral para las organizaciones, con el fin de conocer cómo contribuyen a la formación de capital económico, social, cultural y simbólico

en la organización desde la comunicación, a partir del ejercicio de su liderazgo. Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación resultó ser que el liderazgo se correlaciona en mayor medida con la formación de capital simbólico que con la formación de capital económico; es decir, se hace necesario reflexionar sobre la necesidad de modificar la forma de demostrar el valor que aporta el ejercicio del profesional de la comunicación integral para las organizaciones y con ello generar nuevos esquemas de evaluación de sus resultados en concordancia con el apoyo al logro de los objetivos de la organización.

El capítulo 10, cuyo autor es Abraham Nosnik Ostrowiak, ofrece el trabajo titulado *El camino a un México mejor. Mejores prácticas de comunicación estratégica*. En esta reflexión, el Dr. Nosnik presenta un análisis sobre el permanente escepticismo del mexicano frente a su sistema socio-político-económico-cultural y busca identificar las características o elementos más importantes que ocasionan dicho escepticismo. Lo anterior responde a la investigación realizada del año 2007 a 2013 entre alumnos de licenciatura, maestría y doctorado. Destaca en este estudio el hecho de que, a pesar de la aprobación de una serie de reformas estructurales en 2013, los mexicanos aún carecen de un sistema confiable, tanto desde nuestra percepción como desde la objetividad del análisis de diferentes especialistas y trabajos multidisciplinarios.

El análisis muestra las variables que se considera que influyen en la desconfianza de la población mexicana, tales como la violencia, el diseño disfuncional del país, la falta de oportunidades y la concentración de recursos en monopolios. Asimismo, presenta una lógica causal en la que organiza esta problemática haciendo referencia a ciertas hipótesis que conforman el círculo vicioso de la desconfianza que afecta las percepciones de los mexicanos en cuanto al avance y mejora del país.

A partir de una visión sistémica de Russell Lincoln Ackoff y su aplicación a la convivencia y productividad humanas como fundamentos de la calidad de vida en sociedad, finalmente se proponen desde la comunicación una serie de soluciones al problema de la desconfianza nacional.

Para finalizar, la cuarta parte del texto, titulada *La educación como infraestructura indispensable*, ofrece dos capítulos de gran valía que ponen en relieve la importancia del tema de la educación como factor *sine qua non* de los esfuerzos para transformar la realidad y redireccionar el cambio de la sociedad hacia estadios de mayor humanismo.

En el capítulo 11, *Alfabetización informacional en universitarios mexicanos. Diagnóstico preliminar y propuesta*, de Jesús Heraclio del Río Martínez y María del Carmen González Videgaray, se analiza la categoría de alfabetización informacional (AI) y su estructura, en calidad de apuesta para ampliar el impacto de la educación en el mundo de manera exponencial. La alfabetización digital o informacional, fenómeno relativamente reciente en la sociedad, ha ido de la mano del devenir de los procesos de globalización, destacando su relevancia y su potencial de alcance. El autor propone una forma de tipología que contribuye a describir las distintas modalidades de uso de las nuevas tecnologías de la información.

Quedan al descubierto las finalidades y condiciones históricas que han marcado la comprensión de la AI. De manera singular, se expresan las relaciones entre la alfabetización digital, el poder y el papel del Estado.

El capítulo 12, *¿Quiénes somos?, y ¿adónde vamos? Un análisis de los mensajes de misión en instituciones de educación superior latinoamericanas*, de Pilar Baptista Lucio y Luis Medina Gual, presenta un análisis de los contenidos conceptuales que se encuentran en la denominada *misión* de las instituciones de educación superior (IES). El propósito de este estudio es conocer las categorías que emplean las IES para presentar su razón de ser mediante lo que ellas mismas comunican y afirman ser formalmente. De este modo, los autores se plantean conocer cómo las IES se perciben a sí mismas, cómo se presentan y qué comunican en internet. Se analizan los mensajes de 196 instituciones ubicadas en nueve países del continente latinoamericano, incluyendo tanto instituciones públicas como privadas. Los autores dan a conocer los particulares de los discursos de las IES, en los que destaca su razón de ser primordial: la formación de individuos y la aspiración hacia la calidad en la educación. “La misión es un buen comienzo para comunicar direcciones, para focalizar y unir esfuerzos de todos los actores de una institución” que, aunque se abre a la vinculación con otras IES, en el trasfondo permanecen el reto y la firme voluntad de preservar la unicidad de su identidad, así como el principio de autonomía de cada una. Baptista y Medina logran definir los cinco ejes de la razón de ser de las IES en el Latinoamérica: la formación de la persona; la competitividad de sus actividades pedagógicas; la calidad; el conocimiento, su correspondiente difusión y aplicación; el desarrollo de la sociedad donde se ubican y más allá. De tal forma que las universidades de América Latina se conciben a sí mismas como ejes transformadores de la sociedad que llevan a cabo su acción mediante la formación de personas, la generación del conocimiento para darlo a conocer y para emplearlo de la mejor manera posible en el logro de la superación de la sociedad.

Comentarios finales

Así como la retórica clásica permite reflexionar sobre nuevas prácticas de comunicación, hay otras disciplinas, como la fenomenología, que con sus aportes contribuyen a entender el fenómeno de la comunicación. La fenomenología es un método para describir el *arje*, el principio o fundamento de la realidad; la encontramos también en la descripción minuciosa de las pasiones del alma, en San Agustín, por ejemplo. En el pensamiento moderno, por una comprensión histórica del devenir del espíritu absoluto en los diferentes estadios de la humanidad hasta su despliegue en el Estado Prusiano, la fenomenología ha sido, de acuerdo con Hegel, un método de comprensión y análisis del sentido de la realidad social. A inicios del siglo xx, Husserl le dio un giro sumamente riguroso, científico, a la manera de describir por medio de la fenomenología los soportes de la intencionalidad de la mente. Después de Hus-

serl, Lévinas, mediante un análisis fenomenológico de la relación preoriginaria del sujeto con el otro, asume una descripción que supera los límites del lenguaje para evidenciar que la comunicación atraviesa caminos distintos a los de la tematización. En efecto, el rostro del otro, la caricia, la corporalidad comunican una exigencia ética; el mandato “no matarás” se hace comunicar por vías que no requieren el signo, ni la palabra y la voz.

De esta forma, el logocentrismo pierde su centralidad para dar paso a una relación que ya no se explica por la teoría, sino por otras categorías, como la heteronomía, la ética. La fenomenología contribuye a pensar la problemática práctica de la comunicación como respuesta al desafío que encierran las relaciones intersubjetivas, dado que las palabras no son la única vía de comunicar, de compartir ni de apoyar. “Los hechos y las acciones son verdaderos portadores de soportes de mayor objetividad” (Rebeil, 2014). Habría que sumar a los hechos y a las acciones la corporalidad, el rostro del otro, como soportes preoriginarios que sustentan el sentido de la comunicación. Los análisis fenomenológicos de la comunicación llevan a entender el sentido de lo social, del Estado, de la economía y la política, más allá de estructuras discursivas, al incorporar la dimensión intersubjetiva y corporal de los grupos que componen la comunidad. Por ejemplo, el rostro con llagas comunica una alteridad irreductible a la teoría; sin embargo, comporta una demanda de acción responsable.

Así, la construcción del campo de la comunicación, “el imperativo de seguir caminando” (Rebeil, 2014) va de la mano de la reflexión ética. La tarea de la elección responsable sobre las mejores prácticas de la comunicación no puede estar al margen de la investigación científica. Se trata de una ética y política de la comunicación, pues, como hemos señalado, la finalidad es extender a otros grupos de personas acciones comunicativas que los lleven a un pensamiento propio, libre y responsable de la comunidad en que viven. El análisis de los procesos de comunicación lleva a la toma de conciencia sobre las prácticas educativas y pedagógicas para que el otro asuma su propio proceso de comprensión de la realidad social, porque, cualquiera que sea la tradición o perspectiva filosófica o científica desde la cual se esté entendiendo la teoría práctica de la comunicación, la finalidad es siempre formular responsablemente acciones específicas.

La exigencia de acciones responsables de comunicación proviene del argumento largamente expuesto, pero insuficientemente atendido, de que las formas comunicativas tienen una influencia determinante en la generación de identidades y en el fortalecimiento o debilitamiento del tejido social. No se debería renunciar al desafío que describe Baudrillard cuando sostiene que las nuevas prácticas comunicativas están provocando la desertización del tejido social.

El reto consiste en encontrar un punto intermedio, *prhónesis* de la comunicación, entre el cientificismo moderno (en sus dos variantes, el empirismo y el racionalismo) y la práctica (que conjunta saberes fruto de la experiencia de las personas, la comunidad, las organizaciones, la sociedad), analizados a la luz de la ética, en el cuidado de sí y del otro,

para que el otro sea cada vez más libre, crítico y responsable de su comunidad por medio de las mejores prácticas de comunicación. La serie de capítulos que contiene este libro abordan, desde la comprensión de la teoría práctica de la comunicación, diferentes problemáticas comunicativas. Este libro coordina esfuerzos para contribuir a que la comunicación no sólo sea una disciplina, sino una manera de actuar.

María Antonieta Rebeil Corella
Rogelio Del Prado Flores

Referencias

- Benjamin, W. (2008). Tesis sobre la Historia. Y otros fragmentos. México: Itaca, UACM.
- Bourdieu, P. (1991). La ontología política de Martin Heidegger. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). Cuestiones de Sociología. Madrid: Istmo.
- Craig, R. T. & Muller, H. (1999). *Theorizing Communication, Readings Across Traditions*. USA: Sage Publications Inc.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. España: Tusquetss.
- Galindo, J. (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicación posible*. Madrid: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Littlejohn, S. & Foss, K. (2011). *Theories of Human Communication*. USA: MacGraw-Hill.
- Montoya, A. (2010). Reforma del Estado y fortalecimiento de la nación, en *Tendencias Dominantes y Fortalecimiento de la Nación*. México: Centro Lindavista, ppp. 7-38.
- Rebeil, M. A. (2014). Para una comprensión de la teoría práctica de la comunicación, en *Razón y Palabra*, Primera Revista electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, No. 87, julio-septiembre, ISSN 1605-4806.
- http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/M87/01_Rebeil_M87.pdf Consultada el 05 de julio de 2014.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Villoro, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

PRIMERA PARTE

Bases científicas de la teoría práctica de la comunicación

Para una comprensión de la teoría práctica de la comunicación¹

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA²

Introducción

La discusión acerca de la pregunta central de si la comunicación es una disciplina o si es simplemente un campo de estudio al cual muchas disciplinas han aportado continúa entre los comunicólogos y otros especialistas estudiosos de la comunicación. Uno de los científicos más importantes del siglo xx, Pierre Bourdieu habla de los campos de estudio científico. Bourdieu se refiere al término *campo de estudio* y no a *disciplina* cuando éste aún no tiene la solidez ni la solvencia científica suficiente para poderse denominar propiamente como *disciplina*. En México, el investigador Gustavo León prefiere hablar de *institucionalización* del campo de estudio de la comunicación. Otros autores, como Raúl Fuentes, han aportado importantes acercamientos al estudio de la comunicación, sin que en el momento se haya logrado un consenso que permita definirla como una cosa o como la otra. Luis Ramiro Beltrán señala la gran ventaja que tiene esta indefinición por la posibilidad que da a los actuales investigadores de continuar la discusión.

Por otra parte, hay una falta de precisión en el hecho de que a la comunicación generalmente se le inscribe en el marco de las ciencias sociales (aunque en ocasiones se le ubica

¹ Este artículo fue publicado en la Revista Electrónica *Razón y Palabra*, No. 87, julio-septiembre, 2014. Se publica con la autorización de la misma Revista.

² Directora del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (cica) de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac, del que fue fundadora en 2004. Es fundadora y Coordinadora Académica del Doctorado en Comunicación Aplicada de la misma Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac desde 2010. Coordinadora Ejecutiva de la Red Internacional de Investigación y Consultoría en Comunicación (RIICC). Coordinadora de la Biblioteca Interuniversitaria de la Asociación A Favor de lo Mejor. Coordinadora de Ética y Vigilancia del Consejo de Acreditación de la Comunicación, A. C. (CONAC). Es evaluadora internacional del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación del Periodismo (CLAEF). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II del CONACYT. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el iteso, Maestría en Educación en la Universidad de Stanford y Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Iberoamericana. Ha publicado artículos científicos y libros. Algunos de éstos son Anuarios de Investigación de la Comunicación CONEICC XIII, XIV y XV; más de diez libros: *Perfiles del cuadrante*, *El poder de la comunicación en las organizaciones*, *Comunicación estratégica en las organizaciones*, *Responsabilidad social organizacional*, *Violencia mediática e interactiva*, *Ética e identidad cultural*, *La dimensión emocional en el discurso televisivo*.

también en el de las ciencias del comportamiento). Hoy se reconoce que a modo de lograr una mayor aproximación para eso que es la comunicación (disciplina o campo de estudio) hay que situarse en una de las nueve aproximaciones epistemológicas y disciplinares, mismas que se estarán discutiendo más ampliamente en este trabajo, desde las cuales emana su estudio e institucionalización. Existen trabajos científicos que han trazado la evolución de la investigación de la comunicación en México (Fuentes, 2010), y han arrojado pruebas contundentes acerca de la institucionalización de la misma en Latinoamérica (León, 2011; Marques de Melo, 2004). No obstante, aún se expresan las afirmaciones señalando que la comunicación todavía dista de ser un campo de estudio coherente. Algunos estudiosos encuentran una gran cantidad de teorías de la comunicación que tomar en consideración, mientras que otros más hablan de una escasez inexplicable (Craig, 1993; Berger, 1991).

En la primera parte de este trabajo se establecen algunas bases filosóficas de la Antigüedad y posteriores, que han determinado hasta nuestros días las formas de diferenciar entre la teoría y la práctica. En segundo lugar, se hace una breve reseña de las corrientes disciplinarias que han contribuido a lo que hoy en día se comprende como el campo de la comunicación. En tercer lugar, se retoma la discusión sobre la investigación básica y la aplicada, el pragmatismo y la teoría práctica como un híbrido necesario entre teoría y práctica. En cuarto lugar, se distinguen las cuatro aproximaciones o propuestas teórico metodológicas existentes hasta hoy para la teoría práctica de la comunicación.

El ensayo se propone establecer algunas bases argumentativas de la idea de que la investigación básica, la aplicada y la educativa (siguiendo la categorización de la máxima institución pública científica de México, el CONACYT), pueden tener no solamente un impacto en la producción y difusión de conocimiento, sino que esos saberes también tienen que ejercer la racionalidad ética para responder y ofrecer soluciones a las problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales que enfrenta el país en el contexto de un mundo globalizado en la era de la convergencia digital (CONACYT, 2013).

Orígenes y desarrollo de la distinción entre la teoría y la práctica

Hay conceptos clave que vienen de los tiempos de Aristóteles y de Platón que es preciso aclarar para entender esta dualidad de la teoría y la práctica: *episteme* y *techné*. *Episteme* es la palabra griega que se traduce de dos maneras, como conocimiento y como veracidad. *Techné* se traduce o bien como oficio o como arte. Aristóteles introduce una forma distinta de arte en la cual el propósito del conocimiento no es la búsqueda de la verdad (*episteme*) sino los saberes prácticos o la sabiduría práctica (*phrónesis*). De acuerdo con este gran filósofo, la *práctica* tiene que ver con las particularidades y con la acción. No obstante, el mismo Aristóteles se refiere a la *techné* también como *episteme* debido a que una práctica tiene soporte en narrativas, mismas que suponen una comprensión teórica. El mismo Platón, en la *República*, refiere una especie de fascinación por la *episteme* que los filósofos

griegos requieren para dominar el oficio (*techné*) de ejercer el gobierno de Atenas (Platón, 2003). En el *Político*, Platón divide el conjunto de las ciencias en dos especies: una ciencia práctica y otra pura y simplemente cognoscitiva. El término griego que utiliza Platón en el *Político* es *epistēmōn*, el cual habitualmente se traduce como ciencia. Es importante señalar que para Platón *téchnē* y *epistēmē* se identifican, ya que el saber práctico y el saber puramente especulativo están integrados en el conocimiento del modelo inteligible eterno. Ahora bien, dentro de las ciencias prácticas, o saberes prácticos, Platón describe lo que nosotros comprendemos ahora como oficios, por ejemplo el de la carpintería o cualquier otra actividad manual. Para los fines de este trabajo, conviene seguir la línea que Platón establece en torno a la ciencia pura y simplemente cognoscitiva. Es conveniente señalar que las divisiones que efectúa Platón obedecen a un orden lógico y ontológico, es decir, lo real se presenta como racional y comprensible. Platón divide la ciencia pura y simplemente cognoscitiva en dos, en saberes directivos y en saberes críticos (*kritikē*, cuya función es la de juzgar, discurrir, emitir un juicio, del verbo *krínein*). Los saberes críticos implican la posición de espectador, para juzgar con agudeza (quizá podría ser demasiado arriesgado poner ejemplos de nuestra cultura, pero el caso de la antropología moderna cuya función metodológica consiste en describir y saber dividir las acciones de otros, en tanto observación imparcial, bien podría caer en esta categoría de ciencia puramente cognoscitiva y crítica). Por su parte, la ciencia puramente cognoscitiva y directiva es reconocida por su *producción*. El término griego utilizado es *génesis*, que puede abarcar muchas traducciones posibles, pero que en referencia al *Político* generalmente se traduce como *producción*. Retomando la propuesta platónica, los saberes puramente cognoscitivos directivos y productivos son divididos a su vez en dos, a saber, los que comprenden los objetos inanimados, como la arquitectura, y los saberes *productivos* encaminados a los seres animados, sobre todo a la crianza y cuidado del otro. La división platónica de la ciencia nos da una idea de la complejidad que implica encuadrar un saber que es especulativo (teórico) y que a la vez conlleva la *producción* de estrategias del cuidado de otro ser humano, como puede ser un aspecto de la comunicación, que es una teoría práctica.

El menosprecio de la práctica comparada con la contemplación es una idea que viene desde los tiempos antiguos. Aristóteles, por ejemplo, señalaba que la contemplación pura era la forma suprema de vida. Así lo argumentaba en la *Ética nicomáquea*. Otra noción acerca del trabajo asociado a adjetivaciones como *oneroso*, *sucio*, *duro*, *forzado*, proveniente de la maldición inicial en el Génesis, abundaba en la cultura del mundo anterior a la llegada de Cristo (S/A, 1990). Pero la idea no solamente formaba parte del mundo civilizado de los tiempos aristotélicos (384-322 a. C.), como Grecia, también el historiador Herodoto (484-425 a. C.) tiene registros de que otras culturas denominadas bárbaras en ese tiempo, tales como los persas, los tracios, los lidios, entre otras, tenían una mayor admiración por quienes se mantenían alejados de los trabajos manuales. Estos conceptos, engranados en la cultura de los pueblos, llegan igual a Roma desde Grecia. Hay que recordar

que griegos y romanos tenían esclavos que se encargaban de los trabajos más duros, mientras que los hombres “libres” se dedicaban a otras actividades, como a las estrategias militares, las leyes o a gobernar, entre otras. Las conquistas de otros pueblos europeos, incluyendo los latinos, también trajo consigo la expansión de la cultura romana, de tal forma que en la España de Isabel y Fernando, los Reyes Católicos, había clases sociales claramente marcadas. Los nobles e integrantes de los aparatos de gobierno como los legisladores, los militares, los capitanes navegantes y sus allegados o protegidos se dedicaba a las tareas del intelecto, el ocio, el disfrute de la estética, las letras, la poesía. Desde luego había quienes por su condición económica y social se concentraban en tareas de mayor contenido manual.

No sorprende que la Nueva España reproduzca (diferencias guardadas, desde luego) esta forma de estructura social, en la cual hay personas en el grado más bajo de la escala, como los indígenas y algunos mestizos, a los que se les asignan trabajos de mayor esfuerzo manual (la cocina, el cultivo, el cuidado de los animales, la limpieza, la herrería), y personas en los eslabones superiores, con frecuencia integrantes de la nobleza, que llevan a cabo las tareas intelectuales de gobernar, educar, y tienen tiempo paradedicarlo al ocio. Las tareas de evangelización³, elemento *sine qua non* de la época novohispana, merecen mención aparte, ya que efectivamente estaban a cargo de personas con una mayor formación intelectual y religiosa, y dentro de algunas órdenes religiosas la dignificación del trabajo, cualquiera que éste fuera, era uno de los fundamentos filosóficos que daban sentido a sus vidas y a las tareas cotidianas.

La idea subyacente del menosprecio y la distinción del nivel de dignidad que tiene el trabajo práctico con relación al intelectual, generalizada en la cultura del Nuevo Mundo, aún mantiene su vigencia en la sociedad actual con características renovadas y más complejas.

Estas ideas también han tenido impacto en el mundo de la investigación científica y en las discusiones acerca de si su propósito es únicamente la producción de conocimiento o si debe también incursionar en la aplicación del mismo y, más importante aún, si debe tener una influencia, una participación o una intervención en el análisis de la realidad social y sus problemáticas, para buscar las formas de transformarlas.

Las ideas sobre teoría práctica de la comunicación que se discuten más adelante tienen una relación con estas propuestas de los griegos, quienes ya se hacían preguntas acerca de las diferencias entre la teoría y la práctica y que asignaban un *valor* a cada cosa. Desde luego que existe una ruptura semántica entre las propuestas de estos filósofos y las de los teóricos prácticos del momento actual debida al tiempo histórico y los espacios en que

³ Cabe aclarar que los procesos de evangelización merecen una mención aparte ya que, con distintos acentos, ésta se llevó a cabo por parte de las órdenes religiosas mediante un esfuerzo que combinaba, por un lado, la enseñanza y la formación para el trabajo productivo, en el que los mismos sacerdotes y frailes participaban con los indígenas, y por otro, la enseñanza del Evangelio y el crecimiento espiritual (Bolton, 2001).

vivieron y viven unos científicos y otros. Lo importante para rescatar aquí es la reseña genealógica del concepto y cómo estos cuestionamientos han ocupado la actividad y la reflexión de pensadores en distintas épocas de la humanidad.

Lo contingente de todo conocimiento humano

Por otra parte, la relación entre teoría y práctica en las ciencias o en las ciencias sociales debe reconocer como realidad que toda acción humana —y por consiguiente todo conocimiento de la misma— es contingente.

Que algo sea contingente significa que no es resultado de la naturaleza; lo humano no es algo solo natural. Ser humano es un proceso en el que las propias decisiones humanas —que son guiadas por complejas relaciones entre lo puramente instintivo y lo técnico como racionalidad que pretende encontrar medios eficaces para el logro de fines determinados, así como por la racionalidad ética que pretende la fundamentación de los fines humanos. De lo anterior se sigue que no existe una ciencia neutra ni tampoco una práctica guiada por la misma que sea neutra, es decir, indiferente ante los actos de libertad que, de manera compleja, determinan las decisiones de los seres humanos.

La influencia del positivismo en las ciencias sociales pretende desvincular la comprensión de lo social de los imperativos éticos. Pero esta propia posición es de suyo una decisión ética y, por cierto, falsa, pues una acción humana supone de manera necesaria una determinada racionalidad ética y técnica. El problema entonces tiene al menos las siguientes dimensiones: la relación entre teoría y práctica por una parte; por la otra, la relación entre racionalidad ética (la que fundamenta las finalidades) y racionalidad técnica (que fundamenta los medios eficaces para el logro de finalidades).

El positivismo que permea en las ciencias sociales pretende reducir lo real a los denominados “hechos”, sean particulares o generales. Esta pretensión ha llevado a las ciencias sociales a la búsqueda de tendencias y sistematización de hechos para avanzar hacia los que se denominan hechos estilizados, lo que eventualmente, mediante la matematización que conduce a la pretensión de explicaciones bajo la lógica de la abstracción desde lo concreto hacia la teoría, ha conducido a un estado lamentable de las ciencias sociales cuando éstas pretenden desvincular el hecho mismo de la contingencia de la libertad.

No obstante, es claro que lo que ha propagado el positivismo con la idea de una pretendida ciencia empírica es falso. En otras palabras, desde un punto de vista lógico y epistemológico, para lograr la comprensión de lo social, no solamente es imposible una pretendida “objetividad” que sistematiza hechos, sino también la que desconoce lo contingente de la realidad humana.

¿En qué consiste, entonces, la objetividad de las ciencias sociales? La ciencia social jamás es neutra, ni en la construcción de sus categorías ni en la elaboración de investigaciones sobre los fenómenos humanos. ¿Cuándo, entonces, se puede establecer que existe objetivi-

dad en las ciencias sociales? Una posible respuesta consiste en afirmar que es posible el conocimiento de lo que es desde el criterio de lo que debe ser. El positivismo abdica, nulifica y pretende suprimir el imperativo ético. Al hacerlo, no solamente constituye una ideología sino que también limita la comprensión de lo humano.

El trabajo de investigación en ciencias sociales y en comunicación tiene la responsabilidad de hacerse con cuidado y científicidad. Alguna parte de esta investigación que se produce en la sociedad será para generar nuevas comprensiones de la realidad y para iluminar áreas del conocimiento que antes habían quedado en la oscuridad. Otra parte del trabajo de investigación en comunicación podrá abocarse a la fundamentación de vías para la racionalidad ética. Se reconoce que existe el riesgo, sobre todo en el momento actual, de que se piense que toda investigación debe estar fundamentada en su utilidad, es decir, en la racionalidad técnica que se centra en la eficacia y la eficiencia, sin detenerse a analizar los fines que se pretenden. Por ello la ética debe y puede acompañar todo trabajo intelectual y práctico y, para el caso particular, a aquel que elabora o contribuye a construir el campo de la comunicación.

Esta discusión ha tocado los ámbitos de los estudios de la comunicación, como lo ha hecho en todas las demás disciplinas y campos de estudio. Ahora se exponen las aproximaciones teórico-científicas que han venido aportando a la comprensión de la comunicación en la sociedad.

El campo de estudio de la comunicación

En 1983, Stephen Littlejohn publicó el libro considerado seminal para el campo de la comunicación: *Theories of Human Communication* en la cual su capitulado refiere a ocho categorías disciplinarias originarias del estudio de la comunicación: Teoría de sistemas; Teorías de signos y lenguaje; Teorías del discurso; Teorías de producción de mensajes; Teorías de recepción y procesamiento de mensajes; Teorías de interaccionismo simbólico, dramatización y narrativas; Teorías de la realidad socio-cultural; Teorías de la experiencia y la interpretación; Teorías críticas.

Para 1999, Robert Craig, con base en las aportaciones de Littlejohn, ofrece una revisión de tradiciones teóricas que han aportado al estudio de la comunicación. La clasificación de Craig avanza sobre esta categorización introduciendo un nuevo criterio para su análisis: las consecuencias que cada una de éstas reflejan para la práctica comunicativa. Este aspecto es fundamental para este trabajo, ya que se pretende establecer mejores bases conceptuales para la comprensión de la investigación aplicada para la comunicación. Antes de proceder a nombrarlas y hacer una pequeña descripción de las mismas, se desea hacer una mención especial al texto que, bajo la coordinación de Jesús Galindo elaboraron, además del mismo Galindo, Marta Rizo García, Héctor Gómez Vargas, Carlos Vidales González, Tanius Karam Cárdenas y Roberto Aguirre Fernández: *Comunicación, ciencia e*

historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible, publicado en 2008, y que aporta una profundización y ampliación de este esfuerzo por dotar de una mayor comprensión y coherencia al estudio de la comunicación.

A continuación se aporta una breve explicación de cada una de las siete corrientes de pensamiento o tradiciones disciplinarias que suman la aportación de Craig⁴ según las propias denominaciones del autor: 1. Tradición de la retórica: la comunicación como el arte del discurso; 2. Tradición semiológica: la comunicación como la mediación intersubjetiva de los signos; 3. Tradición fenomenológica: la comunicación como la experiencia del *alter*; 4. Tradición cibernética: la comunicación como el procesamiento de la información; 5. Tradición socio-psicológica: la comunicación como expresión, interacción e influencia; 6. Tradición sociocultural: la comunicación como (re)producción del orden social; 7. Tradición crítica: la comunicación como reflexión discursiva.

Tradición de la retórica: la comunicación como el arte del discurso

Para teóricos como Robert Craig, el origen de la disciplina de la comunicación se inicia con la renovada atención a la retórica que surge en la segunda década del siglo XIX. La disciplina de la retórica es tan antigua como la filosofía ateniense y se define como el “arte de dirigir y orientar las decisiones y el discernimiento” (Farrell, 1993:1). También se le reconoce como el estudio de la comunicación pública.⁵ La problemática social a la cual esta tradición recurre es al señalamiento de la exigencia social que requiere la deliberación colectiva y la toma de decisiones para resolver problemas de tipo económico, político y social. El discurso referido con mayor frecuencia incluye los conceptos de método, comunicador, audiencia, estrategia, lógica, emoción o razonamiento. Las implicaciones prácticas que tiene es lograr retomar de las opiniones de los expertos las ideas valiosas que emiten sobre

⁴ En este trabajo se hace referencia a las siete corrientes teórico-científicas que menciona Stephen Littlejohn en su obra seminal (*Theories of Human Communication*) de 1983. En la más reciente edición del libro de Littlejohn, en coautoría con Foss, la décima edición (2011), estos autores mencionan siete aproximaciones científicas al estudio de la comunicación: 1. tradición semántica; 2. tradición fenomenológica; 3. tradición cibernética; 4. Tradición socio-psicológica; 5. Tradición socio-cultural; 6. Tradición crítica y 7. tradición retórica. Robert Craig (1999) retoma las mismas siete aproximaciones teórico-científicas al estudio de la comunicación. No obstante, cabe hacer notar que otros autores en México, en la primera década del siglo XXI (Galindo et al., 2008), señalan que son nueve estas corrientes o aproximaciones al estudio de la comunicación.

⁵ Lo que señala Craig como “comunicación pública” es que en la retórica se habla de un discurso público cuando éste se emite ante una audiencia más amplia y para dar un mensaje de relevancia colectiva. Una comunicación privada, por el contrario, es aquella que tiene importancia y debe escuchar una persona o un grupo de personas y cuyo contenido no tiene o no se desea que tenga importancia para una colectividad. Por ejemplo, la discusión de lo público y lo privado en la obra de Hannah Arendt tiene otras dimensiones de profundidad y complejidad que no se discute en la obra de Craig. Asimismo, ello se puede hacer extensivo al estudio de los medios públicos que han aportado autores como Florence Toussaint, Javier Esteinou, Patricia Ortega, mismos que tienen otras aportaciones distintas a las que pretende Craig en su obra.

el tema. No obstante el poder la imagen en los tiempos actuales y el valor de la información para la toma de decisiones, a) el sustento de esta tradición siguen siendo las palabras, mismas que no son acciones en sí; b) las apariencias no necesariamente son referentes verdaderos de la realidad; c) el estilo no es la sustancia; y d) las opiniones no siempre ni necesariamente son la verdad.

Tradición semiológica: la comunicación como la mediación intersubjetiva de los signos

La problemática social a la cual responde es al señalamiento de que hay una incompreensión y grandes vacíos de significado entre los puntos de vista de las distintas subjetividades; las distintas personas que integran las agrupaciones sociales. Sus palabras clave se refieren a los signos, los símbolos, los íconos, el significado, el referente, el código, la lengua y los medios. Sus argumentaciones a favor de su utilidad en la sociedad se refieren a que la mejor comprensión entre las subjetividades requiere un lenguaje común y a que la desinformación existente en la sociedad (falta de veracidad, información incompleta o verdades a medias y carencia de la oportunidad en la emisión de la información) representa un peligro omnipresente. Las implicaciones prácticas para la comunicación de esta tradición semiológica son que las palabras representan significados correctos y asimismo hacen presente el pensamiento. Esta tradición sostiene que tanto los códigos como los medios son canales neutros y, por lo tanto, para lograr mejores resultados en la comunicación, hay que diseñar estrategias empleando palabras adecuadas a través de diversos canales.

Tradición fenomenológica: la comunicación como la experiencia del *alter* (del otro)

La comunicación como la experiencia del *alter* o del otro, el diálogo, responde a la problemática social de la ausencia de una relación humana auténtica y, por tanto, de la incapacidad que tienen los humanos de sostener interacciones reales y legítimas. Para ello la tradición fenomenológica recurre a conceptos como la experiencia, el *self* y el *alter*, el diálogo, lo fidedigno, la comprensión y el apoyo, así como la apertura. Su justificación de impacto social apela al hecho de que todos los seres humanos necesitan contacto con otros de su especie, por lo que deben de tratar a las otras personas con la misma dignidad, respetando las diferencias y buscando puntos en común. La problemática práctica que enfrenta es la habilidad de comunicar, ya que las palabras no son el único medio para comunicar, compartir ni apoyar. Los hechos y las acciones son verdaderos portadores de soportes de mayor objetividad.

Tradición cibernética: la comunicación como el procesamiento de la información

Wiener, el fundador de esta tradición, en 1948 declaró: “Hemos decidido denominar cibernética a la totalidad del campo de la teoría del control y de la comunicación, sea ésta en las máquinas o en los animales” (1948: 19). Esta tradición de la cibernética, en buena medida sustento de la teoría de la comunicación moderna, abarca las temáticas de los sistemas, las ciencias de la información, la inteligencia artificial, la robótica, las telecomunicaciones, las redes.

Para esta tradición científica, el pensamiento no va más allá del procesamiento de la información, por lo que sostiene que no solamente los individuos piensan, sino que también lo hacen los grupos, las organizaciones, las naciones y que eventualmente los robots y otros organismos artificiales llegarán a pensar. La problemática a la que responde es al control y a la complejidad perversa e impredecible de la retroalimentación y a la amenaza permanente de lo impredecible de las consecuencias no intencionadas. Responde a la necesidad social de que los sistemas requieren claridad de identidad en la mente y el cerebro, y para ello cobran un valor especial la información y la lógica, la operación de sistemas complejos y su poca predictibilidad.

Sus palabras clave son el ruido, la sobrecarga de información, las trabas al funcionamiento de los sistemas tales como los virus, la retroalimentación, el control, la fuente, el receptor, la señal, la información, el ruido, entre otras. Los retos que tiene la tradición cibernética frente a la comunicación es que humanos y máquinas son diferentes, las emociones no tienen lógica y que, dada la existencia del orden lineal de la causa y el efecto, las prácticas comunicativas se deben guiar por estos razonamientos para llevar a cabo estrategias de acción.

Tradición socio-psicológica: la comunicación como expresión, interacción e influencia

La tradición socio-psicológica se basa en las aportaciones de Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson y los estudios experimentales de Carl Hovland de mediados del siglo xx. Estos académicos retoman los planteamientos de la psicología social existentes sobre los alcances mediadores de la comunicación, la predisposición que pudieran tener los receptores y las nociones de lograr influenciar opiniones, actitudes y conductas en los individuos receptores de mensajes (Berelson & Lazarsfeld, 1952; Hovland, 1982).

Los problemas sociales a los cuales responde son aquellas situaciones que requieren la manipulación de las causas del comportamiento para obtener el consenso, la cognición, y el cambio de actitudes y conductas. Su metadiscurso habla sobre la comunicación, la personalidad, las creencias, los sentimientos, los prejuicios y los efectos intergrupales de la

comunicación. Los retos para las prácticas comunicativas tienen que ver con el logro del consenso y poder ejercer control sobre los procesos de las causas y los efectos.

Tradición socio-cultural: la comunicación como (re)producción del orden social

La comunicación es un proceso simbólico por medio del cual los patrones socio-culturales compartidos se producen, se mantienen y transforman. La problemática social a la cual responde esta teoría es a los vacíos espaciales referidos a situaciones de diversidad y relatividad socio-cultural, debidos a los cambios socio-culturales en el tiempo, que dificultan la interacción y que afectan el tejido socio-cultural, sobre la base de los cuales las interacciones se hacen posibles. Toda actividad y artefactos culturales contienen valores simbólicos que articulan a los individuos y los colocan en distintas posiciones en la estructura social. El metadiscurso tiene que ver con patrones culturales compartidos, estructuras sociales, la reproducción de las interacciones, entre otras.

Las prácticas comunicativas o discursivas en esta tradición son el logro de formas de expresión en la comunidad basadas en las circunstancias históricas y el sentido común de la misma comunidad. El reto central de esta teoría es encontrar el balance correcto para manejar relaciones complejas entre la producción y reproducción, lo micro y lo macro, la agencia y la estructura, la cultura particular local y la vida social.

Tradición crítica: la comunicación como reflexión discursiva

Esta tradición parte del modelo comunicativo de la acción en la cual el lenguaje es relevante desde el punto de vista de la pragmática de los comunicadores, y emplea enunciados con la intención de lograr el entendimiento, el acuerdo para llevar a cabo interacciones en la realidad del mundo, no directamente como una acción teológica, normativa, regulada o dramática, sino de una manera reflexiva. Basada en el pensamiento de Habermas (1984), no se relaciona ya de manera inmediata con algo de los mundos subjetivo, social u objetivo, sino que se relativiza sus afirmaciones contra la posibilidad de que su validez sea refutada por otros actores.

El metadiscurso tiene que ver con el diálogo, la capacidad crítica, la toma de conciencia, los actores, la verdad de la mayoría.

La problemática social a la que responde tiene que ver con el hecho de que en la sociedad existen fuerzas materiales e ideológicas que distorsionan la reflexión discursiva. La comunicación concebida de esta manera explica cómo la injusticia social se mantiene a través de las distorsiones ideológicas y cómo la justicia puede ser potencialmente restituida a través de prácticas comunicativas que permitan la reflexión crítica y que generen mayores niveles de razonamiento crítico.

Discusión comparativa entre Littlejohn, Craig y Galindo y colegas

La clasificación de Craig comparada con la clasificación de Jesús Galindo y colegas es similar, aunque difiere en algunos aspectos. En primer lugar hay que señalar que en este caso no se trata de ocho tradiciones como en el caso de Littlejohn, ni de las siete de Robert Craig.

Galindo y coautores ofrecen nueve aproximaciones teórico-científicas e históricas al estudio de la comunicación⁶: Capítulo 1. Sociología funcionalista y comunicología; Capítulo 2. La sociología fenomenológica como fuente científica histórica de una comunicología posible; Capítulo 3. Sociología crítica y comunicología; Capítulo 4. La sociología cultural como fuente científica histórica de la comunicología posible; Capítulo 5. Economía política y comunicología; Capítulo 6. La psicología social como fuente científica histórica de una comunicología posible; Capítulo 7. La semiótica/semiología como fuente científica histórica de una comunicología posible; Capítulo 8. La fuente histórico-lingüística en comunicología; Capítulo 9. Cibernética y comunicología.

El interés de Jesús Galindo y colegas parte del hecho de que no hay una ciencia de la comunicación (por esa razón hablan de sus esfuerzos como unos que se encaminan hacia la *comunicología posible*) aunque sí hay un campo de estudio claramente definido con ese nombre. Éste es el contexto inicial al cual se remiten estos autores. El segundo contexto es el continente latinoamericano mismo, que los autores observan como dependiente de agendas geopolíticas externas, y el señalamiento de la generalizada insipiente de los programas científicos locales. El GuCOM, o Grupo hacia una comunicología posible, realizó a partir de 2001 un importante trabajo de revisión de más de cien textos fundamentales en la construcción científica de la comunicación, así como una labor de historiografía rigurosa para ubicar en el tiempo los esquemas utilizados para dar forma a las teorías de lo que eventualmente se denominó la comunicación. Historia y ciencia se combinan en este texto con la clara meta de sustentar la posibilidad de la comunicología como una disciplina con basamentos científicos.

El texto de Craig simplifica el trabajo seminal de Littlejohn, no obstante, tiene algunas lagunas que los autores del GuCOM lograron resanar en el año 2008. Lo primero que hay que señalar es que para Craig el origen fundacional de la comunicación tiene que ver con la retórica, que tiene sus orígenes en la filosofía ateniense de antes de Cristo. Es importante resaltar que en Estados Unidos la retórica siempre ha tenido un lugar de destacado y se han fundado asociaciones de académicos e investigadores en torno a la misma (*speech*). Para Littlejohn, por su parte, la retórica tiene una importancia mucho

⁶ Las clasificaciones que ofrecen autores como Littlejohn, Craig y Galindo están afianzadas en las ciencias sociales y otras como la cibernética. Cabe señalar que las aportaciones de otros científicos que prefieren ofrecer reflexiones sobre la comunicación en cuanto asunto social tienen en el momento actual un papel destacado. Al respecto se puede leer, por ejemplo, a Raúl Trejo (2013).

menor. El GUCOM parece integrarla a otras tradiciones científico-históricas a las que les adjudica un peso real, tales como la semiótica y la lingüística.

Aparentemente la perspectiva sociológica funcionalista, en el caso de Craig, se interpreta como las aportaciones de la psicología social al estudio de la comunicación. En el caso de Littlejohn es particularmente significativo que el concepto de *efecto* o *efectos* no aparece en el índice temático de su libro. ¿Cómo explicar una omisión así en un libro denominado por la comunidad académica de la comunicación de Estados Unidos como obra seminal?

Por otra parte, se puede señalar la omisión en Craig del enfoque de la tradición de la economía política, en la que también destacan autores de Latinoamérica. Con base en los trabajos de Carlos Marx, David Ricardo y Adam Smith, autores norteamericanos como Herbert Schiller, y más tarde su hijo Daniel Schiller, abrevan de los mismos para construir su propia versión del papel de los medios de comunicación en la sociedad. Igualmente se pueden mencionar las investigaciones de Graham Murdock, Peter Golding y de Nicholas Garnham en Inglaterra.

La riqueza de esta tradición se manifestó también en el continente latinoamericano en años anteriores a las aportaciones de los autores norteamericanos e ingleses mencionados arriba. Las aportaciones de la economía política de comunicación son el fruto del trabajo científico de autores que tomaron los análisis de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de los teóricos y analistas de la teoría de la dependencia como Celso Furtado, Osvaldo Sunkel, Theotonio dos Santos, entre otros. Cabe mencionar también el nombre de Armand Mattelart, quien no obstante su origen belga escribe desde el Chile de los tiempos del presidente Salvador Allende, del golpe de Estado y la dictadura del general que se impone en el poder, Augusto Pinochet. Los seguidores de esta corriente en Argentina y México (1975), en el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), así como en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y en varios países más de Latinoamérica, impulsados también en el seno de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), sostuvieron las discusiones internacionales que se dieron sobre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC). Surgen los nombres de latinoamericanos como Luis Ramiro Beltrán, Antonio Pasquali, Peter Schenkel, que se posicionan en el ámbito internacional y hacen una interpelación de las asimetrías culturales y comunicacionales existentes entre los países industrializados y las naciones denominadas periféricas.

Otra diferencia central es el desarrollo de la tradición denominada como crítica en Craig, no se hace mención alguna a Carlos Marx ni al pensamiento que nació en la escuela de Frankfurt. Más bien centra su exposición en el pensamiento del filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas (1929-), quien sí es seguidor de las bases científicas sembradas por los académicos de Frankfurt, y que además ha desarrollado más ampliamente esta tradición.

La importancia de la construcción del campo, el imperativo de seguir caminado: “Al andar se hace camino”

Una reflexión respecto de las tradiciones expuestas anteriormente da cuenta claramente de cómo los contextos nacionales y culturales (para algunos la ideología) determinan la visión y la amplitud del pensamiento de los diversos científicos y autores.

No obstante estas limitaciones, el avance que se ha hecho en la sistematización de la comprensión científica e histórica del campo de la comunicación de 1983 a la fecha es muy importante. Coincidir o no con la propuesta de que se camina hacia la consolidación de la comunicología posible es una discusión que mantendrá su curso en la vida académica y social. El hecho es que el conocimiento y el desarrollo de la información y la comunicación, presente en todas las interacciones sociales y ahora en todos los procesos de las máquinas y en la convergencia digital, no da marcha atrás y continúa abriendo espacios para la interpelación, la reflexión y los imperativos de la ética.

La dispersión en el campo, señalada por Raúl Fuentes, es de hecho, más que una limitación, un área de oportunidad y apertura a la riqueza científica, disciplinar y metodológica que el campo de estudio ofrece.

Para propósitos de este trabajo, el análisis de las prácticas comunicativas subyacentes en cada línea señala puntos de confluencia y puntos de oposición. Por otra parte, es tiempo de llevar esta discusión un paso adelante y hacerse estas preguntas: ¿Cuáles son las bases científicas de una teoría práctica de la comunicación? ¿Qué aportaciones hace la investigación científica a la comprensión de los procesos de comunicación? ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece la investigación aplicada de la comunicación? ¿Cómo es que la comunidad científica de la comunicación puede continuar su valioso trabajo de reflexión teórica y al mismo tiempo volver la mirada a las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales del país?

La ciencia tiene un valor fundamental que es la producción de conocimiento. No obstante, los saberes también pueden estar dirigidos a mejorar las condiciones de vida de las distintas sociedades.

Ciencia, teoría conceptual y teoría práctica

Lo anteriormente desarrollado da cuenta de la riqueza de las aportaciones que se han hecho desde distintas disciplinas a la construcción del campo de la comunicación. Se trata de esfuerzos teóricos elaborados por pensadores como aportaciones desde la investigación básica. Algunos de éstos han dado pasos adicionales hacia la investigación aplicada, con la intención de que sus esfuerzos de reflexión también contribuyan a la solución de problemáticas que se presentan en la realidad social.

En 1984, Anthony Giddens decía que la teoría tenía la función de generar una toma de conciencia a través del discurso. La conciencia discursiva permite llevar a cabo actividades

mentales como la comprensión, la reflexión, la crítica, la planeación y, por lo tanto, la conducta práctica.

Contrario a la creencia generalizada de que la aplicación de la teoría consiste en una acción *técnica* meramente, está la posición que considera a la práctica como la forma en que se descubren los mecanismos subyacentes que explican cómo operan las cosas en la realidad. Este proceso no se puede llevar a cabo sin el empleo de las herramientas teóricas, las cuales se descubren solamente a través de la comprensión basada en la ciencia, en el conocimiento, en el saber. Para Robert Craig, la práctica involucra formular las definiciones de todos los componentes de una acción dada. Incluye la coordinación y la regulación de cada paso que se debe dar para tener logros de manera eficiente y la toma de decisiones para valorar qué metas son necesarias, beneficiosas y éticas.

En este punto caben las reflexiones del filósofo escocés Alasdair MacIntyre (1929-), quien focaliza el análisis de la importancia del bien en contextos de comunidades, grupos u organizaciones de personas que buscan llevar a cabo una práctica. MacIntyre hace un llamado a la búsqueda del bien intrínseco (en sus palabras, “bienes internos”) que debe contener toda práctica. En este sentido se puede decir que la práctica también es normativa para los actores o agentes involucrados (deontología). Las aportaciones de MacIntyre son interesantes porque dedica una parte de sus reflexiones filosóficas a la comprensión de la práctica, a la que dota de una especificidad superior a la que le otorgan normalmente muchos estudiosos de las distintas disciplinas. Más importantes que los resultados en sí de una práctica son el nivel de excelencia y los estándares que definen su actividad. En este sentido, el poder que tienen los seres humanos de lograr hacer las cosas con excelencia implica que los fines que se persiguen y los beneficios que se logran van haciéndose extensivos sistemáticamente a otros grupos y personas (MacIntyre, 1981).

En este punto es importante mencionar el trabajo que realizan algunos consejos o agencias de acreditación de programas educativos en la actualidad, mismos que han dado saltos cualitativos importantes en cuanto a cómo llevar a cabo las prácticas de evaluación. Ha sido a partir de la reflexión teórica y científica acerca de la educación y su impacto en los seres humanos y en la sociedad que hoy por hoy se evalúan no solamente los resultados en términos de eficiencia de los programas educativos y de las IES, sino que también se pone atención a los procesos con los que se llega a esos logros. El análisis de los procesos es precisamente la toma de conciencia discursiva sobre las prácticas educativas y pedagógicas, y ello no se logra sin los recursos de la reflexión teórica y el avance de la ciencia.

Respecto de la comunicación, cualquiera que sea la tradición o perspectiva filosófica o científica desde la cual se entiende, también es una práctica metadiscursiva; es decir, un conjunto de formas teóricamente sustentadas que permiten hablar de o formular prácticas específicas. A ello se puede añadir el siguiente comentario: la teoría no solamente tiene la utilidad de hacer posible hablar de o referirse a cuestiones tales como la alfabetización mediática, la retroalimentación, la interpretación/el receptor, la producción/la fuente,

los mensajes/contenidos/discursos, sino que permite que existan formas de llevar a cabo, fomentar y expandir las prácticas de la comunicación en la sociedad (Craig, 1999). De tal forma que no es posible hablar de práctica como algo que se da en ausencia de la teoría o de la ciencia. Una práctica informada, reflexiva y ética es necesariamente una forma de llevar la ciencia, el conocimiento, hasta sus últimas consecuencias.

Teoría práctica de la comunicación

En Estados Unidos los trabajos de Kevin Barge, Robert Craig, Karen Tracy y Vernon Cronen denominan como *disciplina práctica* los casos en que un campo de estudio dado, en este caso la comunicación, se ocupa, además de su consolidación científica y conceptual, en el cultivo de una teoría práctica que permita acercar la ciencia a la ocupación y al compromiso con los problemas que se dan en la realidad social.

Para el propósito de este trabajo, se opta por el término de *teoría práctica*⁷ sobre el de la *teoría aplicada*, con base en la noción de que la primera parte de la investigación, de la búsqueda del saber, de la comprensión, la reflexión, el discernimiento, la ética, para formular la gramática, el mapeo y la normatividad de la práctica. La noción de teoría práctica rechaza el dualismo de las personas en tanto que puedan ser o “teóricos” o “prácticos” y propone que la práctica emane de la teoría y la contenga.

A continuación, se da cuenta de las tres corrientes estadounidenses principales que abordan la problemática específica de la teoría práctica para la comunicación. Éstas son: 1. Teoría práctica como el establecimiento de mapas y vías de acción; 2. Teoría práctica para la reflexión comprometida; 3. Teoría práctica como práctica transformadora. Finalmente se añade a la discusión una cuarta vía, la que surge de América Latina, la teoría práctica como la praxis entre la investigación y la acción.

Los distintos enfoques de teoría práctica parten del supuesto de que hay la necesidad de transformar una situación problemática dada en algún contexto social, comunitario o grupal (incluso puede ser de tipo personal) y orientarla para que se asuman procesos de cambio que la benefician. Suponen, asimismo, la necesidad de agentes sociales que empleen procesos de investigación, mediación, participación, facilitación, compromiso y aportación de sugerencias, para el logro de los procesos de cambio requeridos en los grupos de interés o en la comunidad o sociedad.

⁷ Para responder a la pregunta de si toda teoría es práctica y de si puede o no haber una teoría impráctica, cabe señalar que para Platón había teorías puramente especulativas. Por tanto, sí puede haber teorías imprácticas. El mismo Kant tiene un libro cuyo título es *Crítica de la razón pura*.

Teoría práctica como el establecimiento de mapas y vías de acción

La teoría práctica entendida como *mapeo* es aquella que requiere el trabajo de teóricos de la comunicación para poner en blanco y negro⁸ los complejos procesos de comunicación y esclarecer los patrones, las normas y las reglas que se dan en el contexto de cada cultura o comunidad, para, mediante su conocimiento, dirigir sus acciones y hacer mejor el trabajo en la práctica (Petronio, 1999). Una vez reconocidos estos procesos de interacción comunitarios, el teórico de la comunicación es capaz de traducirlos en información aplicable en el mundo real, tal como la mejor elaboración de políticas públicas para los programas de política social en los ámbitos de la productividad, la salud, la educación, la participación cívica, la sustentabilidad, entre otras. Una cuestión clave en este enfoque es que el agente transformador trabaja en su papel de tercera persona, es decir, mantiene distancia de la problemática y del grupo o comunidad afectados por la misma. La teoría práctica de *mapeo* suma la reflexión teórica a la práctica para elaborar las pautas de acción y las formas de normatividad asociadas a la acción.

Petronio, Stringer y Barge señalan que la teoría práctica parte del posicionamiento psicosocial de Kurt Lewin. Este último decía en 1951: “No hay nada más práctico que una buena teoría”. Derivado de ello, los autores antes citados han afirmado que la teoría puede y debe conducir al reconocimiento y a la reflexión de cómo llevar a la práctica las ideas que se expresan en libros, en artículos, en investigaciones y en ponencias teóricas de tal manera que aporten a conocer mejor y a enriquecer aquello que las personas viven y llevan a cabo. Kevin Barge afirma: “aquello que es práctico significa que cualquier aproximación a la teorización —causal, interpretativa o crítica— se puede valorar por su habilidad para traducir sus conceptos teóricos en formas de comportamiento comunicativo que logren cambios significativos en las vidas de las personas y en sus prácticas sociales” (Barge, & Craig, 2009: 55).

Esta perspectiva denominada de *mapeo* (*mapping*) señala que los recursos de la teoría conceptual y científica pueden ser empleados para generar mapas de alta calidad sobre las problemáticas sociales, las técnicas que se pueden emplear para responder a situaciones, así como para aprender de los resultados e impacto social que se derivan de los mismos. Hay tres cuestiones clave que destacan en la teoría práctica concebida como mapeo: a) la producción de teorías consiste en una actividad distinta a la práctica porque la primera, entre otros propósitos, busca lograr una comprensión más general sobre el comportamiento humano; b) a la actividad teórica se le considera de mayor importancia que sus aplicaciones prácticas. (El argumento que soporta esta afirmación se refiere al hecho de que las prácticas son singulares y se ubican en un lugar y tiempo determinadas, mientras que la teoría tiene el potencial de dotar de bases para actividades de largo plazo y de mayor alcance); c)

⁸ Esta propuesta de Petronio de *poner en blanco y negro* puede caer en la sobresimplificación, ya que cada experiencia según su contexto y la problemática a la que responde tiene una multiplicidad de matices.

una teoría sólida guarda una correspondencia con la realidad. Este criterio de correspondencia con la realidad objetivo es la forma en que la utilidad de una teoría se pone a prueba y no por el hecho de que tenga un impacto en la modificación de las vidas de las personas. Esto último, en todo caso, es un indicador de una buena práctica (p. 78).

Cabe señalar que, para las aportaciones entendidas como *mapeo*, la investigación y la teoría tienen el propósito claro de producir conocimiento, mientras que el valor de la práctica es su utilización (Petronio, 1999). Es importante destacar también que la *práctica* es diferente a la *intervención*. En esta perspectiva el valor máximo de una teoría tiene que ver con sus interpretaciones heurísticas. Es decir, en el sentido que se le da desde la Grecia antigua como un arte, una forma creativa o proceso que permite resolver problemas tanto teóricos como prácticos. Intervención, más bien, tiene connotaciones tales como la intrusión, interposición, entremetimiento; cuestiones que no tienen que ver en la definición de teoría práctica que se desarrolla en el presente trabajo.

Con respecto a la comunicación, las ideas se centran en la hipótesis de que las formas comunicativas con las que se desenvuelven los seres humanos en sus comunidades, en las escuelas, en el trabajo, tienen una influencia determinante en la generación de identidades, la calidad de las interrelaciones entre las personas y el fortalecimiento o debilitamiento del tejido social. De ahí que la comunicación surge nuevamente como una disciplina y una práctica con el potencial de lograr transformaciones en los grupos sociales, familiares, organizacionales, colectivos. En el número especial del *Journal for Applied Communication Research* se da cuenta de por lo menos 24 experiencias en las que la teoría práctica de la comunicación aportó conceptos, reflexiones científicas, para llevar a cabo prácticas transformadoras (JARC, 2013).

Teoría práctica como reflexión comprometida

Una segunda vía para la teorización de la práctica busca la realización continua de un diálogo entre la reflexión y la acción de tal manera que se vayan alimentando y retroalimentando mutuamente. En este enfoque de teoría práctica existen dos grupos actuantes. Uno es el que integran las personas o la organización que desea llevar a cabo una acción ante la presencia de una situación problemática en una comunidad afectada (por ejemplo: personas sin hogar; en situación de pobreza; comunidades que hacen mal uso del agua, o que necesitan mejores formas para eliminar desechos, combatir enfermedades o aumentar la higiene; otros ejemplos de su utilización son la conducción de coloquios académicos, la toma de decisiones respecto de las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje en escuelas, y en organizaciones de distintos tipos que encaran problemas sociales y políticos); el otro son las personas o la comunidad que tienen la situación que se desea transformar. Este enfoque de teoría práctica fundamentada supone el involucramiento y el trabajo de ambos grupos para llevar a cabo sus acciones.

De esta manera, la teoría práctica para la reflexión comprometida tiene dos fuentes de las cuales surge: a) desde la teoría misma, ya que ésta contribuye a las conceptualizaciones que emplean los miembros de las comunidades que se dedican a la práctica como la forma en la que éstos llegan a comprender, dirigir y criticar sus acciones; b) desde la práctica misma, ya que los miembros realizan una reflexión continua (y en algunos casos la sistematizan) de sus actividades y sus problemáticas en las distintas comunidades y grupos en los que trabajan. Entre los proponentes más destacados de esta corriente está Robert Craig (1989).

La teoría práctica para la reflexión comprometida es aquella que tiene las siguientes características:

1. Es democrática en el sentido de que busca la participación social de todas las personas involucradas en una situación, problemática o comunidad dada;
2. Es equitativa porque reconoce el valor y la dignidad de todas y cada una de las personas;
3. Es liberadora porque rescata a las personas de las condiciones opresivas;
4. Mejora la calidad de vida de las personas porque les permite expresar al máximo su potencial humano (Stringer, 1999).
5. Existen dos formas de llevar a cabo la teoría práctica para la reflexión comprometida: la teoría práctica fundamentada, y la teoría de diseño.

Para la construcción de la teoría práctica fundamentada, existen tres niveles descriptivos. El primero: el nivel del problema en sí, en otras palabras, los dilemas mismos que pueden estar afectando a algún grupo social; el segundo: el nivel técnico; ¿cuáles son las estrategias de comunicación existentes para ejercer una acción que responda a dicha problemática?; el tercero: nivel filosófico; ¿cuáles son los principios éticos que emergen de las acciones y que los mismos miembros de los grupos o comunidades afectadas hacen surgir a partir de las prácticas y acciones llevadas a cabo?

La teoría práctica de diseño, tiene que ver con estrategias más aliadas a las técnicas, muchas veces de tipo tecnológico que se pueden llevar a cabo para ayudar a las personas a resolver problemas de diversos tipos. La teoría práctica del diseño genera descripciones empíricas y normatividades ideales de comunicación. Se emplea en protocolos de instrucción a través de la Internet, para la realización de reuniones grupales, para las teleconferencias interactivas y para la toma de decisiones entre grupos a distancia.

La teoría práctica como práctica para la transformación

Vernon Cronen en 2001 decía: “Una teoría práctica informa sobre la gramática que facilita la puesta en común con la gramática de otras personas con el fin de explorar sus patrones específicos ante una acción dada. La razón por la cual estas dos gramáticas se deben poner en

común y sumar es la posibilidad de crear en conjunto (*cocreation*) las nuevas vías de acción y las limitaciones existentes para la participación creativa en las dimensiones de la instrumentación y la consumación de la experiencia” (2001: 26).

Lo que sugiere Cronen es la necesidad de que una teoría práctica contribuya al establecimiento de condiciones que permitan a los investigadores compartir en una deliberación racional aquellas bases desde las cuales se producen los conocimientos y de esta manera establecer una interpelación desde los diferentes paradigmas y metodologías que se van desarrollando en las actividades prácticas de producción del conocimiento. En otras palabras, ésta es la orientación práctica que sugiere Cronen para la investigación científica.

Esta aproximación a la teoría práctica, al igual que la anteriormente expuesta, involucra la participación abierta y sistematizada tanto de los investigadores de procesos de cambio como de las personas integrantes de los grupos, organizaciones, comunidades o ciudades en las cuales existen las situaciones problemáticas que desean transformar.

En primer lugar se hace un estudio de las prácticas gramaticales y las significaciones que se les dan a los vocablos y las formas del uso del lenguaje. Es decir, la gramática que las personas emplean para informar acerca de sus prácticas y cómo las reglas que usan obligan, permiten o incluso pueden llegar a prohibir las formas de hacer sentido y de actuar ante ciertas situaciones. A manera de ejemplo se puede mencionar el caso de los académicos que toman la decisión de emplear estrategias cuantitativas para llevar a cabo una investigación, éstos se conducirán de acuerdo con las reglas que el método les dicta. De igual modo un terapeuta que diagnostica una problemática grupal o familiar de una cierta manera; ello lo conducirá a la aplicación de terapias específicas y a la formulación de las preguntas que debe hacer a la persona o grupo en proceso de rehabilitación.

En segundo lugar, es muy importante involucrar al grupo que se encuentra en alguna situación problemática, tanto en el proceso del diagnóstico como en el establecimiento de las vías de acción que se van a implementar para transformar dicha situación. Es en este punto particular en el cual la teoría práctica como práctica transformadora⁹ sostiene que se lleva a cabo un involucramiento comprometido con el grupo, comunidad, organización o ciudad en que se efectuando la acción transformadora. En lugar de que los investigadores/facilitadores lleguen con preguntas como ¿qué es lo que ocurre aquí?; ¿cuáles son (por tanto) las acciones que debo llevar a cabo?, un enfoque práctico transformador pregunta cuáles son los patrones de significado y acción que las personas generan en sus vidas cotidianas, que a su vez les informan acerca de sus patrones y formas de vida en colectividad y, a la luz de estos

⁹ A partir de lo anterior es importante distinguir la actividad de las ciencias sociales como parte de la realidad social, de las actividades que un investigador en particular lleva a cabo como su labor de generación de conocimientos con pretensión de fundamentación científica, de otras actividades que como individuo lleve a cabo en la sociedad para mantener o, bien, promover transformaciones éticas de un determinado orden social. En este punto se está describiendo cuáles son las distintas propuestas que se han hecho para lograr que los investigadores lleven a cabo, a partir de un análisis teórico, acciones transformadoras de la realidad.

patrones, cómo se les informa de lo que deben hacer. La primera pregunta hace énfasis en cómo deben aprender con otros y la segunda en cómo deben reformular su vocabulario para la acción.

La teoría práctica como práctica para la transformación implica el aprendizaje dialógico entre los dos grupos involucrados: investigadores/facilitadores y miembros de la comunidad en que se lleva a cabo la práctica transformadora. A través del contacto y de la interacción con los miembros de la comunidad, los facilitadores enriquecen su capacidad y sus formas de comunicar, lo que les permite, a su vez, describir y analizar mejor las situaciones y en consecuencia tomar medidas para coadyuvar a transformarlas. Por su parte, la comunidad amplía sus habilidades para hacer sentido de las situaciones que les afectan y actuar sobre las mismas a través del proceso de aprendizaje colaborativo que viven con los investigadores/facilitadores.

La teoría práctica como la praxis entre la investigación y la acción

En este momento vale la pena recordar las ideas seminales del Paulo Freire (1921-1997), el pedagogo brasileño que desarrolló ampliamente la relación entre teoría y práctica, denominándola *praxis*. Freire argumentó y comprobó desde los años 1960 la existencia indivisible entre teoría y práctica. "... existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría, para volver a una nueva práctica" (Freire, 1985: 132).

El desarrollo del pensamiento que suma la reflexión a la acción, la teoría con la práctica, es abundante en el marco del pensamiento latinoamericano. Esta filosofía se desarrolló principalmente con la intención de llevar a cabo procesos pedagógicos que transformaron de manera definitiva las concepciones de la educación en tanto que actividad memorística y denominada *bancaria* que prevalecía en la sociedad mexicana y de otros países del continente hasta bien avanzadas las décadas de los cuarenta y cincuenta.

Esta perspectiva de la teoría práctica implica también los principios metodológicos de la investigación/acción participativa del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008). La idea central es motivar que, tanto el investigador como las personas del grupo o de la comunidad, reflexionen acerca de su propia realidad. El investigador es un observador participante y analiza, conjuntamente con los sujetos de investigación (misimos que en este caso son también investigadores), los procesos del sistema en que se encuentran viviendo. Los resultados de este tipo de investigación se plasman conjuntamente entre investigadores y personas involucradas, se analizan, y de ahí surgen las líneas de acción y las situaciones o cuestiones específicas que deben someterse a una transformación para lograr la mejora de la calidad de vida. La teoría práctica entendida como transformación se convierte en un proceso continuo que potencia las habilidades de todos los miembros en un sistema humano y que genera oportunidades, vías de acción, así como

una normatividad que regula estas acciones transformadoras (Craig, 1993; Cronen, 1995; Fals Borda, 1978).

Reflexiones finales

El primer problema que presenta este trabajo es la distinción entre la teoría y la práctica y cómo esta pregunta ha ocupado a las grandes mentes de la humanidad desde varios siglos antes de la venida de Cristo. El mismo Aristóteles introduce el concepto de *phrónesis*, con el cual se argumenta que toda práctica conlleva necesariamente el conocimiento necesario para llevar a cabo un trabajo.

Desde 1983, el estudio de la comunicación ha evidenciado la existencia de distintas aportaciones teórico-científicas que han construido el que ahora estudiamos como campo de la comunicación. Continúa la discusión acerca de si se trata de siete, ocho o nueve aproximaciones. Para el caso de América Latina, la discusión sigue enriqueciéndose con las aportaciones de los pensadores del continente. Hacer conciencia de ello es un valioso primer paso. Qué se hará a partir de ello es la gran interrogante y el gran reto que queda por delante.

Las ideas que circulan en el momento actual de que todo trabajo científico se valore bajo el criterio de su utilidad pueden y deben ser revisadas. Quien esto suscribe considera que la producción científica en la sociedad debe continuar haciéndose en primer lugar para buscar la verdad, con el mayor rigor y honestidad; y que también puede contribuir a la transformación de situaciones en la sociedad. Hay investigaciones que se hacen con el propósito unívoco de generar conocimiento nuevo; no obstante, en el corto o mediano plazos, y sin la intencionalidad de su o sus autores, inspiran políticas públicas, reformas legislativas, la promoción de derechos humanos, entre otros. Por otra parte, es válido decir que algunas otras iniciativas de producción del conocimiento científico tengan una finalidad más aplicada desde el inicio, y que en el contexto de compromisos éticos con la sociedad contribuyan a la transformación de problemáticas sociales. Ambos enfoques de investigación son válidos. En la historia de la humanidad ha habido científicos que han creado monstruosidades y otros que han ofrecido grandes ventajas a los seres humanos. Señalar la posibilidad existencial o aspiracional de la neutralidad de la generación de conocimiento se vuelve imposible en este momento. Entre la racionalidad técnica (medios) y la racionalidad ética (finalidades) existen claves medulares que contribuyen a que un trabajo científico, sea básico o aplicado, tome las directrices que mejor respondan a los intereses de la sociedad.

Vale la pena distinguir entre lo que en este trabajo se discute como lo que una sociedad en su conjunto realiza en cuanto a generación de conocimientos mediante fundamentación científica; de otras actividades que algunos individuos llevan a cabo en concreto en sus vidas como trabajadores de la producción científica, o del involucramiento social y político, o una combinación de ambos.

Uno de los objetivos de este trabajo consiste en tener una primera aproximación a lo que se denomina como *teoría práctica de la comunicación*. En Estados Unidos y en América Latina se han detectado cuatro corrientes fundamentales para esta teoría: a) como establecimiento de mapas y vías de acción; b) como reflexión comprometida; c) como práctica para la transformación; d) como praxis entre la investigación y la acción. Cada una de éstas expresan formas de transformar el conocimiento en vías de acción. Los contextos geográficos y étnicos han hecho que cada una de estas propuestas cobre matices diferentes. Habrá que analizar la racionalidad técnica y la racionalidad ética en tanto que permanecen en el trasfondo de lo que se desea lograr y de cómo se desea realizar.

La teoría práctica en Estados Unidos, bajo la perspectiva de *la acción transformadora* y hasta cierto punto de la perspectiva de la *teoría práctica como reflexión comprometida*, asume la responsabilidad de retomar los intereses de un grupo, una comunidad o una colectividad en la que se va a trabajar y se involucra en la teorización de las prácticas con la finalidad de modificar las competencias (habilidades y prácticas) de las personas para lograr la transformación de algunas situaciones problemáticas. La teoría práctica, entendida así como la posibilidad de *reflexión* y de *transformación*, implica la investigación y el análisis de las consecuencias de las aportaciones teóricas aplicadas a las experiencias que viven en los hechos las personas involucradas. La veracidad en sí o la *búsqueda de la verdad*, como el primer y único propósito de la investigación, se ve enriquecida cuando se le combina con los propósitos de lograr la transformación y el cambio para mejorar.

Tal vez los autores norteamericanos hasta aquí mencionados y citados, como Lawrence Frey, Kevin Barge, Robert Craig y Vernon Cronen, principales proponentes de la comunicación aplicada (que se basan en la teoría práctica) en Estados Unidos, han dejado de lado mencionar las aportaciones seminales que el brasileño Paulo Freire hiciera en su momento a la comprensión de la unión inseparable entre teoría y práctica. Las perspectivas mencionadas de teoría práctica y sus aplicaciones en Estados Unidos contienen acercamientos importantes y coincidencias sorprendentes con la filosofía de Paulo Freire, que tanta influencia ha tenido entre educadores, comunicólogos y trabajadores sociales que se han ocupado de llevar a cabo proyectos comunitarios entre los grupos más empobrecidos de las sociedades de Centro y Sudamérica. De hecho, se trata de una omisión no menor y que en mucho puede enriquecer la comprensión que hasta el momento se tiene acerca de la teoría práctica en ese país.

Referencias

- Aristóteles (2007). *Ética nicomaquea*. México: Porrúa.
- Barge, K. J. & Craig, R. T. (2009). Practical theory in applied communication scholarship. En L. R. Frey & K. N. Cissna (Eds.). *Routledge handbook of applied communication research*. New York: Routledge, pp.

- Berelson, B. & Lazarsfeld, P. (1948). *Content analysis in communication research*. Oslo: Universitetets studentkontor.
- Berger, C. R. (1991). Communication theories and other curious. *Communication Monographs*, 58, 101-113.
- Bolton, H. (2001). *Los confines de la cristiandad: una biografía de Eusebio Francisco Kino, S. J., misionero explorador de Baja California y la Pimería Alta*. México: México Desconocido.
- CONACYT (2013). *Fondo Sectorial de Investigación para la Educación: términos de referencia*. Recuperado el 29 de noviembre de 2013 de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/cva/sitio/pdf/fomInv/conv/2012/terminos12.pdf>
- Craig, R. T. (1989). Communication as a practical discipline. En B. Dervin, L. Grossberg, B. J. O'Keefe & E. Wartella (Eds.). *Rethinking communication, volume 1: Paradigm issues*. Newbury Park, CA: Sage, pp.
- Craig, R. T. (1993). Why are there so many communication theories? *Journal of Communication*, 43(3), 26-33.
- Craig, R. T. & Muller, H. (1999). *Theorizing Communication, Readings Across Traditions*. USA: Sage Publications Inc.
- Craig, R. & Tracy, K. (Eds.) (2013). *Journal for Applied Communication Research* 41(4). ISSN 0090-9882 (Print), 1479-5752 (Online).
- Cronen, V. Practical theory, practical art, and the pragmatic-systemic account of inquiry. *Communication Theory*, 11(1), 14-35. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2001.tb00231.x
- Fals Borda, O. (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (fundabco)*. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- Farrel, T. (1993). *Norms of Rethorical Culture*. USA: Yale University Press.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Massachusetts, USA: Bergin and Garvey Publishers.
- Fuentes, R. (2010). La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo xxi. *Revista Diálogos de la Comunicación*, 52-69. Recuperado el 26 de noviembre de 2012 de: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/56-revista-dialogos-la-investigacion-de-la-comunicacion-en-america-latina.pdf>
- Galindo, J. (2008). *Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. Madrid: McGraw-Hill.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Golding, P., Murdock, G. & Schlesinger, P. (1986). *Communicating politics: mass communications and the political process*. United Kingdom: Leicester University Press.
- Habermas, J. & McCarthy, T. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the rationalization of society*. USA: Beacon Press.
- Heródoto (2004). *Historia*. Madrid: Cátedra.
- Hovland, C.; Lester, I. & Kelley, H. (1982). *Communication and persuasion: psychological studies of opinion change*. USA: Greenwood Press.
- Journal for Applied Communication Research. (2013). Número especial.
- León, G. (2011). Luiz Beltrão, Décio Pignatari, Muniz Sodré y Sérgio Capparelli. Aportes teóricos brasileños al pensamiento latinoamericano de la comunicación. *Mediaciones sociales*, 8. ISSN electrónico: 1989-0494. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS8/Indice/LeonDuarteGA2011/leonduarteGA2011.html>
- Littlejohn, S. & Foss, K. (2011). *Theories of Human Communication*. USA: McGraw-Hill.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Marques de Melo, J. (2004). Los tiempos heroicos. La formación de la comunidad latinoamericana de ciencias de la comunicación. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, ALAIC*, pp. 10-21.
- Mattelart, A. (1995). *La invención de la comunicación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ortega, P.

- Petronio, S. (1999). Translating scholarship into practice: An alternative metaphor. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 87-91.
- Platón (2003). Volumen IV: La República. En *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- S/A (1990). *Antiguo testamento interlineal hebreo-español*. Barcelona: CLIE.
- Schenkel, P. y Ordoñez, M. (1981). *Comunicación y cambio social*. Ecuador: Editora Andina.
- Schiller, D. (1996). *Theorizing communication: a history*. USA: Oxford University Press.
- Schiller, H. (1976). *Communication and cultural domination*. USA: International Arts and Sciences Press.
- Ssociólogos (2013). Entrevista a Pierre Bourdieu—La lógica de los campos: habitus y capital. Recuperada de: <http://ssociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>, el 4 de enero de 2014.
- Stringer, E. (1999). *Action research*. USA: Sage.
- Trejo, R. (2013). Por qué son públicos los medios de servicio público, *Revista Zócalo*, 27 de septiembre. Recuperado de: http://www.revistazocalo.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4087&Itemid=31, el 4 de enero de 2014.
- Toussaint, F. (2013). Necesarios, medios públicos para ofrecer alternativas de contenidos: Toussaint Alcaraz, *La Jornada Zacatecas*. Recuperado de: http://www.ljz.mx/2013/12/05/0120-Toussaint_Alcaraz.html#sthash.eXeNd6HB.dpufhttp://www.ljz.mx/2013/12/05/0120-Toussaint_Alcaraz.html, el 4 de enero de 2014.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. USA: MIT Press.

Teoría práctica de la comunicación asociada a la educación de las *audiencias*/personas

ROGELIO DEL PRADO FLORES¹

Introducción

La comunicación es un factor que está presente en la mayoría de los aspectos vitales de las relaciones humanas; de ella depende que los hombres puedan organizarse para los asuntos más importantes de la comunidad. En el acto de comunicar se concentran las posibilidades de formar familias, grupos, pueblos, ciudades. Incluso en algo tan fundamental y primario como el conocimiento de sí mismo está presente el fenómeno de la comunicación. Conocerse a uno mismo, hablar con uno como si el yo tuviera un doble, un otro yo, es un fenómeno de la subjetividad que lleva implícito el entramado de la comunicación.

En efecto, la comunicación es un entramado de componentes que no siguen una estructura lineal. Aparentemente comunicar es una acción sencilla que consiste en transportar o compartir información. Sin embargo, la “cosa” no es tan sencilla. En la trama del comunicar se cruzan los hilos de la subjetividad y de la lengua y, en medio de éstas, se encuentra el componente social y cultural, dotando de sentido aquellos gestos, marcas y ruidos que hacen que las dos partes jueguen entre sí. Hablamos de componentes, partes, factores, como si fueran piezas perfectamente separables, pero recordemos que la trama del comunicar es en principio un fenómeno de intersubjetividad, lo cual implica que, bajo riesgo de reduccionismo excesivo, se simplifique el estudio de la comunicación a una lógica de vectores. La comunicación requiere ser pensada desde el horizonte intersubjetivo. Ciertamente hay otros seres y entes que de manera analógica se comunican. Por ejemplo, Dios se revela a los hombres, los hombres le responden a Dios, y el resultado de esta comunicación es la religión, pero también los delfines se comunican con sus semejantes y, en un sentido amplio del término, los entes inanimados se comunican, “dos ciudades se comunican entre sí gracias a una autopista”, según una acepción de diccionario (Real Academia Española, 2001).

¹ Profesor investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac, asociado al Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada. Candidato al SNI. Ganador de la Medalla Alfonso Caso en el 2004, otorgada por la Comisión del Mérito Universitario de la UNAM. Coordinador del libro *Ética y Redes Sociales*, Tirant Lo Blanch-Universidad Anáhuac, México 2014.

Así, pues, el término “comunicación” tiene varios *modos de ser*, acepciones y connotaciones que lo hacen ser un término polisémico, de tal suerte que, si por los juegos del lenguaje se pensara en la comunicación como sustantivo, se estaría en condiciones de sostener que posee una naturaleza maleable —por las razones de que atañe al ser humano y demás seres naturales, pero también es esencial para comprender el despliegue de los entes artificiales—, sumamente flexible, que abarca, como hemos dicho, tanto el ámbito intersubjetivo, en el cual se despliega el ámbito social, político, económico como el tecnológico de los llamados medios de comunicación de masas.

Por ejemplo, el Diccionario de la Lengua Española presenta nueve acepciones diferentes de la palabra “comunicación”. Sin embargo, por las innumerables circunstancias en las que se puede utilizar, se está volviendo cada vez más un término “muerto”, de uso común y habitual (Rorty, 1996: 37), moneda de cambio que ya no dice nada específico porque casi entran todos los temas en ella. Entonces, habría que trabajar con rigor y por separado cada una de las acepciones que representan las relaciones que posibilita; es decir, las relaciones entre la comunicación y cada una de las variables con las que se le puede vincular.

En lo que tiene que ver con la relación con los otros, es decir, en las relaciones intersubjetivas, actualmente, como sostiene Baudrillard, “todo se ha vuelto un problema de comunicación” (2000: 32). Habría que preguntar, entonces, qué debe entenderse hoy por comunicación, y por qué razones es necesario pensar en la comunicación. Específicamente, es necesario plantearse estas preguntas: ¿Por qué todo se ha vuelto actualmente para nosotros un problema de comunicación? ¿Qué hay en la relación entre el hombre contemporáneo y las comunicaciones para que todo tenga que ver con ellas? ¿Cuáles son los modos de subjetividad que están cambiando a la sociedad a partir del uso de las redes tecnológicas de comunicación? Por razones esenciales, también habría que preguntar por el presente de los estados nación en función de los avances en las tecnologías de la comunicación y todo lo que esto representa para los temas importantes para su estabilidad, como la seguridad nacional. De este modo, no es inútil preguntarse si la comunicación estará ligada al presente y al porvenir de la humanidad, y si es la clave, la cifra y el archivo para entender de otro modo la historia de la humanidad (Derrida). A partir de estos cuestionamientos se dibuja la siguiente hipótesis: la comunicación es el entramado, el cruce de las posibilidades humanas y no humanas en el que está imbricado el despliegue de las capacidades humanas, a tal punto que se entrevé la conservación y el desarrollo del humanismo por otros caminos, distintos a los tradicionales, pero también se empieza a esbozar la tremenda tentación de transformar al ser humano hasta llevarlo a su desaparición. La aparición del transistor permitió reducir la distancia entre personas y a la vez lograr que la comunicación fuera simultánea y masiva. De tal suerte que todo lo que ocurre alrededor de la comunicación debe ocuparnos: lo humano (antropogénesis) está vinculado a la comunicación, pero lo que está más allá de lo humano (antropotécnica), de darse, también se encontraría en función del horizonte de posibilidades de la comunicación. Es el riesgo que corre la humanidad; que bajo el pretexto de una mayor

comunicación, de un supuesto y aparente progreso de la técnica, nos acerquemos lentamente a una época donde al cuerpo humano se le incrustarán dispositivos electrónicos para que esté permanentemente interconectado a una red (de seguridad, de salud, de información, etcétera). Esto, en principio, explica por qué intereses de muy distinto calado luchan por apropiarse de las tecnologías de comunicación. La comunicación técnicamente aplicada está en el blanco de una disputa. Lo más natural, es decir, la comunicación entre seres humanos, se ha vuelto lo más problemático por su vinculación con la tecnología.

Retomando las acepciones que ofrece el citado Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2001), la segunda acepción del término “comunicación” se refiere a “trato, correspondencia entre dos o más personas”, mientras que en su tercera acepción menciona que corresponde a la “unión que se establece entre ciertas cosas, tales como mares, pueblos, casas o habitaciones, mediante pasos, crujías, escaleras, vías, canales, cables y otros recursos”. Al combinar esas connotaciones tenemos que la comunicación, desde una perspectiva antropológica, implica la unión basada en una correspondencia entre personas a través de un medio que puede ser una escalera, una vía, o a través de cables u otros recursos. Esta perspectiva abre la posibilidad de estudiar las relaciones humanas a partir del uso de cosas y técnicas para comunicarse.

Sin embargo, el interés de este estudio consiste en afinar una mirada, en avizorar la relación positiva entre personas, sociedad y medios de comunicación. Se trata de la comunicación aplicada al servicio de la sociedad. La aplicación sólo tiene sentido positivo si se mide dentro del horizonte del compromiso y responsabilidad por el prójimo. Es evidente que también se hace un uso de las tecnologías de la comunicación con otros propósitos, por ejemplo, aumentar niveles de compra, de consumo, con el solo interés de la ganancia económica (Bauman, 2007). Pero nuestra apuesta consiste en trabajar el tema de la responsabilidad en la comunicación aplicada para revisar el uso que la sociedad tiene de los medios de comunicación masivos. De esta forma, también el humanismo se ve enriquecido con el análisis de los medios de comunicación.

La responsabilidad compartida cobra cada vez mayor importancia debido a que las condiciones culturales, sociales y políticas en las que está inmersa la persona exigen mayores niveles de participación. Ahora bien, el análisis de esta co-responsabilidad tiene que considerar la historia para comprender lo mejor posible la condición social del hombre; por lo tanto, es necesario retomar una narrativa histórica que una a los medios y a la sociedad con la finalidad de acceder a una nueva forma de comprender el humanismo y de esta manera contribuir a una cultura que resista a la visión hegemónica del uso excesivo de los medios. La confianza en la razón para decir la verdad, como la esperanza de una posible unidad social, genera una cultura de trasfondo cuyos principales ejes son la dignidad de la persona y el bien común. Estos principios son la base para justificar la corresponsabilidad de las llamadas audiencias.

La educación de las audiencias/personas en la elección de contenidos de medios se funda en el hecho de que la televisión, así como los demás medios masivos de comunicación,

tienen una función social. Se sabe que las empresas dedicadas a los medios masivos operan bajo concesión del Estado, lo que implica un alto grado de responsabilidad social, porque este reducido grupo de empresas son las únicas autorizadas para ofrecer información y entretenimiento. Por una cuestionable convicción social se piensa que la televisión no tendría la obligación de educar a la población; la educación es una tarea que en primer lugar le corresponde a los padres y tutores y, en segundo lugar, al Estado. Sin embargo, la televisión tiene efectos en la sociedad de los cuales tiene que responsabilizarse; a través de la programación televisiva se presentan modelos de conducta. Sobre esta situación tienen que ser responsables las televisoras. Por otro lado, cualquier empresa humana está sujeta a la moralidad, dado que el actuar de una empresa está en función de los otros. Las alertas sobre los efectos que provocan los medios no son nuevas. Cuando se inició el cine, por ejemplo, hubo varias voces críticas que alertaban sobre el efecto de la propaganda manipuladora dirigida hacia la población. Adorno y Horkheimer veían con tremenda suspicacia en 1944 la aplicación de la tecnología hacia lo que consideraban un arte estandarizado y fácilmente consumible: “La cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza. Cine, radio, y revistas constituyen un sistema” (2001: 165). Para los autores de la Dialéctica de la Ilustración, cada sector de la producción cultural armoniza con un todo, lo que crea una hegemonía cultural sin contrapesos ni diferencias. Desde entonces se han agudizado las críticas sobre la situación de pasividad y vulnerabilidad en la que se encuentra expuesta la población frente a los medios masivos de comunicación.

Es posible identificar dos grandes perspectivas respecto al papel de las audiencias. Una que ve con ojos pesimistas y desalentadores el embotamiento que produce la televisión, situación a la que se considera imposible anteponerse; y otra que cuestiona para despertar conciencias en aras de conseguir un mayor grado de libertad en las personas. La situación actual exige defender la idea de que las audiencias deben ser educadas para ver televisión, al tiempo de ser corresponsables en la determinación de productos televisivos y que, lejos de ser meros consumidores pasivos, pueden y deben participar en la elaboración de temáticas que vayan acordes a la defensa y promoción de la dignidad de la persona y de todos los valores que favorezcan la participación ciudadana. Entonces, el presente estudio aplicará la noción de responsabilidad en comunicación para contextualizar el papel de las llamadas audiencias en función de generar un contrapeso a los medios de comunicación masivos. Esta labor puede pensarse como un ejercicio teórico y práctico enfocado a la construcción de una ciudadanía participativa desde un eje de comunicación intersubjetiva. De esta forma, las líneas que marcaran el presente trabajo están esbozadas desde el ámbito de la reflexión ética/política, como decíamos, en la insustituible responsabilidad frente a todo lo que afecta el desarrollo y la convivencia social. Ésta es una perspectiva que atiende el aspecto antropológico, intersubjetivo, que para nosotros es lo más importante de esta trama.

Así, pues, la división temática corresponde a los siguientes aspectos: 1. Antropogénesis: la historia narrada desde la mediación. 2. El humanista y la comunicación. 3. El divorcio en-

tre el Estado y el humanista secular: la aparición de los medios masivos de comunicación. 4. Corresponsabilidad de las audiencias. 5. Verdad, esperanza: cultura de trasfondo.

Antropogénesis: la historia narrada desde la mediación

Para salir del sesgo que acompaña la corta historia que tienen los medios masivos de comunicación, es necesario remontarse más allá del horizonte moderno. Si se considera en su justa dimensión, en comparación con los 5000 años del inicio de las primeras civilizaciones, tenemos apenas un siglo desde que apareció el cine y cerca de ocho décadas de contar con la televisión. A pesar de su corta edad, se ha generado suficiente literatura que refleja la sospecha y la incertidumbre frente a sus efectos en la sociedad, concretamente en orden a la formación de la opinión pública. La opinión pública que puede estar sana o enferma. En el caso de los medios masivos de comunicación, dos de los más conocidos estudios los constituyen, por un lado, la obra de Marshall McLuhan, que en 1964 en su texto *Comprender los medios de comunicación: comprender las extensiones del ser humano*, hizo patente, quizá por primera vez y de manera visionaria, que “el medio es el mensaje”. Escrito en 1997, *Homo Videns*, de Giovanni Sartori, es el otro referente crítico que destaca el poder casi total de la televisión y de la imagen en la construcción de la opinión pública. A partir de estos referentes surgen las siguientes interrogantes: ¿Ha perdido el ser humano su libertad ante los medios? O, mejor dicho, ¿ha entregado su libertad al instrumento que él mismo ha creado? Las respuestas no pueden ser simples ni sencillas, dado que nos encontramos con un fenómeno que abarca la esfera planetaria.

En este orden de ideas, predomina una comunicación plana, sin trascendencia ni profundidad, como la información que pasa por televisión (Baudrillard, 1988: 10). Habría que pensar, como decíamos, la relación entre el hombre y los medios de comunicación en clave histórica para entender el fenómeno televisivo en su simplicidad, superficialidad e inmanencia. Para que los análisis tengan un mínimo de sentido, se necesita considerar la dimensión social-comunicativa de la persona bajo el horizonte de la antropogénesis.

El primer acontecimiento de esta índole lo encontramos en la prehistoria, concretamente en el paleolítico, cuando los seres humanos viajaban a “ningún lugar”, dejándose llevar por los ríos que conducen a lo mismo, es decir, siempre a lugares donde reina la escasez. Se trata de un mundo inhóspito, caracterizado por la hostilidad, si tenemos en cuenta que al homo sapiens le tocó soportar intervalos de la denominada era glaciaria; el último periodo crítico de esta fase se presentó hace unos 11 mil años. Es importante considerar que el homo sapiens apareció hace unos 100 mil años. Lo que resulta fundamental es que, con todo y que podrían ser expertos en la recolección y la cacería compleja, las comunidades primitivas subsistieron gracias a que lograron crear en torno suyo una esfera psicoacústica: por medio de cantos, danzas y ritmos lograron el maravilloso fenómeno de consolidar la unidad del grupo. En estos tiempos de penuria, el sentido de pertenencia era vital. El conjunto proveía el im-

pulso necesario para sobrevivir y avanzar lentamente a través de proveer a los recién llegados cosas que representaran un mínimo de lujo. Las comunidades de seres humanos primitivos se asemejan a unas *islas flotantes*, es decir, no había una conducción planeada y tampoco existían las misiones de reconocimiento; en cambio, los desplazamientos responden a una “economía” de la recolección en aras a que el grupo no pereciera, de tal modo que lo que tenemos es una paleopolítica, cuya definición apunta a establecer que la primera intuición natural fue sobrevivir unidos en mundo lleno de adversidades. Por las circunstancias que fueran, por ejemplo, en un enfrentamiento con un grupo rival, quedar fuera de la comunidad, del útero social, tendría un sentido de pérdida mortal, porque el ser humano aún no tenía afianzado suficientemente un sentido de autonomía, de independencia, todavía no aparecían los aventureros; por el contrario, en el individuo gobernaba un fuerte lazo de pertenencia que proveía el sentido de vida tanto para él como para el grupo. Quizá por eso, una vez establecidas las primeras ciudades que conocemos, el castigo más severo para quien atentara contra el orden era el destierro; la sanción más fuerte que se podía otorgar guardaría desde entonces un trágico recordatorio inconsciente de los antiguos tiempos primitivos, en los que quedar sin familia, sin grupo, sería la peor experiencia que un ser humano sería capaz de soportar. No es tan descabellado plantear la hipótesis de que, en aquellos tiempos, aún no existía la palabra “yo”, puesto que las personas no pensaba para sí mismas, nadie buscaba lo mejor para sí. Es decir, no se tenía la posibilidad de cambiar de comunidad, se nacía y se moría junto al grupo, que lo significaba todo. En el paleolítico, aún no hay elección individual ni autodeterminación, por lo tanto, tampoco hay sociedad, pero sí existe un fuerte sentido de pertenencia grupal.

Ayer como hoy, la muerte de un miembro de la familia era una de las experiencias más dolorosas; de ahí que rendir culto a los muertos generaría gratitud, el primer pensamiento abstracto y, al mismo tiempo, la manera de mantener presente a la persona desaparecida en medio de la esfera sonora y parlanchina que arropaba al grupo. La comunicación, el poner en común en esta etapa de la prehistoria del hombre, no fue sólo un simple acto para obtener bienes de subsistencia; el parloteo generó lo único realmente importante: la comunidad. Como si fuera una membrana hiper-resistente que cubría el sistema nervioso y neuronal, el efecto sonoro de escuchar al otro, miembro de la gran familia, propició que la persona se fuera desarrollando con la misma lentitud con la que iban progresando en conjunto. Para quien dude de la alta relevancia de estos tiempos primitivos, basta ponderar que 95% de la historia de la humanidad corresponde al periodo del paleolítico, mientras que el resto representa la vida en ciudades.

Así, en los tiempos primitivos se gestó y quedó registrado el sentido natural de pertenencia comunitario, el cual está grabado y tatuado para siempre en el ADN de la persona. Por más que en los últimos siglos se enarbole cuidadosamente toda una pedagogía de la bandera del individualismo, de la autodeterminación y de la libertad individual como condiciones indispensables para la subsistencia del Estado moderno, el hombre es un ser cifrado en clave social;

en última instancia, la clave vida/muerte se juega siempre en relación con los otros. Platón y Aristóteles fueron los primeros en llevar esta cifra vital a rango de estructura ontológica. En efecto, una vez establecidas las primeras ciudades, y después de enfrentarse al asombro producido por la contemplación de la naturaleza bajo un horizonte estático, lo que Heidegger llamaría “el claro del bosque”, el siguiente paso fue mirar con agudeza la propia condición natural del ser humano; y lo primero que se estableció de manera incuestionable es que los seres humanos necesitan siempre de los demás. Fue tan evidente e innegable esta constatación que Aristóteles sostuvo que el insociable, aquel que cree no necesitar de los demás, o es un dios, o es una bestia (*Política*, 1253^a, 14). Desde entonces, no hay palabra más precisa para calificar esta relación social que denominarla con el nombre de “natural”. Lo natural es la categoría privilegiada para nombrar aquello que distingue a una especie de otra (Aristóteles cita). De ahí que lo propio del individuo que vive en sociedad es aprender de los otros; se tratará siempre de aprender a urdir el complejo tejido de la convivencia social a partir del paso que se ha dado de pertenecer a una comunidad de 30 a 90 personas, a relacionarse con cientos de grupos, es decir, en la conformación de familias, y de ahí a grupos de familias a través de aldeas, pueblos y ciudades (Aristóteles). Por eso Platón comparó la función del político con la del tejedor: aquel que dirige la sociedad hacia la cohesión, la unidad, no tiene otra opción que aprender a construir una urdimbre con hilos de todos los tipos hasta lograr que la trama aguante y resista el paso del tiempo (*Político*, 283^a), sobre todo cuando no hay otra alternativa que vivir al lado de otros seres humanos que no son de la propia familia.

En retrospectiva, la labor de la comunicación aplicada consiste, entonces, en entender que en cada época hay elementos que confluyeron para la convivencia social, sin embargo, como veremos más adelante, en las relaciones intersubjetivas también se interponen elementos que provocan que ésta se convierta en ocasiones en una “bomba de tiempo”, es decir, la meta es aprender a desactivar la insociable sociabilidad (Kant, 1987: 52).

El humanista y la comunicación

Junto a la función del tejedor, en la antigüedad surgió una figura que alcanzaría trascendencia milenaria hasta el punto de mantenerse vigente en el siglo XXI. En efecto, el humanista será aquel personaje *sui generis* que, con su arte de encantar a los lectores, ha logrado crear un puente telecomunicativo a distancia que ha servido para envolver en una nueva esfera a los amantes de los grandes temas, tales como la amistad, el amor, la verdad, etcétera. La historia de la trayectoria del humanista siempre se ha visto a partir de cierta necesidad de interpretar sus obras. La lógica de privilegiar las ideas (*eidos*) lleva a considerar que el contenido es lo único valioso, la elaboración de la teoría, el logos y el discurso sería lo esencial de la actividad del humanista. Poco se ha dicho de su relación con la comunicación. A lo más que se llegó en la antigüedad fue a considerar que la retórica debería ir unida a la elaboración de las ideas. El arte de decir las cosas en función de hechizar a los oyentes se convirtió en la meta de aquellos

humanistas que vieron las ventajas económicas y políticas que traía la retórica. No resulta nada extraño que en un principio se viera como necesaria la unión del político y el humanista a favor de la causa del Estado, que haría las veces de una madre que vela incansablemente por todos los ciudadanos. Desde el establecimiento de las grandes civilizaciones, salir a la guerra ha estado siempre acompañado de un discurso cuya función básica consiste en presentar los hechos como actos heroicos a favor del pueblo, los cuales habrían de recordarse en inscripciones y monumentos.

Por su parte, el humanista empeñaría lo mejor de su arte y su ciencia a favor de la causa de la prevalencia del Estado; el objetivo sería contagiar de este arte y de esta sabiduría al mayor número de personas. Pero la correcta conducción del Estado no depende exclusivamente de la labor de enseñanza. El político posee una ciencia particular: gobernar implica conservar la paz. La tentación de asegurar la paz a toda costa utilizando otros recursos era irresistible. La fórmula del poeta -Juvenal nos recuerda esta tentación a la que sucumbía el gobernante: al pueblo, pan y circo. El poder que se ejercía a través de este arte mediático era evidente. En oposición al entretenimiento embrutecedor del circo romano, tenemos la inteligencia del humanista. La muchedumbre quedaba fascinada al escuchar discursos elocuentes, llenos de sabiduría y bellamente articulados. El amor a la causa del Estado era el motivo por el cual el humanista dirigiría todas sus energías, y del que nunca se separaría. Cicerón, uno de los grandes pensadores que defendieron la antigua República Romana, siendo joven escribió *De inventione* —alrededor del 91 a. C.—, donde defiende el vínculo entre la elocuencia y la sabiduría. Otro ejemplo, antes de su conversión al cristianismo, San Agustín estaba empeñado en aprender y practicar la retórica y la sabiduría por motivos de prestigio, que luego se transformaron en un amor hacia todos los hombres.

Ahora bien, esta relación entre el papel del humanista y la causa del Estado revela el problema latente que se encuentra por debajo de cualquier consideración sobre el Estado, a saber, cómo conjuntar a hombres que son extraños entre sí en un mismo territorio. Tal como se especifica más arriba, se trata de reconciliar a seres humanos, familias, grupos, que desde tiempo atrás se veían con mutuo recelo, y que ahora, por unas nuevas circunstancias ajenas, son llamados a vivir en mutua solidaridad. Un hecho contundente es la enemistad entre grupos, la rivalidad y el mutuo asedio. El humanista ha sido desde siempre el principal personaje que ha buscado resolver por medios pacíficos los conflictos. El libro, siempre el libro, la lectura correcta y los contenidos han sido sus medios para educar al insociable. El cultivo del espíritu vendría una vez que se hubiera logrado pacificar los impulsos egoístas del pueblo.

Lo que quedó claro para los primeros humanistas es que las consideraciones de las cuestiones del Estado, a diferencia de otros temas, implican el cultivo del ciudadano. Sin embargo, por muy noble que parezca esta tarea, tiene un riesgo cuando no se logra alcanzar la prudencia, la virtud que Aristóteles recomienda para encontrar la medida en las actividades racionales. El amor al Estado también generó el surgimiento de megalómanos —hombres

dispuestos a amar una super-membrana, dispuestos incluso a dar la vida por esta mega-esfera, sin la cual, el hombre estaría condenado a regresar a su anterior estado primitivo—.

Vida en los Estados o vida en el bosque, de eso se trata (Cicerón, 2005: 9). El humanista y el político comprendieron que una de sus tareas principales es lograr que las personas aprendan a desprenderse rápidamente de los lazos particulares para adentrarse en el amor a lo grande, como la ciudad-estado. Hay muchas razones que considerar en la construcción de un amor al Estado, pero en los hechos sucedió que aquellos que amaban lo grande poco a poco se fueron separando de las humanidades y de los humanistas. La distinción entre gobierno y virtud se hizo cada vez más notoria entre aquellos que aprendieron el arte de la retórica en aras de aprender a mandar en el Estado. Amar y desear el poder implicó desde entonces consideraciones de elocuencia, pragmatismo y estadística, asuntos en los que difícilmente tendría cabida la sabiduría y la virtud. El humanista de aquellos tiempos experimentaría la decepcionante constatación de que él está en desventaja frente al político. En un afán de simplificación se puede resumir la tensión entre el hombre de Estado y el humanista como una lucha por el porvenir de ser humano: mientras que uno quiere embrutecer al pueblo, el otro busca la trascendencia de la condición finita; mientras el político emplea el circo para entretenimiento masivo, el humanista emplea el libro para refinar el espíritu.

Así las cosas, la historia de Europa se caracteriza por la tensión entre política y sabiduría. Una manera de demostrar esta tensión nos llevaría a revisar la estructura y las prácticas judiciales que se emplearon en la Edad Media. Tanto el derecho romano como el derecho germano dan muestra de las diferencias en las formas de aplicar la racionalidad (Foucault, 2001: 75). Las prácticas judiciales que se empleaban para demostrar quién hizo tal cosa, la manera de interrogar, de indagar, de acusar y de comprobación de culpables fueron variando con el paso de los siglos —incluso en el siglo XII el derecho establece la figura del procurador, aquel que defendía y representaba los intereses del rey y, para tal caso, se inventa la infracción; al parecer la figura del procurador es una adaptación de las prácticas que efectuaba el obispo en el territorio que tenía encomendado a su cargo—, mientras que la sabiduría cristiana desarrolla las condiciones universales de la auténtica convivencia humana.

En el siglo XVII vemos un episodio más donde los humanistas acogen la causa política. Las guerras de religión en Inglaterra y Francia tenían a la sociedad en una situación sumamente precaria. En efecto, la Reforma protestante había traído consigo la división en el campo religioso y en el campo político. Son esos momentos donde las grandes estructuras se ven sacudidas. Ante la crisis social, los humanistas cristianos fueron los primeros en alzar la voz pidiendo tolerancia religiosa (Kamen, 1987: 27). El objetivo estaba claro, la idea era frenar la violencia para darse el tiempo de reconciliar las ideas y demostrar la verdadera religión. El argumento más fuerte a favor de la tolerancia lo tenemos de la influyente obra de Erasmo de Rotterdam —*La educación del príncipe cristiano* (1516); *Elogio de la locura* (1515)—, convencido antimacquiavélico y precursor del pacifismo, concebía la tolerancia como una exigencia de paz y concordia

entre los pueblos cristianos (1985: 107; 1967: 191). Sin embargo, el resultado fue contrario a lo que esperaban los humanistas cristianos, si bien poco a poco se pacificaron las cosas, se fue creando una cultura secular que separaba del ámbito político las cuestiones de fe. La exigencia de paz y concordia que implicaba la noción de tolerancia no sólo vendría de la línea de pensadores cristianos, tenemos también el caso del pensamiento de Hugo Grocio (1583-1645), con su obra *Del derecho de la guerra y de la paz*, de 1625, donde afirma que el derecho natural mantendría todo su valor “aunque concediésemos, lo que no se puede hacer sin gran delito, de que no hay Dios, o que no se cuida de las cosas humanas” (Prieto Sanchís; Betegón, 1999: XXVII). A la propuesta se sumaron otros intelectuales, como John Locke, que escribió tres textos sobre la tolerancia desde una racionalidad política, que van de 1660 al 1689. Así, el debate fue inclinandose del lado de los intelectuales políticos que alegaban a favor de una nueva constelación de valores políticos, diferentes a los que el cristianismo defendía. No hubo, pues, el espacio público suficiente para disputar y demostrar las cuestiones de la verdadera religión. Desde los siglos XVII y XVIII en Europa la propuesta católica quedó delimitada al campo intrarreligioso. Esta división causó que la sabiduría religiosa tuviera poca incidencia en el diseño teórico de la convivencia pública. De esta separación tenemos como resultado que la fundamentación teórica de los Estados modernos se caracteriza por defender los derechos fundamentales sobre la base de una racionalidad práctica cuyo objeto es poner en equidad de derechos y circunstancias a todos los ciudadanos frente a la ley, y nada más.

Desde aquellos siglos, dos grandes horizontes envuelven a la humanidad. En un horizonte se pugna por la defensa de los derechos humanos, principalmente por la defensa de las libertades y la de un trato igualitario frente a la ley; por el otro, está la exigencia de moralidad, de ser de una sola pieza, el imperativo de dar testimonio de la virtud que lleve a la persona hacia una solidaridad que trascienda las barreras del individualismo. Si bien, estos horizontes no son contradictorios, la lógica de la racionalidad legal y de los derechos humanos es hegemónica, se impone globalmente, de tal suerte que se percibe como algo necesario que se manejen por separado, cada postura con una racionalidad distinta, como si hubiera una línea evidente que divide lo público de lo privado. Pero, esta línea es una construcción del liberalismo político. Para esta tradición, lo público y lo privado responden a fines distintos e irreconciliables. Según esta tradición que como hemos visto se remonta hasta Locke y Kant, por un lado, se trata de consolidar la política democrática, y por el otro lado, se piensa que cada individuo tiene las suficientes capacidades racionales para conducir su vida y la educación de los suyos, mientras no trasgreda el orden social. En cambio, el humanismo cristiano propone una concepción unitaria de lo social; desde este enfoque, la política como el Derecho, deberían estar fundados en la naturaleza humana, sobre todo en la idea de la centralidad de la dignidad de la persona. La cultura secular provocó un movimiento ilustrado que apostó por una ética autónoma, racionalista. El humanista que defiende el sentido trascendente de la persona, fue sacado de la escena política por una hegemonía cultural ilustrada, autónoma y secular.

El protagonismo lo obtuvo la tradición del liberalismo político. Consecuentemente los humanistas seculares tomaron la estafeta que le “arrebataron” a los humanistas cristianos. Hubo un momento, en la historia reciente, donde el político y el humanista secular se encontraron en una misma tarea. Desde el siglo xix se tuvo la “genial” idea de que la cohesión social en los Estados nacientes se lograría a partir de la construcción de sociedades alfabetizadas: se pensó que si el pueblo leía la historia oficial de la nación que contara los episodios y las biografías de los personajes más relevantes de la nación, se generaría *los sentimientos de la nación* –esta frase corresponde al título de un manuscrito de José María Morelos–. El proyecto consistía en la creación de escuelas y bibliotecas públicas con la finalidad de dar forma y unidad a la imagen del matrimonio entre el Estado y la nación (Bauman, 2004). Había resurgido el nuevo escenario que reuniría tanto al hombre de Estado como al humanista secular bajo un mismo lema: la lectura correcta cohesiona, da unidad a los individuos dispersos otorgándoles una identidad nacional (Cf. Bauman, 2004). La hegemonía del libro como medio de educación en ciencia, valores y civismo se mantenía.

El divorcio entre el Estado y el humanista secular: la aparición de los medios masivos de comunicación

Sin embargo, este encuentro sólo duraría poco tiempo. El punto final de esta alianza lo marcaría la aparición de los nuevos medios de comunicación masiva. En el siglo xx, el cine, la radio y la televisión se convirtieron en los principales instrumentos para difundir los mensajes del Estado. Bajo la enorme tarea de mantener unificados a pueblos masificados, el hombre de estado tomó distancia lentamente del lema de que la lectura correcta cohesiona, en su lugar adoptó una visión utilitarista que le llevará a estrategias de comunicación “más eficientes”, es decir, con más influjo a más personas y con mejores resultados. En el siglo xviii el economista inglés Jeremy Bentham formula una nueva doctrina que a la postre se convirtió en la racionalidad del mundo moderno y contemporáneo. El estado de bienestar opera bajo la lógica utilitarista, cuya racionalidad se puede sintetizar con la siguiente fórmula: la mayor felicidad para el mayor número de personas (1965: 3). La doctrina utilitarista encaja perfectamente con los nuevos tiempos donde se combinan en un mismo escenario global, tanto la expansión de los medios masivos como el discurso de las libertades individuales y la propaganda de una felicidad inmediata. La racionalidad política y la lógica comercial de los medios masivos de comunicación en el fondo están unidas bajo la doctrina utilitarista. La tentadora idea de incidir en el mayor número de personas es irresistible. La falsa cultura ilustrada y la creciente demanda de las libertades individuales no ejercen ningún contrapeso a la doctrina utilitarista, al contrario, la refuerzan.

Como nunca antes, la comunicación entre el político y el pueblo se hace de manera directa, sin distorsión y efectiva, gracias a los medios masivos. El político encontró por fin lo que había querido desde siempre, que lo escucharan sin interrupciones. Mecanismos de vectores: los mensajes oficiales son planeados para llegar a todos los rincones de la nación, provistos de imágenes y con sonidos que buscan generar apegos mediante emociones con

sentido patriótico. La comunicación de vectores implica fluidez, rapidez, transparencia, ningún vector afecta el contenido que circula a través de él.

En la pantalla confluyen (circulan) tres actores principalmente, el empresario, el político y el terapeuta. Otra analogía: los medios masivos logran recrear la experiencia psicosocial de vivir dentro de un útero social, dentro de una esfera parlanchina que habla y piensa por *todos*. Esta nueva membrana compuesta de imágenes y sonidos envuelve globalmente a los hombres, tal como sucedía hace más de 50 mil años. En aquellos tiempos prehistóricos no contaba lo que pensara o sintiera la persona, lo mismo está sucediendo con los efectos emocionales de la televisión, el cine y la radio, no hay intervención del sujeto en la dirección, conducción y planeación de los contenidos. En el movimiento de los vectores no hay diálogo ni oposición ni contrapesos, se trata de que circulen eficazmente las cosas: telemando, teledirección, teledemocracia.

Los medios masivos buscan la persuasión y el convencimiento de la población. McLuhan acertó en 1953 cuando advirtió que “el medio es el mensaje” (McLuhan, 1972). Una interpretación apocalíptica del asunto, que no deja de generar suspicacias e irritación, la tienen Bauman, Baudrillard, Sartori y Žižek, que coinciden en señalar que una *Matrix*, al igual que la alegoría de la caverna de Platón, representa la esfera de tipo helicoidal que acomodada de manera horizontal mantiene interconectados a los hombres, que no logran oponerse al telemando. Sin resistencia ni escapatoria ante los flujos de contenidos que llegan a través de los medios masivos, una especie de prisión invisible atrapa los esfuerzos personales de liberación. No se trata sólo de una opresión simbólica, sino de la imposibilidad de poseer una percepción de la realidad que no dependa en absoluto de la información que fluye por los medios; el hombre se encuentra expuesto a los contenidos televisivos de tal forma que, aunque mantenga apagado el televisor y la radio, la opinión pública está formada por éstos. Los otros comunican de inmediato lo que pasa por televisión; así, los medios mantienen conectados a los hombres entre sí, como vectores, la información no se detiene. En la alegoría de la caverna de Platón se plasma la misma situación de encapsulamiento que no permite la liberación personal; es el filósofo quien, con muchos esfuerzos de ascetismo y cuidado del alma, puede reconocer las ataduras y, tras largos esfuerzos personales, liberarse.

Como ya se señaló, el político que desde tiempos antiguos soñó con una comunicación directa y libre de distorsiones con la población encontró en los medios masivos los aliados perfectos para alcanzar su objetivo más importante: mantenerse en el poder (Foucault, 2000). Un pacto tácito subyace entre el hombre de Estado y los dueños de los medios masivos. No es un suceso regional ni tiene características etnocéntricas, todo lo contrario, la humanidad en su conjunto se ve afectada por los intereses económicos y políticos de quienes son dueños de estas empresas globales (Bourdieu, 1997: 20). La hipótesis que subyace es que a través de los medios masivos confluyen redes de poder. ¿Acaso será necesario demostrar esto? ¿Cuántos análisis habría que hacer para verificar la hegemonía de los medios? La tarea principal está en construir condiciones para que las personas sean capaces de trascender el *influjo*.

Corresponsabilidad de las audiencias

Es un hecho que los esfuerzos individuales son insuficientes para ejercer un contrapeso cultural a la poderosa influencia de la televisión. ¿Por qué esto es así? Una posible respuesta está en que sus efectos son paradójicos. Uno es el aislamiento, la separación, no sólo entre el productor y el receptor, que ya es un asunto grave para ser cuestionado, sino la que se da entre los diversos receptores que, pese a mantenerse interconectados a través de esta esfera helicoidal que gira sobre su propio eje horizontal, excluye la mutua solidaridad (Del Prado, 2012). La paradoja de la comunicación es la unidad en la separación. Conectados pero a distancia. Separación física, pero conexión en la mente, en las emociones, en el conocimiento de la misma información. Por otro lado, la televisión produce un estado permanente de ensoñación, “efecto de realidad” de acuerdo con Bourdieu (1997: 27). Genera fantasías, expectativas de vida, cultiva sentimientos, fabrica amigos y enemigos. Por ella fluyen códigos morales, representaciones de bondad y maldad. Máquina de sueños, generadora de vectores en vez de símbolos, distribución estratégica de pequeñas dosis de una falsa felicidad. Por lo tanto, anulación del misterio, sin tiempo para la reflexión; la televisión atrapa la atención, presenta patrones de conducta sin lugar al cuestionamiento, anula y asimila la crítica a su favor. Al sacar en pantalla a los críticos, incluso a sus propios detractores, logra su objetivo de atraer hacia sí al mayor número de personas. Consumir televisión sin reflexión trae como resultado un pensamiento y una comunicación plana, sin profundidad ni trascendencia, como la pantalla misma, según Baudrillard (1988: 10). La pantalla plana construye un pensamiento adormilado, aletargado, cuando se contempla sin crítica.

Uno de los muchos problemas tangenciales asociados a la televisión es que la producción y selección de contenidos no es un asunto puesto a discusión; no hay participación ciudadana, sólo hay medición del *rating* que remite al número de personas atrapadas al televisor en un momento determinado. El principal problema es que no hay todavía un contrapeso a la esfera helicoidal. La cultura, las humanidades, no han encontrado la manera de transmitir sus valores con la misma fuerza y penetración como ahora lo hacen los medios. La religión que cultiva, educa y forma es una membrana social que tiene que acomodarse para difundir su mensaje a los medios. Todos los proyectos posibles para reemplazar la actual esfera helicoidal, siguen apegados a las redes televisivas.

La religión es un poderoso horizonte que provee de sentido a la existencia humana, pero requiere la fe y el trabajo comunitario como respuesta. Sin embargo, la cultura secular ha hecho que la religión parezca un asunto meramente individual. En efecto, uno de los efectos de la modernidad es construir valores que recaen en el individuo, como la limpieza, el orden y lo estético (Bauman, 2001: 8). La competencia, la gloria y el esfuerzo remiten a la confianza en las capacidades individuales. A partir de lo que Foucault (2006: 15) llama estrategias de subjetivización, las instituciones gubernamentales han creado dispositivos, procedimientos y tecnologías para construir formas de conducta que responden al imperativo de observar al

individuo. De esta forma el sujeto actúa para ganar la aprobación del otro, dado que se sabe permanentemente observado (Žižek, 2008: 51). Por su parte, la institución religiosa se opone al embate de esta visión centrada en el individuo (Benedicto XVI, 2007). El reto es construir una perspectiva comunitaria que ofrezca al hombre un porvenir en solidaridad con los otros. Pero antes es necesario desfundar/ejercer un contrapeso a esta perspectiva anclada en el sujeto aislado (el cual se encuentra sobrediagnosticado por una serie de disciplinas que refuerzan la hegemonía utilitarista de la que ya hemos hablado) que la televisión se ha encargado de privilegiar y enaltecer.

Verdad, esperanza: cultura de trasfondo

Hay una pequeña luz. En 1784 Kant escribió un artículo para ser publicado en un periódico semanal, el cual insistía en que la característica principal del *tiempo presente* era el valor de pensar por uno mismo: *¡Sapere aude!* (1987: 25). En efecto, la ilustración es una poderosa construcción arquitectónica en torno a la naturaleza de la razón. La razón es un tribunal incorruptible en el que se asienta la obligación de cumplir con el deber moral. Junto a esta confianza en el poder de la razón, y con la convicción de que es posible representar lo real de forma verdadera, existe otro referente que nos proporciona más luz. En noviembre de 2007 apareció la Encíclica *Spe Salvi*, de Benedicto XVI, en la cual se habla de la esperanza como una condición de comunión. “En la esperanza fuimos salvados”, menciona Benedicto XVI, citando la Carta a los romanos, capítulo ocho, versículo veinticuatro. La esperanza compartida es un factor social que aglutina la esperanza de unidad, de vivir un proyecto compartido, de compartir la existencia en comunidad y no de manera aislada; se trata de comunión en la esperanza. La comunicación requiere un principio de mutua confianza. Sin la confianza en el otro no hay acuerdos, entendimiento ni el compromiso en la aplicación de un proyecto. A partir de estos referentes es posible analizar, entonces, la corresponsabilidad de las audiencias.

El esbozo de una posible corresponsabilidad de las audiencias tiene que plantear dos temas principales. Si, como hemos señalado, la televisión tiene el poder de causar efectos de realidad (Žižek, 2008; Bourdieu, 1997: 27), a lo primero que se tiene que dar respuesta es a la cuestión que interroga por lo real. El segundo tema que se tiene que enfrentar es la posibilidad de encontrar un horizonte de unidad política que parta de la esperanza y que se traduzca en una cultura de trasfondo. Asumiendo la primera cuestión, será importante evitar los reduccionismos, de tal suerte que la representación de lo real no deba ajustarse a la mera experiencia sensorial, de tal forma que se supere la prueba del empirismo. Lo real debe incluir, entre otros factores, una comprensión de la dimensión histórica, cultural, religiosa, entre muchos otros aspectos. Por eso la comprensión de lo real requiere muchos esfuerzos personales e interdisciplinarios para tener la verdad de lo que pasa. Sin embargo, poseer la verdad no es suficiente, tener un diagnóstico no basta, es necesario poseer principios. Pero

no cualquier principio, no toda meta cumple con el bien. Existen dos principios incuestionables, el de la dignidad de la persona y el del bien común, los cuales deben verse reflejados en esta cultura de trasfondo, que sería la estructura base desde la cual se inspiren todas las acciones sociales y políticas de una comunicación aplicada.

Sólo trabajando por la verdad de lo real y bajo la estructura de una ética comunitaria, fundada en la centralidad de la persona y en el bien común, se estaría en condiciones de abonar a una cultura de trasfondo que ejerza un contrapeso simbólico a la lógica del *rating*. Las personas agrupadas (las llamadas audiencias) pueden coordinarse para promover e implementar una educación encaminada a analizar los contenidos mediáticos del cine, la radio y la televisión, y que fomente la dignidad de la persona y el bien común. Cuando no se tiene claro qué se exige y para qué, los esfuerzos pueden desvanecerse fácilmente.

Conclusión

El planteamiento principal de este estudio es que el ser humano debe vivir de manera cada vez más acorde con su condición de persona y menos como individuo aislado, y servirse de una comunicación aplicada que lleve hacia el bien, es decir, hacia la solidaridad, la responsabilidad por el otro y a formar comunidad. Para esto, la crítica desmantela el papel ideológico que envuelve el uso de la técnica, el cual asocia el progreso a las innovaciones en esta materia. La tarea urgente para la persona/comunidad es trabajar en unidad, volver al grupo, a la comunidad como agente de cambio social. Se trata, como establece Mounier (1992: 653) de contribuir a una revolución personalista a través de la educación. Una acción coordinada parte del análisis de los factores que obstaculizan la construcción de una sociedad unida, solidaria y participativa: la civilización. La televisión, bajo este análisis, es un poderoso agente que inhibe la participación solidaria al asignar y propagar estilos de vida centrados en el narcisismo, el consumo, la satisfacción inmediata y el éxito individual. En esta revolución personalista es importante tomar conciencia de que los medios masivos de comunicación son meros instrumentos que no sustituyen la responsabilidad personal y colectiva de encontrar otros canales de comunicación. Los medios masivos, por lo tanto, tienen un valor contingente y efímero, es tarea de la comunidad organizada proponer contrapesos en función del bien común; de esta forma, la opinión pública debe ser distinguida o contrastada desde la verdad que emerge de la discusión libre y desinteresada con una dimensión ética, por lo que habría que reforzar otros factores formadores de la opinión pública que son más relevantes y duraderos, como la familia y la escuela, que, entre otras cosas, debería enseñar a analizar lo que pasa y no pasa en televisión (Del Prado, 2012); puesto que la televisión presenta unas noticias cuya función primordial es ocultar otras más importantes (Bourdieu, 1997: 24). La pregunta sería, entonces, ¿es relevante *para la comunidad lo que está diciendo esta persona en televisión?*

Referencias

- Aristóteles (2003). *Política*. Madrid: Gredos.
- Baudrillard, J. (1988). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benedicto XVI (2007). Carta encíclica *Spe Salvi*. Ciudad de Vaticano.
- Bentham, J. (1965). *Escritos económicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Cicerón (2005). *La república*. México: Gernika.
- Del Prado, R. (2012). Corresponsabilidad de las audiencias televisivas, en *Revista Sintaxis*, 5, diciembre. ISSN 11-02-2008-09.
- Erasmus de Rotterdam (1985). *Educación del príncipe cristiano*. Barcelona: Orbis.
- Erasmus de Rotterdam (1967). *Elogio de la locura*. Madrid: Aguilar.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (2001). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta, p. 165.
- Kamen, H. (1987). *Nacimiento y desarrollo de la tolerancia en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, E. (1987). *Historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Locke, J. (1999). *Escritos sobre la tolerancia*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- McLuhan, M. (1972). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Editorial Diana.
- Mounier, E. (1992). *Obras completas*, Vol. 1. Salamanca: Sígueme.
- Platón (2003). *Político*. Madrid: Gredos.
- Prieto Sanchís, L. & Betegón, J. (1999). Estudio preliminar a Locke, J., *Escritos sobre la tolerancia*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 2 Volúmenes. Madrid: Espasa Calpe.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Sloterdijk, P. (2006). *En el mismo barco*. Madrid: Siruela.
- Žižek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós.

Teoría práctica de la comunicación fundamentada¹

ROBERT T. CRAIG²

La teoría práctica basada en la experiencia empírica se define como “la descripción que parte de la observación empírica, la crítica, y la reconstrucción teórica de los problemas de comunicación, las técnicas y los ideales situados...” (Craig & Tracy, 1995: 250) en la experiencia. La teoría práctica fundamentada (en adelante TPF), o *Grounded Practical Theory* (GPT, por sus siglas en inglés), es un marco metateórico y metodológico para el desarrollo de teorías que pueden informar y formar el pensamiento reflexivo en las personas sobre los diversos problemas a los que se enfrentan para que los puedan transformar en decisiones y acciones que, desde la comunicación, guíen sus principios, sus ideales y sus repertorios técnicos. La TPF se ha empleado y extendido en muchos estudios a través de una amplia gama de prácticas comunicativas.

Antecedentes y principios

En tanto que la TPF es un tipo de teoría práctica³ y, por lo tanto, “explícitamente diseñada para hacer frente a los problemas prácticos y generar nuevas posibilidades de acción” (Barge y Craig, 2009), difiere de a) las teorías científicas empíricas, y de b) las teorías filosóficas normativas de comunicación. Las teorías científicas se desarrollan en conjunto con los programas de investigación empírica con el fin de explicar las causas subyacentes de los fenómenos de comunicación observables, tales como la persuasión, la interacción del grupo o los efectos de los medios de comunicación. Las teorías científicas son descriptivas y no normativas, y están destinadas a describir y explicar la realidad empírica tal como es, no a prescribir el deber ser.

¹ Este trabajo fue preparado para su publicación en español como capítulo del libro *De la teoría a la práctica: procesos de comunicación para los problemas nacionales* del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada de la Facultad de Comunicación, Universidad Anáhuac, México. Algunas partes de este capítulo aparecerán en inglés en un artículo escrito por el autor, “Teoría práctica basada en la experiencia empírica”, en la *Enciclopedia Internacional de la Lengua y la Interacción Social* (Karen Tracy, Ed.), Malden y Oxford: Wiley-Blackwell (de próxima publicación en 2015). Revisado el 8 de febrero de 2014.

² Universidad de Colorado en Boulder. Robert.Craig@Colorado.edu

³ Para una explicación más amplia sobre los diversos tipos de teoría práctica de la comunicación, véase el capítulo de María Antonieta Rebeil, “Para una comprensión de la teoría práctica de la comunicación”, en este libro.

Las teorías científicas son útiles en la práctica en la medida en que tienen el potencial para predecir el comportamiento de la comunicación y el control de sus resultados con base en el conocimiento de los mecanismos causales que los afectan..

En contraste con las teorías científicas, las teorías filosóficas de la comunicación avanzan reclamos normativos sobre formas ideales de una buena comunicación, como pueden ser el diálogo genuino o la discusión crítica. Por lo general, éstas se basan en el análisis conceptual y la argumentación especulativa, en lugar de hacerlo sobre la base de estudios empíricos o de análisis sistemáticos y críticos. Mientras que las teorías científicas potencialmente permiten un control decisivo sobre los resultados, pero tienen poco que decir sobre las cuestiones morales o políticas que pudieran estar implicadas en la consecución de esos resultados, las teorías normativas prevén formas ideales de comunicación que pueden ser de utilidad para pensar acerca de lo que debemos hacer. Sin embargo, las teorías filosóficas pueden tener poca relevancia para los problemas que la gente realmente experimenta al comunicarse en situaciones prácticas. La TPF está diseñada para superar las limitaciones prácticas de las teorías científicas y filosóficas mediante el desarrollo de teorías que son tanto normativamente pertinentes (dirigidas al *deber ser* de la conducta comunicativa) como empíricamente fundamentadas en una investigación sistemática de los problemas y las prácticas de comunicación. La metodología de la TPF se basa en los principios filosóficos de la comunicación como una disciplina práctica, de acuerdo con el principio fundamental de que uno de los propósitos esenciales de los estudios de la comunicación es el de cultivar su práctica en la sociedad (Craig, 1989).

La idea de *cultivar* una práctica implica algún tipo de compromiso constructivo con ella, lo que contribuye a su crecimiento y mejora. Los estudios de comunicación académicos se encaminan a cultivar la práctica de la comunicación mediante la investigación empírica, la crítica, la teorización y la instrucción sobre los problemas y las prácticas de comunicación. La teoría en una disciplina práctica se concibe como una reconstrucción racional de las prácticas de un modelo ideal normativo basado en prácticas de investigación, es decir, que ilumina los problemas y las técnicas, e informa para la reflexión crítica sobre la conducta.

Este concepto de disciplina práctica se deriva de las tradiciones de la filosofía práctica y el pragmatismo americano, especialmente de la teoría de la praxis aristotélica y la teoría de la investigación como el pensamiento reflexivo de John Dewey. Aristóteles (ver *Ética* a Nicómaco, libros I y VI) distingue varias formas de la actividad humana que cultivan diferentes virtudes intelectuales. *Praxis* (hacer) y *poiesis* (decisiones) son dos de las formas de la actividad. La *praxis* es la participación en los asuntos humanos prácticos, tales como la política o la amistad, que requieren decisiones sobre cómo actuar en situaciones fluidas e inciertas, y *phrónesis* o sabiduría práctica es la virtud intelectual que posee una persona que delibera bien y muestra su buen juicio ante dichas situaciones prácticas.

Poiesis es la actividad productiva de hacer cosas, como buques o discursos, y *techné* es la virtud intelectual de la habilidad artesanal, la capacidad de hacer las cosas bien. Hacer y lograr son formas distintas, aunque relacionadas, de la actividad humana. Por ejemplo, la pra-

xis de la política implica hacer discursos, pero saber cómo componer un buen discurso (la *techné* de la retórica) no es lo mismo que tener la sabiduría práctica para saber cuándo se debe hablar o por qué posición se debe abogar en circunstancias particulares. Aristóteles señaló que las teorías acerca de las actividades prácticas, tales como la política, nunca pueden ser tan precisas como las teorías científicas, pero todavía pueden proporcionar una guía útil, una especie de meta u objetivo, ya que deliberan sobre qué hacer en situaciones particulares. La comunicación humana es claramente praxis en el sentido que le dio Aristóteles. No obstante, también implica el uso de las capacidades y tecnologías para la producción de la comunicación, por lo que una disciplina práctica de la comunicación necesita cultivar ambos tipos de conocimiento al considerar cuidadosamente cómo las habilidades y técnicas de comunicación se pueden utilizar más sabiamente en la práctica.

Mientras que la filosofía práctica de Aristóteles sugiere los tipos de conocimiento que una disciplina práctica de la comunicación tiene que cultivar, Dewey (1938), en su teoría pragmática de la investigación como el pensamiento reflexivo, sugiere un enfoque metodológico para el desarrollo de conocimientos prácticos. La filosofía pragmática de Dewey sostuvo que el conocimiento útil emerge en un proceso de investigación sobre los problemas prácticos. En la vida cotidiana, el pensamiento reflexivo comienza cuando experimentamos un problema que constituye un obstáculo a la acción. Cuando deliberamos sobre las posibles soluciones al problema, entonces formamos hipótesis acerca de la situación, que se ponen a prueba en la práctica cuando tomamos acción y experimentamos las consecuencias reales, para bien o para mal. Mediante las experiencias de resolución de problemas repetidas en el tiempo podemos desarrollar progresivamente un pensamiento más abstracto y concebir ideas generalizables (teorías y métodos informales) para resolver los problemas de distintos tipos. La teoría formal de la investigación de Dewey es una versión altamente sofisticada de este proceso de pensamiento reflexivo ordinario.

Una disciplina práctica, por lo tanto, esencialmente funciona como una extensión formal de los procesos ordinarios de pensamiento reflexivo y deliberación práctica. Una disciplina práctica busca cultivar la reflexión y la deliberación práctica mediante el estudio sistemático de actividades prácticas y el desarrollo de modelos teóricos normativos o reconstrucciones racionales de esas prácticas. Una reconstrucción racional de una práctica presenta una descripción idealizada de la misma, que proporciona un modelo normativo razonado de conducta práctica y la evaluación crítica de la práctica. A medida que estas teorías prácticas circulan en la sociedad (diseminadas por la instrucción académica y otros canales de comunicación), tienen el potencial de informar al pensamiento cotidiano de reflexión sobre los problemas de comunicación y de este modo cultivar la práctica de la comunicación.

Marco, métodos, y un ejemplo de la investigación

La TPF proporciona un marco conceptual formal y metodológico para el desarrollo de las teorías prácticas de la comunicación basadas en la experiencia, de conformidad con los principios de la comunicación como una disciplina práctica. El marco conceptual de la TPF permite reconstruir las prácticas comunicativas a partir de tres niveles conceptuales relacionados entre sí: 1. El nivel de problema; 2. El nivel técnico, y 3. El nivel filosófico. El nivel de problema de la reconstrucción conceptualiza los problemas que normalmente surgen en el curso de una práctica comunicativa, mientras que el nivel técnico conceptualiza una serie de técnicas de comunicación para hacer frente a esos problemas y el nivel filosófico conceptualiza principios normativos ideales que deben regir la selección y el uso de técnicas para abordar los problemas.

El proceso de investigación de la TPF incluye cuatro elementos clave: 1. La elaboración de una práctica para el estudio; 2. La recopilación de datos empíricos y análisis cualitativo; 3. La reconstrucción teórica de la práctica de acuerdo con el marco conceptual de tres niveles, y 4. La formulación de afirmaciones teóricas normativas relativas a la práctica. Aunque estos cuatro elementos siguen una progresión lógica, no se llevan a cabo en un orden estrictamente temporal en el proceso de investigación. Por ejemplo, una práctica a menudo se reformula en el proceso de estudio y de reconstrucción y, a la vez, reconstrucciones teóricas provisionales de una práctica pueden informar de la recopilación de datos y análisis permanentes.

La investigación de Tracy en la práctica de la discusión intelectual académica ilustra el proceso del marco conceptual y la investigación de la TPF. En algunos estudios llevados a cabo durante un período de varios años, Tracy y sus colaboradores observaron, registraron y analizaron los sitios de discusión académica (principalmente los debates durante los coloquios en un departamento académico), entrevistaron a los participantes y publicaron los resultados en una serie de artículos. El libro de Tracy *Coloquio: dilemas del discurso académico* (1997) presenta un resumen integral de la investigación y propone una teoría práctica con conexión al ámbito de la discusión intelectual. Esta investigación es un ejemplo de los problemas y las opciones que están involucrados en la elaboración de un marco referencial y metodológico para establecer una práctica derivada de un estudio de la TPPE: 1. La recolección y análisis de datos cualitativos; 2. La reconstrucción teórica de la práctica en el modelo TPPE de tres niveles, y 3. La formulación de afirmaciones normativas acerca de la misma práctica.

La demarcación (el marcaje, la enmarcación, el encuadre) de una práctica para el estudio

La investigación de la TPF suele comenzar con un interés práctico por entender y mejorar algunas actividades comunicativas manifiestas y que son importantes, aunque también suelen ser problemáticas. Los coloquios académicos son una de estas actividades. Son encuentros

que con frecuencia se producen entre profesores y estudiantes de posgrado de algún departamento académico o un grupo similar de estudiosos que se reúnen para llevar presentar y discutir la investigación actual que uno o un grupo de ellos lleva a cabo. Karen Tracy, una participante con experiencia en este tipo de reuniones, cayó en la cuenta de la importancia de las mismas para la construcción de la vida universitaria. Tracy vio además que estas sesiones están por lo regular plagadas de problemas y que sus resultados son poco satisfactorios para los participantes. La académica deseaba aportar ideas para mejorar las prácticas del coloquio. Por otra parte, encontró en el coloquio académico un lugar en el cual se podían estudiar los procesos básicos de comunicación relacionados con la auto-presentación y la identidad. Por tanto, si el coloquio es un lugar para hablar sobre las ideas, observó Tracy, es también un espacio en el cual los participantes se esfuerzan por presentarse a sí mismos de cierta forma, y en donde experimentan y se enfrentan a posibles amenazas así como a su identidad. En otras palabras, el coloquio es un contexto en el que aparecen cuestiones que se deben enfrentar comunicativamente o gestionar desde la comunicación.

Las prácticas de comunicación pueden ser determinadas y descritas en muchos niveles micro o macro y desde múltiples puntos de vista. Por ejemplo, hacer preguntas es una práctica microcomunicativa que se realiza de forma diferente en el contexto de las prácticas de nivel medio, tales como los interrogatorios policiales, las lecciones en el aula, las entrevistas con los medios o las sesiones de terapia. Esas prácticas de nivel medio a su vez se pueden enmarcar dentro de las prácticas de nivel macro, como la labor policiaca, la educación, el periodismo o la cultura terapéutica. El hecho de nombrar, y por lo tanto enmarcar, una práctica de comunicación dada, en este caso *focal*, es una decisión consecuente para la investigación de la TPF.

El coloquio es un tipo común de encuentro que es fácilmente reconocible en los contextos académicos, pero la comunicación que tiene lugar en éste se puede enmarcar desde varios puntos de vista conceptuales; por ejemplo, hablar en público, la comunicación científica o la socialización profesional de los estudiantes de posgrado.

Tracy decidió mantener la práctica comunicativa del coloquio como la discusión intelectual. Este marco hace hincapié en el hecho de que el coloquio es para conversar primordialmente acerca de las ideas. Las ideas a menudo suelen tener cierto grado de sofisticación y requieren conocimientos especializados para poderse entender y discutir. Este marco hace hincapié, además, en que el coloquio es la discusión misma, es decir, un encuentro al cual las personas asisten principalmente por su propio bien porque la consideran una actividad académica agradable y beneficiosa. Una situación distinta es cuando se reúne a las personas para la realización de una actividad más estrictamente orientada hacia el logro de objetivos, tales como la aplicación de exámenes académicos o la instrucción en el aula. Por último, en este marco se asocia al coloquio académico con una categoría más amplia y que a menudo permanece vagamente definida en la *discusión intelectual* que invita a los estudiosos a analizar comparativamente las prácticas que se dan en los congresos académicos, en los seminarios, pero también en las discusiones o charlas de café, en las salas o en foros

donde las personas se reúnen para conversar, y en los cuales se pueden experimentar problemas de comunicación similares al hacerlo.

Las prácticas institucionales complejas suelen incluir múltiples categorías de participantes que experimentan las actividades desde distintos y a menudo contrapuestos puntos de vista. La elaboración de una práctica para el estudio de la TPF siempre posiciona la investigación en relación con los múltiples puntos de vista de los participantes y puede tender a privilegiar a unos sobre otros. Por lo tanto, la enmarcación de un coloquio en calidad de evento de oratoria pública implica la categorización de un participante o de un grupo reducido de éstos como oradores y de la mayoría como público o audiencia, y alinearía la investigación primordialmente desde el punto de vista del o los oradores. Por el contrario, si se enmarca el coloquio en términos de una discusión intelectual, ello hace que se tenga una perspectiva grupal de nivel más equitativo en la cual el foco de atención se ubica en la interacción entre los participantes y las posibles tensiones y diferencias entre éstos (por ejemplo, entre los miembros con diferente experiencia disciplinaria, nivel intelectual, estatus institucional o género).

Debido a que la enmarcación de una práctica para su estudio siempre implica alguna posición hacia la práctica misma, es importante que los investigadores de la TPF reflexionen sobre el valor político de la situación, así como sobre el conocimiento que se puede obtener mediante el uso de una enmarcación en particular.

La recopilación de datos empíricos y el análisis cualitativo

El análisis del discurso de acción autoincluyente (ADAAI) es un método diseñado específicamente para su uso en la investigación de la TPF (Tracy, 2005; Tracy & Craig, 2010). El ADAAI es un tipo de análisis del discurso que también requiere información etnográfica sobre los sitios y las prácticas institucionales que se están estudiando. Por lo tanto, los investigadores de la TPF generalmente recogen datos utilizando métodos de observación del participante, así como entrevistas. Igualmente recurren a la recopilación de textos y a grabaciones audiovisuales sobre el comportamiento comunicativo. Los estudios de la TPF pueden confiar totalmente en los métodos cualitativos etnográficos, en vez del ADAAI, pero el ADAAI es un enfoque analítico del discurso estrechamente alineado con los principios de la TPF.

Como su nombre lo indica, el ADAAI es una forma de análisis del discurso que pretende tener implicaciones en cómo la gente debe actuar en la vida cotidiana. El ADAAI requiere que el investigador se convierta en una persona íntimamente familiarizada con una práctica comunicativa dada. La observación de las instancias en las que se lleva a cabo una práctica comunicativa se vuelve tan importante como el registro del discurso en sí. Por tanto, la observación se da en dos canales: el de los casos o situaciones reales de la práctica (el discurso), y cómo la gente habla de la práctica (metadiscurso), tanto *in situ* como en otros contextos, como las entrevistas. La metodología del ADAAI combina aquellos elementos tomados de otras tradiciones de la pragmática interdisciplinarios y los estudios del discurso,

incluyendo el análisis de la conversación (AC), la sociolingüística interactiva (SI), la psicología discursiva (PD) y el análisis crítico del discurso (ACD). Sin embargo, el ADAAI también tiene rasgos distintivos que lo señalan con un enfoque único. Como el AC, el ADAAI implica escuchar las interacciones grabadas y leer las transcritas repetidas veces, y la atención minuciosa a los detalles en la charla. Como la SI, el ADAAI también pone atención a los contextos culturales e institucionales en los cuales se lleva a cabo la interacción y se centra en las prácticas discursivas que comunican las distintas identidades de los participantes.

Al igual que la PD, el ADAAI hace hincapié en la naturaleza fundamentalmente conflictiva de la interacción social y adopta una postura retórica hacia el discurso; pero como el ACD, el ADAAI tiene una normativa, así como un interés descriptivo en las prácticas discursivas. La singularidad del ADAAI se encuentra en la manera particular en que combina estas características con un enfoque en las metas de la TPF.

El escenario primario para la investigación de la discusión intelectual que llevó a cabo Tracy era un departamento de comunicación en una universidad estatal de Estados Unidos que llevaba a cabo un coloquio semanal del que era ella una participante regular. Tracy grabó las sesiones del coloquio, transcribió 10 sesiones completas, y de otras hizo resúmenes. Además, llevó a cabo 10 entrevistas semiestructuradas con profesores y estudiantes participantes de posgrado. También se reunieron materiales secundarios en varios otros sitios, incluyendo entrevistas con los 20 participantes en el coloquio en otra universidad y observaciones de los debates de dos seminarios profesionales y una defensa de tesis.

El análisis de los debates del coloquio registrados se centró en los momentos en los que uno o más participantes parecían estar teniendo un problema. Por ejemplo, un participante de la facultad hizo esta pregunta a un estudiante: “Umm, esto es un poco de seguimiento, supongo que en la cosa de las percepciones. *¿Sabía usted, eres consciente, yo asumiría que* que los estudios que buscan la relación entre las autoatribuciones y otras atribuciones y la competencia en general muestran una muy alta correlación?” (Tracy, 1997: 52).

Varias características del discurso indican que este interrogador estaba teniendo algunas dificultades en la formulación de su pregunta. Tracy señaló específicamente cómo tres intentos sucesivos para enmarcar la pregunta (en cursivas en el extracto de datos anterior) tuvieron el efecto de reducir progresivamente el grado de dificultad de la misma pregunta y, por tanto, la exigencia de información que requiere el estudiante para responderla, lo cual se interpreta como una acción de protección encubierta para el estudiante de la eventual incapacidad que pudiera tener para responder.

Esto, junto con muchos otros ejemplos de discusiones y entrevistas grabadas, aporta pruebas de la existencia de esfuerzos por tener un comportamiento que eluda el rechazo social o la formulación de preguntas que resulten amenazantes a la seguridad y la identidad que surgen al hacer preguntas y contestarlas en el contexto de coloquios académicos. El análisis de las estrategias discursivas que utilizan los participantes para manejar estas amenazas (el problema), como de la reformulación de una pregunta para evitar causar vergüenza (técnicas) y de los

principios normativos que se aplican (ideales) de forma implícita proporcionan la materia prima para una reconstrucción de la práctica de acuerdo con la TPF.

Reconstrucción teórica

La reconstrucción teórica de una práctica es un proceso crítico y creativo en el que el investigador trabaja con los resultados de la observación empírica y el análisis cualitativo para producir un modelo conceptual de la práctica (o de algún aspecto de la misma). Esta reconstrucción busca ser lógicamente coherente, proporciona una base razonable para deliberar acerca de la conducta práctica, y está bien fundamentada en las realidades de la vida práctica. El modelo teórico reconstruido no es una descripción puramente empírica de la práctica, sino más bien una abstracción idealizada a partir de observaciones seleccionadas consideradas como ejemplares, conceptualizado con un grado de generalidad que hace que sea potencialmente aplicable a situaciones y prácticas más allá de las particulares que se han estudiado.

La reconstrucción según la TPF de una práctica se basa en la observación empírica, pero por lo general también se enriquece con la teoría existente que tenga relevancia para el caso en cuestión. Se incluyen asimismo teorías filosóficas y teorías prácticas basadas en la experiencia empírica de las prácticas estudiadas. Por ejemplo, la reconstrucción de Tracy de las prácticas de discusión intelectual se enriqueció a partir de la teoría de la cortesía, del discurso y de la identidad, y los dilemas de la interacción, así como por los conceptos filosóficos de la psicología dialéctica y humanista.

El problema como objeto de estudio, sus aspectos técnicos y los niveles filosóficos de la reconstrucción no necesariamente tendrán la misma intensidad y nivel de importancia en todos los estudios de la TPF. Mientras que algunos estudios pueden poner un énfasis principal en la investigación de problemas, otros pueden centrarse sobre todo en las técnicas o en los ideales que están en juego en una práctica dada. Sin embargo, siempre es importante conceptualizar cada nivel en relación con los otros, en el marco de los tres niveles de la TPF: 1. Conceptualizar las técnicas con respecto a su uso normativamente razonable en respuesta a los problemas; 2. Enmarcar los problemas con respecto a la forma en que se pueden manejar a la luz de los ideales y principios de la conducta y que son potencialmente relevantes para decisiones sobre dicho manejo, y 3. Ideales situados con relación a su potencial para gobernar el uso de técnicas en la gestión de los problemas.

El estudio del coloquio académico de Tracy ilustra una reconstrucción con base en la TPF integrada de esa índole. Aunque su análisis no cubre todos los aspectos de la discusión intelectual, sí logra articular en conjunto los problemas relacionados, las técnicas y los ideales que se encuentran situados en la investigación. Los problemas que se identificaron incluían, por ejemplo, la forma de participar en un debate, a veces apasionado, de ideas, evitando los intercambios excesivamente lapidarios y hostiles, y la forma de hacer y contestar preguntas

difíciles, eludiendo posibles atribuciones negativas con respecto a la situación institucional y la capacidad intelectual de los demás.

Se identificaron muchas técnicas, tales como las formas de aumentar o reducir la propia identificación con alguna idea específica que se somete a consideración, y las formas de enmarcar una pregunta para que sea más o menos difícil. En el ejemplo mencionado anteriormente, un profesor reformuló sucesivamente una pregunta para que fuera menos difícil para el estudiante que presentaba su trabajo ese día. La utilización de esta técnica indica la sensibilidad del interlocutor a las diferencias de estatus entre profesor y estudiante y a la posibilidad de que el estudiante se sintiera amenazado en una situación dada.

Asimismo, la investigación demostró el grado de experiencia de los participantes por parte del claustro académico y puso en evidencia que la investigación del estudiante pudiera estar pasando por alto alguna cuestión importante. Se trató al estudiante con cuidado y se tomó en cuenta la diferencia de estatus profesor-estudiante. Se evitó avergonzarlo sin dejar de proporcionar información relevante para mejorar la investigación. Esta técnica de interrogatorio suave de alguien de menor estatus por parte de un participante con mayor estatus parece alinearse con una zona ideal de la *crítica constructiva*.

La crítica constructiva es uno de dos ideales situados que aparecen en la reconstrucción de Tracy. Ambos fueron utilizados implícitamente por los participantes en el coloquio, muchas veces de manera inconsistente. El principio de la crítica constructiva es la búsqueda del apoyo y ayuda mutuos con el fin de que la discusión intelectual logre que los participantes desarrollen sus ideas de una manera positiva.

El otro ideal situado, relativamente más dominante en la discusión intelectual, es la *dialéctica*, que sostiene que el objetivo de la discusión es el riguroso debate y la crítica de las ideas sin tener en cuenta la situación o las necesidades personales de los individuos involucrados. En sentido riguroso, la dialéctica no necesariamente apoya que se realicen cuestionamientos más suaves con la intención de no avergonzar a un participante menos experto.

El imperativo de la normatividad

El elemento final de la investigación de TPF, que utiliza el ADAAL, consiste en avanzar en uno o más imperativos normativos relativos a la práctica comunicativa. En contraste con la teoría filosófica, que puede asegurar con firmeza la necesidad racional o ética de una cierta forma ideal de comunicación, la TPF suele producir afirmaciones normativas mucho más débiles. El objetivo de la TPF no es prescribir cómo deben comunicarse idealmente las personas. Más bien su objetivo es invitar a las personas a la reflexión sobre sus decisiones prácticas al conceptualizar problemas, técnicas y principios ideales y sugerir argumentos a favor de ciertos principios y técnicas que pueden ser seleccionados pensando principalmente en el problema en cuestión. En su libro de 1997, Tracy ofrece recomendaciones normativas para la práctica de la discusión intelectual. Una de éstas es que los participantes deben seguir un ideal de la discusión que

incluye tanto la dialéctica como la crítica constructiva. Tanto el debate riguroso sobre las ideas (dialéctica) como la existencia de una comunidad de apoyo (crítica constructiva) son importantes para una buena discusión intelectual, a pesar de que los dos ideales pueden estar en conflicto, creando un dilema que los participantes deben sortear en su momento.

Aplicaciones y extensiones

Desde los primeros trabajos de Tracy sobre la discusión intelectual, los investigadores han adaptado y desarrollado la TPF aplicando el enfoque en el estudio de diversas prácticas comunicativas que incluyen, entre otras, llamadas al número de emergencias 911 (Tracy, 1998; Tracy & Anderson, 1999; Tracy & Tracy, 1998), discusiones en el aula con el maestro como facilitador (Muller, 2014); negociaciones de crisis (Agne, 2007; Agne & Tracy, 2001), sesiones de sanación psíquica (Agne, 2010), procesos de deliberación ciudadana (Guttman, 2007) y reuniones públicas (Dimock, 2010; Tracy, 2007, 2010; Tracy & Ashcraft, 2001; Tracy & Durfy, 2007; Tracy & Muller, 2001). En esta sección, se hablará de los estudios sobre las formas alternativas de organización, comunicación y transferencia entre los proveedores de atención de la salud y las microprácticas que han aplicado la TPF en el campo de la comunicación organizacional, la adaptación del marco conceptual de la TPF a las formas actuales de la teoría de la organización, y el uso etnográfico y el análisis textual en lugar del ADAAI. Ashcraft (2006) investigó un problema normativo en una organización que estaba en una etapa posburocrática de desarrollo. Analizó las tensiones que se dan en la fase de transición de los ideales de las dos etapas: la burocrática y la posburocrática. Realizó un estudio etnográfico de una pequeña organización sin fines de lucro y que simpatiza con una orientación de tipo feminista. La aplicación del marco de la TPF en un análisis empírico identificó, en el nivel del problema: 1. El dilema clave que tiene que ver con dos formas distintas de control, de creencias compartidas y de modos de formalización que operan en ambos tipos de organizaciones, mismas que la autora había interpretado a partir de su ejercicio de teorización sobre la organización posburocrática. 2. En el nivel técnico, la política formal que adoptó la organización con el fin de llevar a cabo las gestiones del dilema y las formas en que se resolvió, por medio de prácticas micro. 3. En el nivel filosófico, existían principios organizativos implícitos en la evolución de la política formal que tuvieron un efecto de sutura entre ambas lógicas organizacionales. Este estudio ilustra cómo la TPEE puede hacer contribuciones en los campos en los cuales se tiene de antemano una teoría normativa. Ello se logra al elaborar propuestas normativas frente a los ideales racionalistas de la organización a favor de híbridos paradójicos, tales como los de las burocracias feministas.

Dempsey (2007) estudió las prácticas de rendición de cuentas de una organización no gubernamental internacional. A medida que la organización consideró la adopción de un nuevo sistema de información y monitoreo sobre las donaciones locales y de sus asesores voluntarios, algunos problemas se hicieron evidentes. Dempsey definió la situación como una

tensión de la *rendición de cuentas empoderada*. Se trataba de un dilema entre la justificación de la labor de la organización ante sus proveedores de fondos y el mantenimiento de la autonomía de sus asesores voluntarios. Esta tensión se controló mediante diversas técnicas de *voz limitada* que protegían la autonomía de los asesores voluntarios, limitando su participación organizacional. Este enfoque del problema indica un ideal situado subyacente de comunicación que valora la voz y el diálogo, reconociendo al mismo tiempo que el aumento de contacto y discusión puede poner en peligro otros objetivos importantes como la autonomía de las partes interesadas y la igualdad. Sobre la base de esta reconstrucción de la práctica, Dempsey cuestionó supuestos normativos comunes acerca de la comunicación y la rendición de cuentas en la literatura organizacional común.

Koenig *et al.* (2013) ampliaron la TPF en el campo de la comunicación para la salud en un estudio de *comunicación de transferencia* entre los proveedores de salud en una clínica multidisciplinaria para pacientes ambulatorios. La comunicación de transferencia (*communication handoff*) se refiere al proceso por el que un paciente pasa de un proveedor a otro dentro de la clínica, por ejemplo, de un médico de atención primaria a un profesional de salud mental. Los datos para este estudio fueron las entrevistas semiestructuradas con los proveedores de atención a los pacientes, y para el análisis se utilizaron técnicas de la TPF para la codificación temática y la comparación, con el fin de generar categorías. La reconstrucción teórica de la comunicación de transferencia utiliza una adaptación distinta del modelo de tres niveles de la TPF. Un ideal institucionalmente definido de *atención integral* constituye el nivel filosófico de la reconstrucción, y se observó que este ideal incorpora dos valores fundamentales: la orientación a la eficiencia clínica y el centrado en el paciente (*patient-centeredness*), que con frecuencia conviven en tensión, lo que constituye dilemas comunicativos en el nivel del problema. Se identificaron tres técnicas de comunicación de transferencia que sopesan los dos valores de manera diferente. A partir de ahí, se concibieron y se recomendaron algunos criterios normativos para decidir cuál de las técnicas sugeridas sería la más apropiada en función de la resolución de esa situación específica.

Otra adaptación de la TPF se ilustra con un estudio comparativo de Craig y Tracy (2005) sobre la *cuestión* prevaleciente en dos contextos institucionales. El *asunto* se refiere a las prácticas discursivas de mencionarlo durante un evento comunicativo. Por ejemplo, un participante podría decir que trae a colación “un asunto interesante para mí”, o “esto es un asunto de derechos civiles”. A diferencia de muchos estudios de la TPF, que a menudo comienzan por analizar los problemas de comunicación, en este estudio se empezó por el nivel técnico al observar a los participantes en dos tipos de situaciones: debates estudiantiles en las clases de pensamiento crítico en la universidad y en las reuniones públicas del consejo de administración de una escuela local. Se observó que se empleaba el concepto del *asunto* para diferentes funciones pragmáticas. En las discusiones de los estudiantes de pensamiento crítico *el asunto* a menudo se utilizaba para aclarar el desacuerdo y estimular la controversia. Por el contrario, en las reuniones públicas del consejo administrativo escolar, *el asunto* se utilizaba con mayor

frecuencia para evitar o minimizar la controversia. En la reconstrucción de las dos prácticas, para explicar esta diferencia Craig y Tracy argumentaron que tanto los participantes en las discusiones de los estudiantes como los consejeros en las reuniones escolares enfrentan diferentes problemas comunicativos con diferentes ideales situados. Concluyeron con una discusión de los factores que pudieran justificar normativamente la elección de un ideal o el otro.

Enfoques relacionados

La TPF difiere de la metodología conocida más ampliamente como metodología de la teoría fundamentada. Como fue originalmente presentada por Glaser y Strauss (1967), la teoría fundamentada es un método inductivo para descubrir la teoría científica empírica, mientras que la TPF es para la construcción de la teoría normativa. Los trabajos recientes de la teoría fundamentada han adoptado los principios constructivistas (Charmaz, 2009) que reconocen la interacción reflexiva entre la investigación y la práctica social, como lo hace la TPF. En este sentido, los dos enfoques (y otros enfoques constructivistas en las ciencias sociales) se han vuelto más similares, aunque continúan difiriendo en otros aspectos, sobre todo en el papel de la teoría normativa. Sin embargo, las técnicas de la teoría fundamentada se utilizan a menudo en las fases de análisis cualitativo de los estudios de la TPF.

La TPF es una de varias formas de *teoría práctica* que se utilizan en la investigación en comunicación (Barge & Craig, 2009). Mientras que todas las formas de teoría práctica están destinadas a abordar los problemas prácticos de comunicación, se aproximan a este objetivo de diferentes maneras. Barge distingue tres grandes enfoques para la teoría práctica: el mapeo (entendido como la descripción empírica de los problemas, las estrategias y sus consecuencias); la reflexión comprometida (desarrollo de una relación reflexiva entre teoría y práctica); y la práctica transformadora (teoría diseñada para su uso por los teóricos prácticos que intervienen directamente en los problemas prácticos). Como una forma de reflexión comprometida, la TPF difiere de los enfoques del mapeo (que no se ocupan de las cuestiones normativas) y los enfoques de la práctica transformadora (que no buscan la reconstrucción teórica de las prácticas ordinarias).

Referencias

- Aakhus, M. (2001). Technocratic and design stances toward communication expertise: How GDSS facilitators understand their work. *Journal of Applied Communication Research*, 29(4), 341-371.
- Aakhus, M., & Jackson, S. (2005). Technology, interaction and design. En Fitch, K. & Sanders, R. (Eds.). *Handbook of language and social interaction* (pp. 411-435). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Agne, R. (2007). Reframing practices in moral conflict: interaction problems in the negotiation standoff at Waco. *Discourse and Society*, 18(5), 549-578. DOI: 10.1177/0957926507079634.
- Agne, R. (2010). Self-Assessment as a Dilemmatic Communicative Practice: Talk among Psychics in Training. *Southern Communication Journal*, 75(4), 306-327. DOI: 10.1080/1041794x.2010.504438.

- Agne, R. & Tracy, K. (2001). 'Bible babble': Naming the interactional trouble at Waco. *Discourse Studies*, 3(3), 269-294.
- Ashcraft, K. (2006). Feminist-bureaucratic control and other adversarial allies: Extending organized dissonance to the practice of "new" forms. *Communication Monographs*, 73, 55-86.
- Barge, K. & Craig, R. (2009). Practical theory in applied communication scholarship. En Frey, L. & Cissna, K. (Eds.). *Routledge handbook of applied communication research* (pp. 55-78). Nueva York: Routledge.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. En Morse, J., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. (Eds.). *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Craig, R. (1989). Communication as a practical discipline. En Dervin, B., Grossberg, L., O'Keefe, B. & Wartella, E. (Eds.). *Rethinking communication; volume 1: Paradigm issues* (pp. 97-122). Newbury Park, CA: Sage.
- Craig, R. & Tracy, K. (1995). Grounded practical theory: The case of intellectual discussion. *Communication Theory*, 5, 248-272.
- Craig, R. & Tracy, K. (Eds.) (2014). Building Grounded Practical Theory in Applied Communication Research [special issue]. *Journal of Applied Communication Research*, 42(3).
- Dempsey, S. (2007). Negotiating accountability within international contexts: The role of bounded voice. *Communication Monographs*, 74(3), 311-332.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Nueva York: Henry Holt & Company.
- Dimock, A. (2010). Styles of Rejection in Local Public Argument on Iraq. *Argumentation*, 24(4), 423-452. doi: 10.1007/s10503-009-9175-6.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, N. Y.: Aldine.
- Guttman, N. (2007). Bringing the Mountain to the Public: Dilemmas and Contradictions in the Procedures of Public Deliberation Initiatives that Aim to Get "Ordinary Citizens" to Deliberate Policy Issues. *Communication Theory*, 17(4), 411-438. doi: 10.1111/j.1468-2885.2007.00305.x.
- Koenig, C., Maguen, S., Daley, A., Cohen, G. & Seal, K. (2013). Passing the baton: A grounded practical theory of handoff communication between multidisciplinary providers in two Department of Veterans Affairs outpatient settings. *Journal of General Internal Medicine*, 28(1), 41-50. doi: 10.1007/s11606-012-2167-5.
- Muller, H. (2014). A grounded practical theory reconstruction of the communication practice of instructor facilitated collegiate classroom discussion. *Journal of Applied Communication Research*, 42(3).
- Pearce, W. (2007). *Making social worlds: A communication perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell.
- Pearce, W. & Pearce, K. (2000). Extending the theory of the coordinated management of meaning (CMM) through a community dialogue process. *Communication Theory*, 10, 405-424.
- Schatzki, T., Knorr, K. & Von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Londres: Routledge.
- Tracy, K. (1997). *Colloquium: Dilemmas of academic discourse*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Tracy, K. (1998). Interactional trouble in emergency service requests: A problem of frames. *Research on Language and Social Interaction*, 30, 315-343.
- Tracy, K. (2005). Reconstructing communicative practices: Action-implicative discourse analysis. En K. L. Fitch & R. E. Sanders (Eds.). *Handbook of language and social interaction* (pp. 301-319). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracy, K. (2007). The discourse of crisis in public meetings: Case study of a school district's multimillion dollar error. *Journal of Applied Communication Research*, 35(4), 418-441.
- Tracy, K. (2010). *Challenges of ordinary democracy: A case study of deliberation and dissent*. University Park, PA: Penn State University Press.
- Tracy, K. & Anderson, D. (1999). Relational positioning strategies in police calls: A dilemma. *Discourse Studies*, 1, 201-225.

- Tracy, K. & Ashcraft, C. (2001). Crafting policies about controversial values: How wording disputes manage a group dilemma. *Journal of Applied Communication Research*, 29(4), 297-316.
- Tracy, K. & Craig, R. (2010). Studying Interaction in order to cultivate communicative practices: Action-implicative discourse analysis. En J. Streeck (Ed.). *New adventures in language and interaction*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Tracy, K. & Durfy, M. (2007). Speaking out in public: citizen participation in contentious school board meetings. *Discourse & Communication*, 1(2), 223-249. doi:10.1177/1750481307076008.
- Tracy, K. & Muller, H. (2001). Diagnosing a school board's interactional trouble: Theorizing problem formulating. *Communication Theory*, 11, 84-104.
- Tracy, K. & Tracy, S. (1998). Rudeness at 911: Reconceptualizing face and face attack. *Human Communication Research*, 25, 225-251.

Apuntes sobre los modos de relación entre la comunicación básica y aplicada

TANIUS KARAM CÁRDENAS¹

En principio, lo que parece un falso dilema adquiere un estatuto ontológico en las discusiones que se dan dentro del campo académico con respecto a estas dimensiones de la comunicación, que por una serie de razones aparecen no sólo como contrapuestas, sino anegadas una de otra, como si se quisiera prevenir algún tipo de contagio que obliga necesariamente a separarlas.

Ya hicimos en otro trabajo (Cf. Karam, 2012) un acercamiento a los dilemas entre comunicación “básica” y “práctica”, en el que concluimos que es posible fundamentar una especie de racionalidad dialéctica entre la dimensión más general y otra más mediata. Nos parece conveniente, antes de seguir con el debate, recordar algunas ideas de aquel texto, con la idea de continuar y hacer un acercamiento más denso a sus relaciones.

La comunicación, antes que reflexión, síntesis o axioma, siempre fue práctica, desarrollo e instrumento. En la tradición occidental, probablemente la primera realización de lo que podríamos reconocer como un profesional de la comunicación se dio con los “*rhetor*” (oradores) y los sofistas. Hay que tomar como antecedente remoto la retórica griega, porque en su concepción no solamente hay una técnica, uno modo de hacer, persuadir o convencer, sino también una visión del mundo y una ética que solamente de manera reciente se teorizan junto con la dimensión más instrumental del lenguaje. Por desgracia imperó más lo primero

¹ Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense (Madrid). Es también miembro del Sistema Nacional de Investigadores, N1. Es profesor investigador del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac México Norte. También ha sido profesor e investigador en la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Su experiencia docente se ha desarrollado principalmente en las áreas de teoría de comunicación, semiótica, metodologías de comunicación y estudios culturales en varias universidades del país; se ha desempeñado como profesor invitado en la Universidad de UnCuyo (Mendoza, Argentina), la Chaire Mexique de la Universidad de Toulouse y en la Universidad Heinrich Heine (Dusseldorf, Alemania). Dentro de sus publicaciones se pueden destacar *Los derechos humanos en la prensa. La matanza de Ac-teal* (Chiapas). *Discursos y relatos* (2011); *Veinte formas de nombrar a los medios. Introducción a enfoques, modelos y teorías de comunicación* (2010); ha sido coautor de *100 libros hacia una comunicología posible* (2005), *Comunicología en construcción* (2009), entre otros. Es colaborador de la revista *Zócalo* y de la *Revista Mexicana de Comunicación*.

dentro de una historia que redujo durante mucho tiempo la retórica a su potencial como técnica de control o manejo de la comunicación. Por cierto, esta crítica —frecuentemente fundamentada— ha estado siempre en torno a la figura del profesional. Francisco Prieto (1995) cuenta al respecto la crítica que Jean Wahl hiciera en 1963 de lo que en el periodo de posguerra veía como peligro en la formación de este nuevo profesional que prometía una visión instrumental y utilitaria de los nuevos medios electrónicos audiovisuales.

Hoy día, si bien parece superada la disputa, ésta aparece frecuentemente desde en charlas informales con estudiantes, hasta en ponencias y conferencias; por ello intentemos avanzar en nuestra argumentación analizando algo de la que parece innata divergencia entre lo “teórico” o básico y lo “aplicado” dentro de la reflexión profesional de la comunicación. De alguna manera, muchas reflexiones en torno al campo académico y al diseño curricular bordan o lanzan enunciados donde justamente se trata de conciliar algo que de suyo es un falso dilema (la oposición teoría-práctica), pero que, por las características del campo, los perfiles de estudiantes y profesores, la precariedad del mercado de trabajo, la compleja distancia entre escuelas y empleadores, sustentan la confrontación entre teoría y práctica, en un medio para encontrar respuestas a lo que son, quizá, preguntas mal planteadas o diagnósticos incompletos basados más en intuiciones que en datos científicos o sociológicos. En ese sentido, todo debate entre comunicación básica y aplicada, a menos que delimite el ámbito de su pregunta y acote lo más posible sus afirmaciones, parece un ejercicio no muy productivo y sin mucha repercusión curricular o pedagógica.

Orígenes de una *oposición*

Antes de la comunicación académica o científica, se desarrolló un amplio ejercicio de la comunicación, de la prensa, de la escritura en muy diversas culturas y civilizaciones; siempre hubo necesidad de pregoneros, trovadores, escribanos, escultores y demás profesiones vinculadas a la difusión de información con valor público o social en una comunidad, relacionada con la sobrevivencia, las incipientes leyes o normas o avisos de importancia. Muchos manuales y todas las historias de la comunicación dan cuenta de ello con distintos matices y marcos explicativos. Con frecuencia esa queja es en realidad un signo de otro tipo de males, algunos de ellos más estructurales y generales, como la compleja relación entre universidad, sociedad y mercado laboral, que no es un problema propio de los estudios de comunicación, pero que parece adquirir aquí matices especiales; entre otras razones, por lo esquivo y amplio de su objeto de estudio, por la poca profesionalización de sus actividades y tareas, y por tanto una escasa comprensión social de lo que hacen sus profesionales. De manera adicional, hay que tomar en cuenta esa triple marginación de la comunicación en México a la que hacía alusión Raúl Fuentes Navarro (2007), en cuanto a la ciencia, las ciencias sociales y, dentro de éstas, al estatuto en el que con frecuencia se encuentran los estudios de comunicación, y que da un carácter particular a la percepción que se tiene dentro de las comunidades académicas y cien-

tíficas con respecto al estatuto epistemológico de esta área, habitualmente definida como campo, área o transdisciplina, más que como saber sistemático y disciplinario.

Antes de ser “científica” o académica, la comunicación era un tipo de práctica que se institucionalizó y, mucho antes, una neta necesidad expresiva, como se ve en cuevas y cavernas. La comunicación fue profesión, agencia, funcionario, orador; nunca se restringió a una de ellas ni permaneció estable como un tipo de tarea regular. Como vemos, hay muchas formas de nombrar la actividad ya “práctica”, sin más teoría que aquella que podía sistematizarse desde la filosofía, la administración, el derecho. El comunicador se puede asociar a diversos referentes donde también se expresan y emiten signos, mensajes, o se ponen en contacto espacios, lugares, enunciadores; es el caso, por ejemplo, de los mensajeros que conectaban a Moctezuma con otras áreas del país; de los escribanos que llevaban un recuento de los asuntos, o de los comerciantes con sus necesidades particulares para ejercer más fácilmente su oficio en distintos lugares, lo que llevó a desarrollar sistemas de comunicación más sencillos y rápidos, como en su momento el fascinante invento del alfabeto, resultado de la necesidad de los fenicios de comunicarse de manera más efectiva con quienes hacían negocios.

Así, vemos que no solamente hay una historia del concepto “comunicación”, sino de las profesiones o actividades vinculadas al ejercicio de difundir, conectar o expresar signos, mensajes y señales con valor informativo y fuerte repercusión para la vida de la comunidad. Toda esta historia vuelve a tener un momento nodal con la irrupción de las tecnologías audiovisuales, basadas en los medios para tele-transportar signos (telégrafo) y sonidos (teléfono) que se sumarían a la habilidad ampliada para guardar y reproducir, primero imagen estática, luego sonidos y finalmente imagen en movimiento. Su gran impacto facilitó que durante el siglo xx se diera una especie de “secuestro” con respecto al significado de la “comunicación”, al grado que se le asoció de manera automática a medios y tecnologías, pero sin el desarrollo de un sistema de saberes más sólidos que no sólo dieran consistencia a la afirmación, sino que permitieran una comunicación más estable (sin caer en univocismos o equivocismos) entre los usuarios del término. Este fenómeno es el que va impulsar la “institucionalización”, montada por dos actividades cercanas, que surgieron antes que las “escuelas de comunicación”: las escuelas de periodismo y de publicidad; pero es propiamente con los medios audiovisuales que sobreviene un boom de los términos “información”, “comunicación” y sucedáneos, y se consuma su secuestro. Con ello, también ser *comunicador* pasó a significar estar vinculado a los medios, a las tecnologías, a los sistemas de difusión que vivieron un incremento impresionante después de la Segunda Guerra Mundial y que modificaron culturalmente la faz de la tierra. Hoy, a poco más de 50 años de la irrupción de las tecnologías audiovisuales, las llamadas “nuevas tecnologías” vuelven a hacer, desde el desarrollo de internet, un proceso de reconversión perceptivo, social, temporal y cultural del mundo, en lo que incluso autores como Antonio Pasquali (2005) no dudan en señalar como una de las revoluciones más importantes de la historia, incluso por encima de la generada por los medios masivos audiovisuales electrónicos, sus inmediatos antecesores.

Al *boom* de los medios como instituciones y herramientas, y a su profesionalización, se sumó la promesa del prestigio, el reconocimiento y la presencia social. Así como en el pasado el escribano, el cronista y el funcionario de gobierno que llevaba los mensajes a las plazas públicas podían ser vistos como parte de una élite que gozaba de prestigio o privilegios, Paul Lazarsfeld (1955), en su famosa tipología de funciones para los medios masivos, recuperó esta tradición al reconocer que los medios en primer lugar “confieren prestigio”, como el valor que suele dársele al periodista, al lector de noticias en los telediaros o ahora al conductos de la prensa del corazón (Braddock, 1958).

Lo que a un nivel más amplio es dar un cierto *valor de verdad* a lo que los medios dicen. Hasta la fecha, no pocos aletargados llegan a las escuelas de comunicación con algún deseo —más o menos explícito— de ver su imagen reproducida por la pantalla. Así también parece confirmarse en sub-áreas del periodismo como la prensa ligera (espectáculos, del corazón, del entretenimiento), cuya importancia e interés por parte del estudiante crece, aun cuando en las preferencias de especialidad es el periodismo, de las menos requeridas por los estudiantes. Como mencionamos, en la tradición occidental quizá este primer profesional de la comunicación haya sido el rhetor, el orador, el sofista, en un periodo en el que esta actividad se popularizó y alcanzó gran prestigio. Ese especialista de la palabra, de la argumentación, de la exposición en un momento determinado de la historia de las polis-estado griegas se alquilaba como un proto-abogado para defender o dirimir asuntos de sus clientes en plazas públicas; es entonces cuando aparecen algunos elementos que son centrales para definir al “comunicólogo”: el uso de los recursos expresivos mediante técnicas particulares para generar efectos o para orientar la atención, las emociones de la audiencia en uno u otro sentido; el famoso *quién-dice-qué-a quién-con qué canal-bajo qué efectos*, conocido como el “paradigma de Lasswell”, publicado en 1955. El peso moral que después tuvo la retórica incidió, por ejemplo, en la concepción instrumental del lenguaje que se tuvo durante siglos en la filosofía; es decir, la idea del lenguaje como medio, como un simple recurso que no es importante en sí mismo y que es siempre subsidiario de otras cosas o causas. De alguna manera ya se encontraba ahí la idea de oponer *razón instrumental* a *razón crítica*, el hecho de que la centralidad del “instrumento” en sí mismo no es lo más favorable para el desarrollo de la ciencia, la sociedad o la justicia. El mismo Aristóteles, en el 320 a. C., desarrolló la lógica como una disciplina formal para desmontar los encantos de la palabra y la fuerza de la técnica. Ahí persisten “razón” y “herramienta” como opuestos, mientras que por ejemplo en la Dialéctica de la Ilustración de Adorno y Horkheimer adquieren un estatuto aún más amplio en la dicotomía *racionalidad crítica* / *racionalidad instrumental*, desde donde se formulan algunas de las críticas más lúcidas de su tiempo contra las sociedades industrialmente desarrolladas, en las que los medios cumplen una labor importante en eso que después se llamará, en los sesenta, la unidimensionalización del hombre.

En el origen de las teorías de la comunicación, un parteaguas del mundo contemporáneo, ya en el siglo xx, aparece con el surgimiento de la cibernética de Wiener, en 1947. Este

autor da las bases para que luego con su discípulo, Shannon, se popularicen modelos técnicos de la comunicación que la dibujan de forma lineal, telegráfica y en cuya preocupación aparece la cuestión vinculada de la eficiencia, el ahorro y conceptos después asociados a las teorías de comunicación, como “código”, “mensaje”, “fuente”, “ruido”, “*feedback*”, y muchos más que forman parte del argot prototípico de profesores y estudiantes en comunicación. Claro, la imagen de la cibernética era más potente y lo que se desprendía de esta visión era una “ciencia del control” para el manejo o la manipulación de máquinas, cuyos principios podrían extenderse a seres vivos o humanos; con consecuencias que durante muchos años fueron vistas con sospecha. Había esa promesa de autocorrección en las máquinas o personas, entendidas ahora como sistemas cibernéticos. Estos objetivos, así como su lenguaje y sus métodos fueron difícilmente integrados en la América Latina de la posguerra y de las naciendo guerras de emancipación. La cibernética no pudo haber desajustado mucho más con la idea de comunicación que en América Latina se estaba construyendo en los sesenta y setenta; peor aún, venía “empaquetada” —si se nos permite la expresión— en el idioma inglés como lengua dominante, desde los Estados Unidos, donde las intenciones científicas manipulativas parecían confundirse con la revolución epistemológica que supuso esta ciencia propuesta por Wiener. Durante más de 30 años la oposición fue radical, pero, como en comunicación los cambios cada vez son más acelerados, en los noventa, con la emergencia de las nuevas tecnologías, los académicos latinoamericanos encontraron en la cibernética (de segundo orden), en las ciencias cognitivas, orientaciones más idóneas para definir y explicar lo que las nuevas mediaciones tecnológicas estaban generando o propiciando.

Los principios de la comunicología básica en Estados Unidos se basan en esas visiones lineales, efectistas. Muchas contribuciones, aparte de la señalada cibernética (de primer orden) se sustentan en leyes y principios importados de las ciencias naturales y formales, con la idea de que estos mismos principios pueden fundar las bases de la comunicación humana y social. Otra teoría importante de corte difusionista y que reproduce el imaginario de una comunicología básica basada en la eficiencia, el control y la completa organización de sus componentes es la famosa teoría de las innovaciones de Everett Rogers (2003), quien a pesar de sus buenas intenciones no pudo evitar la crítica ideológica contra esa perspectiva difusionista, y que Freire llamo “extensionista”, justamente como sinónimo de lo contrario que el desarrollismo pretendía impulsar. Ya después, Luis Ramiro Beltrán ha intentado poner en perspectiva y también reconocer en estos fundamentos de su maestro Rogers algunas posibilidades, bajo otras premisas para alentar lo que América Latina desea: un desarrollo integral antes que uno técnico; uno más político antes que uno solamente económico; uno más justo, antes que uno meramente eficiente.

Casi al mismo tiempo, la “proto-teoría de la comunicación académica” en nuestra región se desarrolló con la necesidad de una mirada alternativa que impusiera otros principios a la mirada efectista de la comunicación centrada en la tecnología, y en una preocupación por el éxito en la intencionalidad del productor o emisor comercial e ideológico. Esta mirada, que

da la base para lo más cercano a un enfoque latinoamericano, tuvo contribuciones y momentos notables, pero igualmente, a la distancia, como lo hace Rosa María Alfaro (2000) en un texto muy sugerente, se impone un autoanálisis y un balance que dé más complejidad a nuestra reflexión sobre el pensamiento y las prácticas de comunicación, que supere maniqueísmos. No puede dejarse de reconocer, por ejemplo, la enorme contribución de la tradición en comunicación popular y alternativa que nos marcó a muchos en cuanto a la aspiración e ideal de la comunicación en nuestra región; no obstante, al mismo tiempo algunos enfoques críticos, semióticos, generaron categorías potentes y lúcidas, pero prescindieron de una visión más estratégica, en el entorno altamente polarizado de la Guerra Fría.

Es frecuente que mitos, representaciones trilladas o estereotipos formen parte de lo que creemos o no de la comunicación, su reflexión y su práctica. Un ejemplo lo tenemos en uno de los principales mitos en la formación del campo académico de la comunicación, basado en la idea de que su adecuada profesionalización podría generar la transformación de los medios y con ello del país. Lo que resulta de dos puntos de partida enteramente distintos: por una parte, el supuesto de la efectividad en sociedades democráticas, con recursos, sin fuertes contradicciones sociales y con muchas necesidades de control social ante posibles enemigos ideológicos; y, por la otra, prácticas de la comunicación sin recursos, con fuertes asimetrías sociales, de anclados rezagos coloniales y con muy fuertes necesidades por atender. Frecuentemente la crítica a la comunicación básica señala que ésta solamente tiene sentido en tanto resuelve, modifica y transforma. No se encuentra sentido a una comunicación teórica que no cumple esa tarea. Ya en los años ochenta la crisis entre una visión más “teórica” generada por las escuelas, por la importación de corrientes de otros países, por diagnósticos sofisticados, etcétera, y la necesidad de transformación en la Década Perdida de la región, lleva a pedagogos de la comunicación, como Daniel Prieto (1984b), a criticar el “teoricismo” en la comunicación durante esa época, en la que denuncia los intentos de aplicación de enfoques venidos de Europa que intentan adaptarse con calzador, sin consideración alguna para la realidad de América Latina, lo que también Luis Ramiro Beltrán señaló como uno de los retos del pensamiento en ese texto señero de la comunicación en la región (1985).

De alguna manera podemos estudiar una parte de la historia del campo de la comunicación desde esas tensiones y asimetrías —por usar un eufemismo— entre la “teoría” y la “práctica”, porque a distintos niveles lógicos expresan representaciones, prácticas e —una palabra puesta de moda— “imaginarios”, deseos inoculados que generan sus propias ilusiones, argumentos e imágenes mentales. Ciertamente ese debate teoría-práctica es un síntoma de otros fenómenos asociados a este campo de estudio y de su institucionalización, como la relaciones entre la auto y la héteropercepción de otros agentes sociales (empleadores, trabajadores de medios, en organizaciones, investigadores, etcétera). Es también un signo del malestar dentro del campo con respecto a algunos de sus mitos fundacionales, el de la pretensión de superar un saber instrumental, pero, al mismo tiempo, de una extrema preocupación por las

ondulaciones laborales y profesionales. En el centro de todo ello están quizá muchos otros asuntos estructurales —que tocan otros campos de la vida social— con respecto al mito que la historia educativa y económica de los últimos 30 años de este país ha desmontado, en el sentido de que la escolaridad universitaria es un medio para la movilidad social. Detengámonos un poco en uno de esos mitos para verlo desde estas tensiones señaladas.

Entre los dos polos de un mito. ¿Existen fundamentos de la comunicación básica?

Las escuelas de comunicación se desarrollaron en México a partir de los años sesenta, bajo ciertas características estructurales que algunos autores han estudiado y abordado. Con diversos antecedentes, hoy es un negocio no despreciable que incluso en la peor década de la historia económica mexicana del siglo xx —los ochenta— tuvo un incremento de 200% al menos; es quizá el único sector del país que ha crecido de esa manera. A pesar de todas las crisis, las escuelas persisten, y los estudiantes llegan muchas veces atraídos por el “canto de las sirenas” que proviene del halo de la tecnología, el prestigio, la visibilidad, etcétera. En su número de noviembre 2013 la revista *Zócalo* (No. 165: 11) a propósito de una serie de entrevistas a responsables de programas de estudio con respecto al impacto de las nuevas tecnologías, cita al Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que señala que durante el ciclo escolar 2011-2012 había 79 mil estudiantes matriculados en comunicación (47 mil mujeres, 32 mil hombres, números cerrados); en este periodo egresaron 12,554 estudiantes, aunque 40% se desempeña en actividades no relacionadas con su formación profesional. Estos datos confirman por una parte la proliferación del campo (cantidades de escuelas, etc.) versus esa dinámica más compleja con el campo laboral y productivo que siempre pone, por usar una expresión vernácula, “los pelos de punta” a las escuelas y a los grupos propietarios de las universidad privadas.

Dentro de los varios mitos en torno al campo de la comunicación, uno de los quizá fundacionales partía de la aspiración de cambiar los medios y el país a través de la profesionalización o, propiamente, la escolaridad universitaria. Este mito evidencia un deseo, en el sentido de imaginar un puente con capacidad de transformación entre la universidad y el hecho mismo —viéndolo críticamente—, y que esos saberes ayudan a consolidar el cambio dentro de un plano particular de más democracia, menos pobreza, etcétera. Simplificamos un proceso que es más complejo, pero lo que queremos subrayar es la diferencia entre la percepción que se tiene de lo que se hace “dentro” de las aulas, del conocimiento, y la creencia en su posibilidad de transformación efectiva en ciertos órdenes del mundo político, económico, cultural.

El campo académico de la comunicación ha sido en algún sentido más “cuantitativo” que “cualitativo”; si bien es fuerte en algunas instituciones con presencia, investigadores e importantes revistas, en general la valoración cualitativa, como la han abordado varios autores, es muy débil, también asociada a desorganización, a la precariedad conceptual, a su poco rigor,

a su escaso impacto político y social, etcétera. Con frecuencia las principales preocupaciones son —de manera entendible— más inmediatas o de coyuntura, que mediatas o epistemológicas; más instrumentales que reflexivas. El campo sí ha reflexionado sobre sí mismo y ha generado una literatura nada despreciable (Cf. León, 2008), pero no parece que esta operación incida cualitativamente en las escuelas y el campo mismo.

Se acepta como lugar común el hecho de que para usar el instrumento se presupone la reflexión, lo cual, sin ser falso, no parece aplicar en el juego de las percepciones, en el muro de lamentaciones que genéricamente se levanta ahí donde varios profesores de materias básicas o de formación general hacen apreciaciones sobre sus estudiantes. La estructura curricular en comunicación a veces reproduce un dualismo que separa lo “teórico” (vinculado con la información general, las vilipendiadas “teorías de comunicación”, las materias de contexto social o formación social mexicana) de lo “práctico”, condensado en la imagen del “taller”, “medios” y ejercicios de producción, etcétera. Dentro de este esquematismo, llama la atención que, en la imagen ideal del currículo, éste esté organizado a partir de bloques iniciales donde se sintetiza lo “teórico”, y se dejan para después las distintas formas de nombrar talleres. Igualmente hay un presupuesto de que, para que el estudiante pueda decir algo (textual, audiovisual, auditivamente), antes tiene que saber qué decir, y eso justamente es lo que darían las “teorías” (en general) o materias de formación general. A nivel didáctico, también suele experimentarse la idea de lo “teórico” con lo aburrido, lo memorístico, lo desvinculado de la realidad; así, es frecuente que muchos estudiantes vivan de manera inmediata estos cursos: se estudian porque hay que llevarlos.

Si bien partimos de supuestos e ideas generales, la realidad siempre es más compleja. Por ejemplo, en un ejercicio que realizamos durante 2013 para conocer las características de la enseñanza de las teorías de la comunicación en las aulas de las universidades mexicanas (Karam, 2013), muchas de ellas vinculadas al CONEICC, encontramos otros datos para repensar también estas relaciones, que frecuentemente se reducen a esquemas muy dicotómicos.

En otro nivel, un síntoma adicional en esa asimetría teoría-práctica es el relativo anti-cientificismo que hay en amplios segmentos de la comunidad académica de la comunicación. Este campo suele ver con extrema desconfianza cualquier vínculo con lo científico, al asociarse esto quizá a cierta idea de ciencia (pero del siglo XIX), a una interpretación tal vez de acartonamiento de la comunicación, cuyo sustrato más hondo quizá sea la reducción conceptual de la que ha sido objeto. Al “tecnologizar” la comunicación, el imaginario de su profesionalización giró casi exclusivamente en torno a ésta y las necesidades o requerimientos que tiene una comunicación mediada tecnológicamente por medios audiovisuales. Este fenómeno dificultó la difusión de visiones más integrales de la comunicación, que hoy paradigmas como el llamado “de la complejidad” les permiten abrirse a otros niveles o dimensiones y conectar la comunicación con algo más que la sociología de los medios. Existe más oportunidad para ver la comunicación como espacio transdisciplinar, a la manera por ejemplo como Bateson y Ruesch (1984/1951) la concibieron, aunque estos autores sean totalmente marginales en cursos de

pregrado y maestría; pero también otros enfoques, como el vilipendiado de McLuhan, que hoy tenemos oportunidad de visitar con un nuevo aprendizaje.

Muchos de esos problemas estructurales del campo reverberan la tensión teoría-práctica vistos en distintos niveles y, como hemos señalado, sógnicamente en lugar de muchas otras cosas. Otro rasgo lo vemos en la difusión del nombre más general que recibe el estudio de la comunicación académica y que puede ser objeto de reflexión a la luz de la perspectiva que proponemos. De acuerdo con lo señalado hace unos años por Claudia Benassini (2000), los más usuales son “Ciencias de la comunicación” (48.5%), “Comunicación” (10.1%) y “Ciencias y Técnicas de la Comunicación” (5.9%). El primer nombre y en parte el tercero parecen connotar la idea de que el saber comunicativo está hecho de la suma de lo poco que muchas ciencias o disciplinas dicen “de”, “sobre”, “a propósito” de la comunicación, pero sin que medie una mirada transversal o sintética de las semejanzas-diferencias en esas porciones de saber. Ello justificaba, en los primeros planes de estudio, que un profesional de la comunicación llevara muchos tipos de materias, y la suma de ello podría suponer un saber que le permitiera ejercer la profesión vinculada a la comunicación o, más propiamente, a los medios y las industrias que en los sesenta comenzaron a expandirse en México. Sin dejar de reconocer que dicho ejercicio puede ser útil, la hipótesis no resultó cierta, ni tampoco el hecho de juntar así esos saberes conllevó una perspectiva integrada, unitaria, coherente. En el otro polo sobre el debate está el incómodo nombre, no usado, de “Ciencia de la Comunicación”, lo que igualmente nos llama la atención de aquellos autores que han hecho propuestas integrales como Mead (1968) o Bateson (1972) y cuyas propuestas hemos resumido en otros trabajos (Cf. Karam, 2007a, 2007b, 2005), pero que no son recurrentes en las descripciones de los cursos básicos.

No es lugar ni pretensión entrar a la discusión de si la comunicación es o no ciencia, sino de señalar lo que para nosotros es la pereza intelectual de una comunidad que ha renunciado siquiera a la reflexión. Al margen de la respuesta, la discusión nos puede parecer productiva siempre y cuando abone a la organización conceptual y sistematización de lo que el campo ha hecho o dicho (desde un punto de vista académico) de lo que *es/no es comunicación*, a la historia de las ideas que persiga como reto disponer de mapas más sólidos. Creemos que dichas orientaciones pueden facilitar tomar decisiones curriculares, organizar investigaciones inter-institucionales, y construir un código que también incentive el diálogo más organizado de la comunicación con otras áreas, saberes, disciplinas.

Ganar esta claridad tal vez no permita revertir esa triple marginación científica de la que Fuentes Navarro (2007) hablaba a propósito de la comunicación en México, pero la comunidad académica va a contar con más herramientas de trabajo interno que, entre otras ventajas, va a facilitar investigaciones inter-institucionales, la actualización de planes de estudio, la toma de decisiones sobre si un tema de tesis compete o no a la comunicación, difusión de manuales y generación de instrumentos que ayuden a darle otra densidad a la actividad docente y de divulgación del conocimiento.

Lo que llamamos “comunicación básica” puede ubicarse en esos dos grandes polos en el mito formador del saber comunicológico que va desde su dimensión unitaria (la Ciencia con mayúscula y en singular) hasta su dispersión (las ciencias, con minúscula y en plural, con múltiples archipiélagos de saberes): es decir, vale rastrear lo que se ha dicho de la comunicación, aunque del hecho de que la comunicación aparezca en muchos lugares, no se deduce que haya o pueda haber una ciencia general; ni tampoco que podamos suponer a priori que hay principios constructivos comunes que formarían esas “ciencias” de la comunicación. También la discusión sobre el estatuto epistemológico de la comunicación es útil en tanto nos ayuda a aclarar, a precisar, a revisar nuestros prejuicios, a proponernos modelos más plásticos y diversos que también nos dispongan de competencias para el diálogo complejo y abierto.

Con respecto a esta idea de la comunicación en general y en particular, nos ha llamado la atención que justamente intelectuales que avizoraron una posibilidad epistemológica más amplia para la comunicación, como Herbert Mead, Gregory Bateson, Abraham Moles o Niklas Luhmann, sean escasamente estudiados en planes de pregrado, y donde pululan visiones muy distintas en torno a medios, difusión y tecnologías. También hay que señalar que el umbral semántico de la comunicación con el que trabajan las escuelas es reducido, y deja de lado muchas otras dimensiones o ámbitos. Queda aparte, como reto, el estudio de esta tierra ignota para las escuelas de comunicación, compuestas del referente en otras ciencias y saberes fuera del ámbito de las humanidades o ciencias sociales que también usan el concepto. Esto nos lleva a suponer que parece permear la posibilidad de ese saber integrador, sintético, siempre como “posibilidad”, pero que los esfuerzos intelectuales para probar-desaprobar esa hipótesis han sido escuetos y escasos, o pocos consistentes.

En los manuales de comunicación básica, comunicación humana, teoría de la comunicación y sucedáneos es posible detectar, a un nivel denotativo y descriptivo, algunos principios que, por ejemplo, reducen la comunicación a proceso, a vínculos con el lenguaje y el código. La literatura es tan extensa y diversa que, a manera de libro de autoayuda, es posible encontrar de todo: desde atisbos hasta propuestas originales e integradas que por lo menos merecen ser estudiadas. Resulta también, para quienes trabajamos en las escuelas y facultades de comunicación y que tenemos la pretensión de escribir algún libro de comunicación con fines didácticos y educativos, que éste puede tener éxito nacional, porque es casi imposible que aquello que un estudiante de primer semestre ve en Tijuana, sea lo mismo que, con el mismo nombre de materia, está viendo otro estudiante en Tuxtla Gutiérrez. Al margen de lo anecdótico, hay que partir de esa fragmentación y dispersión, como lo han expuesto muy lúcidamente Fuentes Navarro y Vidales (2011) en un libro breve pero central para el debate de la comunicología mexicana contemporánea, ya que de forma sintética explica los problemas de la institucionalización del conocimiento académico, el marco para el análisis del campo académico y, sobre todo, acerca a una reflexión que resume la epistemología y la historia de las ideas en los lugares comunes, pero también en las

que serían las tradiciones más importantes para estudiar la comunicación, y los fundamentos a fin de cuentas de lo que llamamos comunicación básica.

Es posible intentar un resumen de los principios, pero para ello es indispensable hacer algunos “cortes” epistemológicos que precisen el nivel, ámbito o práctica de comunicación que se quiere resumir. Por ejemplo, de 2003 a 2009 un grupo de académicos en torno a Jesús Galindo desarrolló una propuesta llamada “Comunicología posible”. De todos los libros producidos en esa época, quizá el más interesante es uno de los últimos (Cf. Galindo, J. *et al.*, 2008) donde in extenso organizan una de sus hipótesis principales, que es definir al estudio de la comunicación académica no en tres orientaciones que han sido las dominantes (positivista, interpretativa y crítica, para no evocar la vieja e inexacta referencia de “funcionalismo”, “marxismo”, “estructuralismo”), sino en nueve, las cuales presentan una mirada mucho más compleja. Este grupo ya había pensado la hipótesis en libros previos, intentando abarcar en dicha propuesta todas las orientaciones pertinentes dentro de la comunicología académica: sociología funcionalista, sociología fenomenológica, sociología crítica, sociología cultural, economía política, psicología social, semiótica, lingüística, cibernética; este listado ya nos permite hacer algunas inferencias, por ejemplo, señalar la importancia sociológica del pensamiento de la comunicación. En otros trabajos, algunos autores de este grupo hicieron análisis más específicos para fundamentar cuáles de estas fuentes tenían más presencia y por qué, así como el intento por desarrollar una historia de las teorías de comunicación en América Latina en general, pero particularmente en México, que permitiera precisar qué se ha leído, cómo y por qué; de qué depende que algunos textos se hayan difundido más que otros. Las respuestas a algunas de estas preguntas aparecieron en un texto anterior, pero que forma parte del mismo proyecto (Cf. Galindo, Karam & Rizo, 2003), donde se comentan también esos factores extracadémicos que muchas veces imperan sobre los académicos.

Estas fuentes fundamentales se pueden reagrupar en lo que el grupo llama epistemologías clásicas (positivismo, dialéctica, hermenéutica y sistémica), donde propondríamos cuatro conceptos fundamentales de la comunicación que han sido usados, difundidos y discutidos en el campo académico, mencionados como tales o no, pero que encarnan tradiciones de pensamiento y principios de verdad-validez del conocimiento propios de esas comunidades académicas, así como criterios de esas “conversaciones” —como gusta llamar Scolari (2008) a las teorías de comunicación—. Proponemos indagar en estas cuatro epistemologías los principios de esa comunicación básica, siempre partiendo del criterio —en esa tradición que María Antonieta Rebeil (2014) llama en unas notas recientes *teoría práctica de la comunicación*, y que procede del estudio que un campo, organizada o desorganizadamente, ha consensuado como comunicación—, que, para distinguirlo de otras aproximaciones o esferas, nosotros llamamos “comunicación académica”.

Esos principios generales, en realidad no resuelven específicamente algunos problemas de la comunicación, de sus procesos de producción-expresión-interpretación, sino que dan la

terminología, los juicios generales, los saberes fundamentales que ayudan a ser punto de partida y, eventualmente, a usarse en proyectos, diseños, experimentos o entornos más específicos. La relación entre comunicación básica y aplicada no es directa ni automática, porque sus condiciones de producción han variado y porque, incluso varios lustros después de su institucionalización, no había consensos definidos sobre modelos, prácticas, saberes y juicios. Esta historia ha sido como intentar —si se nos permite el ejercicio metafórico— aprender de mecánica o automovilística con el carro andando.

Algo sobre propuestas para pensar la comunicación aplicada

Hay varios términos cercanos sobre los que, para precisar el ámbito, los paradigmas, los objetos de la comunicación aplicada, conviene tener claridad: términos como “comunicación teórica”, “comunicación básica”, “comunicación productiva” o “comunicación práctica”. Conviene reflexionar sobre los mismos justamente para superar las dicotomías fáciles o evitar permanecer en los prejuicios de antaño. La reflexión de la comunicación está llena de esos términos que Eco (2000) llamaría “hipo-codificados”, términos que a fuerza del uso terminan erosionando su significado, y se confunden prácticamente con cualquier otro parecido. Además, como por lo general a quienes les preocupa la comunicación les interesa más la atención de problemas prácticos que propiamente este tipo de precisiones, suelen conformarse con aquello inmediato que permita atender efectivamente la situación.

Breve recuento y algo sobre ingeniería

En el texto citado de Felafacs (Karam, 2012) evocamos dos ejemplos de articulación en los distintos ámbitos: reflexión, difusión, consultoría, intervención; el de Sánchez Ruiz (2002), y a ello sumamos la propuesta curricular de Cardona y Macías (2007), porque veíamos un componente de diálogo teórico-práctico interesante. Sánchez Ruiz hace una exploración general sobre las relaciones entre la reflexión y la intervención en el mundo académico, de la consultoría, de la administración pública, entre otros. Es un esquema que ofrece posibilidades para pensar los modos de relación existentes entre las dimensiones del conocimiento y su aplicación en la realidad. Lo que obtenemos del texto de Sánchez Ruiz es una visión más amplia entre “teoría” y “práctica” donde ni remotamente éstas remiten a la manida diferencia “cursos teóricos / cursos de talleres”, y observamos un sistema de relaciones entre la investigación académica (generalmente dentro de la investigación básica) y la empírica, entre los investigadores-académicos y los profesionales; en su esquema da un papel particular a los docentes, porque éstos no aparecen en la periferia del esquema, sino como un puente que ofrece nuevas relaciones al vínculo entre lo básico y lo aplicado.

De entre las propuestas sugerentes, la “comunicación-metodología” parece un lugar interesante de discusión. El polémico autor mexicano parte de la etnometodología de Garfinkel

(2002), discípulo de Schütz y Parsons, quien generó una propuesta interpretativa para el análisis del mundo social, no a partir de lo que aparentemente es el mundo, sino de la manera como los actores lo van construyendo. La etnometodología describe al mundo como va emergiendo en cuanto realidad inteligible, así los hechos sociales no se tratan como cosas, sino como un tipo de realización social; la auto-organización del mundo social no se da en las grandes instituciones, sino en la vida cotidiana, las relaciones familiares, los espacios donde los miembros de la sociedad llevan a cabo sus actividades; así, lo que busca es analizar cómo los individuos perciben, conocen e interpretan su vida cotidiana, cómo es la “actitud natural”; esta orientación interpretativa no se centra en el qué de las realidades humanas cotidianas, sino en el cómo, en la modalidad de ejecución; el corazón de este enfoque está en la interpretación de las poliédricas y polifacéticas caras que puede tener una realidad humana, ya sea individual o social de cualquier grupo humano. Galindo (2005) recupera —sin explicarlo como tal— esta pretensión de totalidad, solamente que incorpora métodos sistémicos y la dimensión comunicológica que no está propiamente en Garfinkel.

Este perfil de profesional pone el acento no en la difusión del mensaje con el manejo de los códigos, técnicas y herramientas; “interviene” elementos de la realidad desde un punto de vista comunicológico, o con una preocupación centralmente sustentada en la restitución del “*communis*”, del *hacer-común*, a través de diversas estrategias. Cercano a esta tendencia, Galindo ha venido usando con más frecuencia el concepto de ingeniería, pero considera que ambas son perspectivas tecnológicas de lo posible (Galindo, 2012: 40): “Por una parte aprendemos cómo es que ponemos en común lo que nos configura como entidades socio-culturales, la Comunicología, y por otra a partir de ese aprendizaje podemos intervenir las formas de esa construcción y configurar otras, alterar las que tenemos, confirmar y reforzar nuestros procesos de configuración, la *Comunicometodología* y la *Ingeniería en Comunicación Social*”. Es importante aclarar que la tecnología no aparece en su mediación física o técnica, sino como un vector de vínculo, de relación, de información; se define como un conjunto de recursos y estrategias que se activan o denotan en una práctica social específica con la idea de establecer o conectar lazos, vínculos, de aquí que a Galindo le preocupe su aplicación a algunos procesos, como el recientemente famoso del movimiento #YoSoy132 (Cf. Galindo & González Acosta, 2013), pero también otros espacios de interacción como el deporte o la promoción cultural, sobre la que ha trabajado anteriormente incluso con otras perspectivas.

Conviene repasar, aunque sea brevemente, lo que este autor entiende por “ingeniería social” (Cf. Galindo, 2011: 29-49). La idea inicial es que el mundo se complica y complejiza; las operaciones que se ejecutan para construir la vida social son más desordenadas; lo complicado hace perder energía y donde esto se observa claramente es en nuestra dinámica urbana. Así, Galindo propone sistematizar el oficio pragmático en ingenierías de lo social. Para el autor, lo social siempre ha tenido un componente constructivo, de lo que se trata ahora es que esas acciones sean más técnicas. El término “ingeniería” no se debe absolutizar, pero con esta metáfora se subraya la importancia de una comunicación que dialogue más activamente

con distintas áreas mediante el establecimiento de espacios compartidos a nivel conceptual. Galindo acepta que “ingeniería” quizá no es el mejor término, pero éste tiene que revisarse, actualizarse y sobre todo usarse para subrayar la dimensión aplicada de la comunicación que se quiere promover. No se trata nada más de proponer innovaciones, sino de entender sobre qué se está construyendo eso que suponemos nuevo, los fundamentos del conocimiento que lo posibilita (Galindo, 2011: 108).

Se trata de tomar distancia de los medios masivos como centro; por tanto, la agenda de temas se abre, se redefine lo sabido, y se hace más exigente el vínculo entre una teoría y esta ingeniería —término que a amplios sectores en humanidades y ciencias sociales no gusta mucho—. Aquí el “ingeniero social” es el nuevo nombre del comunicólogo: conocer, estudiar, intervenir y modificar las prácticas sociales desde un punto de vista comunicativo, al generar conocimiento y acciones sobre los sistemas de expresión, difusión, interacción y estructuración. No basta conocer la comunicación desde algún sistema de información, sino que hay que realizarla y operarla, lo que impacta sobre los esquemas sociales. Galindo es optimista y pretende ver la comunicación como una matriz que cifra claves para otras formas de convivencia y sobrevivencia, una espiral constructiva de nuevos y distintos mundos posibles (Cf. 2012: 58) que se pueden lograr desde el deporte y el entretenimiento, las organizaciones ciudadanas y las prácticas de salud, así que, parafraseando como nunca aquel aforismo derivado del libro señero de Martín Barbero (Cf. *De los medios a las mediaciones*), podemos decir que la comunicación ya no es un tema de medios, sino de ingeniería, de configuraciones, de sistemas de información y de procesos de complejidad en la vida social. Creemos que éste es el escenario donde la comunicación aplicada puede moverse, el de las operaciones, la conectividad y la sinergia, el de las metáforas múltiples que permiten, a partir de la episteme del “*communis*”, generar procesos que abonen a atender algunos problemas sociales, más en nuestros países, como corrupción, inseguridad, hambre y tantos otros. Ahora bien, sobre las respuestas a estas grandes preguntas, cabe preguntar si es posible resumirlas a una serie de axiomas y principios fundamentales que se ubiquen en el centro de la comunicología o como puente entre la comunicación básica y la aplicada. Creemos que no, o no como un esquema simple de unos saberes que se aplican directamente a algunas prácticas o necesidades específicas.

Postilla personal y cierre

Quisiéramos terminar este texto con algunas ideas que resumen nuestra perspectiva de la comunicación, al menos la que trabajamos en el salón de caso y con el cual pensamos en problemas a estudiar.

Como muchos estudiantes, no quedamos plenamente encantados después de que no pudimos resolver en el canto de las sirenas de los medios audiovisuales todas las representaciones, imágenes e ideas que sobre la comunicación fuimos construyendo en el aula. Por

tanto, apareció en el umbral el estudio de la comunicación interpersonal y grupal, que en los ochenta no se encontraba desarrollado en el campo académico mexicano. Años después leeríamos en una introducción de Rodrigo Alsina que incluso el estudio de la comunicación mediática no puede restringirse a modelos únicamente sociales, ya que su estudio implica necesariamente vínculo con modelos y procesos de otros niveles de comunicación.

La comunicación está en todas partes, pero eso no significa que haya un saber integrado capaz de unir todas esas dimensiones. La hipótesis es que puede existir. Sólo algunos han intentado una teoría general de la comunicación, que naturalmente se ve obligada a sobrepasar el estrecho campo de las ciencias sociales para buscar esas afirmaciones más amplias con más solidez y evidencia. Es cierto que la comunicación suele verse como una disciplina social, pero, paradójicamente, para su realización académica, científica, teórica, es necesario el diálogo con otras áreas y saberes; por ello parece tener fundamento la afirmación de que, lejos de una disciplina con objeto y método acotado, la comunicación podría ser un espacio, un tipo de puente que permite a otras preguntas y juicios dialogar más sólidamente y cumplir con más efectividad dos de los grandes objetivos de las ciencias: comprender y transformar el mundo. Es por ello que incluso para una comunicación mediática es necesario desmediatizar la comunicación, aunque después regresamos al imperio de las tecnologías como objeto dominante. La ventaja en ese sentido que han generado las TIC, o nuevas tecnologías de información y conocimiento, es que de alguna manera han “forzado” —comillas obligadas— a la des-sociologización de la comunicación, no como un “defecto” que tuviera, sino como la liberación del peso de una restricción únicamente sociológica. Esta primera idea ha sido un esfuerzo que nos ha llamado la atención, de aquí la preocupación que hemos tenido por la obra de “comunicólogos” —científicos que tienen en el centro de su preocupación a la comunicación— y no tanto comunicadores, profesionales de los medios, etcétera, que pueden no tener preocupación alguna, ni mucho menos entender el conocimiento y la realidad desde un punto de vista comunicativo.

El concepto de comunicación ha cambiado. Se desarrollan modelos curriculares. Aparecen y se desarrollan programas de posgrado, surgen revistas impresas y electrónicas de muy diverso nivel; aparecen blogs, portales provenientes de instituciones o de profesores que comparten sus materiales. Tenemos por mucho un incremento de la conectividad y la producción del conocimiento incuestionable. Pero también persisten problemas estructurales y sociales, que las redes, el mundo virtual y las nuevas tecnologías, solos no resuelven.

Creemos que la comunicación académica y universitaria ha tenido cuatro “re-fundaciones”, si se nos permite darles ese nombre: el *mass communication research*, y su ola de preocupación por los efectos, las agendas de los medios, las consecuencias psico-sociales, la sociología política; de aquí emanaron las primeras microteorías sobre aspectos de los medios. Luego, también en Estados Unidos, una segunda fundación, cuya repercusión no impactó tanto en las escuelas de comunicación: se trata de la escuela de Palo Alto, la comunicación interpersonal, las terapias, los modelos más integrales de la comunicación grupal; éstas, desde una

novedosa perspectiva sistémica, con un origen verdaderamente multidisciplinario y una visión original, rica y sugerente. El objeto, las preguntas y problemas en torno al *speech communication* siempre han estado en la preocupación de la comunicación académica, pero en el caso mexicano sólo de manera reciente el objeto ha entrado con fuerza y legitimidad. Nos parece que hay un tercer momento que revitaliza notablemente a la comunicación, son los estudios culturales, las metodologías interpretativas y cualitativas; nuevos objetos que hoy son centrales, como jóvenes, género, etnias y que amplifican poderosamente la producción. Finalmente, un cuarto *boom*, potenciado desde las nuevas tecnologías, internet, que ha reformateado a la comunicación, ha interpelado sus nociones más básicas y ha dado nuevas perspectivas al concepto del comunicador-comunicólogo.

La comunicación se ha concebido como difusión o interacción, como tecnología o relación interpersonal, como medio o discurso. Empero lo anterior, creemos que la visión más amplia que podemos construir de comunicación tiene tal vez sus antecedentes en el libro de Bateson & Ruesh (1984/1951) y su célebre cono invertido, sea la primera vez que se prefigura esa imagen de la comunicación como interfaz, la cual permite interconectar todos los niveles de la realidad.

La idea ecológica nos permite ver la comunicación más como interfaz que propiamente como medios o mediaciones. Es una categoría superior, cercana a la de sistema cibernético, pero como la conciben estos autores, como un conjunto de interconexiones. La idea tal vez quedaría un poco más ajustada en lo que Gregory Bateson llamó “ecología de la mente”, y aunque este importante epistemólogo no la pensó necesariamente como una categoría comunicológica, esto puede verse desde aquí.

Lo que llamamos dimensión ecológica de la comunicación puede también verse desde eso que Galindo (2005) nombró como “estructuración” en su objetos-formas, en su boceto de una teoría comunicológica. Es decir, lo estructurador y estructurante de las relaciones sociales. Es la dimensión contextual que explica y condensa las características de la vida social y cultural como práctica comunicativa. En ese sentido el concepto de “medio” en McLuhan (1972) o el concepto de “formación simbólica” en Thompson pueden ser vistos como categorías ecológicas, con las que se quiere explicar no la comunicación en sus elementos o en sus relaciones, sino en los factores que modelan y configuran dichas relaciones; lo que posibilita la conectividad o la ruptura, la densidad o el vínculo.

Otro concepto integral es el que Debray (2001) maneja de su *medióesfera*, porque le preocupa la manera en que los entornos configuran sistemas de difusión de las ideas, permite la reproducción de estructuras de pensamiento, o bien la generación de nuevas. Aquí la comunicación se convierte en un molde que permite o facilita la explicación de otros procesos. Es por ello, por ejemplo, que en ocasiones las perspectivas ecológicas o mediológicas se resisten a rígidas categorizaciones o ubicación dentro de un espacio disciplinario convencional. Basta ver la obra de McLuhan (1972) para reconocer lo difícil que resulta ubicar a este doctor en estudios literarios dentro de esta perspectiva, al ver que sus provocadores

ensayos y aforismos entrevén sus conversaciones con la economía, la ingeniería, la arquitectura, la historia de las ideas y, naturalmente, el estudio cultural de las tecnologías.

Otra idea que igualmente nos parece fascinante, por las posibilidades investigativas y de diálogo con otras áreas es reconocer el estudio de la comunicación como algo que puede estar entre “comunicación biológica” y comunicación social. Es decir, esos principios generales de la comunicación no se encuentran únicamente en la radio, la fotografía digital o los organigramas de alguna corporación, hay que ir también a la etología, a la neurología, a las hoy renovadas y amplificadas ciencias del cerebro para reconocer corporalmente lo que puede influir, y en ocasiones determinar, nuestras conductas, pensamientos y emociones.

Dentro de la preocupación que algunos autores como Manuel Martín-Serrano (1982) o José Luis Piñuel (2008) tuvieron en cuanto a examinar la génesis de la comunicación, se dieron a la tarea de estudiar lo que diferencia específicamente a la comunicación de otras modalidades de interacción en el mundo natural, con la idea, no tanto de convertirse ellos mismos en zoólogos o biólogos, sino de organizar sistemáticamente el estudio de la comunicación animal.

Por ejemplo, Martín Serrano *et al.* (1982) proponen una descripción de la comunicación animal a partir de tipologías de actos, de los recursos que los seres vivos utilizan para intercambiar información, y del efecto que estas acciones tienen en su repertorio de comportamientos, en su adaptación al medio ambiente. En esa dinámica, el intercambio de señales e información con valor comunicativo ha tenido tres grandes usos: lo relacionado con el consumo energético en el proceso completo de interacción suele ser más económico cuando aumenta la proporción de actos expresivos; por ejemplo, demanda menos esfuerzo a la abeja señalar a las otras mediante un baile dónde se encuentran las flores, que acompañar a las obreras en el vuelo hasta el lugar de referencia. La comunicación sirve a la evolución poniendo a disposición de los actores un excedente de energía que puede ser utilizado para desarrollar otras funciones (alimenticias, reproductivas, sociales, etcétera).

Pero igualmente, dentro de la lucha por la sobrevivencia, la espacialidad y el manejo del territorio es fundamental para lograr el éxito diario. Los límites del territorio en el cual pueden desenvolver su existencia los actores, sin perder el necesario contacto entre ellos para la defensa o la procreación, se amplían tanto más cuanto mayor sea la distancia en la que siga siendo posible la interacción; por ejemplo, el recurso a las señales comunicativas –en este caso de naturaleza olfatoria– permite que el ciclo vital tan corto de algunas mariposas sea compatible con el encuentro para la reproducción de un macho y de una hembra que pueden estar a kilómetros de distancia el uno de la otra.

Finalmente, otro uso dominante es el manejo del tiempo. El tiempo requerido para la interacción suele ser más corto cuando hay oportunidad de recurrir a la comunicación. Por ejemplo, es menos tardado indicarle a *alter* dónde está un objeto, que ir a buscar ese objeto para mostrárselo. Este ahorro en el balance temporal aumenta el tiempo vital disponible para otras actividades; y, en ocasiones, cuando la rapidez de la huida es el único modo de

escapar a un depredador, la posibilidad de recurrir a las señales de peligro representa la única opción de supervivencia.

Como mencionamos en otro texto (Karam & Cañizalez, 2010: 58), la comunicación posee ganancias biológicas que operan en el mundo natural y que constituye su caracterización más antigua como parte de la evolución de los seres vivos. Estas referencias resultan sugerentes, porque si las relacionamos con los usos de la comunicación en otros contextos, podemos encontrar elementos para hacer generalizaciones sobre la comunicación y lo que ella supone, establecer diferencias entre un medio de comunicación funcional y otro que no lo es tanto.

En suma, las teorías de la comunicación y la posibilidad de una teoría general de las interacciones comunicativas parecen un proceso de construcción que se ha dado de manera muy dispersa. Son poco frecuentes las miradas integrales, pero el reto de cualquier intento de teoría básica o pura en comunicación es justamente ése. Y no como algo que se tenga que realizar y no cambia. De alguna manera, grandes “comunicólogos”, o autores que pueden leerse, creemos, desde una égida comunicológica, como Mead o Bateson, Levi-Strauss o Mollés, ofrecen ejemplos que motivan la empresa intelectual, que por cierto prescinde de cualquier oposición o falso dilema entre teoría y práctica, sencillamente porque éste carece de sentido ahí donde lo que se quiere es entender la realidad, conocer su complejidad, adivinar sus usos e impulsar su transformación.

Referencias

- Alfaro, R. M. (2000, mayo). Culturas populares y comunicación participativa. En la ruta de las redefiniciones, *Razón y Palabra*, 18, Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n18/18ralfaro.html>
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen. [1972].
- Bateson, G. & Ruesch, J. (1984/1951). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós (Psiquiatría, psicopatología y psicodinámica, 30).
- Beltrán, L. R. (1985). Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina. En Moragas, M. (Ed.). *Sociología de la comunicación de masas. I Escuelas y autores* (pp. ____). Barcelona: Gustavo Gili.
- Benassini, C. (2000). Escuelas de comunicación: ¿un imaginario social? *Revista Mexicana de comunicación*, 63, 19-26.
- Braddock, R. (1958) “An extension of the ‘Lasswell Formula’”, en *Journal of Communication*, vol. 8, 88-93.
- Cardona, D. y Macías, N. (2007). *Comunicometodología. Intervención social estratégica*. México: Universidad Intercontinental.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2000). *Los límites de la interpretación*. Buenos Aires: Lumen.
- Fuentes, R. (2007). “La triple marginalidad de los estudios sobre comunicación en México” en *Culturales*, Vol. 3, Número 6, 27-48. Universidad Autónoma de Baja California.
- Fuentes, R. & Vidales, C. (2011). *Fundaciones y fundamentos del estudio de la comunicación*. Monterrey, México: CECYTE-CAEIP.
- Galindo, J. (2005). *Hacia una comunicología posible*. San Luis Potosí, México: USLP.
- Galindo, J. (2011). *Ingeniería en comunicación social y promoción cultural. Sobre cultura, cibercultura y redes sociales*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Galindo, J., Karam, T. & Rizo, M. (2003). *Cien libros. Hacia una comunicología posible*. México: UACM.
- Galindo, J. et al. (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. Madrid: McGraw-Hill.
- Galindo, J. & González-Acosta, J. (2013). *#YoSoy132. La primera erupción visible*. México: Global Talent University Press.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program*. Lanham: Rowman.
- Karam, T. (2005, diciembre). Una introducción al estudio de la epistemología de la comunicación desde la obra de Manuel Martín Serrano. *Cinta de Moebio*, 24. Recuperado de: <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/karam.htm>
- Karam, T. (2007a, mayo). Epistemología y comunicación en la obra de Gregory Bateson. *Entelequia. Revista Interdisciplinaria*. Recuperado de: http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=03*07
- Karam, T. (2007b, diciembre). Epistemología y Comunicación. Notas para un debate. *Andamios* 7(vol), 97-124.
- Karam, T. (2012, octubre-diciembre). Debate y propuestas para repensar las articulaciones entre la comunicación teórica y la comunicación práctica. *Diálogos*, 85. Recuperado de: http://www.dialogosfelaafacs.net/wp-content/uploads/2012/10/85_Revista_Dialogos_Debates_y_propuestas_para_representar_las_articulaciones_entre.pdf
- Karam, T. (2013). *Reporte preliminar sobre el estado de la enseñanza de la difusión y recepción de las teorías de comunicación en las escuelas mexicanas de comunicación*. México: CONEICC. (Reporte no publicado).
- Karam, T. & Cañizalez, A. (2010). *Veinte formas de nombras a los medios. Introducción a enfoques, modelos y teorías de comunicación*. Táchira, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Lazarsfeld, P. (1955). Mass Communication Research. *Comunicólogos* (En línea). Recuperado de: <http://www.comunicologos.com/teorias.php?id=120>
- León, G. (2008). Biblio-hemerografía del campo académico de la comunicación. En Chávez, G. & Karam, T. (Coords.). *El campo académico de la comunicación. Una mirada reflexiva y práctica* (pp. 431-433). México: Praxis.
- Macías, N. & Cardona, D. (2007). *Comunico-metodología. Intervención social estratégica*, México: Universidad Intercontinental.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. ¿Ciudad?: Andrés Bello-Gustavo Gili*.
- Martín-Serrano, M., Piñuel, J., Gracia, J. & Arias, M. (1982). *Teoría de la comunicación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- McLuhan, M. (1972). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Editorial Diana.
- Pasquali, A. (2005). 18 ensayos sobre comunicaciones. Caracas: Debate.
- Piñuel, J. L. (2008). Autopoiesis y periodismo. *EspacioTiempo*, 2, Dossier Enfoques de la complejidad y el desarrollo en las humanidades y las ciencias sociales. Recuperado en: personales.jet.es/pinuel.raigada el 29 de agosto de 2014.
- Prieto, D. (1984;a?). *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. México: Premia Editora.
- Prieto, D. (1984;b?). Comunicación y teoría social. Sobre la teoría y el teoricismo en comunicación. En Fernández, F. & Yépez, M. (Coords.). *Comunicación y teoría social. Hacia una precisión de referentes epistemológicos* (pp. 17-30). México: UNAM.
- Prieto, F. (1995). El humanismo en las escuelas de comunicación y el saber filosófico, en Galindo, J.; Luna, C. (coord.) *campos académicos... op cit.* 157-176.
- Rebeil, M. A. (2014). Para una comprensión de la teoría práctica de la comunicación. *Razón y Palabra*, 87, julio.
- Rodrigo-Alsina, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos.
- Rodrigo-Alsina, M. (2001) *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: UAB/UJ/UPF/UV.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. Nueva York: Free Press.
- Sánchez, E. (2002). La investigación latinoamericana de la comunicación y su entorno social: notas para una agenda. *Diálogos de la comunicación* (64), 25-36. Lima: FELAFACS.

- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. España: Gedisa.
- Wiener, N. (1947). *Cibernética o control y comunicación en el animal y en la máquina*. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/wiener2.pdf el 29 de agosto, 2014.

SEGUNDA PARTE

Grandes problemas de la sociedad mexicana

Comunicación y ambiente familiar en México

DIANA BETANCOURT OCAMPO

El estudio de la familia ha ocupado un lugar importante dentro de la investigación en psicología, esto debido a que la evidencia empírica ha mostrado el papel fundamental que ésta desempeña sobre el bienestar psicológico de los seres humanos, especialmente en el desarrollo saludable de niños y adolescentes.

El ser humano es desde que nace un ser social, destinado a vivir en un mundo social y que, para ello, necesita la ayuda de los demás. Ese ser social se va formando poco a poco a través de la interacción con los otros, en un proceso continuo de socialización (Yubero, 2004). Al hablar de la socialización, nos referimos al proceso por el cual los niños adquieren las opiniones, valores y conductas que los adultos consideran significativas y apropiadas dentro de su sociedad (Shaffer, 2002). Es decir, el proceso de socialización permite a los individuos funcionar adecuadamente y en acuerdo con los requerimientos que su sociedad establece. Este proceso puede concebirse como un continuo que está en permanente desarrollo; se inicia desde el momento del nacimiento y va progresando y evolucionando durante todas las etapas del ciclo vital (Yubero, 2004).

Puede decirse que la socialización es un procesamiento de modelado cultural, es decir, somos socializados a través del aprendizaje de las prácticas culturales que llevan a cabo los miembros de nuestro grupo y que nos enseñan tanto los modos de actuar y de expresar emociones, como las formas de reaccionar ante determinadas situaciones, así como el establecimiento de esquemas relacionales.

Dentro de este proceso se encuentran los agentes de socialización que se refieren a aquellas personas o instituciones que hacen posible la efectividad de la interiorización de la estructura y los procesos sociales. Estos agentes se van diversificando conforme se incrementan los contextos sociales del individuo, pasando de la exclusividad de la familia a la influencia de otros agentes externos a la misma. Así, y aunque la familia siga siendo el centro del mundo social del niño, éste empieza pronto a interesarse por personas diferentes a las de su hogar, siendo especialmente importante el grupo de iguales, el cual alcanzará su máxima relevancia en la adolescencia (Yubero, 2004).

Tradicionalmente se han considerado como los principales agentes de socialización a la familia, la escuela, el grupo de iguales y a los medios de comunicación. Sin embargo, debido

a que la familia es el primer grupo de personas con quien el niño establece contacto, se le considera como el principal agente en el proceso de socialización. Por lo cual, un gran conjunto de investigaciones (p. e. Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1993) se han llevado a cabo con el propósito de comprender cómo la familia, en específico los padres, afectan el desarrollo social, emocional e intelectual de sus hijos.

Dentro de las estrategias de socialización se puede situar la comunicación entre padres-hijos, la cual ha mostrado de manera general ser una variable importante en la presencia de problemas emocionales o conductuales en niños y adolescentes. De ahí que el propósito del presente capítulo sea mostrar un breve panorama sobre los estudios que se han llevado a cabo en nuestro país sobre el efecto de la comunicación padres-hijos en el desarrollo de niños y adolescentes.

Andrade, Betancourt y Palacios (2006) realizaron un estudio con 1942 adolescentes, estudiantes de escuelas técnicas del Distrito Federal, en el cual compararon algunas variables del ambiente familiar entre adolescentes que habían y no habían iniciado su vida sexual; la comunicación general con el padre y la madre fueron de las dimensiones evaluadas del ambiente familiar; asimismo, los autores evaluaron la comunicación sobre temas de sexualidad con cada uno de los padres. Los resultados mostraron que, en el caso de las mujeres, la dimensión de comunicación general, tanto del padre como de la madre, presentó diferencias estadísticamente significativas, donde las mujeres que reportaron haber iniciado su vida sexual percibieron tener una menor comunicación con sus padres en comparación con aquellas que informaron no haber tenido relaciones sexuales. Por lo que respecta a la comunicación en temas de sexualidad, los hallazgos indicaron que no había diferencias significativas entre ambos grupos de mujeres adolescentes; no obstante, las jóvenes que manifestaron no haber tenido relaciones sexuales puntuaron ligeramente más alto en estas dimensiones que las que ya habían iniciado su vida sexual.

Para el caso de los varones, los hallazgos indicaron que no había diferencias significativas en la comunicación general, tanto con el padre como con la madre, pero sí se encontraron diferencias significativas en la dimensión de comunicación sobre temas de sexualidad. Es decir que los hombres que ya habían tenido relaciones sexuales percibieron una mayor comunicación sobre temas de sexualidad con sus padres que los que no habían tenido relaciones sexuales; esta misma tendencia se encontró en la comunicación general. Los autores concluyen que, en el caso de las mujeres, la comunicación con los padres fue un factor que las protegió de iniciar su vida sexual y, en el caso de los hombres, fue un factor de riesgo. Finalmente sugieren que estos datos deben considerarse en el desarrollo de programas de prevención de conductas sexuales de riesgo, sobre todo el efecto que tiene la variable comunicación de acuerdo con el género del adolescente (Andrade, Betancourt & Palacios, 2006).

En otro estudio, Andrade y Betancourt (2008) analizaron el efecto predictivo de factores individuales, familiares y sociales en cinco conductas de riesgo de los adolescentes, a saber: consumo de tabaco, alcohol y drogas, conducta sexual de riesgo e intento de suicidio. Dentro

de las variables familiares evaluadas se estudió el efecto de la comunicación con los padres. Las autoras reportaron que la comunicación con la madre fue una variable predictora del riesgo de consumo de alcohol y del intento de suicidio; del mismo modo, la comunicación con el padre fue predictora de la conducta sexual de riesgo, es decir que aquellos adolescentes que percibían una comunicación poco frecuente con sus padres presentaban una mayor probabilidad de presentar alguna de estas conductas de riesgo. Sin embargo, las autoras sugieren que se profundice en el análisis de esta información, ya que el género de los jóvenes podría ser una variable diferencial en cuanto al efecto que puede tener la comunicación en la probabilidad de que los adolescentes se involucren en las conductas de riesgo.

Además de los estudios sobre el efecto de la comunicación sobre la presencia de conductas de riesgo en adolescentes, también se han llevado a cabo investigaciones para analizar cómo la comunicación puede asociarse a la presencia de problemas emocionales o de conducta en adolescentes, ejemplo de ello es el de Betancourt y Andrade (2008). Estas autoras evaluaron el efecto de las conductas de los padres sobre la presencia de problemas emocionales y de conducta en un grupo de 947 adolescentes, estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de México. Dentro de los problemas evaluados se encontraron problemas externalizados, depresión, rompimiento de reglas, conducta agresiva, problemas somáticos y problemas de ansiedad. Las autoras encontraron que, en el caso de la comunicación, tanto materna como paterna, sólo la comunicación con el padre fue predictora de sintomatología depresiva, de rompimiento de reglas y problemas de ansiedad; es decir que la comunicación por parte de la madre, por lo menos en este grupo de adolescentes, no fue una variable importante. De ahí que las autoras subrayen la importancia de evaluar la comunicación con los padres por separado, ya que estos hallazgos muestran que no tiene el mismo impacto en los jóvenes.

En 2012, Andrade y Betancourt llevaron a cabo un estudio con 552 niños, estudiantes de primarias públicas de la ciudad de México, que cursaban cuarto, quinto y sexto grado. El objetivo de este estudio fue analizar cómo las conductas de los padres se asociaban a la presencia de sintomatología depresiva en los niños. Las autoras hicieron los análisis estadísticos por separado para hombres y para mujeres, debido a que la literatura previa a este estudio indicaba que la incidencia de la sintomatología depresiva era diferente por sexo, lo cual también podría ser un indicador de que las variables que precedían esta problemática eran diferentes de acuerdo con el sexo del menor. Los resultados mostraron que, en el caso de los niños, las dimensiones de comunicación, paterna y materna, no entraron como variables predictoras de la sintomatología depresiva; en el caso de las niñas, la segunda variable en nivel de importancia para explicar la presencia de sintomatología depresiva fue la comunicación con la madre; es decir, aquellas niñas que perciben no tener una comunicación frecuente con sus madres son las que podrían tener una mayor probabilidad de presentar puntajes más altos en sintomatología depresiva.

Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura y Rojas (2012) también analizaron el efecto de las conductas de los padres sobre la sintomatología depresiva, pero en población adolescente;

además, las autoras analizan la información de tres ciudades diferentes de la República Mexicana: la ciudad de México; Poza Rica, Veracruz, y Culiacán, Sinaloa. En dicho estudio se obtuvo información de 1934 adolescentes, con un rango de edad de 11 a 17 años, estudiantes de escuelas secundarias y preparatorias públicas. Las autoras hicieron los análisis estadísticos por separado por cada una de las ciudades y por el género de los adolescentes. Los resultados mostraron de manera general que, en el caso de las mujeres de las tres ciudades estudiadas, había una relación estadísticamente significativa con la comunicación, donde las mujeres con mayor sintomatología depresiva reportaron una pobre comunicación con ambos padres.

Por lo que respecta a los resultados de los varones, específicamente a los residentes de la ciudad de México, no se encontraron asociaciones significativas entre la comunicación de ambos padres y la sintomatología depresiva. Del mismo modo, tampoco se encontró una relación significativa en los jóvenes residentes de Poza Rica, Veracruz, con la comunicación con el padre, sin embargo, con la comunicación materna sí se encontró una relación negativa y significativa. Finalmente, en los residentes de Culiacán, Sinaloa, sí se encontraron asociaciones estadísticamente significativas, tanto con la comunicación del padre como con la de la madre donde, al igual que en las mujeres, a mayor sintomatología depresiva menor comunicación. Las autoras concluyen que las conductas de los padres estudiadas, entre las cuales estuvo la comunicación, son variables que deben considerarse en la planeación de programas tanto de prevención como de intervención para la sintomatología depresiva (Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura & Rojas, 2012).

En otro estudio, Betancourt y Andrade (2012) analizan en 395 adolescentes, estudiantes de escuelas privadas del estado de México, las conductas de los padres y su efecto en la presencia de la sintomatología depresiva. Los resultados de esta investigación mostraron correlaciones moderadas, negativas y estadísticamente significativas entre la comunicación, materna y paterna, con la sintomatología depresiva; es decir, los y las adolescentes con una percepción de una comunicación frecuente con sus padres reportaron bajos niveles de síntomas depresivos. Sin embargo, cuando se hacen análisis de regresión para determinar el efecto de las conductas parentales sobre la sintomatología depresiva, sólo en el caso de los adolescentes la comunicación con el padre entró como variable predictora.

Betancourt, Espadín, García y Guerrero (en prensa) llevaron a cabo un estudio con 311 niños, estudiantes de una escuela primaria pública del estado de México. Los autores determinan el nivel predictivo de las conductas de los padres sobre la depresión de los niños. Los hallazgos de esta investigación mostraron relaciones significativas entre la comunicación de los padres y la presencia de sintomatología depresiva en los niños, tanto en hombres como en mujeres. Los autores hicieron los análisis predictivos por separado para niños y niñas, y encontraron que, en el caso de las niñas, de las dimensiones de comunicación, sólo la de comunicación paterna entra como predictora de la sintomatología depresiva, sin embargo, es la variable que mayor porcentaje de varianza explica ($R^2 = .19$). Los resultados en los varones mostraron que tanto la comunicación paterna como materna fueron predictoras de la sintomatología

depresiva, sin embargo, en este grupo la dimensión de comunicación con la madre fue la variable más importante ($R^2 = .23$). A manera de conclusión, los autores mencionan que los hallazgos encontrados apoyan estudios previos respecto al efecto que tienen las conductas de los padres en la presencia de sintomatología depresiva en niños, sin embargo, se sugiere llevar a cabo más investigaciones alrededor de estas variables para poder establecer con mayor claridad cuáles son las dimensiones de las conductas parentales que tienen un mayor efecto, así como el papel que desempeña el sexo, tanto del padre como del hijo, en la presencia de la sintomatología depresiva, para poder contar con elementos empíricos que contribuyan a la prevención de esta problemática.

Como se ha apreciado en los estudios antes mencionados, en nuestro país se cuenta con evidencia empírica que muestra la importancia de la comunicación padres-hijos para el desarrollo saludable de niños y adolescentes. Sin embargo, el reto en la actualidad es contar con programas de prevención eficaces. Andrade y Betancourt (2011) desarrollaron una propuesta de un programa para padres para prevenir problemas emocionales y de conducta en niños. Dentro de los temas que se consideraron para el diseño del programa estaba la comunicación. La sesión de comunicación tuvo como objetivo lograr que los participantes desarrollaran habilidades de escucha activa, para lo cual se realizaron tres dinámicas (identificación de sentimientos, ¿sabemos escuchar?, ternas).

Para evaluar la efectividad del programa se aplicó a un grupo de 12 madres y un padre de hijos preadolescentes. El programa de prevención se conformó de seis sesiones, con una duración cada una de hora y media, y se impartía una sesión semanal (seis semanas). Se efectuaron dos evaluaciones, una antes del taller y otra al terminar el taller. Específicamente, los resultados en cuanto a la comunicación mostraron que los padres incrementaron sustancialmente sus habilidades de comunicación. Sin embargo, las autoras sugieren que, para determinar el poder preventivo de estas habilidades de comunicación sobre los problemas emocionales y de conducta en los preadolescentes, se tendría que hacer un seguimiento en el tiempo.

Conclusiones

El objetivo del presente capítulo fue describir algunos de los estudios realizados en nuestro país sobre la comunicación padres-hijos y su efecto en el desarrollo de niños y adolescentes. Como se pudo apreciar, los resultados de las diferentes investigaciones apoyan que una adecuada comunicación entre los padres y los hijos es un factor protector para el desarrollo de problemas emocionales o de conducta, así como para la presencia de algunas conductas de riesgo. Del mismo modo, los datos reportados indican que la comunicación debe ser evaluada de manera independiente con cada uno de los miembros de la familia, específicamente en el caso de los padres, y que la variable del género en los menores también es un factor que debe considerarse.

La evidencia recabada en estos estudios sirve como base para el desarrollo y perfeccionamiento de programas tanto de prevención como de intervención en las problemáticas aquí estudiadas.

Finalmente, se puede decir que en todas las familias hay discusiones, enfrentamientos y conflictos, lo cual es inevitable, lo importante es aprender a resolver los conflictos de manera saludable para todos los involucrados. La comunicación es la mejor forma de intentar resolver los conflictos, ya que el diálogo es un medio para poder alcanzar el entendimiento y lograr la negociación, por eso es muy importante que los padres fomenten la comunicación con sus hijos.

Referencias

- Andrade, P., Betancourt, D. & Palacios, R. (2006). Factores familiares asociados a la conducta sexual en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 91-101.
- Andrade, P. & Betancourt, D. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en preadolescentes. En Díaz-Loving, R., Rivera, A. & Reyes, L. (Eds.). *La psicología social en México*, XIV (pp. 297-302). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, C., Segura, C. & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36.
- Andrade, P. & Betancourt, D. (2008). Factores individuales, familiares y sociales y conductas de riesgo en adolescentes. En Andrade, P., Cañas, L. & Betancourt, D. (Comps.). *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 181-213). México: UNICACH.
- Andrade, P. & Betancourt, D. (2011). Reporte del proyecto PAPIIT IN305409: *Programa para padres de prevención universal de problemas emocionales y de conducta en niños*. México: DGAPA, UNAM.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Betancourt, D. & Andrade, P. (2008). Prácticas parentales asociadas a los problemas internalizados y externalizados en adolescentes. En Rivera, A., Díaz-Loving, R., Sánchez, A. & Reyes, I. (Eds.). *La psicología social en México* XII (667-671). México: AMEPSO.
- Betancourt, D. & Andrade, P. (2012). Las prácticas parentales como recursos familiares que modulan la sintomatología depresiva en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología*, 9(19), 34-45.
- Betancourt, D., Espadín, I., García, R. & Guerrero, B. (en prensa). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en niños. *Enseñanza e Investigación en Psicología*.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Hetherington, E. (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. España: Thomson.
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. & Zubietta, E. (Eds.). *Psicología social, cultura y educación* (pp. 820-844). España: Pearson Prentice Hall.

Las empresas sociales en México, estrategias de productividad y comunicación en situaciones de pobreza

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA¹

Introducción

Ante la problemática de la pobreza en México, se ha desarrollado una sucesión de esfuerzos encaminados a contrarrestarla. Éstos han conformado el devenir de la política social del país enfocada al combate de la pobreza.

El último Informe de pobreza en México, dado a conocer por el Consejo Nacional de Evaluación del Desarrollo de la Política Social (CONEVAL) señala que, en 2012, México tenía una población de 53.3 millones de personas en situación de pobreza, de los cuales, 11.5 millones vivían en condiciones de pobreza extrema. Es decir, 45% de una población de 117 millones de habitantes vivía y vive en condiciones de gran precariedad en mayor o menor grado. Tal cifra ha tenido ligeras variaciones, pero ha ido en aumento, pues en 2008 el porcentaje de pobreza ascendía a 44%, equivalente a 49.5 millones de pobres, de los cuales 11.8 millones se encontraba en condiciones de pobreza extrema.

Las acciones que se han tomado para disminuir el impacto de la pobreza son muchas y complejas. Una de tantas estrategias que el gobierno mexicano ha llevado a cabo, a partir del año 1991, es el de la creación de empresas sociales a través del Programa y Fondo Nacional de Apoyo a las Empresas en Solidaridad (FONAES), organismo de la Secretaría de Economía del Gobierno Federal de México. A la fecha, el proyecto dirigido a la creación

¹ Directora del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA) de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac, del que fue fundadora en 2004. Coordinadora Académica del Doctorado en Investigación de la Comunicación de la misma Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac, desde 2010. Coordinadora Ejecutiva de la Red Internacional de Investigación y Consultoría en Comunicación (RIICC). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II, del Conacyt. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el ITESO, Maestría en Educación en la Universidad de Stanford y Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Iberoamericana. Ha publicado artículos científicos y libros. Algunos de éstos son *Anuarios de Investigación de la Comunicación* CONEICC XIII, XIV y XV; más de diez libros: *Perfiles del cuadrante*, *El poder de la comunicación en las organizaciones*, *Comunicación estratégica en las organizaciones*, *Responsabilidad social organizacional*, *Violencia mediática e interactiva y Ética e identidad cultural*, *La dimensión emocional en el discurso televisivo*. La autora agradece la colaboración de la Mtra. Mariana Moreno Moreno por sus labores de asistente de investigación en este trabajo.

de empresas sociales (a través del instrumento capital de riesgo) no solamente ha logrado sobrevivir, sino que ha incrementado sus operaciones desde el inicio de la década de los años noventa.

La investigación que se presenta a continuación describe y analiza de manera empírica algunos aspectos del funcionamiento de los integrantes de estas empresas en tanto que unidades organizacionales autogestionadas. Además se estudian los microentornos o entornos inmediatos de estas empresas, así como algunos aspectos de las dinámicas de sus directivos, la medida en que generan capital social y las dinámicas de comunicación que se dan en su seno y hacia sus entornos. Se ofrecen por primera vez los datos empíricos de una investigación llevada a cabo en el año 2000, mismos que son útiles como referente y punto de partida para la realización de estudios futuros sobre el programa de empresas sociales.

El combate a la pobreza en México

El combate a la pobreza en la sociedad mexicana ha tenido dos vertientes fundamentales: la asistencial y la productiva.

La vertiente asistencial de desarrollo social busca tener un impacto en la formación de capital humano de las personas en situación de pobreza. En otras palabras, los problemas que van desde la alimentación de las mujeres en gestación, la nutrición adecuada de niños, jóvenes y adultos, las condiciones de salud e higiene, la vivienda, pero, de manera especial, la educación formal, así como la capacitación para el trabajo, pertenecen al ámbito de la “capitalización humana” de las personas. Como su nombre lo dice, la vertiente asistencial es una política que se dirige a ciudadanos que requieren asistencia en razón de su edad, de su etapa de desarrollo y de sus diversas carencias, que pueden ser de salud, educación, alimentación, y por ello se dice que influye indirectamente en las situaciones de pobreza o, bien, que ésta es la inversión a mediano y largo plazos que un gobierno hace en los ciudadanos para que ellos, a su tiempo, se fortalezcan humanamente para encaminarlos hacia que logren trabajar o mayor bienestar (Long & Douve, 1990).

La vertiente productiva, como arma de combate a la pobreza, busca trascender la asistencia y el apoyo a la formación de capital humano (educación, salud, nutrición, esparcimiento), y a las distintas formas de la compensación social, como los subsidios a alimentos básicos como la leche y la tortilla, para incidir de manera franca en las causas de la pobreza, apoyando directamente a la generación de ingresos y de empleos para la clase trabajadora. En este sentido, el Estado apuesta a la vertiente productiva desde los tiempos del Programa Integral de Desarrollo Rural (PIDER), hasta los tiempos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) y los que vinieron después de éste, como la manera de lograr cambios permanentes en los ingresos de los ciudadanos en condiciones de pobreza, apoyándolos con fondos en sus proyectos productivos, capacitándolos para que incrementen su productividad y formándolos y motivando su organización para que enfrenten la economía de mercado. A

continuación se exponen con detalle los programas que ha emprendido el Estado mexicano como parte de la política social (Rebeil & Torres, 1980).

Desarrollo de la política social mexicana

Históricamente, el gobierno de México ha venido implementando distintas estrategias de política social. La primera etapa del desarrollo rural se dio en la década de los sesenta hasta 1992. Debido a que la situación del país tuvo un claro declive en 1965 por la disminución de la producción de alimentos y el incremento en la reproducción de la población, el presidente Luis Echeverría Álvarez, en 1970, propuso el modelo de desarrollo compartido, consistente en la racionalización del proceso de industrialización por sustitución de importaciones, el fomento a la producción agrícola y la reducción de las asimetrías del desarrollo entre las zonas urbanas y rurales (Ramales, s. f.).

Pero no solamente hubo esfuerzos en términos de educación y de la extensión agrícola. Existía también la CONASUPO (Comisión Nacional de Abasto de Subsistencia Popular), que se encargaba de distribuir los alimentos y comercializarlos a menor costo hasta las zonas más remotas del país. En 1973 se puso en operación el primer programa nacional de combate a la pobreza rural: Programa de Inversiones Públicas de Desarrollo Rural (PIDER). Sus objetivos eran a) crear fuentes permanentes de trabajo, que b) logaran retener a campesinos en sus lugares de origen (dado el incremento de la migración a zonas urbanas) (Rebeil, M., Urreta, A. & Méndez, A., 1980).

En el sexenio del licenciado José López Portillo (1977-1982), se continuó con la priorización de las zonas rurales en términos de política social. El PIDER retomó fuerza y se encargó además de la producción de alimentos básicos, el aumento de la productividad y el ingreso por hombre ocupado y de elevar los niveles de bienestar en materia de nutrición, salud, educación y vivienda. El PIDER promovió la organización de productores en cooperativas y la provisión de servicios de asesoría técnica, así como la construcción de electrificación y sistemas de comercialización. A manera de complemento, se creó el COPLAMAR (Comisión para la Planificación de las Zonas Marginadas), que tenía como objetivo mejorar la alimentación, la salud, el equipamiento comunitario y la infraestructura de apoyo a la producción.

Con la reducción del déficit gubernamental y el ajuste del financiamiento social, a partir de 1983 desaparecen los presupuestos de la mayoría de estos programas. Se redujeron 66% de los gastos de COPLAMAR, 32% de las inversiones en desarrollo rural y 56.6% en desarrollo regional (Ordoñez, 2000: 216). La estrategia del presidente en turno, Miguel de la Madrid, fue redimensionar la intervención estatal, focalizándola a quienes más la requerían. CONASUPO, que antes era la base medular de la política alimentaria, se convirtió en el mayor importador de granos y se conservaron los subsidios al consumo de leche y tortilla. Otras acciones relevantes de la estrategia fueron la Protección al Salario y Consumo Obrero y el Apoyo a la Economía de la Familia Campesina, que consistían en dotar de cobertura

limitada de subsidios a las familias en pobreza extrema, los niños y las madres en estado de gestación.

El sexenio de 1988 se caracterizó por la inflación y el déficit en el gasto público, pero se concretó el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) para el combate a la pobreza, que involucró activamente a los municipios. La autonomía de los mismos les permitió decidir prioridades, lo que condujo a la dispersión de esfuerzos de PRONASOL. Sin embargo, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), organismo del cual dependía la coordinación y conducción del Programa, concentró sus acciones en la producción de obras de infraestructura de servicios comunitarios, donde el gobierno dotaba de materiales y asesoría técnica y la comunidad efectuaba el trabajo. La etapa de vertiente productiva del desarrollo social se reforzó con el Fondo Nacional de Empresas de Solidaridad (FONAES), instrumento actualmente dependiente de la Secretaría de Economía, que hasta la fecha fomenta los grupos productivos a empresas incipientes o consolidadas que buscan generar empleos e ingresos fijos en las comunidades.

Para 1997, durante el gobierno del licenciado Ernesto Zedillo Ponce de León, se consolidó el cuarto programa nacional de combate a la pobreza (después de PIDER, COPLAMAR y PRONASOL): el Programa de Educación, Salud y Alimentación, denominado Progresá, que buscaba incidir sobre estos tres ejes con una visión más asistencial, cuyo fin era la formación de capital humano y que fomentó, sobre todo, un enfoque de género y corresponsabilidad entre los depositarios de los apoyos (Hevia, 2009).

En 2001, el presidente Vicente Fox Quesada propuso el programa Oportunidades, quinto a nivel nacional para combatir la pobreza. Siguiendo y fortaleciendo la idea de Progresá, sus objetivos fueron la reducción de la pobreza extrema, la generación de oportunidades para las personas más pobres y vulnerables, y el fortalecimiento del tejido social a través de fomentar la participación y el desarrollo comunitario. Su base fue la participación de las comunidades en su propio desarrollo (Oportunidades, 2004). Se hizo énfasis en la canalización de los apoyos de manera preferente a la mujer. Se argumentaba para ello el hecho de que las mujeres eran más responsables y se preocupaban más por el mantenimiento y bienestar de los hijos.

Por su parte, el presidente Felipe Calderón Hinojosa continuó durante su sexenio (2006-2012) con el programa Oportunidades, ampliándolo. Al final de su mandato se reportaron transferencias en efectivo por 33,860 millones de pesos, casi 60% más de lo que registró el presidente Vicente Fox en su último año de gobierno. Sin embargo, el programa siguió la política asistencial de dar apoyos a familias con ingresos menores a cuatro salarios mínimos diarios (194 pesos). Desde 2007 se entregó a cada familia la cantidad de 529 pesos mensuales y fue ascendiendo hasta 830 pesos al finalizar 2012 (Montalvo, 2013).

Otros programas del mismo sexenio fueron el de Apoyo Alimentario (entrega de ayuda económica a las familias que no son parte de Oportunidades); Vivir Mejor, el cual entregaba ayuda adicional a hogares con tres niños menores de 9 años, y Pisos Firmes, en 2009, con el que

se sustituyeron pisos de tierra por pisos de concreto con el objetivo de “disminuir la incidencia de enfermedades infecciosas en las vías respiratorias, intestinales y los problemas en la piel con mejores condiciones de salubridad” en los hogares, al sustituir 88% de los pisos de tierra reportados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en 2010 (Montalvo, 2013).

En la actualidad, el gobierno del licenciado Enrique Peña Nieto, al reconocer las cifras de la pobreza y la pobreza extrema en el país, creó la Cruzada Nacional Contra el Hambre, cuyo objetivo es dirigir los esfuerzos de los sectores público, privado y social para combatir el hambre. Busca integrar a los gobiernos federal, estatales y municipales para definir una estrategia de inclusión y bienestar social, llegando primero a los 400 municipios de mayor pobreza para garantizar el acceso de las familias que más lo requieren a la alimentación, la salud, la educación, el mejoramiento de las viviendas, mayores ingresos y servicios básicos como agua, luz y drenaje. La Cruzada señala que la meta es abatir la pobreza extrema alimentaria de esta población, a través de a) una alimentación y nutrición adecuadas de los mexicanos en extrema pobreza y con carencia alimentaria severa; b) eliminar la desnutrición infantil aguda y mejorar los indicadores de crecimiento de niños y niñas en la primera infancia; c) aumentar la producción y el ingreso de los campesinos y pequeños productores agrícolas; d) minimizar las pérdidas poscosecha y de alimentos durante el almacenamiento y transporte, así como en los comercios, y e) promover la participación comunitaria. En el momento actual aún no se generan evaluaciones sobre los resultados del programa.

Una nueva mirada al FONAES

Como se ha visto, con el Programa y Fondo Nacional de Apoyo para las Empresas en Solidaridad (FONAES), el gobierno mexicano da un viraje en 1991 hacia una política social dedicada al combate de la pobreza con nuevos matices, busca decididamente la mayor participación de las bases en el diagnóstico, la planeación y la acción en las problemáticas locales en el marco del entonces PRONASOL. Las iniciativas del FONAES, que incluyeron cajas de ahorro y empresas sociales, entre otras, forman parte de una estrategia productiva de combate a la pobreza en la política social mexicana. El concepto mismo de empresa social y su instrumento, capital de riesgo, muestran la capacidad para innovar en los proyectos de política social que tiene el FONAES. La filosofía de este organismo público concibe una fórmula empresarial que, al mismo tiempo que busca ser rentable, pretende que estas unidades productivas produzcan beneficios adicionales (educativos, organizativos, de prestaciones) para sus integrantes y familiares, así como para las comunidades en las que operan.

Mediante el organismo FONAES, el Estado ha propuesto un programa de empresas sociales que favorecen el emprendimiento y el desarrollo de las comunidades. Para analizar cómo funcionan en su interior y en la relación que guardan con el exterior, hay que entenderlas como organizaciones que además han probado tener éxito en ciertos ámbitos de su actividad, como muestran los datos que se presentan adelante. Tan es así que el programa se ha conservado

a lo largo de varios sexenios y sus actividades han aumentado, siendo un estandarte de la vertiente productiva del combate a la pobreza.

La empresa social

Pero ¿qué es propiamente una empresa social? ¿Cómo se define? La empresa social es una organización que se integra por sujetos pertenecientes a un sector social que voluntariamente optan por sumar sus activos para la conformación de una empresa en copropiedad autogestionada y cogestionada, jurídicamente constituida, mediante la generación de un proyecto al alcance de su experiencia, conocimientos y capacidad de cohesión social, con la finalidad de ser rentable y alcanzar otros beneficios colectivos para sus socios, las familias de éstos y la comunidad, elaborando bienes o prestando servicios en un contexto de mercado y en el que FONAES participa como asociado mediante la aportación de uno o varios fondos de capital de riesgo (SEDESOL, 2000; FONAES, 1999).

El instrumento capital de riesgo consiste en un fondo de apoyo financiero que se une a la aportación de los activos de los integrantes del grupo, formando parte de la organización social para la producción. Gobierno y empresarios sociales se integran como asociados (no socios) de las empresas sociales, en cuyo contexto comparten riesgos, ganancias y pérdidas. La asociación termina en el momento en que se logra reintegrar al organismo el monto del fondo prestado a tasa cero de interés (FONAES, 2000).

A continuación se ofrece la definición de empresa social más completa posible, con el fin de que el lector comprenda de la mejor manera la complejidad organizacional a la que en este capítulo se hace referencia. Las empresas sociales son organizaciones que se integran por sujetos pertenecientes a un sector social de escasos recursos, que voluntariamente optan por sumar sus activos para la conformación de una empresa en copropiedad autogestionada o cogestionada, jurídicamente constituida, mediante la generación de un proyecto al alcance de su experiencia, conocimiento, capacidad de cohesión social, con la finalidad de ser rentable y al mismo tiempo alcanzar otros beneficios colectivos para sus socios, las familias de éstos y la comunidad, elaborando bienes o prestando servicios en un contexto de mercado y en la que el FONAES participa como asociado mediante la aportación de uno o varios fondos de capital de riesgo. La expectativa que hay en torno a estas organizaciones es que se logren organizar como unidades empresariales, que se conviertan en fuentes de autoempleo para sus integrantes, que les generen ingresos y sean rentables. El reto es mayúsculo, pues como lo informa la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011 que realizó sobre FONAES el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, la población atendida en 2010 sobrepasó el objetivo en 3.15%. Sin embargo, la población atendida se encuentra muy lejos de la potencial, pues corresponde a 0.09% de ésta (CONEVAL, 2011).

Nota metodológica

Los datos que a continuación se presentan son el resultado del estudio empírico realizado a empresas sociales que se llevó a cabo en el año 2000 a petición del mismo FONAES al Centro de Estudios Estratégicos Nacionales (CEEN). Una vez concluido y entregado el estudio al organismo, la misma base de datos fue analizada para la investigación de la tesis doctoral *Empresas sociales en México: procesos organizacionales, medio interno, microentorno y desempeño*, presentada por María Antonieta Rebeil en el Programa Doctoral en Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México, en septiembre de 2003. La información está debidamente documentada en la disertación doctoral en cuestión y se encuentra en la Biblioteca Xavier Clavijero de la misma Universidad Iberoamericana. La autora agradece al FONAES por facilitar la base de datos para la elaboración y defensa de dicha tesis. En este trabajo se presenta una parte de la totalidad de la información procesada.

El universo total del estudio es de 6,946 empresas sociales adscritas al FONAES. Sin embargo, el universo acotado para la investigación se limita a 1,650 empresas sociales de diez entidades federativas, en las cuales se levanta la información. De estas empresas fue tomada una muestra estratificada de 247 (Rebeil, 2003).

En la muestra se incluyeron empresas sociales de las siguientes 10 entidades federativas (seleccionadas por el mismo FONAES): Chihuahua, estado de México, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz y Yucatán.

Los giros o vertientes productivas de las empresas incluidas en el FONAES, son agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales, extractivas, agroindustriales, manufactureras, comercializadoras y de servicios. La muestra buscó considerar unidades de cada uno de estos giros productivos.

El diseño de investigación responde a un estudio *ex post facto*, transeccional y descriptivo que se llevó a cabo mediante la aplicación de cinco diferentes cuestionarios o instrumentos a los integrantes de las empresas sociales: a) primer responsable; b) segundo responsable; c) socios participantes; d) contador de las empresas sociales, y e) los líderes de la comunidad en que se encuentran ubicadas.

La totalidad de cuestionarios levantados durante el año 2000 en el territorio nacional, mediante los cinco instrumentos que integraron la estrategia metodológica resultó en una base de datos de 1600 casos (personas integrantes de las empresas según su nivel de responsabilidad), suscritos, como se mencionó al principio, en 247 empresas sociales.

A continuación se presentan los resultados de dicha investigación (Rebeil, 2003).

Resultados y discusión

Refuerzo de la capacidad organizativa existente en las comunidades

La investigación de las 247 empresas sociales establecidas en las diez entidades federativas del país ofrece la siguiente síntesis de resultados. Entre ellas está el hecho de que las empresas sociales surgen de una organización previamente existente en las comunidades estudiadas. En otras palabras, la formación de empresas sociales se da con mayor facilidad a partir de la preexistencia de núcleos organizacionales constituidos con diversos propósitos. Por otra parte, la mayor parte de los empresarios sociales encuestados reportan tener experiencias previas en grupos organizados. El caso específico de FONAES es que este organismo ha demostrado una gran capacidad para recuperar el capital asociativo preexistente en estos grupos de empresarios potenciales de las comunidades. De ahí una de las claves de su éxito.

El perfil de las empresas sociales en el país

La tendencia nacional muestra una propensión incuestionable hacia la integración de microempresas (95.7% del total de las empresas del país). En el caso de las empresas sociales, las empresas de tamaño micro representan la mitad de la muestra (50%) y el resto prácticamente son pequeñas empresas (40%). Queda solamente 10% de empresas grandes.

Entre las características más importantes de estas empresas reportadas por el estudio está que estas unidades productivas son intensivas en mano de obra más que en el uso y empleo de tecnología.

En cuanto a la actividad sectorial de las empresas sociales, están concentradas de manera mayoritaria en la producción de bienes. Su incidencia en el comercio y en los servicios es mucho más reducida. Las ramas o giros que inciden en la producción y la industrialización HAY QUE DECIR CUÁLES SON, es mayor a la proporción de empresas que están en la actividad productiva en el contexto nacional.

Sobre las formas asociativas de las empresas sociales para efectos formales, se puede decir que existen en las zonas rurales las figuras jurídicas que se adecuan mejor a las condiciones de trabajo del sector social. Entre éstas prevalece la baja disponibilidad de capital y la abundancia de mano de obra, razón por la cual toman con mayor frecuencia figuras como Sociedades de Solidaridad Social (S. S. S.), las Sociedades Productivas Rurales (S. P. R.), Sociedades Cooperativas y la de Ejido.

Hasta aquí se han descrito de forma sucinta las características generales de las empresas en el estudio con el fin de que el lector tenga un contexto claro en el cual ubicar la discusión que se da a continuación, y que es precisamente la temática de las formas organizacionales y la naturaleza de las relaciones de trabajo que se dan dentro de las mismas.

Misión de las empresas sociales

Se revisaron en primer lugar las misiones (en los casos que las había) que las empresas sociales habían formulado al inicio de sus operaciones como metas, en calidad de organizaciones productivas. El estudio arroja la información de que las metas propuestas para las empresas sociales al momento de su fundación tienen que ver principalmente con afirmaciones referidas a las necesidades de subsistencia (del grupo) y la generación de autoempleo, propio (de los integrantes) y para sus familias.

Al momento de revisar las misiones que los integrantes de las empresas formularon en el año 2000, a varios años de su fundación, los responsables o presidentes de sus consejos administrativos hablaban ya no solamente de continuar con los esfuerzos para el logro de la supervivencia, el autoempleo y el empleo familiar, sino que mencionan adicionalmente cuestiones como “generar empleos para la comunidad”, “crecer” y “mejorar”. El mismo lenguaje expresa, en boca de los directivos de las empresas sociales, una evolución significativa y mayores aspiraciones, que los identifican como emprendedores en proceso de maduración (tabla 1) (tabla 2).

TABLA 1. MISIÓN DE LAS EMPRESAS SOCIALES EN SUS INICIOS

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Subsistencia del grupo	105	42.5
Autoempleo y empleo familiar	114	46.2
Enfrentar retos	28	11.3
Total	247	100

Fuente: Razones para iniciar las empresas sociales, en Rebeil, 2003, p. 236

Visión y liderazgo en las empresas sociales

Las empresas que muestran mayores índices de desempeño son aquellas cuyos dirigentes opinan que sus empresas van mejorando e innovando, son también aquellas en las que sus dirigentes tienen opiniones más proactivas acerca de las mismas, lo que indica la existencia de un ciclo de retroalimentación positiva entre este conjunto de variables. La visión que los dirigentes (primeros responsables) tienen acerca de sus empresas contribuye a que estas unidades logren sus metas y se desarrollen como negocios y, con ello, a su vez coadyuvar para que las personas que las integran perciban mejorías en sus condiciones de vida (tabla 2).

TABLA 2. RAZONES PARA MANTENER OPERANDO HOY LAS EMPRESAS SOCIALES

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Autoempleo y empleo familiar	103	41.7
Generar empleos en la comunidad	93	37.7
Para crecer y desarrollarnos	51	20.6
Total	247	100.0

Fuente: Razones para mantener operando hoy las empresas sociales, en Rebeil, 2003, p. 236.

En la gestión de las empresas sociales se constata que existen dos tipos básicos de perspectivas entre los dirigentes de las empresas sociales en el estudio: a) directivos que tienen la mirada puesta hacia el exterior de las empresas y se ocupan de evaluar el mercado y la concordancia de sus empresas con relación a éste, y b) directivos que ven hacia el interior de las empresas sociales, ocupándose de la calidad con que sus negocios elaboran sus productos (tabla 3).

TABLA 3. VISIÓN DE LAS EMPRESAS SOCIALES

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Mantenerse igual	142	57.5
Invertir en la empresa y mejorar	73	29.6
Acceder a los mercados nacional e internacional	32	13.0
Total	247	100.0

Fuente: Planes a futuro de las empresas sociales, en Rebeil, 2003, p. 238.

Con respecto al desempeño de las empresas con uno u otro tipo de dirigentes, es posible hablar de una mayor percepción de mejoría en las condiciones de vida (por parte de sus integrantes) en las empresas que tienen la mirada en el mercado, lo cual también coincide con el hecho de que los dirigentes de éstas tienen un mayor nivel de escolaridad.

De las actividades que corresponden a los dirigentes de las empresas sociales, se puede concluir que la sensibilidad al entorno es una de las características más importantes. Ello es particularmente relevante cuando la mirada de los directivos está puesta en el mercado, aunado a que se ocupan de realizar las transformaciones necesarias y correspondientes al interior de las empresas, así como hacer que éstas provean los productos que la sociedad les demanda.

Los responsables más proactivos detectan en la insuficiencia de maquinaria y equipo el problema más fuerte de sus empresas, el cual enfrentan ellos mismos de dos maneras: a) sus-

tituyendo las carencias tecnológicas con mano de obra, y b) ahorrando colectivamente para mantener, mejorar e incluso comprar maquinaria semiusada.

Hasta aquí se han analizado algunas características de los dirigentes de las empresas y se han cotejado con las percepciones de logros que manifiestan sus integrantes según el tipo de liderazgo que van ejerciendo lo directivos o primeros responsables de las empresas sociales.

Factores de éxito de las empresas sociales

El primer factor de éxito que se puede mencionar es si las empresas sociales han logrado re-integrar el apoyo financiero que FONAES les entregó al inicio de sus operaciones una vez que estaban formalmente constituidas.

Las empresas en el estudio, en su mayoría se habían iniciado y logrado avanzar en el proceso de reintegro de los apoyos financieros que les otorgó el FONAES. Esto indica que hay un espacio importante para que los microcréditos aportados a las personas en situación de pobreza logren cumplir con sus compromisos crediticios, además de desarrollar empresas que dan empleo y que generan ingresos.

Hoy en día, según el reporte de Evaluación Específica de Desempeño 2010 del CONEVAL, el FONAES reporta haber ayudado a generar 20974 ocupaciones en 2010, equivalentes a 37% de todas las generadas en el segmento de micronegocios de bajos ingresos. Además, el porcentaje de unidades que continúan funcionando después de tres años de recibir el financiamiento para abrir o ampliar su negocio es de 85% (CONEVAL, 2011: 1).

La relación con el FONAES

Existen formas en las que las empresas sociales pueden ser más efectivas en sus relaciones con el FONAES. El logro mismo del fondo financiero, por parte del FONAES coloca a la organización social para la producción en una situación de ventaja al poder iniciar o reactivar su ejercicio productivo. La investigación detectó que la mayoría de las empresas sociales invierten ese préstamo en maquinaria (más que en insumos o materias primas). Ello indica que los integrantes aprovecharon para esa inversión la oportunidad de un crédito blando y de riesgo. De no haber tenido el crédito suficiente les hubiese sido muy difícil reunir el capital para invertir. Esta inversión en capital les dio a algunas de las empresas sociales que lo hicieron mayores probabilidades para el logro de una eventual rentabilidad.

La relación con los proveedores

Uno de los factores más importantes en la supervivencia y permanencia de las unidades organizacionales productivas es la obtención oportuna, a buen precio y en óptimas condiciones de calidad de sus insumos o materias primas. Según señalan los datos en el estudio, las

empresas sociales que no logran comprar sus insumos o materias primas a un precio inferior o por lo menos equivalente al que lo hacen sus competidores, no consiguen niveles óptimos de ahorro en costos, lo que afecta su rentabilidad.

Cabe señalar, además, que existen ventajas implicadas para las empresas sociales que logran entablar negociaciones para la obtención de mejores precios y con ello ser más exitosas, mismo que resulta en mayores niveles de madurez organizacional. Los resultados del estudio señalan que las empresas sociales más pequeñas tienen una marcada tendencia hacia el logro de reducción de costos, mediante su integración a una organización más grande o de segundo nivel que se ocupe de negociar y tramitar compras para un grupo de empresas.

Realización de las ventas

Las empresas sociales hacen sus ventas preponderantemente en el mercado local. Su acceso a otros mercados, el nacional y el internacional, se da solamente a través de intermediarios, quienes hacen acopio de las mayores ganancias que generan los productos de las empresas sociales. De ahí que una posibilidad de apoyo a las empresas sociales podría ser un programa del gobierno federal o de los estatales que les dé una plataforma segura para que logren vender sus productos sin la intervención de intermediarios, quienes se han aprovechado de la incapacidad de estas empresas para colocar sus productos debidamente en el mercado nacional. Por otra parte, los consumidores denominados como *empresas transformadoras* son la segunda vía a través de la cual las empresas sociales acceden a mercados más robustos.

La cercanía física de las empresas sociales con el punto de venta de sus productos es muy importante. Son las que venden en su misma localidad aquellas que muestran una mayor rentabilidad. La asociación entre las dos variables (tiempo de transporte para realizar la venta y rentabilidad) es muy fuerte. Por lo tanto, se reitera la desventaja que implica para las empresas sociales operar en zonas más apartadas del país o que no cuentan con servicios de infraestructura como las carreteras o caminos transitables.

Las empresas cuyos consumidores son los intermediarios externos y las empresas transformadoras se ocupan con mayor frecuencia de producir sus artículos y servicios con estándares del mercado. Tanto los intermediarios externos como las empresas transformadoras venden en el mercado nacional, y algunos de éstos en el internacional. Estos mercados ponen exigencias más altas en cuanto a la calidad de los productos que compran. Las empresas sociales que les venden se han visto en la necesidad de mejorar los productos para satisfacer a consumidores más exigentes.

En cuanto a la interrelación con el mercado, las empresas sociales que muestran mejores indicios de rentabilidad son las empresas que a) logran evitar a los intermediarios; b) logran vender a las empresas transformadoras; c) cuentan con una planeación más sistematizada para la producción y para la venta; d) no tienen que trasladar sus productos al mercado; e) ven-

den colectivamente con el apoyo de alguna organización; f) producen de acuerdo a estándares de calidad, y g) han hecho mejoras a su producción para satisfacer a sus consumidores.

Los procesos contables

En las empresas sociales, la información contable llega de manera irregular a sus socios y es casi nula para sus trabajadores. El aspecto de la provisión de la información contable a los integrantes de las empresas es un punto crítico en la vida de las mismas, ya que por su naturaleza colectiva y social están llamadas a gestionarse de forma transparente (tabla 4). La razón principal de esto es que, de acuerdo con lo que el estudio reveló, la existencia de una contabilidad llevada a cabo formalmente en las empresas sólo existe en poco más de la mitad de estas unidades productivas (57.5%). Los socios hablan de que la llevan a cabo sus directivos, pero de una manera que tiende a la informalidad y sin dar información sobre ello de manera regular.

TABLA 4. FORMALIZACIÓN (EN LIBROS) DE LA CONTABILIDAD EN LAS EMPRESAS SOCIALES

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	142	57.5
No	105	42.5
Total	247	100

Fuente: Formalización (en libros) de la contabilidad en las empresas sociales, en Rebeil, 2003, p. 279

La organización del trabajo y la comunicación

El organigrama, como elemento formalizador de las relaciones en las empresas sociales, es casi inexistente en las empresas estudiadas. Existe en la mente de los directivos y de los otros integrantes. Las ramas productivas que más lo tienen son las de comercio y las de servicios, debido al mayor flujo de gestiones e intercambio que se dan en su interior y al contacto continuo que tienen con el público.

En las empresas de transformación existen con frecuencia los planes de trabajo. En el resto de las empresas casi no los hay. A pesar de ello, los dirigentes afirman un alto grado de cumplimiento puntual de las responsabilidades por parte de los integrantes de las empresas sociales. Este dato señala la cultura oral prevaleciente en estos núcleos productivos.

Las reuniones de trabajo se llevan a cabo en una porción reducida de empresas. El hecho es que se mantienen operando, aún en ausencia de una comunicación formal sistematizada (tabla 5). Una prueba adicional de ello es que casi todos los integrantes conocen lo que tienen que hacer diariamente. La comunicación es determinante en las empresas con el fin de que se

labore no como una suma de individualidades, sino como un todo coordinado. La comunicación bien aprovechada tiene el potencial de mantener los flujos vitales de la organización funcionando como un organismo unido hacia las metas de supervivencia, la generación de empleos y el crecimiento. Por esta razón es menester que las empresas sociales superen los obstáculos de la incomunicación en cualquiera de sus formas.

TABLA 5. FRECUENCIA CON QUE SE LLEVAN A CABO LAS REUNIONES
DE TRABAJO EN LAS EMPRESAS SOCIALES

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
No se hacen o muy esporádicamente	99	40.1
Cada tres meses—cada mes	71	28.7
Cada 15 días o más frecuentemente	77	31.2
Total	247	100.0

Fuente: Frecuencia con que se llevan a cabo las reuniones de trabajo en las empresas sociales, en Rebeil, 2003, p. 295.

Capital social de las empresas sociales

Las personas que integran las organizaciones y los intercambios informales afectivos entre éstas son determinantes para las unidades productivas. Se trata del clima de trabajo que se respira en la organización, mismo que impacta en la satisfacción en el empleo y la productividad. Una de éstas tiene que ver con el orgullo de pertenecer a las empresas sociales. Casi todos los integrantes están orgullosos de participar en sus respectivas unidades productivas, en especial entre las empresas que han llevado a cabo el reparto de utilidades. Ello refleja cómo una acción de justicia por parte de las empresas es motivo de orgullo y de satisfacción para sus integrantes.

Con relación al atributo del capital social de las empresas sociales, los socios participantes manifiestan tener sus reservas en cuanto a la confianza que pueden tener en sus compañeros de trabajo. No obstante, es mayoritaria la tendencia a expresar la confianza que sus integrantes tienen en la empresa en sí. Cuanto mayor es el número de socios, son mayores los índices de confianza que expresan. Cuanta más confianza expresan sus socios, las empresas también tienden a ser más rentables, lo cual habla de un círculo que se retroalimenta. La confianza que sus integrantes tienen en la empresa resulta vital para afianzar su rentabilidad (tabla 6).

Otro componente fundamental es el logro del aprendizaje entre los socios de las empresas sociales. Los dirigentes de las empresas sociales tienen un mayor nivel de aprendizaje laboral que el que tienen los demás a través de sus experiencias en las empresas sociales. Estos últimos manifiestan que hacen lo mismo que hacían desde antes de integrarse a la empresa social. Por su parte, los dirigentes aprenden más comparativamente que los demás socios por tres motivos fundamentales: a) la responsabilidad que asumen; b) los esfuerzos que hacen pa-

ra organizar óptimamente el trabajo de los socios, y c) la labor de vincular a la empresa con los retos del entorno.

TABLA 6. RENTABILIDAD POR GRADO DE CONFIANZA EN QUE LAS EMPRESAS CUMPLIRÁN SUS COMPROMISOS CON LOS SOCIOS PARTICIPANTES

		<i>Grado de confianza</i>			<i>Total</i>
		<i>Totalmente</i>	<i>Mucho</i>	<i>Regular</i>	
Rentabilidad	\$0.00- \$1,000.00	26	15	10	51
		51%	29.4%	19.6%	100%
	\$1,001.00- \$2,500.00	71	19	14	104
		68.3%	18.3%	13.5%	100%
	\$2,501.00- \$10,000.00	55	22	15	92
		59.8%	23.9%	16.3%	100%
Total		152	56	39	247
		61.5%	22.7%	15.8%	100%

Fuente: Rentabilidad por grado de confianza en que las empresas cumplirán sus compromisos con los socios participantes, en Rebeil, 2003, p. 316.

Reflexiones finales

Resumiendo, los socios de las empresas sociales expresan que el orgullo, el aprendizaje, la apertura para reconocer errores, la capacidad de proponer soluciones y la confianza son elementos que existen en sus ambientes de trabajo. Las empresas con mayores niveles de estas características tienden a ser más grandes en tamaño, y las que logran cierto grado de rentabilidad y la repartición de las utilidades. Esta situación es propia del ambiente afectivo/motivacional en las empresas sociales. La confianza y el capital, en suma, son condiciones intangibles que son factores para su éxito.

En el momento actual se puede ofrecer la investigación realizada por CONEVAL (2010-2011) sobre las empresas sociales. El reporte clarifica los resultados de FONAES en cuanto al

capital social que generan las empresas sociales, pues indica que los servicios de capacitación están muy bien calificados por parte de los miembros de la organización, mostrando una evaluación de 92% de aceptación, lo que supera la meta establecida.

El modelo de empresa social impulsada por el FONAES contribuye a ser un catalizador efectivo de la serie de activos y energías preexistentes entre los grupos organizados o que tienen el potencial de formalizar una unidad para la producción, en el contexto de los sectores poblacionales de menores ingresos. Esto no niega el largo camino hacia la perfectibilidad que las empresas sociales tienen aún por recorrer. No obstante, se trata de un programa que ha resistido el embate del tiempo y de las transiciones sexenales en nuestro país (Rebeil, 2003). Actualmente, es importante destacar que FONAES ha implementado un sistema integral en línea que permite contar con una base de datos de quienes solicitan apoyo y que ésta puede ser compartida con los responsables de otros programas sociales para poder analizar la existencia de duplicidades en la solicitud u otorgamiento de financiamiento (CONEVAL, 2011).

Las empresas sociales son un ejemplo valioso de organización empresarial autogestionada y una forma concreta de operacionalizar una política social en el contexto de un país cuyos niveles de pobreza hacen un llamado singular de atención al gobierno y a los mexicanos en general.

Referencias

- CONEVAL (2011). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011*. Recuperado de: http://www.economia.gob.mx/files/transparencia/fonaes_eval_2010_ceed_ejecutiva.pdf
- CONEVAL (2012). *Informe de pobreza en México, 2012*. Recuperado de: http://web.coneval.gob.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/INFORME_DE_POBREZA_EN_MEXICO_2012.pdf
- Cruzada Nacional Contra el Hambre (2013). Recuperado de: <http://sinhambre.gob.mx/#acciones-por-la-cruzada>
- FONAES (1999). *Factores para una empresa social exitosa; apreciación sobre los factores y elementos que inciden para considerar exitosa una empresa social*. México: SEDESOL- FONAES. Documento mimeografiado.
- Hevia, F. (2009). De Progres a Oportunidades: efectos y límites de la corriente cívica en el gobierno de Vicente Fox. *Revista Sociológica*, 24(70), 43-81. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7003.pdf>
- Long, N. & Douve, J. (1990). Demythologizing Planned Intervention: an actor oriented perspective. *Sociología Rurales*, 29(3-4), 226-249.
- Montalvo, T. (2013, 22 de enero). De Solidaridad a la Cruzada contra el Hambre. *CCN Expansión*. Recuperado de: <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/01/22/oportunidades-2006>
- Oportunidades (2004). Programa Oportunidades, fundamental para el combate a la pobreza: Presidente Vicente Fox. *Presidencia de la República*. Recuperado de: <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=8236>
- Ramales, M. (s. f.). La política económica del desarrollo compartido (1971-1976). Ineficiencias estructurales y patrón de acumulación. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mcro-compart.pdf>
- Rebeil, M. (2003). *Procesos organizacionales de las empresas sociales: microentorno, medio interno y desempeño*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Iberoamericana. México, D. F.

- Rebeil, M. & Torres, C. (1980). *Elementos que constituyen el sistema de educación para los adultos: situación actual*. Cuadernos de trabajo en Educación para Adultos. México: Dirección General de Educación para Adultos, Secretaría de Educación Pública.
- Rebeil, M., Urreta, A. & Méndez, A. (1980). *Cooperativas, ¿factor de cambio social?: una evaluación del cooperativismo en la zona central de México*. México: Centro de Estudios Educativos A. C.
- SEDESOL (2000). *Zonas prioritarias 2000*. México: Autor. Documentos de trabajo.

Categorías y potencialidades comunicativas y didácticas del cine de ficción y documental para la educación ambiental

RAFAEL TONATIUH RAMÍREZ BELTRÁN¹

La significación no pertenece a una imagen, no es de una imagen, sino de un conjunto de imágenes actuando o reaccionando unas sobre otras.

JEAN MITRY, *Estética y psicología del cine* (2002)

El modo de concebir cualquier aspecto formal de un documental deriva del trabajo mismo y de la sensibilidad e intuición de cada cual.

CARLOS MENDOZA, *El ojo con memoria* (1999)

Introducción

El artículo presenta dos estrategias para trabajar el cine de ficción y documental como herramienta que fortalezca a la educación ambiental. Partimos de definir lo que ha pasado con la incorporación de contenidos y temáticas ambientales a las narrativas cinematográficas desde prácticamente el nacimiento del séptimo arte y cómo éstas se pueden aprovechar en educación ambiental. Enunciamos dos estrategias en forma general: la primera, comunicativa, parte de definir categorías que focalicen el tema ambiental que se seguirá y la segunda, más didáctica, es una propuesta de construcción de estudios de casos específicos sobre situaciones críticas ambientales, con ayuda de la narrativa cinematográfica.

El cine debe –más allá de divertir y esparcir– servir como vehículo para explicarnos la realidad en general y el medio ambiente en particular, lejos de simplificaciones y evasiones (Meixueiro, A. & Ramírez, T.: 1998). Esto nos lleva a asumirlo de forma inevitablemente compleja, como un entramado de mensajes en el que los elementos y escenas no deben tomarse por separado sino como tendientes a relacionarse de manera diversa, con múltiples conexiones temáticas. Por lo que se hace necesario explicitar, en el caso que aquí nos ocupa, de preferencia por un educador ambiental, lo que pasa en las escenas del filme y ver sus

¹ Profesor investigador de la Facultad de Comunicación y el Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada de la Universidad Anáhuac México Norte.

conexiones con la compleja situación del ambiente, develando, una vez que termina la proyección y por medio de un ejercicio colectivo, los sesgos, las representaciones, las ideas, los conceptos, las imágenes, las diversas concepciones, y los símbolos y mensajes manejados por los autores.

Las películas influyen —con muchos otros factores— en el modo en que el individuo se aproxima al entorno, lo percibe y entiende; influyen en la concepción que tiene de sí mismo y del mundo que lo rodea; inducen, sutil y profundamente, hábitos, normas de comportamiento, mentalidades, formas de vida, mitos y, en definitiva, imágenes que constituyen una parte importante de las diversas ideologías que conviven en una sociedad (Meixueiro, A. & Ramírez, T.: 2000). Cabe destacar aquí que por educación ambiental entendemos el proceso formativo y dialógico de intercambio de saberes, sobre todo científicos y fundados en una visión compleja de realidad, que vinculan la relación sociedad-naturaleza en un contexto de crisis ambiental y un estilo de desarrollo adverso a los ritmos de recuperación natural, y que se debe desarrollar en ámbitos formales y no formales, con diversos contenidos y estrategias dependiendo de con quién se trabaje (Meixueiro, A. & Ramírez, T.: 2012).

Por lo anterior, consideramos que las siete bellas artes (música, pintura, escultura, literatura, danza, arquitectura y, por supuesto, el cine) y los saberes estéticos en los que se fundan tienen mucho que aportar en esta tarea formativa, impostergable para la especie humana. Sin embargo, para que tengan un valor agregado en verdad formativo, tienen que ir acompañados por un trabajo de mediación comunicativa o didáctica que, desde la educación, aproxime las artes a las audiencias o a los destinatarios específicos.

Del cine a lo ambiental; más de noventa años de comunicación ininterrumpida

Aunque el primer documental registrado en la historia del cine ya tiene elementos de lo ambiental (*Nanuk, el esquimal*, 1922), observamos que el cine se ha vuelto ambiental no sólo en el documental sino también en la ficción y la animación desde hace por lo menos dos décadas, con mayor contundencia en contenidos y temáticas.

El trabajo del género documental y el cine de ficción, usado con fines educativos, ofrece pistas para develar la red de conexiones invisibles que hay en la realidad; por ejemplo, en los hechos y problemas ambientales. En documentales encontramos varios ejemplos notables, desde clásicos hasta muy recientes, como *Génesis*; *Baraka*; *The cove*; *Nanook, el esquimal*; *La última hora*; *Laguna en dos tiempos*, y *La década de la destrucción*.

En películas de ficción podemos registrar rasgos ambientales en filmes radicalmente distintos (de género, país, contenido, etcétera), tales como *La Rosa Blanca*, *La guerra del fuego*, *Cuando el destino nos alcance*, *La carretera*, *El planeta de los simios*, *El cambio*, *Derzu Uzala*, *Gorilas en la niebla*, *Salvajes e inocentes*. Sin embargo, y sin mucho esfuerzo, resulta evidente

que lo ambiental camina a ser un tema transversal en el cine mundial. No hay cinematografía de ninguna latitud planetaria que lo omita explícita o implícitamente.

El abanico de los géneros cinematográficos que han tocado temas próximos a lo ambiental es muy amplio. Bástenos citar otro ejemplo, el cine de animación infantil. Encontramos películas que refieren otras crisis ambientales, como *Pie pequeño: en busca del valle encantado* (1988); la privatización de los recursos naturales, como *Rango* (2011) y *Lorax* (2012), o el cambio climático y la contaminación atmosférica en *Los Simpson* (2007).

Para usar una metáfora deportiva que explique lo complejo de la narrativa cinematográfica ambiental, digamos que el cortometraje gana por nocaut (con un desenlace que sorprende al espectador en menos de diez minutos); y, por el contrario, el cine ambiental siempre gana por puntos, por la acumulación de evidencias, razones y argumentos que se presentan acompañados de imágenes ambientales. El riesgo de esta última opción es que puede resultar largo y, para algunas audiencias, incomprensible o difícil de seguir.

El cine ambiental cumple su promesa como vehículo de comunicación cuando hace que el espectador cambie de su punto de vista; de tal manera que, frente a un asunto complejo o problemático, lo acerca o lo aleja, lo hace ver desde distintos ángulos, le permite comparar, le ayuda a relacionar fenómenos semejantes del presente o del pasado, colabora con él para que identifique semejanzas o diferencias. El cine tiene el poder de romper los esquemas cuando realiza giros de 360° para que el espectador vea un objeto, sujeto, acción o movimiento, y que con ello cambie la interpretación de la trama. Pero no siempre el lenguaje cinematográfico sobre lo que se documenta es plenamente comprensible y es entonces cuando se hace necesario que los educadores trabajen con el espectador para guiarlo en sus procesos de reflexión.

En un poco más de nueve décadas de existencia, el cine ambiental se ha apropiado de la realidad con el registro sistemático y minucioso de lo que la sociedad o el realizador considera importante. Su amplia gama de temáticas incluye la vida, las plantas, los animales, los ecosistemas, los síntomas de la crisis ambiental (como el cambio climático o la pérdida de biodiversidad), así como el abordaje de personajes, de actores ambientales locales o planetarios y de hechos socioambientales relevantes. Pero al sólo mostrar –y ésa es una de las mayores facultades del cine– la relación sociedad-naturaleza, el cine ambiental pretende modificarla haciendo partícipes a las audiencias como cómplices o testigos de las imágenes. Pensamos que esto es lo que hace diferente este tipo de cine, es decir, su propósito manifiesto por el cambio. Transformar con imágenes interconectadas y yuxtapuestas el punto de vista del espectador. Para potenciar este efecto cinematográfico, nosotros proponemos dos estrategias.

a) Primera estrategia: trabajar el cine con categorías ambientales

1. Nuestra primera propuesta para potenciar la educación ambiental es que las películas se observen y trabajen focalizando en categorías. Lo que significa varias cuestiones:
2. Integrar una guía de películas con un centro o núcleo temático específico para ser analizado y evitar así la dispersión de la atención. Más adelante se presentan algunas opciones;
3. Cuidar de no perderse en la complejidad de la oferta cinematográfica del filme que se trabaje y en particular la dirigida al ambiente;
4. Tener claridad sobre el contenido del filme y una idea sobre los puntos de atención que los espectadores deben observar con más detenimiento, sin que ello signifique que sea lo único que se deba apreciar.

Proponemos las siguientes categorías y ejemplos:

1. Naturaleza

Se trata del documental clásico de descripción de una especie viva (casi siempre en particular) y algunas referencias al entorno. Aborda alguna especie y da una breve aproximación al ecosistema en el que vive. Hace seguimiento, observa, narra, compara y contempla. Impulsa la conservación, resaltando las características únicas e irrepetibles de la naturaleza retratada. Compara casi siempre con otras especies biológicas, en particular el ser humano. Tiende a relacionar especies y hábitats en diversos planos narrativos (voz en *off*, narrador omnisciente, etcétera). En épocas recientes retoma asuntos de la crisis ambiental o de problemas locales de deterioro ambiental sin que sea su principal centro de interés.

Algunos ejemplos serían *Microcosmos* (1996), *El oso* (1988), *Alas de sobrevivencia* (2001), *Planeta Azul* (2003), *Misterios del océano* (2005), *Los reyes del ártico* (2007), *Tierra, la película de nuestro planeta* (2007), *Chimpancés* (2012) y *Ártico 3D* (2012).

Estas y otras películas parecidas son una excelente herramienta para que los educadores generen reflexiones entre los estudiantes acerca del sentido de la vida y su importancia, independientemente de si las demás formas de vida son de utilidad para los seres humanos; sobre la belleza de la naturaleza, el lugar de la Tierra y el ser humano en la inmensidad del cosmos, la naturaleza como sustento material imprescindible para las sociedades humanas, y las conexiones existenciales y religiosas de la vida, la naturaleza y los humanos, entre otros temas relevantes para la construcción de una cultura ambiental.

2. Humano-naturaleza

Las películas de esta categoría dan cuenta de la presencia del ser humano en determinado contexto ecosistémico, y su argumento central son las formas en que la especie humana se relaciona con la naturaleza. Lo que se observa es la convivencia, el desafío, la sobrevivencia o la subsistencia del ser humano y su entorno, satisfaciendo sus necesidades elementales en re-

lación con una naturaleza que ofrece resistencia y se muestra en muchos casos indomable e insuperable. El trabajo, la familia y la alimentación son elementos centrales de estas películas. De sus argumentos se desprende, casi siempre, una cosmovisión particular del mundo y la vida. Una forma de explicarse y vivirse en el mundo.

Son ejemplo de este tipo de películas *Nanook, el esquimal* (1922); *Hombres de Arán* (1934); *Dersu Uzala* (1975); *El hombre que plantaba árboles* (1987); *Grizzly Man/ Hombre oso* (2005); *El camino salvaje* (2007); *La vida de Pi* (2012) y *Kon Tiki* (2012).

Con este tipo de películas se pueden reflexionar, entre otros, sobre temas ligados al valor de la persona en el marco de la vida, la diversidad de perfiles personales y su vínculo con la naturaleza, la espiritualidad y el medio ambiente, la otredad, las posibilidades y los límites de la ética ambiental, el vínculo entre lo humano y lo animal o lo salvaje, la integridad personal y sus implicaciones en la relación con la naturaleza.

3. Sociedad-naturaleza

En esta categoría, los filmes evolucionan narrativamente al relacionar no un ser humano en abstracto o aislado, sino a la sociedad en su conjunto y su integración/desintegración con la naturaleza. Presentan los usos y los abusos de los recursos naturales por parte de la sociedad y el avance del mundo moderno. Elementos centrales para analizar estas películas son la cultura, la tecnología y las formas de producción, distribución, consumo y desecho.

Ejemplo de este tipo de películas son la trilogía *Qatsi: Koyaanisqatsi, Powaqatsi y Naqoyqatsi* (1982, 1988 y 2002); *Pepenadores* (1988); *Baraka* (1992); *Génesis* (2004); *Paisaje transformado* (2006), y *Los cosechadores y yo* (2000).

A partir de este tipo de material cinematográfico se pueden trabajar temas de relevancia ambiental como la pluralidad de las cosmovisiones en el mundo; el conocimiento ancestral de la naturaleza; los vínculos sagrados o modernos entre las sociedades y el mundo natural; los antecedentes no institucionales de la sustentabilidad; las distintas formas de conocer e interpretar la realidad, aparte de la científica; los valores de la civilización occidental en contraste con otras culturas; la ética y la moral ambiental, entre otros.

4. Crisis ambiental

Aquí se aglutinan películas centradas en evidenciar los síntomas de la crisis planetaria ambiental (pérdida de biodiversidad, cambio climático, dominio de la racionalidad económico-industrial, la pobreza y los impactos ambientales, la riqueza y el despilfarro de los recursos naturales, entre otros). Las imágenes y argumentos evidencian en forma explícita la relación de la crisis ambiental con la crisis de la civilización y el estilo de vida que se basa en el desarrollo no sustentable (Ramírez, T.: 1997).

En este tipo de películas se pueden analizar elementos como producción, distribución y consumo de bienes y energía; impacto del desarrollo en los futuros naturales; lógica del crecimiento y su transformación de la naturaleza; la lógica de la rentabilidad y externalidad

productiva como amenaza a los recursos naturales. Ejemplos de este tipo de cine son *La corporación* (2003), *La pesadilla de Darwin* (2004), *Una verdad incómoda* (2006), *¿Quién mató al carro eléctrico?* (2006), *La última hora* (2007), *Planeta tierra: informe final* (2007), *Comprar, tirar, comprar* (2011), *Food Inc.* (2008) y *The Cove* (2009).

Los temas que pueden abordarse a partir de la proyección de este tipo de películas son, entre otros posibles, razones y significado de la crisis civilizatoria o cambio de era, el papel de la ciencia y la tecnología en la referida crisis, las manifestaciones de la crisis globalizada actual, los valores de la modernidad, las características centrales del proyecto civilizatorio de Occidente, las alternativas y soluciones a los problemas actuales, el papel de la política y la economía en la búsqueda de salidas, la importancia de la sociedad civil o de la ciudadanía.

5. Mundo catastrófico o posapocalíptico

Se trata de películas cuyo contenido aborda las probables consecuencias de no atender los llamados *síntomas* de la crisis ambiental (sobreproducción, guerra nuclear, exceso de población, clonación, cambio climático, inundaciones, la sociedad después del caos humano planetario, etcétera). Es un mundo poscatástrofe natural o producto de la agudización de los conflictos sociales, aunque éstos muchas veces son poco claros. Son películas sobre un futuro agravado a partir de las tendencias actuales. Ficciones prospectivas, casi siempre con carga negativa.

Lo que hay que identificar y seguir en la trama son las condiciones de la vida actual en el marco de los elementos o contextos catastróficos que proponen las películas. Ejemplos de éstas son *Blade Runner* (1982), *Cartas de un hombre muerto* (1987), *Hijos del hombre* (2006), *Cuando el destino nos alcance* (1972), *La carretera* (2009), *El día después de mañana* (2004), *En la luna* (2009), *Prometeo* (2012) y *Oblivion* (2013).

Estos filmes permiten reflexionar con los estudiantes o espectadores acerca de temas como el futuro como pesadilla humana, el medio ambiente en la ciencia ficción, los distintos mundos posibles a partir de las tendencias actuales, el papel y los fundamentos de la esperanza, las virtudes o atributos con que cuenta la humanidad para construir el futuro después de una hecatombe planetaria, entre varias otras opciones.

6. Sustentabilidad

Existen también películas que proponen alternativas sociales, culturales, ecológicas y tecnológicas a la crisis ambiental o a la civilizatoria. Señalan visiones, acciones y prácticas distintas. Tienden a recuperar el saber tradicional y las posibilidades alternativas ante la problemática ambiental actual. Un elemento central que se puede seguir es la integración de la ecología, la economía y la sociedad. Ejemplos de estas películas son *Los sueños* (1990), *Alamar* (2009), *Wall E* (2008), *La abuela grillo* (2009), *Home* (2009), *Ávatar* (2009) y *La toma* (2004).

Las películas aglutinadas bajo esta categoría ofrecen material para abordar con los estudiantes temas como los saberes y las potencialidades humanas para la sustentabilidad; las

estrategias locales para alcanzarla; los valores humanos necesarios para construirla; sus diversas prácticas y ejemplos notables; los elementos económicos, culturales, educativos, ecológicos y sociales que intervienen en la construcción de la sustentabilidad del desarrollo, y los escenarios deseables de futuro, entre otros.

b) Segunda estrategia: el cine como base para los estudios de casos

Para influir en el cambio, el cine ambiental de ficción y el documental emplean, en diversa proporción, las herramientas del lenguaje y la narrativa cinematográfica que se han ido adecuando de las distintas tecnologías de la información (entrevistas, observaciones, fotografía, sonido directo, zoom, ediciones, animación, imágenes obtenidas por cámaras, videos, llamadas, etcétera). Sin embargo, creemos que la finalidad de todo esto es seducir y persuadir al espectador para educarlo en temas relacionados con el medio ambiente. Por esta razón, el cine es una herramienta muy útil para apoyar el proceso de educación ambiental. El estudio de casos es un tipo de abordaje cinematográfico que sirve para investigar y comprender situaciones, hechos o problemas actuales, por medio de la consulta de múltiples fuentes y empleando muy distintos recursos (Llano, C.: 1998). Así, el cine ambiental puede resultar una fuente idónea para problematizar realidades locales o regionales a partir de estudios de casos que se muestran en algún filme de ficción o documental.

Relataremos dos ejemplos:

El agua y Cochabamba

Este tema ha sido abordado por tres películas distintas: una de ficción, *Y también la lluvia*; un documental, *La guerra del agua o La corporación*, y un cortometraje de animación, *La abuela grillo*. Las tres construyen el caso a partir de la documentación llevada a cabo por los autores, con ello resaltan –cada una con su propio enfoque– el costo social y ecológico de la privatización del agua. De ahí se puede pasar al análisis global, nacional o local del recurso hídrico (Delgado G.: 2005).

Las cosechadoras, yo y la basura

Esta obra cinematográfica busca generar cuestionamientos sobre el caso de los residuos sólidos a partir de lo que se expone en el contenido. Para ello utiliza preguntas detonadoras, como ¿Dónde va a dar lo que ya no usas?, ¿has visto a alguien recogiendo basura?, ¿hay un tamaño específico para cada fruta que se consume en tu comunidad?, ¿este tamaño lo ha dado la naturaleza?, ¿sabes qué hace un pepenador?, ¿cómo se entiende en el documental el término *reciclar*?, ¿también en nuestro país hay quienes comen de la basura?, ¿se relaciona el documental con la forma en que consumimos?, y ¿cómo son entendidas las antigüedades en el filme?, ¿qué alternativas se pueden desprender de otros usos para la basura en este documental?, ¿qué tipo de cosecha realiza la directora del documental? (Meixueiro, A, & Ramírez, T.: 2003).

Como puede verse, un estudio de caso puede generar una proliferación incontenible de preguntas susceptibles de referirse al contexto inmediato de los estudiantes o los espectadores para desde ahí reflexionar alrededor del problema ambiental planteado.

Resultados

La experiencia nos muestra que con las películas de las categorías anteriormente descritas y los temas respectivos se puede trabajar con los estudiantes o con las audiencias guiándolos para que concentren la atención en un concepto sustancial para lo ambiental; esto se enriquece aún más si se tiene la oportunidad de ver varias películas de una misma categoría y contrastar sus enfoques y contenidos. Por ejemplo, en la categoría catastrofista o apocalíptica se pueden hacer con los estudiantes proyecciones a futuro de las condiciones sociales actuales en cuanto a la situación de los humanos, la energía, los recursos naturales, la alimentación, entre otros, y reflexionar en torno a ello a la luz de los elementos que brindan las películas.

Otro resultado importante que la experiencia nos ha permitido registrar es la modificación de la percepción social luego de ver y analizar un filme sobre la crisis ambiental y posteriormente compararlo con alguna de las películas de futuros alternativos o sustentables.

Resulta muy recomendable elaborar antes de la proyección de la película una guía de tópicos y de preguntas que ayuden a los estudiantes a analizar su contenido. El análisis y debate no necesariamente debe ser cuando termina el filme, se puede también considerar la pertinencia de hacer cortes para acentuar temáticas o rasgos finos que el educador quiera puntualizar.

Recomendaciones para la acción:

1. Las películas ambientales que se proponen aquí deben ser vistas como ejemplos, jamás como una lista exhaustiva. La experiencia cinematográfica y la educación ambiental de cada persona son insustituibles y nuestra propuesta sólo aspira a reforzar dichos saberes.
2. Del mismo modo, se pueden usar otras estrategias educativas para aprovechar las películas, tales como foros de discusión, análisis comparativos de situaciones semejantes, seguimiento por escena, profundizar la investigación por otros medios, seguimiento en la toma de decisiones y sus implicaciones ambientales, etcétera.
3. Las películas ambientales tienen un valor artístico en sí mismo y la mayoría fueron concebidas para proyectarse en salas cinematográficas; sin embargo, respetando profundamente esta intención, se pueden utilizar con fines de formación ambiental, como ya se ha señalado. Un elemento clave para este uso es detonar la opinión de quienes miran la película y generar con ello un debate que permita al estudiante abrirse a los puntos de vista de los otros. Esto le demanda al educador pensar estratégicamente cómo utilizar la película para que los espectadores, a través de un diálogo constructivo, piensen, relacionen, analicen, contrasten, socialicen y se apropien del contenido ambiental del filme.

4. Las películas que incluimos en determinadas categorías, pueden formar parte de otra, dependiendo del fin didáctico, lo mismo pasa con los temas de discusión aquí sugeridos, pues algunos pueden caer en diferentes categorías; lo importante es que el educador defina con claridad hacia dónde quiere guiar el análisis y el proceso de apropiación conceptual del filme por parte de los estudiantes o espectadores.

Conclusión

Si bien el cine tiene, entre otras posibles funciones, una intención lúdica, recreativa, de esparcimiento y goce estético, como ya lo hemos señalado, puede ser también una herramienta muy poderosa para favorecer procesos educativos y de comunicación ambiental (Ramírez, T.: 2009). En este sentido, la educación puede usarlo de manera comprometida y creativa para contribuir a la construcción de una cultura ambiental y hacia la sustentabilidad. La capacidad de las películas de hacer vibrar, sensibilizar y hasta concientizar al espectador por medio de muy diferentes recursos puede aprovecharse para impulsar una renovada conexión entre los seres humanos y el medio ambiente, que trascienda a la razón y mueva las dimensiones emocionales y espirituales, pues éstas resultan ineludibles en el propósito de establecer nuevas formas culturales de ser y estar en la naturaleza.

Referencias

- Delgado, G. (2005). *Agua y seguridad nacional. El recurso natural frente a las guerras del futuro*. México: Editorial Debate.
- Llano, C. (1998). *La enseñanza de la dirección y el método del caso*. México: Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE).
- Mendoza, C. (1999). *El ojo con memoria. Apuntes para un método de cine documental*. México: Centro Universitario de Estudios Cinematográficos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meixueiro, A. & Ramírez, T. (Coords.) (1998). *La vida es mejor que la escuela*. México: Sociedad Cooperativa Taller Abierto.
- Meixueiro, A. & Ramírez, T. (2000). *Maestra vida*. México: Sociedad Cooperativa Taller Abierto. Centro de Estudios Superiores en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Meixueiro, A. & Ramírez, T. (2003). *Globalización, cine y educación*. México: Sociedad Cooperativa Taller Abierto.
- Meixueiro, A. & Ramírez, T. (2012). *Mentes peligrosas. Sujetos, miradas y contenidos de educación en películas del siglo xxi*. Distrito Federal: Editorial Caminos Abiertos. UPN.
- Mitry, J. (2002). *Estética y psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ramírez, T. (2009). *Manual de cine y ética para el siglo xxi. Estos ojos y esta palabra también son míos*. México: Universidad Anáhuac, Cineteca Nacional, Universidad Pedagógica 095 y Universidad de la Sustentabilidad.
- Ramírez, T. (1997). *Malthus entre nosotros*. México: Ediciones Taller Abierto.

Usos, consumos, competencias y navegación segura de internet en Sonora, México. Hallazgos finales. Primera oleada, 2013

GUSTAVO ADOLFO LEÓN DUARTE¹

EMILIA CASTILLO OCHOA²

MARIEL MONTES CASTILLO³

DORA CAUDILLO RUIZ^{4, 5}

Introducción

Tal y como sucede en el contexto global, hoy en día en México las instituciones educativas atraviesan por una profunda transformación para adaptarse a las características de la sociedad actual. Es imperativa la necesidad de las instituciones educativas de adaptarse a un mundo globalizado donde el conocimiento se genera, se difunde y se innova con rapidez a través de las TIC. Es evidente que la configuración de la enseñanza requiere nuevas y profundas modificaciones en las concepciones educativas y las prácticas docentes del profesorado. El actual modelo, por ejemplo, hace énfasis en el aprendizaje, desplazando la atención hacia el alumno, mientras que el rol del profesor pasa a ser el de un facilitador de competencias y un organizador de contenidos. Por otro lado, el estudiante ha tenido que desarrollar habilidades y aptitudes que lo capaciten y permitan adaptarse personal y profesionalmente a la nueva sociedad del conocimiento, adquiriendo dicho conocimiento desde un enfoque basado en el desarrollo de competencias, que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje. Como docentes, parece que no sólo es necesario conocer cuánto sabe el alumnado sino cómo generar diseños educativos flexibles que nos permitan asumir estas demandas formativas para adaptarnos a estos nuevos contextos y realidades multidimensionales, complejas y vertiginosas.

Por ejemplo, en esta última década, hemos contemplado la llegada generalizada de pantallas como el teléfono celular, la tableta, el ordenador y la televisión con conectividad a internet. El caso de las más recientes tecnologías que integran internet y las características de la Web 2.0 como la televisión y el celular inteligente (también conocidos en la región de Norteamérica

¹ gustavoadolfoleonq@gmail.com

² emiliacastillochoa@gmail.com

³ marielmontescastillo@gmail.com

⁴ doracaudilloruiz@gmail.com

⁵ Grupo de Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina-Universidad de Sonora. Posgrado Integral en Ciencias Sociales (www.pics.uson.mx)

como *smarttv* y *smartphone*, respectivamente), presentan un nuevo panorama tecnológico tan avanzado (cuyas características principales vienen dadas por la mayor capacidad de conectividad y almacenamiento de datos, sólo semejante a una minicomputadora) que nos sitúa en un entorno mediático sin precedentes.

Las nuevas pantallas abren una nueva revolución que, a diferencia de anteriores, discurre mucho más rápido. La generación televisiva tradicional, por ejemplo, se ve en la tesitura de decidir y actuar sobre una generación diferente, que ha crecido en un contexto social, cultural y educativo muy distinto y que, al igual que sucede con los medios interactivos, no es lineal y no corresponde a esquemas conocidos (Navarro & Amézquita, 2007). Coincidimos con Bringué y Sádaba (2008), cuando afirman que, en este escenario, la información se hace tan accesible, inmediata, variada y detallada, que las figuras tradicionales del tutor o el maestro pierden sentido a los ojos de la nueva generación interactiva.

El caso de las TIC plantea, además, una cuestión de especial relevancia: la denominada brecha digital. Este término se emplea al hablar de las diferencias que existen entre distintos grupos de personas en cuanto a su conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías. Estas diferencias pueden venir marcadas por factores socioeconómicos (por ejemplo, hay un fuerte contraste entre los países más desarrollados y los del tercer mundo), o por otras cuestiones como la edad. En relación a este último aspecto, puede resultar de interés lo expuesto por Prensky (2001), quien habla de los nativos y los inmigrantes digitales. Así, la generación de jóvenes que ha nacido inmersa en el desarrollo de las nuevas tecnologías, producido durante las últimas décadas del siglo xx, es la generación de nativos digitales. Se trata de aquellas personas que identifican las redes sociales, los juegos de ordenador, internet, el teléfono celular o la mensajería instantánea como una parte integral de sus vidas. Además, como consecuencia de estos usos, la forma de pensar de esta generación ha cambiado y es distinta a la de sus mayores.

Por el contrario, las personas que no han nacido inmersas en este entorno de nuevas tecnologías, pero que se ven obligadas a utilizarlas, son los denominados inmigrantes tecnológicos. Se trata de una generación que, por así decirlo, no habla de forma natural el lenguaje de las nuevas tecnologías. Si para el nativo digital estas tecnologías son su lengua materna, para el inmigrante digital son una lengua extranjera, y de ahí que en múltiples ocasiones demuestren tener cierto acento. Estas diferencias entre el nativo y el inmigrante digital plantean un reto desde un punto de vista educativo y protector, pues a menudo padres y maestros se ven superados por los más pequeños en el manejo de los nuevos medios.

Los cambios generacionales han evidenciado que no todos los seres humanos están capacitados para entrar en el orden del discurso material que construyen las TIC: no son pocos los docentes, por citar un colectivo considerado central en nuestra sociedad, que se rehúsan a la llegada, al uso y a la aplicación de las TIC en el aula o a su vida. Ha quedado ya demostrado que los cambios generacionales no siempre se llevan bien con las tecnologías, sobre todo si éstas impactan de manera importante en los procesos de socialización y formación de los seres humanos.

De acuerdo con el último informe global sobre las tecnologías de la información que publica el Foro Económico Mundial (WEF, 2015), en México hay cerca de 50 millones de usuarios de internet dentro de un universo total de 118 millones de habitantes. Es decir, el nivel de conectividad nacional está constituido por 42.3% de su población total.

Además del bajo nivel, el informe enfatiza las grandes asimetrías de penetración de las TIC dependiendo de las zonas urbanas y rurales. Por ejemplo, si bien en las 63 principales zonas urbanas 30.7% de su población cuenta con conexión a internet, en las zonas rurales solo 6% de su población (5.9 millones de familias) tienen computadora y 3% están conectadas a internet. En las entidades federativas del país sucede algo similar: mientras que en el Distrito Federal (entidad que presenta mayor penetración de internet en México) es de 53.6%, en Guerrero, Oaxaca y Chiapas solo uno de cada diez hogares tiene acceso a internet. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013), estos datos obedecen en primer término a la falta de recursos económicos.

A esta generación interactiva, caracterizada por el alto grado de posesión de pantallas y tecnologías digitales, se le ha añadido un mayor grado de interactividad entre el hombre y la tecnología, o entre los propios seres humanos gracias a ella. Esto les confiere unas características algo peculiares que conviene conocer. Así, nuestros hijos tienen una gran facilidad para procesar información rápidamente. Reciben mucha información y la adquieren por muchos canales distintos. La selección tanto de la información como del canal responde a un impulso muy rápido que no siempre ha sido pensado ni implica necesariamente una posterior reflexión. Por ello, muchas veces no hacen un análisis crítico de la información recibida (García, 2010).

Resulta evidente que frente a las nuevas pantallas y a internet, la generación interactiva va por delante en conocimiento y uso, hecho que sitúa a los progenitores en clara desventaja; incluso puede llegar a cuestionar su autoridad para ejercer cualquier mediación y control sobre dichos dispositivos. Por tanto, se debe reconocer que esta situación no sólo presenta múltiples oportunidades para potencializar el desarrollo de los niños y jóvenes sino que también trae consigo un buen número de incertidumbres que es necesario conocer y despejar. En principio, creemos que es preciso conocer la capacidad de acceso y los hábitos de consumo por parte de la población, en nuestro caso, infantil y juvenil. El interés se hace mayor cuando se quiere conocer qué tan útiles y beneficiosas podrían ser las TIC aplicadas, por ejemplo, a los ambientes y los procesos educativos.

Método

Estrategia metodológica

El presente estudio se planificó como una investigación de carácter descriptivo. En el ámbito de la teoría del conocimiento, la investigación se sustenta, por un lado, en los principios

teórico-metodológicos que subyacen en el paradigma positivista. Se orientó a la consecución de resultados, en donde los hechos se manifiestan y contrastan de modo patente, prescindiendo de apreciaciones subjetivas de los individuos, por lo que la búsqueda del conocimiento se efectúa a partir de un tratamiento matemático-estadístico, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos. Un segundo fundamento epistemológico que cimentó nuestro estudio fue el paradigma crítico o de la teoría crítica. De acuerdo con Guba (1990: 23), la teoría crítica asume una ontología realista crítica que es el mejor acercamiento en la práctica por medio de una epistemología subjetiva (la posición del investigador(a) y su investigación está conformada por los valores sociales, culturales, económicos, étnicos y de género, entre otros). Metodológicamente, la teoría crítica hace hincapié en un enfoque dialógico, fundamentalmente, aunque no siempre se emplean métodos cualitativos.

Para el enfoque crítico es esencial la búsqueda para revelar el funcionamiento de las instituciones y sus procesos internos establecidos, haciendo especial énfasis ya no sólo en determinar cómo son dichas lógicas internas sino también en cómo se posibilitan y por qué medios las diversas fuerzas de resistencia operan o cómo podrían ser (Morrow & Brown, 1994). Finalmente, en el presente estudio empleamos también una postura teórica-metodológica orientada al análisis de diferentes criterios que aborda el objeto de estudio en una dimensión de carácter subjetivo, considerando con ello el sustento del paradigma hermenéutico-reflexivo (enfoque constructivista).

Epistemológicamente, el constructivismo no ve otra alternativa a una posición subjetivista, ya que los resultados son inevitablemente determinados por la interacción entre el investigador y el investigado. Recordemos que estos criterios se fundamentan en la comprensión de la realidad de un determinado contexto a partir de la interpretación que de la misma hacen los implicados, trabajándose con la experiencia y el entendimiento de dichos sujetos, aspectos que se pueden lograr a partir de la utilización de estrategias de tipo cualitativo para la recolección de información (Gento, 2004).

Consideramos que dichas estrategias podrían permitir conocer más a fondo la percepción de diversos actores de la educación e, incluso, la opinión y percepción de los padres familia respecto a nuestras variables de estudio y en el ámbito de la influencia de internet en un grupo de sujetos con características específicas. A partir de lo anterior, y como parte de la dimensión empírica para la construcción del objeto de estudio, se optó por implementar un enfoque mixto de investigación. La combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo se realizó a partir de la aplicación de un diseño de dos etapas, con aplicación de herramientas metodológicas propias a cada uno de los enfoques.

Instrumentos de recogida de información. Aplicación y procedimientos

Respecto de las técnicas e instrumentos para la investigación empírica, consideramos que el cuestionario es útil en una amplia gama de proyectos de investigación que buscan datos obje-

tivos o información acerca de las opiniones subjetivas. Para esta elección, particularmente se tomaron en cuenta las necesidades mismas de la investigación y que el instrumento se ajustara completamente a las normas sociales básicas de entendimiento de nuestra región. En consecuencia, en esta investigación fue necesaria la formulación de preguntas individuales y protocolos para la selección de muestras en la evaluación de los patrones de respuesta y en la interpretación de los resultados. Tanto las preguntas del cuestionario como las rutas metodológicas integrales para su aplicación fueron varias veces probadas (sesiones piloto) antes de su aplicación final.

Su diseño y contenido final se ajustó a las recomendaciones de organismos internacionales, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) y la Organización de las Naciones Unidas, en las que se abocan a dos aspectos principales: el equipamiento de TIC en los hogares y espacios educativos y el volumen de sus usuarios. En términos generales, también se ajusta a los instrumentos aplicados sistemáticamente desde 2007 y 2013 en la Unión Europea en general (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig & Olafsson, 2011) y, particularmente, en algunos de sus países, como España y Portugal (INTECO, 2008, 2009; Figueredo & Ramírez, 2008; Garitaonandia, 2010; Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2012; Bringué, Sádaba & Tolsá, 2010).

Por su parte, la fase cualitativa del diseño de investigación fue llevada a cabo con la implementación de la técnica de grupo focal, el cual se organizó a partir del universo y las muestras de las secundarias aplicadas en el estudio cuantitativo y de los datos proporcionados por el portal del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (México). Así, se seleccionaron diversas secundarias públicas. La selección se realizó exclusivamente a partir de las condiciones favorables y desfavorables desde el punto de vista técnico y humano que presentaban para llevar a cabo la implementación del grupo focal.

A partir de aquí, cada centro escolar determinó el día y el lugar dentro del plantel en el que podía llevarse a cabo el grupo focal, así como la justificación de las faltas a clases de los alumnos participantes. Posteriormente, con apoyo del personal de orientación vocacional de cada centro, se eligieron alumnos de los tres grados, de ambos sexos. El muestreo final realizado fue de tipo intencional, a partir de la selección previa de sujetos tipo con base en determinados criterios de inclusión, donde se destacan la conexión a internet (accesibilidad) y la utilización de algún dispositivo con internet. En cada grupo focal se contó con personal de apoyo como apuntadores y apoyo técnico de equipo audiovisual.

Población y muestra

Respecto a la muestra seleccionada hay que señalar que este proyecto persigue dos objetivos diferentes que requieren estrategias de muestreo distintas: el primer objetivo es poder estimar la prevalencia de diferentes variables relacionadas con el uso de diversas pantallas en los jóvenes de secundaria en el estado de Sonora. La representatividad de una muestra

se consigue idealmente mediante un muestreo aleatorio simple a partir de una lista de unidades de muestreo, del cual se pueden elegir aleatoriamente los sujetos de interés. En el caso del presente protocolo, el universo de estudio y la aplicación particular de este instrumento se fundamenta en escuelas secundarias públicas del municipio de Hermosillo, Sonora (México).

La muestra seleccionada la componen exclusivamente jóvenes estudiantes de secundaria. Dicha muestra ha sido seleccionada en función de la representatividad de este universo y teniendo en cuenta variables como su distribución por sexo, edad y tipología del centro educativo. Para determinar la muestra representativa se utilizaron los siguientes parámetros: error máximo aceptable: $\pm 2\%$; porcentaje estimado de la muestra: 99%; nivel deseado de confianza: 99%; tamaño del universo: 27379 alumnos. Con estos parámetros, la muestra final encuestada resulta: 3031 casos aplicados. El cuestionario se aplicó a la totalidad de centros escolares públicos del municipio de Hermosillo, Sonora, México.

Resultados

A continuación se exponen algunos de los principales resultados del estudio.

Equipamientos y servicios en el hogar y la escuela

1. La mayoría de los jóvenes de las secundarias públicas en el municipio de Hermosillo se conectan a internet habitualmente desde el hogar, ya que 57% cuenta con conectividad en casa. También suelen conectarse en otros lugares, como en casa de un familiar, en la escuela secundaria o en un cibercafé.
2. De acuerdo con los datos levantados en este estudio, se puede concluir que los jóvenes identifican el significado de internet con tres cuestiones principales: a) 92% de los estudiantes la califican como una herramienta útil. Además, b) 61% dijo que facilita la comunicación y, por último, c) 27% expresó que permite ahorrar tiempo en ciertas actividades.
3. Es decir, para los jóvenes de hoy en día, internet es sinónimo de una herramienta básica y útil de comunicación que les permite, sobre todo, ahorrar tiempo en la realización de ciertas actividades. Latente está, en esta connotación, el hecho de que internet puede provocar adicción.
4. Se puede afirmar que cada vez es más notable que el tiempo que están los jóvenes inmersos en internet va en aumento. En este estudio las evidencias apuntan a que el uso que los jóvenes le dan a internet, las preferencias de contenido y el tiempo dedicado a ello están mutuamente relacionados entre sí. Considerando que 47% de los jóvenes de secundaria pública de Hermosillo, Sonora, pasan conectados entre 2 y 5 horas o más de lunes a viernes, debemos reconocer que este tiempo sólo es comparable con la cantidad de horas que dedican al horario escolar.

5. En lo que respecta al equipamiento en casa, encontramos que la televisión sigue predominando con 85% de preferencia aún sobre la computadora, que se ubica en el tercer lugar con 81%, quedando el teléfono celular en segundo término con 83%. A pesar de que son datos extraídos de la clase socioeconómica media baja y baja, supone un gasto o inversión considerable en equipos electrónicos, donde también sobresale la existencia de equipos de música, cámaras digitales, memorias USB y consolas de video. Por lo que se han convertido en productos de necesidad básica, principalmente para resolver necesidades comunicativas, de entretenimiento y ocio, y en el menor de los casos para actividades escolares.
6. Los servicios de internet que utilizan los jóvenes de secundaria son muy variados. Los más usados son las redes sociales, con 83% de preferencias, y el uso de mensajes instantáneos (vía *Twitter*, *WhatsApp*, *Messenger* o cualquier aplicación de mensajería multiplataforma que permite enviar y recibir mensajes sin pagar) es lo que prefieren la mitad de los jóvenes, con 50%.
7. Esto indica que los dispositivos, servicios y aplicaciones que mayormente utilizan los jóvenes son los que requieren una conectividad inmediata, rápida y permanente, pues dichas preferencias y actividades suponen entretenimiento, ocio y socialización. Una muestra del éxito de las redes sociales en los últimos años, debido a las preferencias y tiempo dedicado a dicha actividad, más adelante comentado.
8. La afinidad del joven hacia internet vaticina lo que puede ser el final de la era de la televisión como pantalla de ocio favorita. Internet se convierte para esta generación en lo que la televisión fue para generaciones anteriores, pero multiplica exponencialmente las posibilidades de acceso a contenidos, de generación de contenidos propios y de comunicación con y para iguales. El acceso a la red es un vínculo de unión entre los miembros de esta generación.
9. Hábitos, contenidos y preferencias en el consumo de pantallas interactivas: accesibilidad y uso
10. De acuerdo con los datos generados en este estudio, se puede afirmar que los jóvenes no acostumbran leer, y cuando lo hacen es porque están navegando en internet. El joven está cambiando su manera de entretenerse, debido principalmente al advenimiento de las nuevas y sofisticadas tecnologías. Con ellas creemos que también hay un impacto en sus hábitos, en este caso, la lectura.
11. El tiempo que utilizan los jóvenes internet de lunes a viernes en no pocos casos es similar al tiempo dedicado a actividades académicas, lo cual nos hace suponer que el desempeño escolar pudiera ser reforzado con actividades *online*, dado el tiempo dedicado a internet (entre 20 y 25 horas semanales). Durante los fines de semana la tendencia aumenta, pues 54% de los jóvenes de secundaria pública de Hermosillo le dedican entre 2 y 5 horas los sábados y domingos.
12. Si bien la televisión sigue manteniéndose como uno de los medios más consumidos entre los jóvenes, vemos que existe una estrecha relación con el tiempo que dejan de

ver televisión para estar en la red. Es decir, internet definitivamente está ganando terreno.

13. 82.8% de los adolescentes entre 12 y 15 años declara tener un teléfono celular, esto lo convierte, detrás de la televisión, en la segunda pantalla más popular entre la generación interactiva.
14. 79% de los jóvenes de secundaria utilizan tarjeta prepago para recargar su celular, mientras que el resto dice contar con un plan de pago mensual. En el contexto del pago y consumo del celular en la generación interactiva, puede entenderse que el joven utiliza el celular de forma intensiva independientemente del conocimiento de su costo y la percepción de gasto. Esta es una tendencia que se expande con la edad.
15. 71% de los jóvenes de secundaria suelen jugar videojuegos. En cuanto al uso de los videojuegos, en el caso de las mujeres la preferencia cae de un modo mucho más rápido y acusado. Los varones, por el contrario, mantienen mayoritariamente esta opción de ocio. Las videoconsolas como el PlayStation y el Xbox parecen mantener la fidelidad de los jugadores frente a las consolas portátiles. Además, la computadora sigue siendo uno de los aparatos favoritos para jugar videojuegos después de las videoconsolas.
16. Las tendencias presentes y de futuro sobre el aprovechamiento multifuncional de medios, contenidos y soportes obedece a varias manifestaciones: descarga de videos, fotos y software. También por la auto-capacidad del joven para generar contenidos propios. Dicha capacidad, combinada con el fuerte componente de relación social y búsqueda de ocio en el uso de las pantallas, explica que más de la mitad de los videojugadores reconocen tener juegos no originales.
17. Los datos anteriores nos permiten concluir que del total de alumnos que ve la televisión, 49% pasa más de dos horas frente a ella; 20% le dedica entre una y dos horas, mientras que 17% no sabe cuánto tiempo pasa frente al televisor. El fin de semana, aunque aumenta la práctica de deportes en un sentido estricto, en detrimento de otros juegos-deportes, también se da la circunstancia de que, por las mañanas de los fines de semana, aumentan los jóvenes que dicen ver la televisión, el video, jugar con el ordenador o la consola.
18. 35% de los jóvenes de secundaria suele ver la televisión con su madre; 27% suele hacerlo con sus hermanos; mientras que 22% ven la televisión solos. En cuanto a la transición de vivir una experiencia compartida a una experiencia individual en el consumo de televisión, la mayoría de las mujeres prefieren ver la televisión en compañía de su madre o algún hermano. En cambio, los hombres prefieren ver la televisión solos o en compañía de alguno de sus hermanos.
19. Más de la mitad de los encuestados tienen problemas con sus padres acerca del contenido de la televisión, ya que les prohíben cierta programación. Un aspecto muy significativo, y que no se puede dejar de lado, es que algunos de los jóvenes desconocen si sus padres optan por prohibir ciertos programas.

Protección: mediación y control de padres o tutores

1. Nuestros jóvenes definitivamente no tienen una regulación recurrente cuando navegan por la red. No existe una notable supervisión por parte de sus padres. Estar en internet para el joven de hoy en día es una experiencia autodidacta. Sin embargo, debe reconocerse que no se encuentran a salvo de riesgos o contenidos inapropiados para ellos.
2. Si bien la mayoría de los jóvenes tienen instalado un antivirus en su computador, por otro lado desconocen otras herramientas que pueden utilizar para la protección de contenidos mientras navegan. En el estudio cualitativo, particularmente en la aplicación de los grupos focales con los padres, se observó confusión entre sistemas de protección, ya que los padres, al igual que los menores, lo relacionan con sistemas antivirus o cortafuegos, y en un porcentaje notoriamente menor lo relacionan con filtros de contenido de protección hacia sus hijos.
3. De acuerdo con los datos generados en este estudio, 30% de los jóvenes tienen la computadora en su propia habitación, lo cual nos indica que existe cierto aislamiento y privacidad. El uso de la computadora se torna tan personal, que el joven queda expuesto a acceder libremente a cualquier contenido sin ningún tipo de regulación aparente por parte de sus padres.
4. 24% de los jóvenes usualmente navegan solos; 22% restante indica navegar acompañado de un amigo y 14% con algún hermano. Los resultados muestran que la gran mayoría del tiempo navegan solos, en contraste con un porcentaje mucho menor (de 3 a 7%) que afirma compartir esta experiencia con sus padres.
5. Si atendemos a las investigaciones que se han hecho en los últimos años en torno a los posibles riesgos asociados al uso que jóvenes y adolescentes hacen de las nuevas y sofisticadas tecnologías, encontramos que entre las temáticas tratadas con mayor frecuencia se encuentran los contenidos inapropiados, contactos con desconocidos, amenazas a la privacidad y, en menor medida, los riesgos relacionados con el comercio electrónico.
6. En este sentido debe enfatizarse el hecho de que 6 de cada 10 jóvenes de secundaria afirman tener algún amigo virtual cuando se conectan. De ellos, 37% afirman haber conocido físicamente algún amigo virtual y 23% menciono que tiene amigos virtuales, pero que definitivamente no los conoce.
7. A diferencia de lo que encontramos en otros estudios internacionales, como los de T aylor, Freng, Esbensen y Peterson (2008), en nuestro contexto sí existe evidencia suficiente para afirmar que los padres tienen una preocupación manifiesta por el hecho de que sus hijos proporcionen información personal, por cuestiones de seguridad, pero también se hace notorio el hecho de que el hijo pueda comprar “algo” por internet.
8. Estos resultados refuerzan nuestras conclusiones preliminares sobre la presencia de los padres, la cual afirma que es superficial o nula, pues sólo 34% de los padres cuestiona qué hace su hijo en internet, 20% sólo echa un vistazo y 15% no hace nada (León & Moreno,

2013; León & Caudillo, 2012). Lo anterior nos permite afirmar que son varios los factores que explicarían el nulo o escaso control y mediación que ejercen los padres frente al uso de internet de sus hijos: a) el desconocimiento del uso de las TIC; b) el tiempo fuera de casa por cuestión laboral; c) el desinterés y poco apego o involucramiento en las actividades de sus hijos.

9. Lo anterior también nos lleva a concluir que el tema de la mediación y la regulación es un tema polarizado, ya que si bien es cierto los jóvenes normalmente están solos cuando utilizan internet (ya que, como hemos señalado anteriormente, es posible que los padres estén ausentes por diversas causas o que los jóvenes accedan desde la escuela o cafés internet), también se vuelve lógica y natural la posición del padre o tutor por saber por qué sitios navegan sus hijos, porque existe un miedo latente, principalmente hacia el consumo de contenidos inapropiados.
10. Esto también nos indica que los padres no realizan una supervisión sistematizada ni del tiempo de uso ni mucho menos de los contenidos consultados por sus hijos. Por el contrario, todo parece indicar que el control y mediación del padre frente a la conectividad del hijo se ha convertido en un elemento de recompensa o gratificación de su conducta, comportamiento o actitud.

Competencias tecnológicas: desafíos y retos de la educación secundaria en Sonora, México

1. 58% de los jóvenes de secundaria se auto-considera en un nivel medio de desarrollo de competencia tecnológica en el uso de internet. 28% adicional se considera con un nivel avanzado o de experto frente al uso de internet.
2. Con respecto al uso de las tecnologías en los centros escolares, se encontró que más de la mitad de los jóvenes (66%) consideran que sólo algunos de sus maestros utilizan internet como apoyo para la clase. Considerando que una de las características destacables de esta generación interactiva y digital es el predominio visual y auditivo, pareciera que no basta sólo la pizarra para explicar, pues definitivamente se corre el riesgo de que las clases se conviertan en cátedras monótonas y aburridas.
3. En cuanto a las actividades que los jóvenes sienten que hacen con menos frecuencia, o que hacen menos que antes, la más citada es ver la televisión. Parece que existe una relación inversamente proporcional entre el uso de la televisión y el del ordenador-internet. Si usan más el ordenador, es porque ven menos la televisión. Parece una conclusión clara: ven menos la televisión; aunque algunos hacen multitareas, y compatibilizan todas a la vez: estar en internet, ver videos y escuchar música al mismo tiempo que envían mensajes.
4. Además del autoaprendizaje, los mismos sistemas de software han permitido que los jóvenes de hoy en día desarrollen otras habilidades. Por ejemplo, en este estudio sobresale

el “joven creador”, es decir, el joven de secundaria que crea, por él mismo, productos o contenidos audiovisuales.

5. La promoción y explotación de una actitud creadora del joven de secundaria pudiera convertirse en un elemento importante para su propia formación personal y educativa. También puede ser entendida esta habilidad en el diseño de nuevos currículos escolares, muy en sintonía con el actual modelo psicopedagógico que sustenta la formación secundaria.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos, la separación que existe entre las personas que utilizan las TIC como parte rutinaria de su vida y aquellas que no tienen acceso por cuestión económica o porque no saben cómo utilizarlas constituye un universo poblacional que, en el ámbito del contexto educativo, se hace bastante evidente y crítico. Según la evidencia levantada en el presente estudio, se encontró que 7 de cada 10 jóvenes que estudian en las secundarias públicas consideran que sólo algunos de sus maestros utilizan internet como apoyo para la clase. Considerando que una de las características destacables de esta generación interactiva y digital es el predominio visual y auditivo, pareciera que no basta sólo *gis* y *pizarrón* para enseñar y explicar, pues definitivamente se corre el riesgo de que las clases se conviertan en cátedras monótonas y aburridas.

Debe quedar claro que los jóvenes están creciendo en un contexto social, cultural y educativo radicalmente distinto al que nos acompañó a nosotros, sus padres y profesores. Además, de unos años a esta parte, la creciente inseguridad en México ha dificultado que los menores puedan ocupar parte de su tiempo libre jugando al aire libre. Niños y niñas de esta generación manifiestan muchas características propias de los adultos: disponibilidad de recursos económicos, acceso a contenidos reservados a individuos de mayor edad o cierta independencia a la hora de elegir medios, productos y servicios.

Esta generación interactiva, caracterizada por el alto grado de posesión de pantallas y tecnologías digitales, ha añadido un mayor grado de interactividad entre el hombre y la tecnología, o entre los propios seres humanos gracias a ella. Esto le confiere varias características peculiares que conviene conocer.

Por ejemplo, hemos visto que 57% de nuestros jóvenes bajo estudio se conectan habitualmente desde el hogar y, de manera secundaria, lo hacen en la casa de un amigo, en un cibercafé o en la escuela. La mitad de los menores accede diariamente a internet, y pasan entre 15 y 20 horas a la semana conectados, con mayor intensidad el fin de semana. Lo más usado son las redes sociales con 83% de preferencias y el uso de mensajes instantáneos (vía *Twitter*, *WhatsApp*, *Messenger* o cualquier aplicación de mensajería multiplataforma que permita enviar y recibir mensajes sin pagar) es lo que prefiere al menos la mitad de los jóvenes bajo estudio. Esto indica que los dispositivos, servicios y aplicaciones que mayormente utilizan los

jóvenes son los que requieren una conectividad inmediata, rápida y permanente, pues dichas preferencias y actividades suponen entretenimiento, ocio y socialización.

Por otro lado, se puede afirmar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, los jóvenes definitivamente no acostumbran leer y, cuando lo hacen, es porque están navegando en internet. El joven está cambiando su manera de entretenerse, debido principalmente al advenimiento de las nuevas y sofisticadas tecnologías. Con ellas, creemos que también hay un impacto en sus hábitos, en este caso, la lectura. Como hemos visto, el tiempo que utilizan los jóvenes internet de lunes a viernes en no pocos casos es similar al tiempo dedicado a actividades académicas, lo cual nos hace suponer que el desempeño escolar pudiera ser reforzado con actividades *online*, dado el tiempo dedicado a internet (entre 20 y 25 horas semanales). Durante los fines de semana la tendencia aumenta, pues 54% de los jóvenes de secundaria pública de Hermosillo dedican entre 2 y 5 horas los sábados y domingos.

Por último, en nuestro estudio ha quedado evidenciado que tanto padres como hijos son usuarios intensivos de internet; se conectan principalmente desde el hogar y lo utilizan para interactuar en redes sociales, enviar y recibir correos electrónicos, descargar archivos y buscar información. Los padres, al igual que sus hijos, se conectan habitualmente desde casa, sin embargo su aproximación al mundo virtual es diferente en ambos casos. Por ejemplo: a) los adultos utilizan internet con una finalidad-utilidad. Es decir, los adultos utilizan internet “para algo”; b) los niños y jóvenes, en cambio, se aproximan a internet de un modo más natural. No lo hacen con una finalidad determinada, no buscan un objetivo en los servicios que utilizan. Simplemente “están” en internet, “viven” allí, y lo utilizan para estudiar, para charlar o para escuchar música; c) para el joven, internet constituye una herramienta básica de relación social y de identidad personal. Como tal, la presencia del menor en internet se vuelve una realidad vital, al grado de que aceptan y hacen suya la expresión generalizada entre los jóvenes bajo estudio: “Sin internet, estoy muerto”.

En nuestra opinión, toda manera razonable y programática que podría permitir salvar la brecha digital entre adultos y menores debería partir por la identificación de acciones formativas dirigidas a ambos colectivos. Pensamos que podría ser útil aprovechar estas sinergias para plantear iniciativas de sensibilización que tengan como público objetivo (compartido o implementado alternativamente) a ambos colectivos. Las líneas clave de actuación deberían contemplar una constante acción formadora y de sensibilización dirigida a niños, jóvenes y adultos.

Referencias

- Arredondo, P. (2007). Acceso y uso de internet en el occidente de México: el caso de Jalisco. *Revista Nueva Época*, 8, 117-123.
- Bringué, X. & Sádaba, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Bringué, X., Sádaba, C. & Tolsá, J. (2010). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Educared. Telefónica Internacional, Universidad de Navarra.

- Cameron, S. (2005). *Classics and the Internet: a practical resource*. Glasgow, Scotland: LTSN Subject Centre for History, Classics & Archaeology.
- Espinar, E. & López, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. Elche: Universidad de Alicante.
- Figueredo, C. & Ramírez, C. (2008). Jóvenes y nuevas tecnologías, estado de la cuestión. Elche: Universidad de Alicante.
- Gabelas, J. y Lazo, C. (2008). Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia. Zaragoza: Departamento de Salud y Consumo del Gobierno de Aragón.
- García, F. (2010). Internet en la vida de nuestros hijos. ¿Cómo transformar los riesgos en oportunidades? Navarra: Foro Generaciones Interactivas.
- Garitaonandia, C. (2010). Recomendaciones políticas de EU KIDS ONLINE I: hacia una política basada en la evidencias. En Blanco, I. & Römer, M. (2010). Los niños frente a las pantallas (pp. 175-183). Madrid: Editorial Universitas-Universidad CEU San Pablo.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. (2012). Riesgos y seguridad en internet. Los menores españoles en el contexto europeo. Bilbao: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, EU Kids Online.
- Gento, S. (2004). Guía práctica para la investigación en educación. Madrid: Sanz y Torres.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. En Guba, E. (Ed.). *The paradigm dialog* (p. 23). Newbury Park: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ibáñez, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Morrow, R. & Brown, D. (1994). *Critical theory and methodology*. Londres: Sage Publications.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. Lima: Cepal.
- INEGI (2013). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Boletín de prensa número 270/12, pp. 1/7. México. Recuperado de: www.inegi.org.mx
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- INTECO (2008). Estudio sobre Medidas de seguridad en plataformas educativas. Observatorio de la seguridad de la información. Recuperado de: <http://www.inteco.es/Estudios/>
- (2009). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. Observatorio de la seguridad de la información. Recuperado de: <http://www.inteco.es/Estudios/>
- ITU (2009). Manual for measuring ICT access and use by households and individuals 2009. Recuperado de: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/manual2009.aspx>
- León, G. y Caudillo, D. (2012). ¿Cómo son las relaciones interactivas en los jóvenes mexicanos? Presentación parcial de resultados en el Estudio sobre Regulación, Mediación y Control de Padres en la Secundaria Pública Mexicana. Revista Sessões do Imaginário: Cinema/Cibercultura/Tecnologias da Imagem, Año 17, No. 28. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/13062/8715>
- León, G. & Moreno, D. (2013). Jóvenes, internet y control parental. Una aproximación al ciberacoso físico y sexual en secundaria. En Pérez, M. & Molero, M. del M. (Coords.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención escolar* (pp. 411-419). Almería: Asociación de Universidades de Educación y Psicología de España.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. LSE, Londres: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L. & Görzig, A. (Eds.) (2012). *Children, risk and safety on the internet*. Londre: The Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Olafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE, Londres: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Kirwill, L., Ponte, C. & Staksrud, E. (2013). In their own words: what bother children on

- line? London. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirrownwords020213.pdf>.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. Londres: Sage.
- Livingstone, S. (2009). On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. *Journal of communication*, 59(1), 1-18.
- Navarro, F. & Amézquita, I. (2007). El reto de transformar los medios públicos. *Revista Mexicana de Comunicación*, 104, abril-mayo, 32-34.
- ONTSI (2005). Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI en el estudio de Red.es. Los hogares con niños muestran una enorme capacidad de actuar como palanca de impulso al desarrollo de la Sociedad de la Información. Recuperado de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/infancia-y-adolescencia-en-la-sociedad-de-la-informaci%C3%B3n-junio-2005>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9, No. 5, October. Recuperado de: <http://www.albertomattiacci.it>
- Taylor, T., Freng, A., Esbensen, F. & Peterson, D. (2008). Youth gang membership and serious violent victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 79(8), 317-323.
- Silverstone, R. (2007). *Media and Morality: on the rise of the Mediapolis*. Cambridge: Polity Press.
- WEF. (2015). *The Global Information Technology Report 2015*. Geneva: World Economic Forum.

El presente capítulo es producto del proyecto de investigación de comunicación aplicada ID+D (IDCA-8837) titulado “Relaciones interactivas e internet en jóvenes de secundaria. Cómo usan internet los jóvenes en Sonora, México. Un estudio sobre hábitos, competencias y control parental”. Recibió financiamiento externo total de la Secretaría de Educación Pública de México, mediante el Programa PROMEP IDCA 8837 CLAVE UNISON CA149.

TERCERA PARTE

Apuestas por la comunicación integral y la comunicación estratégica

Liderazgo en comunicación integral y capital de las organizaciones

REBECA ILLIANA ARÉVALO MARTÍNEZ¹

Presentación

La comunicación siempre ha estado ligada al desarrollo de las relaciones humanas y en las organizaciones no es la excepción. En principio es importante reconocer que una organización² es una forma mediante la cual las personas se reúnen para sumar sus esfuerzos y con ello lograr mejores beneficios, al constituirse en una fuerza productiva. En este sentido, la comunicación genera vínculos internos y externos con los grupos de interés³ de la organización, los cuales le permiten lograr sus objetivos. La comunicación ha enfrentado distintos retos a lo largo de su camino en apoyo a la organización, entre los que destacan la adaptación a nuevas estructuras, los actores, los cambios en el entorno, la tecnología, la innovación, los aspectos éticos, la diversidad, las relaciones interpersonales, entre otros.

La comunicación integral para las organizaciones tuvo sus orígenes en el intercambio de información de manera interna entre el personal que las conforma y tenía, como única finalidad, la difusión de información de forma lineal y asegurar el control. La comunicación ha evolucionado y ahora se requiere de ella que no sólo vincule a la organización con sus grupos

¹ Doctora en Comunicación Aplicada por la Universidad Anáhuac México Norte, en la línea de investigación Comunicación aplicada para el desarrollo de las empresas y las instituciones. Maestra en Comunicaciones Corporativas con un Diplomado en Branding y un Diplomado en Metodologías Activas por la Universidad Anáhuac. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Investigadora del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA) de la Universidad Anáhuac México Norte y Profesora de la Facultad de Comunicación de la misma Universidad. Ganadora del *Gold Quill Merit Award 2001* que otorga la *International Association of Business Communicators* (IABC) y ganadora del Premio Amco (Asociación Mexicana de Comunicadores) en 1997 y 1998. Autora de artículos y capítulos de libro, ponente, conferencista, panelista, moderadora y relatora de distintos eventos académicos en los ámbitos nacional e internacional.

² El concepto de organización y su funcionamiento ha sido estudiado desde diferentes enfoques: administración científica con Frederick Taylor, administración industrial con Henri Fayol, relaciones humanas con Elton Mayo, teoría de los sistemas con Daniel Katz y Robert Kahn, y teoría contingente con Paul Lawrence y Jay Lorsch, por mencionar los más significativos.

³ Participantes legítimos en la creación de sentido, constructores de las reglas de conversación dentro y entre las organizaciones". (Calton & Kurland, 1996, págs. 175-176).

de interés, sino que considere también la forma en que se gestiona la comunicación y la manera en que ésta contribuye a la organización. La comunicación que requieren las organizaciones actuales no sólo debe ser interna, externa, organizacional, corporativa o institucional, sino que resulta más adecuado concebirla como una comunicación integral, que considera el impacto del liderazgo que ejercen los profesionales de la comunicación al determinar los asuntos que gestionan de manera prioritaria y, también, la forma en que contribuye al fortalecimiento de los distintos tipos de capital (económico, social, cultural y simbólico) para las organizaciones.

La investigación mostrada en este capítulo aporta un nuevo enfoque de la comunicación integral para las organizaciones, analizando el liderazgo en comunicación a partir de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu con respecto a la noción de campo, capital y *habitus*⁴, así como a través del liderazgo asociado al poder retomando a Michel Foucault, y del liderazgo de excelencia en comunicación y relaciones públicas de Juan Meng y Bruce Berger; todo ello con el fin de conocer cómo contribuye dicha comunicación al desarrollo de capitales para las organizaciones.

Esta investigación complementa los estudios realizados al respecto de la comunicación en las organizaciones durante los últimos años en América Latina, los cuales se enfocan en la comunicación integrada de mercadotecnia, la responsabilidad social, la comunicación e innovación, la comunicación estratégica, la relación entre comunicación y productividad, las relaciones públicas y la comunicación interna (Rebeil Corella, Arévalo Martínez, & Moreno Moreno, 2012). Asimismo, muestra una nueva perspectiva sobre el liderazgo en comunicación, ya que no se ubica en la vertiente enfocada en el estudio de las habilidades de comunicación que requiere un líder (ámbitos de administración y recursos humanos) ni tampoco dentro de la vertiente que aborda las características de los líderes y la relación del liderazgo con el poder de influencia que ejerce tanto hacia dentro como hacia fuera de la organización (reputación y relaciones con grupos de interés).

Este estudio, en cambio, con base en los estudios realizados sobre liderazgo de excelencia en comunicación y relaciones públicas, abona a la importancia del poder y del *habitus* que posee el profesional de la comunicación, y lo pondera también en términos de sus contribuciones al desarrollo de capitales para la organización. Es una investigación que parte del hecho de que existe una tendencia en los últimos años a la búsqueda de un valor que mida a la comunicación en relación con aquello que sea lo más relevante para la organización. Es así como resulta relevante conocer cómo es que la formación de capital económico, social, cultural y simbólico en la organización sucede desde la comunicación a partir de su adecuada gestión (liderazgo).

⁴ Sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas" (Bourdieu, 2003a, págs. 118-119) que genera una mirada única y particular para cada sujeto.

Fundamentos teóricos del liderazgo en comunicación integral para las organizaciones y la contribución al desarrollo de capital

El liderazgo ha sido concebido y estudiado ampliamente en todo el mundo; sin embargo, en el caso de esta investigación, se partirá del hecho de que el liderazgo es ejercido por una persona (el profesional de la comunicación) y por ello resulta adecuado integrar la noción de *habitus* del sociólogo francés Pierre Bourdieu para comprenderlo. El *habitus* puede entenderse como la forma en que una persona se adapta a ciertos patrones de comportamiento y adecua sus acciones para cumplir con ellos debido a que son considerados como correctos. “El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas.” (Bourdieu, 1996, pág. 19).

El *habitus* interviene en el proceso de la comunicación integral para las organizaciones tanto en las necesidades de comunicación que son visualizadas o identificadas por la alta dirección, como en la forma en que el líder de comunicación las retoma y considera para su planeación y toma de decisiones. Más aún, dado que el orden social refuerza o reprime ciertos comportamientos, el *habitus* genera algunas prácticas que se convierten en distintivas, dictando así lo que se considera como bueno o malo, acorde con la categoría social: “los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras funcionan, en cada sociedad, a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos... es decir, como *signos distintivos*”. (Bourdieu, 1997a, p. 20).

Por otra parte, un elemento adicional para concebir el poder es la relación entre teoría y práctica que da origen a los saberes, los cuales generan poder. “No es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder” (Foucault, 1992, pág. 108). Es decir, el líder de comunicación integral para las organizaciones también ejerce su poder en la medida en que gestiona sus saberes, de lo que dice y lo que calla, así como de las formas y los momentos en que decide decir o no lo que sabe.

Derivado de lo anterior, el liderazgo de comunicación en las organizaciones puede ejercerse apegándose al poder que le otorgan las reglas que lo delimitan formalmente, pero también a partir de su posibilidad de emitir la verdad, de su posición en la estructura, del manejo que hace de la información y del establecimiento de relaciones con los grupos de interés de la organización. Aunado a esto, se integran los seis aspectos derivados de la investigación sobre el liderazgo de excelencia en comunicación realizado por Bruce Berger y Juan Meng (The Plank Center, 2012): automotivación, colaboración de equipo, orientación ética, construcción de relaciones, capacidad de toma de decisiones estratégicas y la comunicación del conocimiento.

Esta perspectiva, que se ha desarrollado y perfeccionado desde 2009, considera que existen atributos personales, cualidades superiores y capacidades complejas que son requeridas para que una persona pueda ejercer el liderazgo efectivo en comunicación y relaciones públicas. Así, el liderazgo de excelencia en comunicación requiere una perspectiva de amplio alcance, la comprensión de los medios y sistemas de información, así como del desarrollo e implementación

de planes de comunicación estratégicos. Todo lo anterior será posible si cuenta con seis dimensiones de liderazgo: dinámica personal, colaboración del equipo, orientación ética, construcción de relaciones, capacidad de toma de decisiones estratégicas y conocimiento (Meng & Berger, 2013).

La mirada compleja que requiere el estudio del liderazgo en la comunicación integral para las organizaciones se logró con la incorporación de la obra de Pierre Bourdieu para interpretar aquellos aspectos y agentes de las organizaciones que tradicionalmente no se reflexionan, los cuales se relacionan en ese campo. El concepto de campo se define como el lugar “donde se construyen los sentidos comunes, los lugares comunes, los sistemas de tópicos irreductibles los unos a los otros”. (Bourdieu, 1996b, p. 32)⁵. Se trata de espacios que generan significados en sí mismos y que homologan las visiones de los actores que se desarrollen en ese mismo contexto, razón por la cual sus prácticas se hacen comunes con respecto a lo que es y lo que no es adecuado, según el campo de que se trate. En cada campo, existe una dimensión técnica y otra simbólica, es decir que importa tanto lo que se hace y cómo se hace, como la forma en que se proyecta hacia otros.

En el campo de la comunicación integral para las organizaciones existe, por una parte, el dominio de la técnica, lo cual permite la producción de mensajes efectivos en forma y fondo de acuerdo con la audiencia a la que se dirige y, por otra parte, el dominio de la gestión de una imagen de la profesión, la búsqueda de un lugar que sea reconocido en ese campo. Según esto último, el profesional de la comunicación integral para las organizaciones busca tener dominio de una dimensión simbólica haciendo uso de relaciones con otros actores que le brinden alta visibilidad a lo que realiza y que al mismo tiempo se traduzcan en resultados de valor para las organizaciones.

Así, la comunicación integral para las organizaciones busca la diferenciación de éstas en el contexto de un mundo dinámico, competido, global, interactivo, transmediático y cada vez más participativo. Es ahí en donde surge la necesidad de recurrir al concepto de capital de Pierre Bourdieu, en tanto que dentro del campo de la comunicación integral para las organizaciones se lucha por la posesión de un capital específico que tiene valor sólo en relación con dicho campo (Bourdieu, 2003a). De acuerdo con Bourdieu, es posible dominar el espacio dependiendo del capital con que se cuente (Bourdieu, 2007), y define cuatro tipos distintos de capital: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico (Giménez, 2002, p. 15). El capital simbólico puede definirse como reconocimiento, crédito y confianza (Bourdieu, 1997, pág. 200), el capital cultural como las disposiciones y hábitos adquiridos en el proceso de socialización (Bourdieu, 2003), el capital social como los recursos ligados a la posesión de una red duradera de relaciones o la pertenencia a un grupo (Ac-

⁵ Entrevista con A. Honneth, H. Kocyba y B. Schwibs, realizada en París en abril de 1985 y publicada en alemán bajo el título “Der Kampf um die symbolische Ordnung”, *Asthetik und Kommunikation* (Frankfurt), 16, n°61-62, 1986.

cardo & Corcuff, 1986) y el capital económico son los recursos monetarios y financieros (Bourdieu, 2003).

Metodología del estudio

El estudio se llevó a cabo a partir de un modelo mixto de investigación cuantitativo por medio de un cuestionario aplicado a 176 profesionales de comunicación integral para las organizaciones⁶ que trabajan en organizaciones, agencias de consultoría y de manera independiente; y cualitativo por medio de 25 entrevistas estructuradas aplicadas a profesionales de la comunicación integral para las organizaciones, que trabajan en organizaciones y agencias de consultoría, así como a profesionales del ámbito académico.

El estudio se basó en seis preguntas fundamentales de investigación. Para la investigación cuantitativa fueron las siguientes: ¿Cuál es la perspectiva de liderazgo en comunicación que tienen los profesionales de la comunicación integral para las organizaciones en México actualmente? ¿Cómo priorizan los asuntos o temas que el líder de comunicación debe gestionar en la comunicación integral para las organizaciones? ¿Cuál es la relación existente entre la perspectiva de liderazgo en comunicación con respecto a la contribución que realizan en el fortalecimiento de capitales para la organización?

En el caso del estudio cualitativo, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cómo definen los distintos tipos de capital de una organización (económico, simbólico, social y cultural) los profesionales de comunicación y cómo consideran que contribuyen a desarrollarlos? ¿Cómo se constituye el *habitus* del profesional de la comunicación integral para las organizaciones a partir de la forma en que se conciben a sí mismos, y de cómo consideran que son concebidos desde la alta dirección, la academia y la sociedad en general? ¿Qué relación tiene el *habitus* del profesional de la comunicación integral para las organizaciones con su perspectiva del liderazgo en comunicación y la contribución que genera en el fortalecimiento de capitales para éstas?

Se construyeron dos modelos de investigación que se conjuntaron en un modelo mixto. El modelo de investigación cuantitativo estuvo conformado por cuatro constructos o variables latentes que se formaron como resultado de la medición directa de otras variables, tal y como se muestra en el cuadro 1. Se construyó un modelo de investigación correlacional, porque establece que existe una correlación entre el liderazgo y cada uno de los tipos de capital, como también entre los propios tipos de capital, tal y como se muestra en la figura 1.

⁶ Cabe señalar que debido a que no existe un único término o denominación para el profesional que realiza funciones de comunicación integral para las organizaciones, en esta investigación se incluyeron profesionales independientes, consultores, directivos y empleados que ejercen comunicación con alguna de las siguientes denominaciones: Comunicación Corporativa, Servicio Interno, Asuntos Corporativos, Comunicación Institucional, Relaciones Públicas, Relaciones Gubernamentales, Asuntos Públicos, Comunicación, Contenidos, Responsabilidad Social, Marketing Interno, Publicidad, Filosofía Corporativa, entre otros.

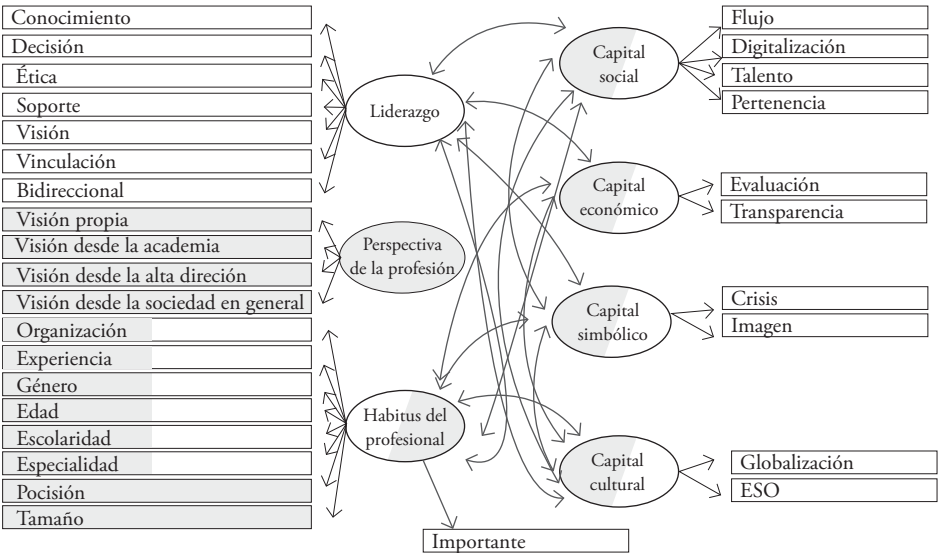
CUADRO 1. CONSTRUCTOS Y VARIABLES DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Constructo	Variables
Capital social	flujo, digitalización, talento, pertenencia
Capital económico	evaluación, transparencia
Capital simbólico	crisis, imagen
Capital cultural	globalización, responsabilidad social organizacional
Liderazgo	conocimiento, decisión, ética, soporte, visión, vinculación, bidireccional
Habitus del profesional	experiencia, organización, género, edad, escolaridad, especialidad, posición, tamaño

Fuente: Arévalo, 2014.

Por su parte, la investigación cualitativa se enfocó en la identificación de las variables que mejor explicaran la formación de los constructos de capital y del *habitus* del profesional de la comunicación integral para las organizaciones, a partir del constructo de *perspectiva de la profesión*. Es decir que en esta fase cualitativa se agregó el constructo perspectiva de la profesión, el cual se conforma por las siguientes categorías: propia, desde la academia, desde la alta dirección y desde la sociedad en general; tal y como se puede ver en la figura 1, que presenta el modelo de investigación mixto.

FIGURA 1. MODELO DE INVESTIGACIÓN MIXTO



Fuente: Arévalo, 2014

El instrumento de investigación cuantitativa consistió en un cuestionario de 26 reactivos⁷ que fueron divididos en tres secciones: temas importantes para la gestión de comunicación, liderazgo en comunicación y datos demográficos. Los ítems tuvieron una escala de respuesta de tipo Likert para 17 variables de intervalo (10 de la sección de asuntos que gestiona y 7 de liderazgo) desde *nada importante* (1) hasta *extremadamente importante* (7). La variable *importante* y las variables de clasificación se midieron a partir de la selección entre opciones específicas, por ser éstas variables nominales. Para la investigación cualitativa se construyó una guía de entrevista estructurada con 8 preguntas, en las cuales se exploran los conceptos clave de la investigación: definiciones de los cuatro tipos de capital y de las cuatro perspectivas del profesional de la comunicación.

El análisis de resultados de la investigación cuantitativa se llevó a cabo en cuatro fases: descripción de la muestra, análisis psicométrico (factorial), análisis descriptivo y análisis inferencial. Para analizar los resultados de la investigación cualitativa se generaron categorías y códigos de acuerdo con el marco teórico de la investigación, los cuales permitieron hacer un análisis detallado de los datos desde una perspectiva sociológica en tres niveles: análisis textual, análisis contextual y análisis interpretativo.

Principales hallazgos

En el análisis cuantitativo respecto a la descripción de la muestra estudiada, destaca lo siguiente: experiencia profesional de entre 5 y 10 años para 26% de los respondentes, 34% de los encuestados son los líderes de comunicación de su organización, 42% trabaja en un área de comunicación que tiene entre 5 y 15 personas, 51% son mujeres, 32% tienen entre 36 y 45 años de edad, 48% de ellos cuentan con estudios de maestría y 25% tiene especialidad en comunicación organizacional, corporativa o relaciones públicas.

También se hizo un análisis descriptivo de las variables que conforman los constructos principales del modelo de investigación, cuyos resultados pueden verse en el cuadro 2.

⁷ Retomado del instrumento original de 113 reactivos del *Cross-Cultural Study of Leadership in Public Relations*, con autorización de Bruce Berger, investigador adscrito a *The Plank Center for Leadership in Public Relations* de la Universidad de Alabama, Estados Unidos (Herrera & Arévalo, 2014).

CUADRO 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES Y CONSTRUCTOS

	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Mediana</i>
Liderazgo	6.239	0.9491	6.64
Conocimiento	6.31	.984	7.00
Decisión	6.27	.946	6.50
Ética	6.23	.961	7.00
Soporte	6.24	.828	6.00
Visión	6.38	.853	7.00
Vinculación	6.24	.987	7.00
Bidireccional	6.00	1.085	6.00
Capital social	6.075	1.1062	6.00
Flujo	6.13	1.003	6.00
Digitalización	6.15	1.087	6.00
Talento	5.90	1.286	6.00
Pertenencia	6.12	1.049	6.00
Capital económico	5.95	1.1399	6.5
Evaluación	6.29	1.070	7.00
Transparencia	5.61	1.209	6.00
Capital simbólico	5.95	1.2825	6.5
Crisis	6.15	1.147	7.00
Imagen	5.76	1.418	6.00
Capital cultural	5.72	1.317	6.00
Globalización	5.60	1.415	6.00
Responsabilidad social organizacional	5.84	1.219	6.00

Fuente: Arévalo, 2014.

En el análisis psicométrico factorial se comprobó la fiabilidad de las variables al calcular el Alfa Cronbach de todas las variables y de los constructos de capital y liderazgo, siendo éste superior a .800 en todos los casos. Cabe señalar que, como resultado de este análisis, se determinó que la concentración de las variables de capital tenía fiabilidad únicamente en los constructos de *capital económico* y *capital simbólico*, dejando fuera las variables de flujo y de digitalización. Posteriormente, como resultado del análisis factorial exploratorio, se encontró que conforme a la varianza total explicada se pueden extraer en el caso de las variables de liderazgo un solo constructo (cuadro 3) y, para las variables referentes a capital, cuatro constructos (cuadro 4), de los cuales se determinó que únicamente eran sostenibles dos de ellos:

capital económico (conformado por evaluación, transparencia, crisis y responsabilidad social organizacional) y capital simbólico (talento, pertenencia, imagen y globalización).

CUADRO 3. VARIANZA TOTAL EXPLICADA PARA VARIABLES DEL CONSTRUCTO LIDERAZGO

<i>Componente</i>	<i>Autovalores iniciales</i>			<i>Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción</i>	
	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>
1	4.463	44.632	44.632	4.463	44.632
2	1.062	10.617	55.248	1.062	10.617
3	.920	9.199	64.447	.920	9.199
4	.765	7.647	72.094	.765	7.647
5	.664	6.639	78.734		
6	.566	5.663	84.396		
7	.509	5.093	89.489		
8	.411	4.106	93.595		
9	.380	3.798	97.394		
10	.261	2.606	100.000		

Fuente: Arévalo, 2014.

CUADRO 4. VARIANZA TOTAL EXPLICADA PARA VARIABLES DE LOS CONSTRUCTOS DE CAPITAL

<i>Componente</i>	<i>Autovalores iniciales</i>			<i>Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción</i>	
	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>
1	4.463	44.632	44.632	4.463	44.632
2	1.062	10.617	55.248	1.062	10.617
3	.920	9.199	64.447	.920	9.199
4	.765	7.647	72.094	.765	7.647
5	.664	6.639	78.734		
6	.566	5.663	84.396		
7	.509	5.093	89.489		
8	.411	4.106	93.595		
9	.380	3.798	97.394		
10	.261	2.606	100.000		

Fuente: Arévalo, 2014.

Finalmente, en el análisis con ecuaciones estructurales, se obtuvieron resultados relevantes para el nuevo modelo de investigación que se conformó con los dos constructos de capital (económico y simbólico) y su correlación con el constructo de liderazgo. El constructo de capital simbólico es el que tuvo la mayor correlación con el constructo de liderazgo al ubicarse en 0.61, mientras que la correlación del capital económico con el constructo de liderazgo fue de 0.59. Por otra parte, la correlación entre ambos capitales (económico y simbólico) fue la mayor de todas, al ubicarse en 0.85. El modelo fue probado con las medidas de ajuste, teniendo un CFI de 0.874 y un RMSEA de 0.090. Estos resultados permiten comprobar que se trata de un modelo representativo de la realidad, dado que la correlación entre los constructos y las variables que mejor explican cada uno de los mismos tienen una significancia de 0.001, es decir, un nivel de probabilidad de 99%.

En el análisis cualitativo se hizo un análisis (textual) que permitió identificar palabras clave de las definiciones de los distintos tipos de capital y de las perspectivas de la profesión. Asimismo, se hizo un análisis contextual para identificar las principales diferencias en las respuestas que brindaron los profesionales según las características de su *habitus*; y finalmente un análisis interpretativo para identificar tendencias en la relación entre sus definiciones de capital y su perspectiva de la profesión en relación con el *habitus* y el liderazgo. A continuación se mencionan algunas de las respuestas y palabras clave más destacadas obtenidas de las entrevistas.

En el caso de la definición de capital simbólico destacó la referencia a valor, diferenciación, reconocimiento, intangibles, orgullo, identidad, posicionamiento, pertenencia, prestigio, reputación e imagen. En capital cultural se encontró la mención de actitudes, valores, creencias, identidad de la organización, personalidad, contexto, ritos, honestidad y confiabilidad. En cuanto al capital social se mencionaron relaciones, vínculos, contactos, respeto, ciudadanía corporativa, responsabilidad social, aceptación, clima laboral, visión compartida, comunidad, reciprocidad, cooperación, opinión pública, innovar y desarrollarse personalmente. Finalmente, el capital económico se relacionó con recursos, valor, liquidez, bienes, activos, mercado, dinero y resultados.

Con respecto a la perspectiva de la profesión, desde la alta dirección se refirieron a las habilidades con los medios de comunicación, producción (fotografía, eventos, redacción), creatividad, que vive con gran transparencia los valores y cultura de la organización, comprometido, leal, honesto, capaz de trabajar en equipo, con capacidad táctica y hábiles con la tecnología de la información. Desde la perspectiva de la academia, se mencionó que tiene sentido crítico, capacidad de producción de medios y manejo de procesos administrativos, innovación, creatividad, capacidad de respuesta, habilidades de comunicación, honesto, responsable, profesional de apoyo y comprometido. Desde la perspectiva de sí mismos se ven como un profesional que no sabe manejar números, multitareas, productor de medios de comunicación, con excelente ortografía y redacción, capacidad administrativa y directiva, consultor, crítico del entorno, con visión estratégica, informado y receptivo, empático. Final-

mente, desde la perspectiva de la sociedad en general, se mencionó que hay un gran desconocimiento de lo que realizan, que tienen habilidad de redacción, diseño gráfico, que se limita a las actividades de prensa o medios electrónicos de comunicación, habilidad de hablar en público, creativos e innovadores, con actitud de servicio, capacidad para solucionar problemas y hacer relaciones públicas.

El liderazgo en comunicación integral para las organizaciones y su relación con el *habitus* y el capital de la organización

La forma en que se ha integrado la concepción de cómo contribuye el profesional de la comunicación integral para las organizaciones en la construcción de capital para éstas, sin duda se ha visto influida por su *habitus*, el cual, de manera inconsciente, los lleva a establecer ciertas prioridades en el ejercicio de su profesión. Al poner en práctica la construcción de capital, toman en cuenta las experiencias previas de su interacción a lo largo de su carrera profesional, las cuales influyen en su concepción de lo que deben ser y cómo actuar. Asimismo, reciben la influencia del contexto, lo cual genera distintas perspectivas de la profesión y de su rol en la organización para el logro de resultados. El capital simbólico para los académicos, por ejemplo, se traduce en consolidar la identidad de la organización y generar vínculos con sus grupos de interés, mientras que para los consultores es la construcción de reputación y el incremento en el sentido de pertenencia de los colaboradores. Por su parte, los profesionales de la comunicación que laboran dentro de la organización buscan la construcción de una sólida cultura corporativa y un liderazgo que muestre la vivencia de la misma con su ejemplo, lo que redundará en el capital cultural.

No obstante, a pesar de las diferencias entre los académicos, consultores y profesionales, en general todos tienen claro que para tener una mayor contribución a los capitales de la organización deben considerar aspectos tanto internos como externos; la diferencia se encuentra justamente en la prioridad que otorgan a éstos. Al analizar los resultados de la investigación con respecto al liderazgo, se pudo observar que las personas, de acuerdo con su experiencia, conceden mayor importancia a sus propias capacidades; es decir, coincide con la alta concepción en la dinámica personal del liderazgo de excelencia en comunicación y relaciones públicas. En el caso de los profesionales situados en los extremos referidos a los años de experiencia profesional (mucha o poca), su *habitus* muestra una mayor tendencia hacia el enfoque en las personas, mientras que los de experiencia profesional intermedia se mostraron más enfocados a la competitividad y al logro de resultados de la organización, como resultado del contexto en el cual se han desarrollado y que ha conformado su *habitus*.

En contraparte, en la concepción de liderazgo de todos los profesionales del estudio se encontró que existe la búsqueda de una comunicación de doble vía, situación que coincide con la prioridad que otorgan a la transparencia y rendición de cuentas en la construcción de capital económico para la organización. Asimismo, tienen en alta prioridad el establecer una

mayor vinculación entre la organización y sus grupos de interés, lo cual también se relaciona con la importancia que otorgan a la formación y retención de talento para la formación de capital simbólico.

Así, la perspectiva de liderazgo que tienen los profesionales de la comunicación integral para las organizaciones, como se mostró en el estudio cuantitativo y se comprobó en el cualitativo, se correlaciona con la construcción de capital económico y capital simbólico. Este hallazgo es de fundamental importancia, ya que permite comprender que cada organización requiere una perspectiva de liderazgo distinta según se busque dar mayor preponderancia al capital económico o bien al capital simbólico. Finalmente, se ha podido establecer también que dicha perspectiva de liderazgo está relacionada directamente con el *habitus* del profesional de la comunicación, situación que impide la generalización de los aspectos clave o habilidades requeridas para la gestión efectiva de la comunicación integral para las organizaciones; así como también del capital social y cultural de base con el que se cuente en cada situación particular.

El camino por recorrer en la investigación sobre liderazgo en comunicación integral para las organizaciones a la luz del *habitus* del profesional de la comunicación y de su contribución al desarrollo de capitales para la organización es aún largo. Sirva esta contribución para despertar el interés de nuevas investigaciones que sin duda harán crecer este campo de la comunicación en beneficio de todos los actores que en él se desarrollan.

Referencias

- Accardo, A. & Corcuff, P. (1986). *La Sociologie de Bourdieu (textes, choisis et commentés)*. Bourdeaux: Le Mascaret.
- Arévalo, R. (2014). El *habitus* del profesional de la comunicación integral para las organizaciones y su relación con el liderazgo y el desarrollo de capitales para la organización. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Anáhuac, México.
- Bourdieu, P. (1996a). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 127-142). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1996b). Fieldwork of philosophy. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 17-43). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1996c). De la regla a las estrategias. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 67-82). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997a). Espacio social y espacio simbólico. En P. Bourdieu, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (pp. 11-26). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997b). *Meditations pascaliennes*. Paris: Ed. du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003b). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calton, J. M. & Kurland, N. B. (1996). A Theory of Stakeholder Enabling. Giving Voice to an Emerging Postmodern Praxis of Organizational Discourse. En D. M. Boje, R. P. Gephant & T. J. Thatchenkery. *Postmodern Management and Organization Theory* (pp. 154-177). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fayol, H. (1969). *Administración industrial y general*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Giménez, G. (2002). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Recuperado 18 enero de 2013 desde Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%20

- Herrera, M. & Arévalo, R. (2014). Key leadership challenges and factors in Public Relations and Communications in Mexico. En Berger, B. & Meng, J. (Eds.). *Public Relations Leaders as Sensemakers. A global study of leadership in public relations and communication management*. Nueva York: Routledge, pp. 262-277.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. Nueva York: Wiley.
- Lawrence, P. & Lorsch, J. (1967). *Organization and its Environment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mayo, E. (1949). *The social problems of an industrial civilization*. Oxon: Routledge.
- Meng, J. & Berger, B. (2013). An Integrated Model of Excellence Leadership in Public Relations: Dimensions, Measurement, and Validation. *Journal on Public Relations Research* (25), 141-167.
- Rebeil Corella, M. A., Arévalo Martínez, R. & Moreno Moreno, M. (2012). Comunicación aplicada: ciencia y aplicación al servicio de la sociedad. *Diálogos de la Comunicación* (85), 1-30.
- Taylor, F. W. (1969). *Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- The Plank Center (01 de 11 de 2012). *The Plank Center Leadership Summit: The Plank Center for Leadership in Public Relations*. Recuperado el 15 de 11 de 2012, de The Plank Center for Leadership in Public Relations, The University of Alabama: <http://plankcenter.ua.edu/wp-content/uploads/2012/10/Leadership-Summit-PPoint-Presentation1-1.pdf>

El camino a un México mejor. Mejores prácticas de comunicación estratégica

ABRAHAM NOSNIK OSTROWIAK

AL CICA, EN SUS DIEZ PRIMEROS AÑOS DE VIDA.

Antecedentes

Estas líneas se escriben a dos días del inicio de los trabajos de una edición más del Foro Económico Mundial de Davos, Suiza. Hace siete años, en 2007, a un mes escaso del inicio de su administración, el expresidente Felipe Calderón participó en dicha reunión internacional de primer nivel. Tradicionalmente “Davos” convoca a líderes políticos, económicos y de opinión de los medios de comunicación social para analizar el comportamiento y las perspectivas de desarrollo del mundo.

En 2007, Felipe Calderón lanzó en su conferencia una provocadora predicción: para 2040 México sería, según su propia visión, una economía en pleno desarrollo con la consecuente implicación de que el país podría madurar políticamente y equilibrar mucho más las polaridades que le aquejan: disparidad en ingreso; falta de oportunidad para muchos y acumulación excesiva de recursos y poder de otros; sectores industriales crecientemente innovadores y áreas muy rezagadas de productividad; esfuerzos importantes de institucionalización y transparencia por un lado y, por otro, corrupción, abuso y violencia en contra de ciudadanos y la población civil.

Prácticamente desde esa fecha y a partir de la publicación de un artículo de un medio especializado que cubrió, en ese entonces, la conferencia de Calderón (Martínez Staines, 2007), me he dedicado en mis clases de licenciatura, maestría y doctorado, y en algunas conferencias fuera de la ciudad de México, a sugerir el siguiente ejercicio a los asistentes. Pregunto quiénes estarían de acuerdo con el expresidente Calderón acerca del desarrollo de México en 2040 más allá de una economía emergente.

En 2007 y años cercanos a esa fecha, un mínimo de personas se atrevía a alzar la mano. El número de optimistas o gente que confía en el avance del país desde una perspectiva general e integrada (política, económica, cívicamente, etcétera) ha crecido tímidamente con el tiempo. En las ocasiones más recientes, el número de personas que responden positivamente a la “provocación de Calderón” aumenta, ha llegado a ser más o menos 30%, pero nunca ha sido más de la mitad de los encuestados informalmente.

El año 2013 marcó un cambio interesante en la dinámica tradicional del ejercicio. Después de seis años de votaciones sobre nuestra confianza, o desánimo, acerca del futuro desarrollo del

país se logró el Pacto por México, encabezado por el nuevo Ejecutivo Federal, el presidente Enrique Peña Nieto, y ello resultó en el diálogo y acuerdo de los principales partidos de oposición, PRD y PAN, con el PRI, partido en el gobierno nacional, además de contar con el apoyo del Partido Verde.

Después de firmado el Pacto por México, la pregunta del ejercicio cambió un poco. Ya no se buscaba conocer el optimismo o la confianza de quienes respondían, sino si el “Pacto” era evidencia de un avance político y de civilidad en la vida pública de nuestra joven y frágil democracia. Los resultados no cambiaron dramáticamente desde la última ocasión y, si bien la gente tenía razones para estar más optimista, la confianza básica en el país no se manifestaba ni clara ni evidentemente.

Planteamiento del problema

Es claro que metodológicamente la descripción en la sección de antecedentes no tiene la solidez ni la calidad mínima que nos demanda una generalización empírica usando el método científico. Sin embargo, tanto la información anecdótica expuesta anteriormente como el análisis por parte de expertos (Castañeda, 2011; Castañeda & Rodríguez, 2008; Aguilar & Castañeda, 2009, 2010, 2011; Elizondo, 2011; Román, 2012) y los resultados de encuestas más formales realizadas en los últimos años (ver *nexos*, número 398, febrero, 2011, “El mexicano ahorita. Retrato de un liberal salvaje”) coinciden en afirmar que los mexicanos carecemos de un sistema confiable tanto desde nuestra percepción como desde la objetividad del análisis de diferentes especialistas y trabajos multidisciplinarios. Ni siquiera el hecho de haber aprobado una serie de reformas estructurales que parecían una meta casi imposible antes del año pasado (2013) eleva de forma importante el ánimo o la expectativa de cambio positivo para el país a excepción de algunos analistas cuyo criterio se percibe como independiente o personas que se confiesan permanente e irremediablemente optimistas.

La preocupación, real y legítima, por la implantación de las reformas logradas y sus correspondientes leyes secundarias, reglamentación y formas concretas de regulación de las actividades que comprende dicha transformación profunda del país dominan la opinión en los medios de comunicación, las críticas de los partidos de oposición y el ánimo generalizado en la población.

La pregunta que detona el análisis que aquí se sugiere a grandes rasgos se refiere a dos aspectos principales implicados como consecuencia de lo argumentado hasta ahora. Un aspecto cuestiona el porqué de este permanente escepticismo del mexicano frente a su sistema socio-político-económico-cultural. El segundo busca remediar, aunque sea en algún modesto grado, esta situación desde la perspectiva de la comunicación.

Formalmente nos planteamos entonces:

- » ¿Cuáles son las características, los elementos o el perfil de las condiciones reales más importantes de México como país, cuya respuesta en sus habitantes nos hace ser escépticos, pesimistas y desconfiados?
- » ¿Cómo podemos abordar soluciones a este problema de desconfianza frente al país desde la comunicación tanto organizacional como estratégica?

México: realidad y posibilidades

Russell Lincoln Ackoff (1919-2009) fue un pionero teórico y práctico del diseño y análisis de la sociedad y sus organizaciones desde el enfoque de los sistemas. A partir de esa manera de construir la realidad y mejorar la productividad humana, desarrolló una metodología que nombró *planeación interactiva* e incluyó un *diseño idealizado* (Ackoff, 2001, 2003, 2006). La planeación interactiva corresponde a la aplicación práctica de su método de *sistema idealizado* (Ackoff, Magidson & Addison, 2006).

El diseño idealizado de Ackoff contiene dos ámbitos que están en los extremos que definen el ejercicio de mejora de cualquier sistema: proceso organizacional o productivo; producto o servicio u organizaciones empresariales, gubernamentales o de la sociedad civil. En un extremo encontramos la realidad. Nuestro autor la llama “condiciones reales del sistema”. Conocemos la realidad o las condiciones de un sistema por medio de un diagnóstico. Es decir, medimos los logros y déficit de lo que queremos mejorar. En el otro extremo, encontramos el ámbito ideal. Ackoff le llama “versión idealizada del sistema” o, simplemente, sistema idealizado. La versión idealizada o el sistema idealizado asume (para describirse en su versión más clara, concreta y comunicable a terceros) que los recursos necesarios son los disponibles y que por ello todo lo que imaginamos es posible. Ackoff impone una restricción: si la mejora requiere una tecnología aún inexistente, el diseño debe modificarse en función de lo que existe y es funcional tecnológicamente en ese momento.

Enseguida planteamos tanto las variables que integran la condición real de desconfianza de la población mexicana respecto de su país como la idealización del país en términos de la solución de la problemática que crean dichas variables.

CUADRO 1. VARIABLES QUE CREAN DESCONFIANZA EN LA POBLACIÓN MEXICANA.
HIPÓTESIS ACERCA DEL PERFIL DEL MÉXICO REAL (2014).

- La *violencia* es un indicador, de entre varios, que resulta en un mal diseño del país.
- *Diseño incorrecto o disfuncional*. El mal diseño o los supuestos no funcionales del diseño actual del país resultan en un deficiente trabajo en equipo:

- líderes que no colaboran de manera efectiva con otros líderes; líderes que no dirigen de forma eficiente a sus colaboradores y colaboradores que no apoyan a sus líderes, y no existe una sinergia efectiva entre equipos de diferentes ámbitos sectoriales e industriales.
- *La falta de oportunidades* a mejores condiciones de vida deviene en violencia y desintegración.
- Un país sin acceso a oportunidades para la mayoría es un reflejo de su diseño deficiente: es un *país de monopolios*. Los monopolios concentran recursos y centralizan decisiones que detienen el avance de la mayoría, lo que genera desintegración, abuso y manipulación en la sociedad. Todo ello resulta en desconfianza acerca del país como proveedor de avance para su población (Aguilar & Castañeda, 2009, 2010.)

CUADRO 2. LÓGICA CAUSAL EN LA QUE SE ORGANIZA LA PROBLEMÁTICA QUE PROVOCA DESCONFIANZA EN EL FUTURO DESARROLLO DEL PAÍS: EL MÉXICO REAL 2014.

- A mayor concentración de recursos y centralización de decisiones, mayor desintegración.
- A mayor desintegración, menos dirección efectiva de líderes y menos cooperación efectiva entre líderes y colaboradores, y de colaboradores entre sí.
- A mayor desintegración, mayor desconfianza y violencia en el país.
- Vivimos y reforzamos un círculo vicioso de desconfianza que afecta nuestras percepciones de avance y mejora del país.

La utopía del México Posible.

La metodología de mejora de los sistemas de Ackoff incluye su explicación acerca de los niveles de complejidad y sofisticación de los propios sistemas. El autor establece cuatro niveles de capacidad de los sistemas (Ackoff, 2002).

Los sistemas mecánicos, los menos complejos o más básicos, carecen de voluntad propia para ponerse fines y propósitos. Sus fines y propósitos les vienen impuestos por agentes o actores del medio ambiente que usan a los sistemas mecánicos como medios, recursos o, en el caso de maquinaria, como tecnología.

Los sistemas biológicos son seres vivos que exhiben voluntad propia y un instinto de supervivencia. Buscan activamente los medios, recursos o crean sus propias tecnologías. Lo hacen

para lograr sus objetivos y metas (operativas y cuantitativas), o fines y propósitos (trascendentes o cualitativos) que también pueden definir por sí mismos, además de asegurar su propia continuidad en la vida.

Los sistemas socioculturales o sociales complejos son todas las formas de organización humana. Desde diádas o tríadas (dos o tres individuos) interactuando de forma informal, pasando por grupos y equipos hasta formar organizaciones productivas, sectores e industrias, países, áreas económicas comunes y organizaciones supranacionales en el entorno mundial.

Finalmente, los sistemas ecológicos son contenedores gigantescos de todos los ámbitos anteriores: objetos, medios, recursos y tecnología (lo mecánico en el cosmos); todos los seres vivos desde los microscópicos hasta los más imponentes en el reino vegetal y animal (lo biológico en el cosmos); y todas las formas de organización humana y sus respectivos productos: la ciencia y la tecnología, el arte y la cultura, y las propias organizaciones que son base de la vida institucional y civilizada en sociedad (lo creativo del cosmos, es decir, la productividad o productos de la mente humana) (Popper, 1979; Popper & Lorenz, 1995).

Existe una segunda lectura de la clasificación de los sistemas de Ackoff para ubicar la productividad humana. Esta interpretación de segundo nivel aplica los cuatro tipos de sistemas, o formas energéticas, a los sistemas socioculturales o creativos humanos, es decir, a las diversas formas de convivencia humana y sus herramientas. Así, tendríamos que las organizaciones y sociedades humanas tienen sus componentes mecánicos, biológicos, institucionales y ecológicos.

Los elementos mecánicos de las organizaciones y sociedades son sus recursos: recursos humanos, de clima laboral, materiales, de tiempo y conocimiento. Los recursos humanos son los conocimientos y habilidades que aportan las personas a la productividad humana. El clima laboral son los diferentes estilos de liderazgo (influencia), poder (decisiones) y autoridad (capacidad de solución de problemas) de quienes dirigen los esfuerzos humanos en los sistemas socioculturales.

Los medios materiales incluyen insumos tecnológicos y no tecnológicos, el aspecto financiero y las instalaciones donde sucede el trabajo. Los recursos de tiempo y conocimiento se consideran como la capacidad experta de gestión de los humanos al desarrollar sus proyectos empresariales, de gobierno o sociales (Etkin, 2000; Montañés, 2006).

El nivel orgánico corresponde en las organizaciones y las sociedades a la problemática de sus sistemas de jefatura, liderazgo, autoridad, dirección o gobierno. Este nivel marca tres niveles de gestión: dictatorial (centralizado y violentado); autoritario (centralizado no violento) y participativo (donde fluye la información y la alternancia y acceso al poder con base en la competencia y el desempeño sobresaliente) (Likert, 1961; Likert, 1967; Gardner, 1995; Nosnik, 2001; Tichy & Bennis, 2007; Bennis & Thomas, 2007).

La aplicación del tercer nivel de energía es, precisamente, la participación o inclusión de todos los individuos, organizaciones y sociedades a formas de convivencia altamente incluyentes (proveedoras de condiciones dignas de vida por medio de oportunidades de desarrollo universales), productivas (generadoras de valor) y, como resultado de lo anterior, muy

poco violentas. En términos actuales serían grupos humanos competitivos y responsables socialmente.

La última aplicación a las organizaciones y sociedades sería la parte ecológica. Este aspecto tiene tanto el sentido literal de ecología como uno más amplio e indirecto. El sentido ecológico directo o literal sería el cuidado de los ecosistemas donde sucede la vida y productividad humanas. El sentido amplio o indirecto se refiere al impacto que pueden causar la vida y la actividad productiva en terceros: ya sea en la Naturaleza como en la sociedad y, por extensión, en el planeta que habitamos, *Gaia* (Loveluck, 1995).

En resumen, los cuatro niveles sistémicos de Ackoff se refieren a cuatro aspectos importantes de la vida comunitaria y productiva humana: el nivel mecánico son los medios y recursos para la convivencia y productividad de los humanos. La parte biológica representa la problemática de la autoridad central o regulación o gobierno institucional (mejor conocido como “Gobierno corporativo”) y social de los humanos. El aspecto participativo busca la inclusión y calidad de vida de todos en comunidad (Mintzberg, 1996; Mintzberg, 2009) y, finalmente, el ecológico busca equilibrar y mejorar la generación de valor en sociedad por medio de estudiar los efectos negativos e imprevistos de la vida en sociedad.

A continuación se presentan tres implicaciones de la explicación anterior de la visión sistémica de Ackoff y su aplicación a la convivencia y productividad humanas como fundamentos de la calidad de vida en sociedad. Las tres implicaciones son a) variables de superación del círculo vicioso de violencia y desconfianza en México; b) procesos de construcción de un México mejor y c) el perfil de un México ideal.

Se parte del hecho de que las siguientes ideas no son listas exhaustivas sino enunciativas, elaboradas sólo para mostrar que la transformación y mejora del país es posible, si bien también difícil y compleja, y de largo aliento (por lo menos de una generación a otra, es decir, 25 años para consolidar las mejoras).

CUADRO 3. VARIABLES DE SUPERACIÓN DEL CÍRCULO VICIOSO DE VIOLENCIA
Y DESCONFIANZA DE MÉXICO.

- Promover mayor aprendizaje colectivo contribuirá a salir del círculo vicioso de la violencia y desconfianza en el México real.
- ¿Cómo lograr inducir mayor aprendizaje colectivo en México?
 - Mayor énfasis en la interacción entre los habitantes del país e ir más allá de las acciones individuales y aisladas de los individuos.
 - Mayor presión y enseñanza en la auto-dirección y autocontrol de cada uno en el país.

- ❑ Mayor presión, enseñanza e incentivos para que cada parte del sistema cumpla de forma innovadora pero responsable su función en la sociedad.
- ❑ Lograr que todas las partes trabajen en armonía para beneficio de los demás.
- ❑ Buscar incentivos y técnicas de motivación para enfrentar los retos con resiliencia y claridad.
- ❑ Lograr que líderes y dirigentes logren reconocimiento y respeto a su autoridad por medio de su capacidad y conducta ejemplar.

CUADRO 4. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE UN MÉXICO MEJOR.

- Centrar el desempeño y la productividad del país en la colaboración de los mexicanos, no en las acciones sobre ellos, o las instrucciones dadas a los mexicanos.
- Buscar modelos pertinentes y educar en la complementación a los mexicanos (individuos, grupos, organizaciones, industrias, sectores, incluidos los partidos políticos).
- Desarrollar modelos de gestión y productividad que balanceen y equilibren los aspectos de competitividad y responsabilidad social en la vida de los mexicanos: tanto en los aspectos productivos como político-ciudadanos.
- Cultivar el pensamiento sistémico (estratégico) y la mentalidad de servicio y colaboración (red) de los mexicanos, en todas nuestras formas y ámbitos de convivencia: desde el familiar hasta el supranacional.

CUADRO 5. PERFIL DEL MÉXICO IDEAL I. VENTAJAS LOGRADAS COMO PAÍS.

- México aprende a aprovechar mejor sus ventajas como país, sociedad y cultura (historia).
- México logra ser potencia logística. Ventaja geográfica.
- México logra ser potencia estético-cultural y turística. México aprovecha sus talentos nacionales artísticos, artesanales, histórico-culturales

y de servicios de atención y hospitalidad (que se distinguen por su disposición y calidez) a terceros.

CUADRO 6. PERFIL DEL MÉXICO IDEAL II. VENTAJAS LOGRADAS CON BASE EN CONSENSOS.

- México tiene antecedentes tanto autoritarios (incluso dictatoriales y violentos) como participativos y comunitarios. Optamos por lo participativo porque lo autoritario no es funcional y lo violento es autodestructivo.
- México logró capitalizar en su importante inversión educativa para acelerar los procesos de cambio de actitudes y conductas para habilitar las mejores prácticas colectivas e individuales.

CUADRO 7. PERFIL DEL MÉXICO IDEAL III. CAMBIO DE MENTALIDAD HACIA LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL ANTE EL SISTEMA.

- Los mexicanos lograron apropiarse del reto y responsabilidad del desarrollo de su país. La responsabilidad social se inició con la calidad de desempeño ciudadano y laboral de cada habitante de México.
- Los mexicanos aprendimos que la innovación implica responsabilidad y ser tenaz (Drucker, 1985; Druker, 1998). No basta con ser creativos. Hemos descubierto la importancia de combatir nuestros vicios con hábitos sanos.
- La disciplina, las costumbres saludables y la claridad de visión lograron combatir nuestro apego al fatalismo y la victimización.

CUADRO 8. PERFIL DEL MÉXICO IDEAL IV. LOGROS COLECTIVOS Y APROVECHAMIENTO DE LA DIVERSIDAD.

- México aprendió a aprovechar y cuidar su biodiversidad y diversidad cultural para potenciar su riqueza, ventajas comparativas y valores agregados.

- México se enfocó en aprender y educar a su población en complementar la diversidad con la disciplina, la innovación con el cumplimiento de las normas y leyes.

El proceso de mejora del México real

Las categorías, hipótesis y variables incluidas en los cuadros anteriores, tanto del México real como del ideal, son en el presente texto una ilustración del potencial de aplicación de una metodología (la de Ackoff) y el papel de nuestro conocimiento especializado (el de la comunicación) en dicho planteamiento.

La gran mayoría de los lectores, analistas, científicos y practicantes de la profesión coinciden con ellas, aunque también estos planteamientos son parte de una discusión más amplia acerca del desarrollo del país.

Según Ackoff, su metodología de la versión idealizada de los sistemas ofrece un camino para mejorar aquello que encontramos deficiente e incompleto. El objetivo es lograr aumentar la capacidad presente (real) del sistema analizado, en nuestro caso México, y con la guía de la versión perfecta del mismo (sistema idealizado) encontrar las herramientas para poder recorrer esa distancia: de lo real a lo ideal. Es conocido que, por definición, lo ideal es inalcanzable y que si logramos el ideal, éste pierde automáticamente su capacidad de guiarnos a mejores lugares. Por lo tanto, buscamos mejorar todo lo posible tomando como base nuestras condiciones reales presentes y proyectarnos lo más ambiciosamente posible por medio de nuestra imaginación al perfil idealizado del sistema.

El ejercicio, por demás esquemático, que mostramos a continuación, a grandes rasgos busca mejorar la situación percibida del México violento y no confiable (cuadros 1 y 2) con base en el rediseño del sistema (cuadros 3 y 4) utilizando, en nuestro caso, herramientas de comunicación e inspirados en el México ideal (cuadros del 5 al 8).

Las herramientas de comunicación organizacional y de comunicación estratégica

La comunicación organizacional es una de las plataformas que busca aumentar la capacidad de todo tipo de organización: sea pública, privada o civil no lucrativa. Se trata de resolver problemas de paz social (lo público), de bienestar material (lo privado) y de unir esfuerzos por atender desde diversas iniciativas particulares, privadas y públicas asuntos que nos afectan a todos (ecología y sociedad) más allá o como complemento de lo gubernamental.

La comunicación estratégica, por su lado, se perfila como una próxima síntesis del campo de la comunicación. Estudia y atiende procesos de intercambio inteligente de información

alineados con el bien común, desde lo interpersonal, grupal, organizacional, nacional y supranacional. Es decir, la comunicación estratégica atiende las carencias o aprovecha las ventajas de la comunicación (intercambio inteligente de información entre seres humanos, principalmente) entre todos los tipos, niveles y modalidades de grupos humanos para asegurar su desarrollo. (Massoni, 2011; Meyer Rodríguez, 2009; Nosnik, 2013.)

En lo que sigue ofrecemos una serie de apuntes acerca de cómo algunas herramientas de comunicación organizacional y estratégica pueden contribuir al logro de la utopía del México ideal en los próximos años con el objetivo de reducir la violencia al mínimo en el país e incrementar la confianza de sus habitantes y terceros (la comunidad internacional) en él y sus instituciones.

El modelo de gestión comunicativa en las organizaciones –MGCO– (Nosnik, 1990) identifica una serie de principios, públicos y procesos para crear un ambiente rico de información en la sociedad o los ámbitos organizacionales donde se aplica. En este caso nos centraremos en algunos procesos de comunicación que propone el modelo, su adaptación a esfuerzos de logro de un consenso nacional y desarrollo o avance del país.

El siguiente cuadro especifica el género o proceso de comunicación y sus características generales.

CUADRO 9. PROCESO DE COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL EN EL MODELO DE GESTIÓN COMUNICATIVA EN LAS ORGANIZACIONES –MGCO–

<i>Género o proceso</i>	<i>Características</i>
Comunicación corporativa	Da a conocer el propósito o fin del sistema organizacional, su proyecto productivo y los avances del mismo a todos los públicos.
Comunicación directiva	Explica de manera clara, concreta y puntual todo aquello que no haya quedado claro de la comunicación corporativa para todo público, para cada receptor.
Comunicación gerencial	Brinda la información necesaria a cada equipo del sistema organizacional para que se desempeñe de forma efectiva, y respecto de todos los demás equipos que requieran su productividad (sinergia).
Comunicación administrativa	Da a conocer las reglas legales o jurídicas, administrativas y de diseño organizacional para que, dentro de estos marcos normativos, se potencie la productividad esperada del sistema organizacional.

Habilidades comunicativas del sistema de jefatura	Asegura que cada jefe de unidad productiva cuente con las habilidades de comunicación para garantizar la efectividad de cada colaborador y de sí mismo.
Habilidades tecnológicas de comunicación	Asegura que cada colaborador de cada unidad productiva cuente con la infraestructura de comunicación (TIC) para poder desarrollar sus funciones de forma efectiva.
Comunicación personal efectiva	Estilo individual de comunicación de cada colaborador en el sistema organizacional. No se puede cambiar radicalmente a voluntad, pero se puede mejorar y volverlo más efectivo con los demás con entrenamiento.
<i>Procesos complementarios</i>	
Comunicación para la sustentabilidad	Consigue los recursos materiales para la productividad del proyecto del sistema organizacional (en especial, financieros). Cumple también con los requerimientos de gestión responsable socialmente requeridos por el proyecto.
Comunicación para la competitividad	Crea o refuerza la cultura de mejora continua y permanente del sistema organizacional.
Comunicación y crisis de percepción pública	Atiende permanentemente las contingencias de incumplimiento o imprevistos que ponen en riesgo al sistema organizacional

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el modelo de gestión comunicativa en las organizaciones (MGCO) busca cubrir todo el espacio y tiempo productivos del sistema, para que la información y su uso inteligente permitan cumplir con el propósito o fin de tal sistema.

En el siguiente cuadro se enlistan las adecuaciones del MGCO para aplicarse a la comunicación estratégica, es decir, a un sistema más complejo que las organizaciones, como el propio país, en todos sus ámbitos y niveles.

CUADRO 10. PROCESOS DEL MGCO ADECUADOS A LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA.

<i>Género o proceso de comunicación organizacional</i>	<i>Género o proceso de comunicación estratégica</i>
Comunicación corporativa	Comunicación social del líder/es
Comunicación directiva	Líderes de opinión y terceros influyentes.
Comunicación gerencial	Comunicación entre líderes y organizaciones de todos los sectores
Comunicación administrativa	Transparencia institucional de todos los ámbitos de gobierno y las organizaciones de todos los sectores productivos del país
Habilidades comunicativas del sistema de jefatura	Habilidades directivas de comunicación de todos los líderes sectoriales del país
Habilidades tecnológicas de comunicación	Formación permanente de personal especializado en telecomunicaciones, informática y nuevas tecnologías (TIC)
Comunicación personal efectiva	Media-training para líderes de todos los sectores con presencia pública
<i>Procesos complementarios:</i>	
Comunicación para la sustentabilidad	Comunicación para la sustentabilidad
Comunicación para la competitividad	Comunicación para la competitividad
Comunicación y crisis de percepción pública	Comunicación y crisis de percepción pública

Nota: En los procesos complementarios los criterios organizacionales aplican igual para los casos de comunicación estratégica, a nivel de sociedad o país.

El papel de la comunicación en la mejora de México

Si enlistamos los retos y oportunidades de comunicación para enfrentar los problemas del México real (cuadros 1 y 2) y proyectar nuestra solución al México ideal (cuadros del 5 al 8)

para contribuir a la estrategia general de mejora (cuadros 3 y 4), obtenemos no sólo una claridad de visión acerca de las posibilidades de contribución de nuestras especialidades (comunicación organizacional y comunicación estratégica y sus diferentes campos de conocimiento de la propia comunicación), sino una agenda de oportunidades para el ejercicio profesional de las generaciones de comunicadores y comunicólogos de nuestro país y la región latinoamericana. Retos y oportunidades como:

- » Nuevas formas y maneras más creativas de comunicar e involucrar a la población en la construcción de una visión del país: Plan Nacional de Desarrollo.
- » Estrategias de comunicación interorganizacional e intersectorial para lograr acuerdos con el fin de avanzar en las reformas del país (incluidos los partidos políticos).
- » Profesionalizar la gestión comunicativa de todos los sectores, todas las industrias, todas las organizaciones y sus respectivos equipos y colaboradores.
- » Desarrollar modelos de gestión comunicativa para complementar la competitividad y la responsabilidad social de todas las organizaciones del país.
- » Investigar y desarrollar nuevas y diferentes formas de comunicación interpersonal para la cohesión familiar, así como para la integración de grupos marginados política, económica, social y culturalmente.

Y un gran etcétera.

Nota metodológica

Enseguida se ofrece una serie de puntos como sugerencia metodológica de cómo puede llevarse a cabo una planeación estratégica de comunicación con los elementos mencionados hasta ahora.

Ejercicio de comunicación estratégica para el México posible

- » Seleccionar el problema de diseño que funcionará como contexto del ejercicio de planeación de la comunicación. Por ejemplo, el Pacto por México y las consecuencias de la implantación de las reformas estructurales del año 2013.
- » Utopía para el México posible o ideal. Situar el año en el futuro. Por ejemplo 2040. Definir el sistema idealizado o la versión idealizada del sistema (México Posible 2040), con base en el problema que se va a abordar en el ejercicio.
- » Diseñar de manera clara, concreta, cuantitativa (información pública y generada por medio de trabajo de campo, por quienes diseñan y participan en el ejercicio) y específica las condiciones reales del México real (según el tema del ejercicio escogido). Equivale a un diagnóstico de las condiciones actuales del sistema por mejorar (México).

- » Aplicar los géneros de comunicación estratégica (cuadro 10).
- » Revisar el realismo, viabilidad, los beneficios compartidos (negociación ganar-ganar) y los aspectos motivacionales de los públicos y actores del ejercicio.
- » Evaluación preferentemente por parte de especialistas y terceros.
- » Correcciones y mejoras del diseño. Documentación del ejercicio.

Reflexión final

El camino a un México mejor está lleno de restricciones, deficiencias, vicios y agravios ancestrales. Está en nosotros utilizar nuestras propias herramientas (producto de nuestro ingenio, creatividad, experiencia, conocimiento e inteligencia), y auxiliarnos de la disciplina mental y social que podamos cultivar. Se trata de elevarnos por encima de nuestras carencias y brindar a la siguiente generación razones para permanecer en el juego de la esperanza y la productividad respecto del futuro del país. Siempre ha sido así. Para todas las generaciones de nuestro país y del orbe. Sin embargo, hoy tenemos muchos más medios para lograrlo y una necesidad urgente que nos convoca a intentarlo ya.

Referencias

- Ackoff, R. (2002). *El paradigma de Ackoff. Una administración sistémica*. México: Limusa Wiley.
- Ackoff, R. (2006). *Planificación de la empresa del futuro*. México: Limusa/Noriega editores.
- Ackoff, R., Magidson, J. & Addison, H. (2006). *Idealized design. Creating an organization's future*. Upper saddle River, N. J.: Wharton y Pearson Education.
- Ackoff, R. & Rovin, S. (2003). *Redesigning Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Aguilar, H. & Castañeda, J. (2009). *Un futuro para México*. México: Punto de Lectura, Santillana Ediciones Generales.
- Aguilar, H. & Castañeda, J. (2010). *Regreso al futuro*. México: Punto de Lectura, Santillana Ediciones Generales.
- Aguilar, H. & Castañeda, J. (2011). *Una agenda para México 2012*. México: Punto de Lectura, Santillana Ediciones Generales.
- Bennis, W. & Thomas, R. (2007). *Leading for a Lifetime. How Defining Moments Shape the Leaders of Today and Tomorrow*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Castañeda, J. (2011). *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos*. México: Aguilar.
- Castañeda, J. & Rodríguez, M. (2008). *¿Y México por qué no?* México: Fondo de Cultura Económica, Colección Centzontle.
- Drucker, P. (1985). The Discipline of Innovation. En Stone, Nan (Ed.). *On the Profession of Management*. Cambridge, MA: A Harvard Business Review Book.
- Elizondo, C. (2011). *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate.
- Etkin, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds. An Anatomy of Leadership*. Nueva York: Basic Books, Perseus Book Group. (Hay traducción al castellano)
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization. Its Management and Value*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.

- Loveluck, J. (1995). *The Ages of Gaia. A Biography of our Living Earth*. Nueva York: W. W. Norton.
- Martínez, J. (2007). La encrucijada de México. *Poder y Negocios*, 13, 20-24.
- Massoni, S. (2011). *Comunicación estratégica. Comunicación para la innovación*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Meyer, J. (Coordinador) (2009). *Comunicación estratégica. Nuevos horizontes de estudio*. México: Fundación Manuel Buendía-Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP)-Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC).
- Mintzberg, H. (1996). Managing Government and Governing Management. *Harvard Business Review* (HBR), May-June, 75-83.
- Mintzberg, H. (2009). Rebuilding companies as communities. *Harvard Business Review* (HBR), July-August, 1-5
- Montañés, P. (2006). *Inteligencia política. El poder creador en las organizaciones*. Madrid: Prentice Hall y Financial-Times.
- Escalante, F. (2011) El mexicano ahorita. Retrato de un liberal salvaje. *Nexos*, 398, 22-34.
- Nosnik, A. (1990). MGCO: Modelo de Gestión Comunicativa en las Organizaciones. *Comunicadores y Organizaciones*. México: Despacho CIOS. (Documento inédito).
- Nosnik, A. (2001). El análisis de sistemas de comunicación en las organizaciones: 10 años después. En Fernández, C. (Ed.). *La comunicación en las organizaciones*. México: Trillas.
- Nosnik, A. (2013). AMCO a los 40. En Fernández, C. & Sánchez, S. (Eds.). *La comunicación en las organizaciones. 100 autores en 500 palabras*. México: La Gunilla Editores.
- Popper, K. (1979). *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press, Revised Edition. (Hay traducción al castellano)
- Popper, K. & Lorenz, K. (1992). *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets Editores, Colección Metatemas, 28.
- Román, A. (2012). *México ¿hacia dónde?: Desde la tribuna*. México: Coedición: Sthelos/Tendiendo Puentes /Plaza y Valdés.
- Tichy, N. & Bennis, W. (2007). *Judgement. How Winning Leaders Make Great Calls*. Nueva York: Portfolio, Penguin Group.

CUARTA PARTE

La educación como infraestructura indispensable

Alfabetización informacional en universitarios mexicanos. Diagnóstico preliminar y propuesta

JESÚS HERACLIO DEL RÍO MARTÍNEZ

MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ VIDEGARAY

Justificación

“Los estudiantes de hoy ya no son las personas para las cuales se diseñaron nuestros sistemas educativos” (Prensky, 2004).

La alfabetización informacional, junto con el acceso a la información esencial y el uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación, juega un papel conductor crucial para estrechar la brecha de desigualdad dentro y entre los países y las personas, así como en la promoción de la tolerancia y el entendimiento mutuo, a través del uso de la información en contextos multiculturales y multilingües. Declaración de Praga, “Hacia una Sociedad Alfabetizada en la Información” (Sayers, 2006).

Actualmente las tecnologías de información y comunicación (TIC) han penetrado prácticamente en todos los ámbitos de las sociedades occidentales: trabajo, hogar, calle y escuela, modificando de forma irreversible las actitudes de sus integrantes, es decir, sus hábitos, costumbres, valores y formas de ver el mundo. Estos cambios suceden con tal rapidez que resulta difícil comprender (Candy, 2004), asimilar y evaluar su trascendencia, pero es claro que el desarrollo de las TIC trae consigo recursos, oportunidades, riesgos y retos (ACRL, 2000; Bernhard, 2002; IACM-FRT, 2004).

Las TIC modifican las relaciones en el mundo contemporáneo y permiten explotar los recursos de información a nivel personal o colectivo (Bernhard, 2002), con un impacto sustancial de internet y particularmente de la *World Wide Web* (www), que crean un escenario con información abundante, creciente y diversa, donde el usuario debe ser capaz de elegir sabiamente (ACRL, 2000).

La transición de la sociedad industrial a la del conocimiento se caracteriza por la globalización, el avance exponencial de las TIC y la actitud competitiva en todos los ámbitos. En este entorno se valora al conocimiento como el recurso más importante (Johannessen *et al.*, 2001; Johnston & Webber, 2003; Lang, 2002).

Sin embargo, la revolución de las TIC genera una brecha digital (*digital divide*, *digital gap*) en crecimiento constante que separa a quienes tienen acceso a ellas y en consecuencia al conocimiento —porque cuentan con la infraestructura y habilidades necesarias para utilizarlas—,

de aquellas sociedades o individuos desfavorecidos que no las poseen y quedan por ello en desventaja (Sayers, 2006). Por ejemplo, mientras que Estados Unidos y Canadá tienen un nivel de penetración de usuarios de internet de 69.7%, África tiene solamente 3.6% y Latinoamérica 17.3% (Miniwatts Marketing Group, 2007).

Las estadísticas de la Asociación Mexicana de Internet (AMPICI, 2006) muestran que, en 2006, México contaba con 7.4 millones de computadoras conectadas a internet y que en el período 2005 a 2006 el crecimiento de cuentas de banda ancha fue de 47%.

Este universo de las TIC, en expansión constante, exige formas estructuradas para rastrear la información, tales como directorios, *gateways*, portales y motores de búsqueda que, si bien intentan ordenar el caos existente (Candy, 2004), requieren que el usuario cuente con conocimientos y habilidades no sólo para manejar la computadora (*alfabetización informática, digital, electrónica o en TIC*), sino además —lo más importante—, con un marco teórico-conceptual sobre las TIC y la información.

Lo anterior plantea un problema con dos facetas principales. Por una parte, es necesario dominar los instrumentos computacionales, entender sus lenguajes, formas de interacción, estructura y organización, para operarlos de manera competente (UNESCO, 2005). Sin embargo, de nada sirve contar con estas habilidades si no se tiene claridad acerca de las necesidades y características de la información que se requiere para resolver los diversos problemas. Esto último compete a la *Alfabetización Informacional* (AI), también conocida por el término en inglés *Information Literacy*.

La primera faceta, el dominio de las TIC, tiene sin duda un componente generacional. Se observa que los usuarios más hábiles suelen ser los más jóvenes y que a mayor edad se presentan más problemas para incorporarse al uso de estos recursos. Marc Prensky (2005) ha denominado “nativos digitales” (*digital natives*) a los jóvenes cuyo idioma natal es la tecnología, lo que les permite moverse con fluidez en el mundo de computadoras, videojuegos, internet, teléfonos celulares y recursos semejantes. La tecnología ha modificado su forma de vivir y actuar (BellSouth Media Relations, 2005). En cambio, el autor llama “inmigrante digital” (*digital immigrant*) a quien no nació en este mundo digitalizado, pero se esfuerza por adoptar y hacer suyos muchos aspectos de la tecnología. A las categorías sugeridas por Prensky (2005) se pueden agregar aquellas personas que no tienen posibilidades de acceso —aun cuando pudieran tener deseos de hacerlo—, y las que no tienen interés en ingresar a este mundo digital, a pesar de contar con los recursos necesarios para ello, a quienes aquí denominaremos “autoexiliados digitales”. Cabe señalar que 58% de los usuarios de internet mexicanos son nativos digitales de entre 12 y 24 años (AMPICI, 2006).

La segunda faceta, la AI, es un marco intelectual para comprender, encontrar, evaluar y utilizar información a través del pensamiento crítico y el razonamiento (Bernhard, 2002), por lo que se considera como una condición *sine qua non* para reconocer a las personas como usuarios calificados de la información. De hecho, se puede ser un usuario calificado de la información sin dominar la primera faceta, pero no al revés (Ramírez,

2002; Virkus, 2003). Así, el dominio simultáneo de las TIC y la AI tiene un efecto sinérgico importante.

Qué es la alfabetización informacional

El acceso, disponibilidad, cantidad y diversidad de los recursos de información no garantizan su calidad y buen uso. Paradójicamente, la abundancia hace más difícil la localización, selección y recuperación de información valiosa, de ahí que sea indispensable contar con elementos de juicio y habilidades técnicas para hacer este proceso eficiente y efectivo.

Éste es precisamente el objetivo de la alfabetización informacional (AI), término que aparece en español en la literatura especializada alrededor del año 2000 (Virkus, 2003), aunque desde los años setenta comenzó a ser un tema de interés creciente para los bibliotecarios y profesionales de la información en países industrializados de habla inglesa, con la denominación de *Information Literacy* (Bawden, 2002). La mayor parte de publicaciones acerca de este tema proceden de Estados Unidos, Australia y Reino Unido (Johnston & Webber, 2003; Virkus, 2003), con M. Marland (1981) como uno de los pioneros en establecer las bases estructurales para el aprendizaje de la AI.

No es gratuito que los países con mayor avance en la AI sean angloparlantes, puesto que este idioma es prácticamente omnipresente en la comunicación científica (Resinger, 2000), aún para autores cuya primera lengua no es el inglés. Para el resto de los países, a los retos que implica la AI se añade la barrera del idioma.

Más tarde, se interesaron en este tema Holanda, Noruega, Suecia, Italia, España, Eslovenia (Virkus, 2003), Alemania, Rusia y China (Rader, 2002).

Aunque existen muchas definiciones de AI, la mayoría de ellas concuerdan con la propuesta por la *American Library Association* (ALA):

Una persona alfabetizada en información deberá ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y usar efectivamente la información requerida (ACRL, 2000).

Esta definición se ha enriquecido con aportaciones de diversos países y autores, quienes han ampliado su contexto, profundidad y alcances. En las siguientes definiciones se han subrayado los nuevos atributos:

La denominada *Information Literacy* en el mundo educativo y documental anglosajón abarca el conjunto de procedimientos, conceptos y valores necesarios para resolver problemas que impliquen la búsqueda, selección, organización, análisis y comunicación de la información (Gómez H., J. A. *et al.*, 2000).

La AI es la adopción de una conducta apropiada con respecto a la información, para obtener, a través de cualquier canal o medio, aquella que mejor se adapte a las necesidades, junto con una conciencia crítica de la importancia del uso sabio y ético que se le dé en la sociedad (Johnston & Webber, 2003).

Una persona con AI tiene la habilidad de a) reconocer una necesidad de información, y b) identificar, localizar, evaluar, organizar y hacer uso efectivo de dicha información para resolver algún problema particular. Las habilidades de comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas son cruciales para la AI (Sayers, 2006).

En los conceptos anteriores los autores tratan de captar la experiencia compleja que constituye la AI, desde un punto de vista holístico y como una respuesta al desarrollo de la sociedad del conocimiento.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) considera la AI como una prioridad dentro del Programa de Información para Todos (*Information for All Programme* o IFAP) y agrega la idea de que toda persona debe ser también productora de información:

El objetivo de la AI es el proceso enseñanza-aprendizaje acerca de todas las fuentes y formatos de información. Para ser “alfabetizada informacionalmente” una persona debe saber por qué, cuándo y cómo usar todas las herramientas, y pensar de manera crítica sobre la información que le proveen.

La AI pretende desarrollar tanto una comprensión crítica como una participación activa. Permite a los usuarios de las fuentes interpretar y hacer juicios informados, además de ser productores de información y convertirse en miembros más poderosos de la sociedad (UNESCO, 2005).

Existe un conjunto de términos que se utilizan como sinónimos de AI, tanto en español como en inglés, tales como *ALFIN* (Gómez & Licea, 2002), *cultura de la información*, *infoliteracy*, *information skills*, *information competencias*, *alfabetización informativa*, *desarrollo de habilidades informativas* (*DHI*), un término que enfatiza el proceso más que el resultado de formar usuarios de la información. Algunos bibliotecarios prefieren *user education* y *user instruction* (Information Literacy Section/IFLA, 2007). Sin embargo, en este trabajo se usará únicamente AI. Para una revisión detallada del concepto de AI y otros términos relacionados se sugiere consultar el artículo de Bawden (2002), y para un análisis de las diferencias entre competencias, destrezas y habilidades, la revisión de Virkus (2003).

Se han formulado varios modelos en distintos momentos y partes del mundo para explicar y promover la AI. Entre ellos destacan el modelo estadounidense “Los seis grandes” (*The Big Six*), el modelo de los “Siete pilares” (*Seven Pillars*) del Reino Unido, y el de “Las ocho fortalezas” (*E8 o Empowering Eight*), generado en el Taller Internacional de Habilidades Informacionales para el Aprendizaje en Sri Lanka (Sayers, 2006).

En resumen, puede considerarse que los conocimientos, habilidades y actitudes para una AI efectiva se dividen en tres grandes categorías (Sayers, 2006):

1. Generales: solución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación y pensamiento crítico.
2. Informacionales: estrategias de búsqueda, criterios de discriminación y fluidez en las TIC.
3. Valores: uso ético y sensato de la información, responsabilidad social y participación.

Se prefiere manejar aquí el término “alfabetización” más que el de “cultura”, por tratarse de un conjunto de conocimientos y habilidades a las que las personas tienen derecho y, en consecuencia, el gobierno en sus diferentes niveles, tiene la obligación de ofrecer y promover activamente. De hecho, Bawden (2002) propone simplemente ampliar el concepto original de alfabetización a los nuevos formatos, soportes y medios de información.

Importancia de la alfabetización informacional

La trascendencia del tema es evidente puesto que en la sociedad actual la información da poder, pero su sobreabundancia demanda el dominio de herramientas cognitivas y documentales para seleccionar, comprender, utilizar y compartir la información con los demás (Gómez H., J. A. *et al.*, 2000). Asimismo, hoy las organizaciones valen más por el conocimiento que poseen que por sus activos fijos (Lang, 2002).

Por ello, las instituciones de educación superior (IES) tienen la función de generar capital humano (Bernhard, 2002; Johnston & Webber, 2003) que, junto con los capitales estructural y relacional, conformen el capital intelectual de las organizaciones.

Ya en su reporte, Marland (1981) señala: “nunca antes nuestras vidas dependieron tanto de nuestra capacidad para manejar exitosamente la información” y recientemente varios autores (Bernhard, 2002; Candy, 2004; Sayers, 2006; UNESCO, 2005) enfatizan que la AI es un requisito para muchos aspectos vitales y, en particular, para el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Además, las personas alfabetizadas informacionalmente responderán mejor ante desastres naturales, emergencias ambientales o de salud, al contar con el conocimiento pertinente para prevenir, paliar o resolver las contingencias.

En la era industrial la formación de los estudiantes buscaba incorporarlos a un trabajo para que hicieran carrera en él y la competencia que tenía un profesional quedaba circunscrita a sus pares dentro del área geográfica donde radicara. En la actualidad, el mercado laboral es otro, de intensa rotación de personal, cada vez con menos trabajadores de tiempo completo y con una competencia que no se circunscribe a los pares locales. La globalización hace que proveedores de servicios de otras partes del mundo tengan injerencia en nuestras localidades y viceversa. Además, los medios de comunicación han generado modalidades laborales antes inexistentes, como el trabajo a distancia.

Hoy, el nivel de AI es una de las características consideradas en el perfil laboral (Bernhard, 2002), pues se relaciona directamente con las capacidades de innovación, adaptación al cambio y productividad. Por ello la AI, no debe verse como algo efímero, sino como un don valioso que debe ser asimilado y aprovechado durante toda la vida.

Aprendizaje y alfabetización informacional

La formación del capital humano tradicionalmente se sustentó en información que estaba centrada en la figura del profesor y en unas cuantas obras de texto. Ahora, a partir de la revolución tecnológica, la disponibilidad de información no tiene precedente (Candy, 2004). Sin embargo, para tener acceso real a la gran diversidad de fuentes que permiten la formación de profesionales con un perfil idóneo, se requiere formar actitudes y desarrollar aptitudes de las cuales carece todavía el común de los universitarios (Information Literacy Section/IFLA, 2007; Licea de Arenas *et al.*, 2004; Marland, 1981).

En el mundo digital las personas construyen su aprendizaje por caminos diversos que hacen única e irrepetible cada experiencia al respecto. En consecuencia, es virtualmente imposible “enseñar” tales experiencias a los estudiantes. En cambio, es posible tener un aprendizaje exitoso si se cuenta con técnicas y elementos teórico-conceptuales para hacer del aprendizaje un acto consciente y lograr además, encontrar las estrategias más eficientes para lograrlo. Por ello, la nueva misión del maestro radica en estimular estas experiencias, hacerlas accesibles, ayudar al alumno a desarrollar las capacidades técnicas y discutir con él los elementos teórico-conceptuales derivados de este ejercicio.

No obstante, de acuerdo con la UNESCO (2005): “los profesores son, con frecuencia, un obstáculo para que los estudiantes sean alfabetizados en la información”. Durante muchos años, los profesores más acreditados fueron aquellos que llegaban a tener un dominio total de “el libro”. Ahora, en cambio, cualquier tema de estudio cuenta con una gran cantidad de fuentes de información que se actualizan día con día, sin embargo, la actitud de los maestros ha cambiado poco (O’Neill & Carr, 2006).

Los estudiantes entran en conflicto al contrastar la información del salón de clase con otras fuentes a su alcance que, por otra parte, suelen ser más seductoras, atractivas y amenas que la clase tradicional. Entonces, resulta común que el alumno encuentre discordancias que le generan desconcierto y falta de confianza, tanto en su profesor como en la institución.

Por ello, debe incorporarse al estudiante en el proceso de indagación académica (Lang, 2002), en un ambiente donde el profesor sea para él caja de resonancia de sus inquietudes y par académico con quien pueda discutir sus resultados e interpretar sus hallazgos. Sólo de esta forma el maestro será “fuente de inspiración y apoyo” (Virkus, 2003), que forme a sus alumnos en la independencia intelectual y dé al estudiante la oportunidad de auto-dirigir su aprendizaje (Candy, 2004), identificar conexiones entre campos, ideas y conceptos, desarrollar inferencias y analogías, así como valorar la importancia del conocimiento (Siemens, 2004).

El cambio en la figura y funciones del docente ocurrirá de manera ineludible. Se vive una época de transición, en la que los estudiantes son nativos digitales, mientras que sus maestros son inmigrantes, en el mejor de los casos; o autoexiliados digitales, en el peor. Para subsistir en este nuevo entorno, tanto alumnos como profesores deberán “partir de un estado de ‘incompetencia inconsciente’ en la AI para transitar a un estado intermedio de ‘in-

competencia consciente’ y sólo entonces será posible llegar al estado deseable de ‘competencia consciente’ ” (UNESCO, 2005).

En este contexto, el profesor debe decidir entre ser vela que impulse la formación de los universitarios, o áncora que ofrezca tenaz resistencia a su avance. Lang (2002) plantea un cuestionamiento serio: ¿Preparamos a los estudiantes para *nuestro* pasado o para *su* futuro? Existe una inercia natural en los profesores orientada al deseo de que los estudiantes sepan lo mismo que ellos saben y aprendan de la misma forma en que ellos lo hicieron. Sin embargo, el mundo cambia y los problemas y las cosas se tornan diferentes, particularmente en el nuevo entorno globalizado y dominado por la hiperconectividad.

Esta tendencia natural a reproducir las experiencias de aprendizaje no escapa a la reflexión de Bachelard (2000), quien considera que “en el hombre nuevo existen vestigios del hombre viejo, una somnolencia del saber, una avaricia del hombre culto que rumia sin cesar las mismas conquistas, la misma cultura y que se vuelve, como todos los avaros, víctima del oro acariciado”. Sin embargo, destaca: “la paciencia de la erudición nada tiene que ver con la paciencia científica, puesto que todo saber científico debe ser en todo momento reconstruido”.

En esta realidad, el profesor debe dejar de ser *el que enseña*, y convertirse en quien quiere continuar aprendiendo en un esfuerzo colectivo, en el que otros —los estudiantes—, también aprenden.

La educación de los profesores orientada a la indagación enfatiza en ellos el ejercicio prospectivo de sus conocimientos y habilidades, así como la disposición para asumir una postura investigativa en su trabajo. Sin embargo, para muchos profesores esto representa un área de aprendizaje completamente nueva (Reis-Jorge, 2005).

Datos estadísticos de la AMPICI bosquejan el perfil de los usuarios mexicanos de internet, en su mayoría jóvenes de zonas urbanas de entre 14 y 21 años, que cuentan con una página web propia o un perfil personal publicado en una red social (42%). Esto refleja su nivel de habilidades como usuarios y el potencial creativo de este medio. Sin embargo, suelen usar internet en actividades de tipo social y sus consultas en línea se enfocan más a cuestiones de carácter personal, lo que, aunque denota una baja AI académica, permite apreciar una gran posibilidad para el desarrollo de habilidades de información si en los próximos años las IES les ofrecen las condiciones adecuadas.

El ambiente digital en expansión es rico en oportunidades y facilita el acceso a la información, el conocimiento, la comunicación y la incorporación a diversas comunidades académicas. Muchos estudiantes actuales manejan con maestría una serie de herramientas digitales que se han constituido como extensiones de sus cerebros. Como consecuencia, educarlos o evaluarlos sin esas herramientas no tiene más sentido que educar o evaluar a un médico sin su estetoscopio (Prensky, 2004).

Hay evidencias experimentales sobre el efecto positivo de la AI sobre el desarrollo de la independencia intelectual en los estudiantes y su capacidad de resolver problemas (Virkus, 2003). Para cultivar estos atributos es necesario asumir ciertas actitudes, tales como la

apertura para no sólo aprender, sino también des-aprender y re-aprender; tratar de abordar los problemas desde múltiples enfoques en lugar de uno solo; establecer contrastes entre las diversas fuentes que abordan el problema, y no cerrarse exclusivamente a aquéllas con las que se sienta mayor identificación. En resumen: una actitud de actualización constante, de estudiar *durante* toda la vida y no sólo *para* toda la vida.

No obstante, cabe destacar que, a pesar de la vasta y creciente cantidad de información disponible en el mundo digital, es evidente la existencia de una enorme variabilidad en la calidad de los materiales disponibles (Candy, 2004), que van desde lo que puede encontrarse en *El Rincón del Vago* o *Monografías.com*, a la disponibilidad de artículos electrónicos completos de revistas de alta visibilidad e impacto, como los ofrecidos *e. g.* en *Science Direct* o *Free Medical Journals*. Precisamente por eso resulta indispensable que los estudiantes y profesores adquieran conceptos centrales sobre la calidad de la información, tales como el factor de impacto, y desarrollen criterios de ponderación que les permitan seleccionar los mejores materiales disponibles.

A nivel mundial, existen muchos recursos a los cuales se puede tener acceso gratuitamente. Esto representa un gran ahorro para las instituciones, particularmente para aquellas que disponen de menos recursos, y les da la posibilidad de que sus estudiantes y profesores se formen con materiales de primera calidad, sin que esto represente una fuerte erogación institucional. Lo único que se requiere es *saber cómo* alcanzarlos y aprovecharlos.

Se debe tener presente que la naturaleza de la información en línea difiere en algunos aspectos de la información contenida en soportes no digitales. Su carácter elusivo y transitorio hace que los criterios utilizados para determinar la calidad de la información pre-digital no sean siempre aplicables y deban, por lo tanto, desarrollarse formas particulares de ponderación (Candy, 2004). Por ejemplo, el *Institute for Scientific Information* (ISI), evalúa en forma sistemática los sitios web, hace públicos sus criterios de selección e integra un conjunto de sitios reconocidos por la calidad de sus contenidos al que denomina *Web of Science* (Garfield, 2006; Testa, 2004). En 1998, se creó la *International DOI Foundation*, para apoyar las necesidades de la propiedad intelectual en el ambiente digital. Con el sistema DOI (*Digital Object Identifier*), se cuenta con una infraestructura común para la administración de contenidos, a los que integra un identificador persistente y único de títulos de propiedad intelectual, similar al ISBN, con metadatos asociados que posibilitan la construcción de servicios en el medio digital. Ello representa un paso muy importante en el intercambio de información electrónica [IDF, 2007]. Las páginas web más serias cuentan con el DOI.

Alfabetización informacional en México

La AI en América Latina es una actividad dispersa. Los países que más la han abordado son Argentina, Brasil, Chile y especialmente México, aunque raramente forma parte de las actividades oficiales de aprendizaje en los currículos. La AI se ha circunscrito a algunas con-

ferencias y reuniones realizadas los últimos años, centradas por lo general en el interés de la bibliotecología (Information Literacy Section/IFLA, 2007).

La UNESCO pone a disposición en línea el Directorio Internacional de Recursos para el Desarrollo de Habilidades Informáticas [IFLA-UNESCO, 2007], una página web donde se agrupan diversos documentos relacionados con la AI y se crea una lista de discusiones para facilitar el compartir información. El principal responsable de esta organización es un mexicano, Jesús Lau (IFLA-UNESCO, 2007) (Sayers, 2006).

Planteamiento del problema

Entre los primeros beneficiarios de los desarrollos en TIC que adoptaron de forma rápida y natural la AI, se encuentran los sistemas de información bibliotecaria que incluyen a las bibliotecas y a quienes las proveen de servicios como bases de datos, sistemas de información, sistemas de alerta y anuarios. Más recientemente y de forma gradual, las compañías editoriales han incorporado sus productos a formatos electrónicos. La mayoría de las IES, se han desfasado de este proceso, lo que ha generado y ampliado una brecha de conocimiento entre quienes tienen y administran las fuentes de información —personal de los CID— y quienes debieran ser sus usuarios finales: profesores y estudiantes.

Por consiguiente, es importante desarrollar estrategias institucionales integrales que permitan cerrar esa brecha y establecer sinergia entre los profesionales de la información y los profesores en beneficio de la formación de los estudiantes. Todo ello dentro de un marco acorde con las necesidades del entorno actual, globalizado e interconectado, que demanda profesionistas eclécticos, autosuficientes, adaptables y capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Una cuestión central en todo proyecto de aprendizaje, sea en línea o no, es que quien aprende debe asimilar la nueva información y los hallazgos. Esto requiere tanto de aspectos prácticos como conceptuales. El aspecto práctico significa reunir y organizar de forma metódica y sistemática recursos de información de naturaleza muy diversa. Desde el punto de vista conceptual, la asimilación conlleva incorporar la nueva información y los hallazgos dentro de un esquema conceptual pre-existente.

Las tareas propias de la AI se facilitan mediante el uso de administradores de información (como *EndNote*, *BibTex*, *RefWorks*, *ProCite*, etcétera), que pueden asistir en la búsqueda, captura, digitalización, organización y análisis de la información (Candy, 2004), así como apoyar la generación de aparatos críticos de cita y referencia dentro de las normas de una gran diversidad de estilos y requerimientos, tales como los sistemas APA, Vancouver, IEEE, MLA, Chicago, etcétera. La operación de estos sistemas requiere el manejo de diferentes filtros para que los equipos de cómputo decodifiquen con éxito la información obtenida de un acervo y la traduzcan al lenguaje de otro, como puede ser una base de datos personal. Ser alfabetizado en medios de información implica poseer y desarrollar esas habilidades,

necesarias para el manejo de estos administradores de información, además de saber navegar con agilidad en internet sin morir en el intento.

La pregunta ineludible que ahora debe responderse es la siguiente: ¿Se puede considerar a los profesores y estudiantes de las IES mexicanas como usuarios calificados de la información? ¿Cuentan con los atributos de AI que han sido señalados?

Objetivos

- » Ofrecer una panorámica de las características de las fuentes de información más utilizadas como soporte de los trabajos académicos formales en los años recientes, a manera de diagnóstico preliminar de la ai de los universitarios en México.
- » Hacer conciencia del cambio de paradigma educativo asociado con la globalización y el desarrollo de los recursos digitales, particularmente en cuanto al aprendizaje autodirigido de los estudiantes universitarios y a las modificaciones necesarias en el perfil de los profesores.
- » Destacar la importancia de la ai como un elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de las ies en este contexto.

Metodología

Para ofrecer una panorámica de las características de las fuentes de información más utilizadas como soporte de los trabajos académicos formales, se obtuvo una muestra aleatoria estratificada de $n = 142$ trabajos de titulación publicados en los estratos: 2004 ($n1 = 34$), 2005 ($n2 = 37$), 2006 ($n3 = 36$) y 2007 ($n4 = 34$). Se eligieron estas fechas puesto que la disponibilidad de recursos digitales de información es abundante a partir de finales de la década de los noventa, cuando pudieron iniciar sus estudios superiores quienes presentaron los trabajos a partir de 2004.

La muestra incluyó trabajos de licenciatura (117), especialidad (1), maestría (12) y doctorado (12), de universidades públicas y privadas, disponibles a través de internet o por consulta directa en centros de información y documentación. Por las características de las IES en que se efectuó la muestra, los trabajos correspondieron a las áreas de Actuaría, Administración, Arquitectura, Ciencias Políticas, Comunicación, Contaduría, Control de Calidad, Derecho, Economía, Educación, Filosofía, Historia, Ingeniería, Matemáticas, Médico Veterinario, Política Criminal, Relaciones Internacionales y Sociología. Se asumió que el uso de las TIC puede ser distinto entre las disciplinas y por ello se procuró utilizar documentos de diferentes áreas.

No se hizo distinción entre IES públicas y privadas en cuanto al análisis de los documentos de titulación. Se buscaron tesis provenientes de distintas IES, puesto que el objetivo fue analizar el problema de los universitarios mexicanos, independientemente de su adscripción. Los nombres de las IES a las que corresponden estos trabajos se omitieron.

A través del análisis de las referencias de cada trabajo de titulación, se midieron tres *variables*:

1. La *suficiencia* de información, medida de forma bastante burda, con la proporción de referencias contra el número de páginas efectivas (sin contar agradecimientos, títulos, dedicatorias, índices, etcétera), en el entendido de que esta aproximación no consideró aspectos finos como la cantidad de palabras, que varía en cada página por la tipografía o tamaño de la letra.
2. La *validez* de los documentos se midió —de forma indirecta— a través de la rigurosidad del arbitraje de las fuentes. Para ello se crearon cuatro categorías de documentos: a) *Libros*; b) *Revistas*; c) *Electrónicos*, y d) *Otros*. Los libros y las revistas son las fuentes de información más formales, ya que sufren de un proceso de arbitraje riguroso. Las fuentes electrónicas reflejan cierto dominio o conocimiento de recursos electrónicos. En la categoría *Otros* se incluyen aquellas fuentes de información menos formales.
3. El nivel de *vigencia* de la información, asociado con el proceso de generación de los distintos tipos de documentos, con seis intervalos, según la antigüedad de cada fuente con respecto al año de publicación del trabajo, en años: a) *De 0 a 5*; b) *De 6 a 10*; c) *De 11 a 15*; d) *De 16 a 20*; e) *Mayores de 20*; f) *Sin fecha*. Esta última categoría sirve para detectar, de forma indirecta, la falta de conocimiento, cuidado o interés en la elaboración y en la revisión de las referencias de los trabajos.

Se determinó revisar trabajos de titulación, ya que se espera en ellos un nivel de formalidad alto, con la información que el autor consideró de mayor calidad y utilidad para justificar su marco teórico-conceptual y contrastar sus resultados. Además, al ser trabajos terminales, deben reflejar los atributos y actitudes hacia la información, desarrollados por los estudiantes a lo largo de toda su estancia en las IES y sirven también como prueba documentada del grado de atención, compromiso y conocimiento de las fuentes de información con que cuentan los asesores y sinodales.

Dicho de otra forma, se esperaría que las observaciones desprendidas de estos trabajos contengan una medida aproximada (en todo caso sobreestimada) de las condiciones reales de la AI de los estudiantes de las IES.

Para complementar el diagnóstico anterior con un escenario cronológico del uso de recursos tecnológicos para obtener información de calidad, se efectuó un análisis de la información presentada por la Dirección General de Bibliotecas para la consulta de los servicios ofrecidos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se contabilizó el total de *consultas* (número de búsquedas efectivas realizadas en una base de datos o revista electrónica) y de *artículos de texto completo recuperados* (número de artículos obtenidos, incluyendo la vista, la copia, el envío por correo electrónico o la impresión del documento, en formato PDF o HTML), más que los prestados por algún servicio en particular.

Se eligió esta fuente por contar con estadísticas publicadas, ser la universidad más grande del país, y por cubrir prácticamente todas las áreas del conocimiento, además de realizar una intensa actividad de investigación.

Desarrollo

Con el objeto de recabar los datos anteriores, se diseñaron cuatro formatos de captura de información (uno para cada año) con los datos de identificación del trabajo, nivel de estudios, área de conocimiento, número de páginas efectivas y cuadros para la captura del número de referencias correspondientes a las categorías de análisis.

Observaciones

- » En *Otros* se incluyeron tesis, reportes, documentos de circulación interna dentro de organizaciones o universidades, memorias o ponencias de congresos, trabajos de titulación, publicaciones de periódicos, documentos de circulación limitada como apuntes, comunicaciones personales, etcétera.
- » Aquellas referencias en las cuales no era claro si se trataba de un libro, artículo o documento electrónico, se consideraron como *Otros*.
- » Las referencias electrónicas sin fecha se sumaron al intervalo de 0 a 5 años de antigüedad, al cual tienen alta probabilidad de pertenecer.
- » Los datos recabados se capturaron y procesaron en *Excel* y con el paquete estadístico *Statgraphics Plus 5.1*, con la opción *Subset Analysis*.

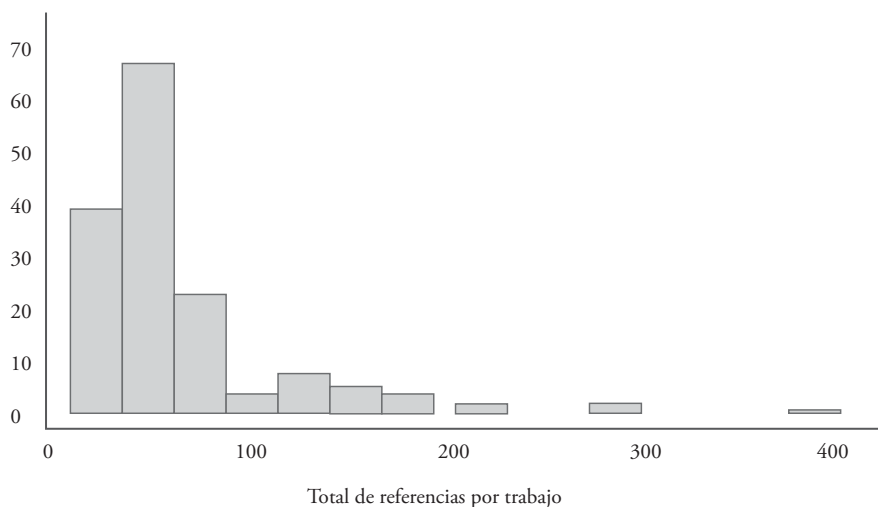
Resultados

Una vez procesados los datos, se obtuvieron los siguientes resultados.

Suficiencia

El promedio de referencias por tesis fue de 50.8, con una mediana de 37, un valor mínimo de 6 y un máximo de 377. En la figura 1 se muestra el histograma de frecuencias del total de referencias.

FIGURA 1. HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS DEL TOTAL DE REFERENCIAS POR TRABAJO.



Si bien la proporción de referencias por número de páginas efectivas varía sensiblemente por nivel de estudios y por área, se mantiene más o menos igual durante los cuatro años observados. En los trabajos doctorales existe aproximadamente una referencia por página, mientras que en licenciatura la proporción media es de 0.4 y de cerca de 0.5 para maestría. La mayor cantidad de referencias por página se detectó en las áreas de Médico Veterinario, Ciencias Políticas, Ingeniería, Educación e Historia. Las menores fueron Arquitectura, Administración, Contaduría y Control de Calidad.

Validez

De manera general, la fuente de mayor uso son los libros (57%), seguidas de otros (16%) y electrónicos (16%), para finalizar con revistas (12%). Cabe señalar que si se consideran únicamente los trabajos de licenciatura, el porcentaje de documentos electrónicos aparece en segundo lugar de uso (18%), con un uso reducido de revistas (10%). Las áreas que utilizaron en mayor medida los documentos electrónicos fueron Actuaría, Matemáticas, Relaciones Internacionales, Educación, Ciencias Políticas, Comunicación e Ingeniería. El uso de documentos electrónicos se duplicó de 2006 a 2007 (11.77% a 24%).

Vigencia

En general una cuarta parte de las referencias está en cada uno de los dos primeros intervalos: de 0 a 5 y de 6 a 10 años de antigüedad. Aproximadamente 14% tienen de 11 a 15 años, 8% de 16 a 20 y 14% más de 20. Se registró cerca de 15% de referencias sin fecha.

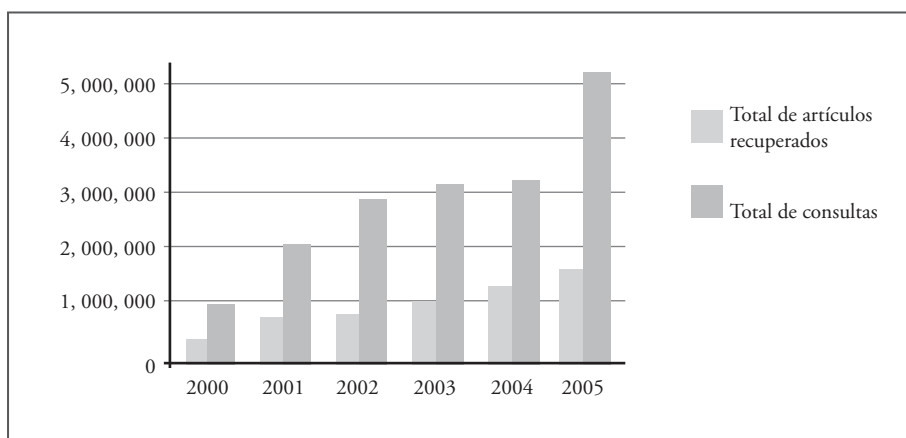
En los trabajos de doctorado la situación es distinta, cada uno de los dos primeros intervalos contiene alrededor de 32% de las referencias, con sólo 3% de referencias con edad mayor a 20 años y 2% sin fecha. En cambio, en la licenciatura 26% están en el primer intervalo, 24% en el segundo, 13% en el tercero, 8% en el cuarto, 13% tienen más de 20 años y se registraron 17% sin fecha. En maestría se encontró un 17% de referencias con más de 20 años y 7% sin fecha.

En los documentos revisados se observó que, en muchos casos, las referencias se escriben incompletas y se omiten las fechas, particularmente en la consulta de documentos electrónicos, aunque también en libros o artículos.

Uso de recursos tecnológicos para obtener información

Finalmente, la figura 2 muestra el registro del total de consultas y artículos recuperados en los servicios electrónicos de la UNAM durante el período de 2000 a 2005. Si bien ambos muestran una tendencia creciente, el total de artículos recuperados se incrementó en mayor proporción durante el último año.

FIGURA 2. TOTAL DE ARTÍCULOS RECUPERADOS Y CONSULTAS DE BASES DE DATOS Y REVISTAS ELECTRÓNICAS (DGB-UNAM, 2006).



Conclusiones

La asociación entre los bibliotecarios y los profesores es una necesidad ineludible, pues aunque los primeros poseen el conocimiento requerido para la AI, su contacto con los estudiantes es reducido, ocasional y no tienen una influencia sensible sobre los estudiantes, mientras que los profesores, además de la autoridad propia que les da su posición por lo general y de

la confianza que llegan a establecer con sus alumnos, tienen, sobre todo, el recurso de la evaluación que determina, en gran medida, la respuesta y el interés de los estudiantes. Por consiguiente, si el profesor de cualquier asignatura valora la AI como parte de la calificación, es mucho más probable que los estudiantes se aproximen a ésta.

Sin embargo, el profesor no puede exigir a los estudiantes que efectúen una tarea en la que él mismo no tenga habilidad. De ahí la necesidad de disminuir la brecha en el nivel de AI entre los profesores y los bibliotecarios. Para ello sería conveniente que los bibliotecarios ayudaran a formarse en AI a los profesores mediante cursos y talleres permanentes, e integrasen con ellos un verdadero equipo, en diálogo constante, en el que el profesor solicita a los estudiantes, a quienes el bibliotecario apoya y da seguimiento. De este modo, es posible que el profesor pueda también estimular el aprovechamiento de los recursos menos utilizados.

Por las características propias del aprendizaje de la AI, se ha visto que resulta conveniente el desarrollo de aplicaciones educativas a las cuales se pueda tener acceso —a través de una computadora conectada a internet— a cualquier hora y lugar. Esto es importante por varias razones, entre las que destacan: 1. La posibilidad de explicar con audio, imagen y movimiento los pasos a seguir, a través de ejemplos reales; 2. El control del usuario sobre la velocidad, ritmo y repeticiones de estos apoyos de aprendizaje; 3. La privacidad en que puede darse el aprendizaje, sin presiones ni temor a hacer el ridículo frente a otros; 4. La posibilidad de operar de forma simultánea el tutorial, las búsquedas en bases de datos y un administrador de referencias. Esto posibilita la unión de práctica y teoría, con resultados inmediatos que motivan al estudiante a continuar el aprendizaje, al tener una sensación de éxito. Esta forma de aprendizaje constructivista ofrece la posibilidad de que el estudiante elija los objetos de estudio que más le motiven, y no que aprenda con ejemplos descontextualizados o ajenos a su interés.

Aunque la AI es tan rica en contenidos, conceptos, habilidades, métodos, etcétera, que bien pudiera ameritar su incorporación como una asignatura por sí misma dentro de los planes curriculares, la mayoría de los autores consideran que es más efectivo incorporarla como parte integral de las diferentes asignaturas, lo cual es lógico, ya que en cualesquiera de ellas se requiere consultar, manejar y utilizar una multitud de fuentes de información para cumplir con los objetivos. Además, si todos los profesores estimularan simultáneamente desde sus asignaturas a los estudiantes en el uso de la AI, ésta se convertiría con facilidad en una marca distintiva de los estudiantes universitarios, tal como debería de ser. Johnston y Webber (2003) señalan la necesidad de incorporar formalmente la AI dentro del currículo de la educación superior (ES). En los Países Bajos la adquisición de HI fue reconocida como parte del currículo de educación secundaria desde 1993, con recomendaciones que incluían el aprendizaje para definir preguntas de búsqueda y cómo seleccionar y organizar la información recuperada (Virkus, 2003). Es conveniente asumir de manera reflexiva y crítica las mejores prácticas de otras regiones, adaptándolas a las necesidades específicas del país, región o

inclusive IES, de modo que pueda tomarse lo mejor de ellas, agregando y modificando los aspectos que así se requiera.

Asimismo, es importante traducir los mejores recursos de libre acceso que ayuden a la AI. Cabe destacar que la mayor parte de la información disponible, más actualizada y de mayor relevancia está en inglés y se seguirá publicando en este idioma, el cual se requiere para dominar los recursos y herramientas que se usan en la AI. Como consecuencia, la promoción del dominio del idioma inglés se torna una necesidad fundamental para hacer accesible esta información y TIC a la mayor cantidad de personas, con el fin de establecer una masa crítica de bibliotecarios, profesores, estudiantes y autoridades con AI.

Es urgente que las IES tomen una posición para desarrollar una cultura —por lo menos básica— del uso de la información, en su propio beneficio, tanto por razones educativas como económicas.

De toda inversión se espera un retorno. Las IES han invertido, y seguirán haciéndolo, en recursos, instalaciones, licencias, plataformas tecnológicas y personal especializado, para que sus académicos y estudiantes cuenten con lo mejor. Sin embargo, el aprovechamiento de todo esto está directamente vinculado con la AI. En la medida en que la AI eche raíces en las IES, éstas verán reflejados los resultados en mejores egresados, reconocimientos, productos del trabajo intelectual, etcétera.

Las IES deben procurar estar al día de los avances en AI, tanto mediante lecturas, cursos y talleres, como participando activamente en eventos nacionales e internacionales, pues requieren mantenerse al tanto de las mejores prácticas e innovaciones y establecer los contactos que permitan la integración en redes de trabajo sobre AI para lograr un efecto sinérgico entre pares, tanto nacionales como internacionales.

Es urgente disminuir la brecha entre el servicio que ofrece la biblioteca y la formación de universitarios. Más que ver la AI como una materia adicional del currículo educativo, debe ser transversal a éste. Así, todos los trabajos deberán cumplir con una estructura que manifieste el manejo de fuentes de información. Como los alumnos aprenden lo que evalúan los docentes, es importante que la AI sea evaluada en todos sus trabajos de las diversas materias curriculares. Si el profesor no tiene competencias en AI o éstas son débiles, el personal de los CID puede ayudarles en su formación de AI.

Como nación, para tener éxito en el mundo digital es necesario desarrollar estrategias integrales que promuevan el desarrollo de las competencias necesarias tanto para la alfabetización en TIC como para la AI, a través de la promoción de acuerdos entre gobierno, proveedores de educación y capacitación, comunidades, asociaciones profesionales y empleadores (Candy, 2004).

De la misma forma que asuntos de salud pública despertaron un interés general creciente ante la amenaza del sida, el Ébola y el SARS, en asuntos de AI han surgido diversas aproximaciones que buscan incrementar la conciencia y promover esfuerzos tendientes a abordar las siguientes estrategias:

1. Declaraciones políticas internacionales que buscan establecer consensos importantes para la consolidación del tema, como la Declaración de Praga de la UNESCO en 2003: “Hacia una Sociedad Alfabetizada Informacionalmente”.
2. Desarrollo del currículo para las escuelas, incluyendo resultados de aprendizaje, competencias y los criterios de medición y evaluación.
3. Desarrollo profesional y formación de académicos, bibliotecarios y todos los involucrados directamente con la enseñanza y formación de habilidades para la AI.
4. Desarrollo de materiales y recursos para la enseñanza de la AI, incluyendo formatos en línea y para la educación a distancia.
5. Establecimiento de un diálogo internacional efectivo entre investigadores y practicantes de la AI, a través de conferencias, talleres, programas de intercambio, como el *International Workshop on Information Skills for Learning* realizado en Colombo, Sri Lanka, en 2004 (Sayers, 2006).

En la medida en que en los próximos 25 años y en los distintos ámbitos, desde el local hasta el global, se establezcan consensos en terminología, definiciones, estándares y formas de evaluación del nivel de AI, será posible tener éxito en esta tarea colosal (Virkus, 2003).

Si se carece de una cultura de la información no es posible publicar en las revistas de mayor visibilidad e impacto, pues sus criterios de arbitraje contienen elementos propios de la AI. Cuando un trabajo se documenta bien, con la conciencia del valor y la ponderación de las fuentes utilizadas para fundamentarlo, la información que reciben las personas les permite generar ideas más brillantes y claras, usar mejores métodos y en general hacer trabajos de mayor calidad, que pueden ayudar a la formación de profesionistas capaces de ofrecer mejores soluciones a los problemas. El mercado laboral exige personas capaces de planear y resolver problemas de manera rápida e independiente. Si las IES ayudan a que esto suceda, el resultado será un mejor país.

Es muy importante señalar que el bajo perfil de usuarios de información que se puede bosquejar con los resultados de este trabajo sobreestima la realidad. Esto debido a que los documentos analizados son trabajos terminales de personas que, además de completar su proceso de formación profesional, han acreditado cursos, talleres o seminarios específicos sobre investigación, redacción de tesis, etcétera. Personas que dieron lo mejor de sí al escribir sus tesis, mismas que fueron revisadas y aprobadas, primero por un director o asesor y después por un sínodo, antes de ser publicadas.

Los resultados destacan que existe un gradiente en la calidad y vigencia de la información que mejora de la licenciatura hacia el doctorado. Sin embargo, se distingue poco cambio entre las tesis de licenciatura y las de maestría. Se observa también un uso limitado de fuentes electrónicas disponibles durante el periodo de formación de los estudiantes, lo cual puede denotar ignorancia sobre la posibilidad de usarlas, un bajo aprecio o aun su descalificación.

No se observó, dentro de las limitaciones del estudio, que el área del conocimiento influyera sobre la calidad y suficiencia de las referencias. La dominancia del libro y el escaso interés mostrado en las revistas permite inferir el poco valor dado a la vigencia de la información, ya que por las características de su génesis editorial, éstas contienen conocimiento más fresco que los primeros.

Por otra parte, resulta alentador observar el crecimiento en el uso de documentos electrónicos ocurrido en los trabajos de 2007 con respecto a los de 2006. Es posible que este hecho, junto al incremento tan importante que se observa en la recuperación de artículos de 2004 a 2005 en los servicios de información de la UNAM, refleje el efecto positivo de las TIC sobre el uso de los servicios, probablemente asociado con la masificación del servicio inalámbrico y de banda ancha con mayor conectividad, a nivel institucional y personal, y a la disminución en el precio y al incremento de capacidad de las computadoras personales y de escritorio que se dio en el periodo, haciendo posible que más personas contaran con acceso a las TIC.

Los servicios de internet inalámbrico ofrecen un escenario más favorable para el uso de los equipos: más velocidad, que es importante, porque antes el tiempo de descarga de archivos era un factor limitante de consideración; más conectividad, el equipo puede usarse en diversos lugares sin complicaciones en la conexión a internet, y la disminución de costos de mantenimiento de las líneas tradicionales. El mayor uso de los recursos genera una cultura informal que facilita que más personas se integren a estas prácticas. Esto, aunado al hecho de que la mayoría de los usuarios de internet tienen entre 14 y 22 años, son elementos que las IES deben aprovechar para impulsar la AI, de manera que esa generación afronte con éxito el reto que implica cambiar las formas de aprender para el siglo XXI.

Referencias

- ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- AMPICI (2006). *Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2006*. México: Asociación Mexicana de Internet. Disponible en: <https://www.amipci.org.mx/es/>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (23 ed.). México: Siglo XXI.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Bellsouth Media Relations (2005, Dec 19, 2006). NetDay's 2004 survey results. *Hometowntimes Inc.* Recuperador de: <http://www.cumminghome.com/business/tech/netdays-2004-survey-resul.shtml>
- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, 5, 409-435.
- Candy, P. C. (2004). Linking Thinking. Self-directed learning Australian Government. *Department of Education, Science and Training*. Recuperado de: http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/linking_thinking.htm
- DGB-UNAM (2006). Uso de las bases de datos y revistas electrónicas suscritas por la UNAM. *Dirección General de Bibliotecas-Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de: <http://dgb.unam.mx/sbusite/>

- Garfield, E. (2006). The History and Meaning of the Journal Impact Factor. *Journal of American Medical Association*, 295(1), 90-93.
- Gómez, J., Morales, B., Félix and Cerdá Díaz, J. & Peñalver, Á. (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Editorial KR. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/>
- Gómez, J. & Licea de A., J. (2002). La alfabetización en información en las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 469-486.
- IACM-FRT. (2004). Skills for a 'digital age'. *Institute of Applied and Computational Mathematics-Foundation for Research and Technology-Hellas (GR)*. Recuperado de: <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/restricted/Docs/Skills%20for%20a%20%27digital%20age%27.doc>
- IDF (2007, 22 mar). The DOI System. *The International DOI Foundation*. Recuperado de: <http://www.doi.org/>
- IFLA-UNESCO (2007). Directorio Internacional de Recursos para el Desarrollo de Habilidades Informáticas. Recuperado de: http://www.uv.mx/usbi_ver/unesco/?&l=ES
- Information Literacy Section/IFLA (2007). Information Literacy: an international state-of-the art report. UNESCO. Recuperado de: http://www.uv.mx/usbi_ver/unesco/?&l=ES
- Johannessen, J., Olaisen, J. & Olsen, B. (2001). Mismanagement of Tacit Knowledge: The Importance of Tacit Knowledge, the Danger of Information Technology, and What to Do about It. *International Journal of Information Management*, 21(1), 3-20.
- Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: A Review and Case Study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.
- Lang, S. (2002). Electronic Dissertations: Preparing Students for Our past or Their Futures? *College English*, 64(6), 680-695.
- Licea de Arenas, J., Rodrig, J., Gómez, J. & Arenas, M. (2004). Information Literacy: Implications for Mexican and Spanish University Students. *Library Review*, 53(9), 451-460.
- Marland, M. (Ed.) (1981). *Information Skills in the Secondary Curriculum: the recommendations of a Working Group sponsored by the British Library and the Schools Council*. Londres: Methuen Educational.
- Miniwatts Marketing Group (2007). Internet World Statistics. Usage and Population Statistics. *The Internet Coaching Library*. Recuperado de: <http://www.internetworldstats.com/stats2.htm>
- O'Neill, P. & Carr, J. (2006). Connected Learners: Implications for Teaching in a Connected World. *The Learning Place*. Recuperado de: <http://education.qld.gov.au/learningplace/pdfs/acer-connected-learners.pdf>
- Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native. What they do differently because of technology, and how they do it. Disponible en: http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf
- Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. *Learning*, 63(4), 8-13.
- Rader, H. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(2), 242-259.
- Ramírez, E. (2003). Reading, information literacy, and information culture. Proceedings of the International Conference of Information Literacy Experts, Prague, 20-23 Sept. [WWW document] URL http://www.infolit.org/International_Conference/papers/ramirez-fullpaper.pdf
- Reis-Jorge, J. M. (2005). Developing Teachers' Knowledge and Skills as Researchers: a Conceptual Framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 303-319.
- Resinger, H. (2000). Interculturalidad en la comunicación científica. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 57-63.
- Sayers, R. (2006). Principles of Awareness Rising. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001476/147637e.pdf>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning Theory for a Digital Age. *Creative Commons*. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

- Testa, J. (2004). The Thomson Scientific Journal Selection Process. *Thomson Scientific*. Recuperado de: <http://scientific.thomson.com/free/essays/selectionofmaterial/journalselection/>
- UNESCO (2005). Information for All Programme (IFAP). Thematic Debates of the Bureau of the Intergovernmental Council for the Information for All Programme. Issues and Outcomes. UNESCO. Recuperado de: http://portal.unesco.org/ci/en/files/20306/11292292401IFAP_Thematic_Debates.pdf/IFAP_Thematic_Debates.pdf
- Virkus, S. (2003). Information Literacy in Europe: A Literature Review, *Information Research an International Electronic Journal*, 8(4).

¿Quiénes somos?, y ¿adónde vamos? Un análisis de los mensajes de misión en instituciones de educación superior latinoamericanas

PILAR BAPTISTA LUCIO Y LUIS MEDINA GUAL¹

Introducción: ¿Por qué estudiar la misión de las universidades?

Se dice que las organizaciones eficaces cuentan con una “misión” definida con claridad que debe ser construida cuidadosamente y de manera colectiva por fundadores y líderes, ya que ahí se expresa su razón de ser, y se comunican los significados que les dan cohesión interna y las legitiman ante la sociedad. En los tan frecuentes estudios de autoevaluación² para la educación superior, es requerimiento empezar por una revisión a la *misión*, reflexionando sobre su alcance y constatando que las ideas ahí contenidas permeen en todos los documentos y acciones de la universidad. Julio Rubio (2009), quien fuera subsecretario de educación superior en México (2000-2006), indica que la fase más importante de la planeación es construir la misión, pues es lo que da apoyo al quehacer sustantivo de las universidades. Redactar un texto explícito y claro marca direccionalidad y rumbo a la comunidad universitaria, y ordena la planeación al establecer las prioridades. Sin embargo, otros colegas han sugerido que el concepto de *misión* —al igual que los de calidad y clima— es mera herencia del mundo empresarial y un reflejo más de las tendencias comercializadoras en la educación superior, al simplificar su ideario en una declaración de intenciones que quizás tenga poca relación con el diario actuar de una institución. Entonces, ¿por qué estudiar el discurso de misión de las universidades?, ¿son las razones mencionadas objeciones suficientes para no hacerlo? Se sabe, claro, que la relación entre lo comunicado y lo actuado es compleja. Es más, la percepción de calidad que tienen los actores de un servicio educativo puede guardar una relación más bien modesta con los indicadores “de facto” de dicho servicio. Decimos, por ejemplo, que algo deseable, como puede ser la movilidad del profesorado, “se ha quedado en el discurso”; pero estudiamos el discurso porque existe como mensaje comunicativo, porque guía acciones institucionales y contribuye a la construcción de identidades.

¹ Universidad Anáhuac México Norte.

² Por ejemplo, los criterios para la efectuar la autoevaluación del Consejo Superior Centroamericano son los siguientes: 1. La misión institucional. 2. El gobierno y administración institucional. 3. Estudiantes. 4. Académicos. 5. Carreras y otros programas. 6. Investigación. 7. Proyección social. 8. Recursos educacionales. 9. Administración financiera. 10. Infraestructura. 11. Integridad institucional.

Es éste, pues, un estudio de cómo las instituciones de educación superior (IES) se perciben a sí mismas, cómo se presentan y qué comunican en el ciberespacio. No es un estudio de desempeño organizacional, sino de las intenciones de un quehacer. Tiene, como todo discurso, elementos de lo “socialmente deseable”, del afán de legitimarse y “causar una buena impresión, pero también tiene dimensiones sustanciales, que reflejan las tensiones de los tiempos. En resumen: ¿cuál es el ideal de la universidad en las universidades? En esta investigación se aborda el tema de la comunicación organizacional desde el ángulo de la identidad de la institución expresada en la misión de la universidad, entendida aquí como la declaración oficial en la que sus líderes y directivos expresan quiénes son, el porqué y el para qué de su quehacer. ¿Refleja esta narrativa las preocupaciones y tensiones de los tiempos? ¿Hay una preocupación por el mercado y la competitividad? Siendo supuestamente la construcción de la misión un paso previo y esencial a la planeación y la consecución de metas, ¿contiene ésta los elementos debidos? ¿Constituye una base probable para actuar?, o ¿es más bien un mensaje de comunicación para atraer a un determinado tipo de alumno? ¿Es diferente el discurso de misión en las universidades públicas y privadas? ¿Hay diferencias entre las IES de diversos países latinoamericanos? En el presente estudio se contesta a estas preguntas por medio de un análisis de contenido de los párrafos de *misión* publicados en las páginas web de una muestra aleatoria de 196 universidades de América Latina, específicamente de Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, El Salvador, México, Perú y Venezuela.

Antecedentes

Puesto que la universidad está formada por una comunidad de conocimiento y de actores críticos, existe el interesante y continuo debate sobre lo que *debe ser* la universidad. La historia muestra que no hay una sola idea de universidad y que su misión cambia, pues es influida por el entorno. Quizás se puede expresar como la máxima de la filosofía orteguiana: *la universidad es ésta y sus circunstancias*: ¿Cuál es la misión de la universidad?, preguntó José Ortega y Gasset en un ensayo de 1936, y describe que las instituciones de su tiempo se daban a la tarea de formar en las profesiones intelectuales y la preparación de investigadores científicos. Pero advierte que la misión de la universidad es sobre todo la formación de hombres cultos y previene en contra de la excesiva especialización y el utilitarismo. Alerta contra la creciente separación de cultura y ciencia, y se pronuncia por un saber universitario que debe retribuir a la sociedad. Para Ortega y Gasset, el énfasis en el saber especializado era barbarie que ignora la cultura universal, porque pensaba que no solamente con saberes científicos se prepara al joven, sino con los conocimientos humanísticos que lo ayudan a interpretar el mundo en el que vive (1968).

En su estudio sobre las transformaciones históricas de la universidad, Scott (2006) identifica de manera general diversas *missiones* de esta institución a lo largo de tres grandes etapas. En la etapa medieval y escolástica, docencia e investigación estaban fusionadas con una misión muy clara, la de educar en la fe a seculares y clérigos. Se atiende a la caridad fraternal, la

ayuda mutua, y la recuperación de documentos griegos y latinos. La segunda etapa es la *Research University*, con las instituciones alemanas que privilegian la investigación y la generación de conocimiento. Asimismo, en esta segunda etapa se da la universidad napoleónica que, al fortificarse en el siglo xix con los estados-nación, integran, para Scott, nuevos elementos en la misión de las universidades: crear identidades nacionales, democratizar y preparar ciudadanos para el servicio público. No desaparecen las funciones sustantivas de educar e investigar, pero surgen otros ideales que apoyan a la nación-estado. En la tercera etapa, la globalización e internacionalización que actualmente estamos viviendo con los tratados de cooperación económica, se establecen nuevas normas de acreditación y regulación de la calidad que apunta hacia una educación superior internacional, con énfasis en la libre movilidad, la estandarización y el reconocimiento común en el marco de un proceso de convergencia global.

En América Latina, estas etapas se han vivido de diferente manera con la fundación de las universidades pontificias, también en la tradición la escolástica, con su misión de formación de élites y de líderes eclesiásticos. Las revoluciones por la independencia introdujeron un *ethos* liberal, con énfasis en el libre albedrío de los ciudadanos y la preparación de las profesiones. A finales del siglo xix y la primera mitad del xx, permea en general la educación de ciudadanos, el desarrollo moderno del país y la aspiración de ser parte del concierto de las naciones. Marcela Mollis (2002b) indica que, con las revueltas estudiantiles de la segunda mitad del siglo xx, se inicia una democratización que conlleva más apertura y acceso de los jóvenes a la educación superior, lo que se refleja en inversión en infraestructuras universitarias y la consolidación de la profesión académica, entre otras cosas. En la etapa posmoderna, vivimos, como señalaba Scott, una creciente comercialización y una misión cultural comprometida por las reglas del mercado (Mollis, 2002).

Derek Curtis Bok, quien fuera rector de la Universidad de Harvard (1971-1991), publica un libro en 2004 advirtiendo sobre la comercialización excesiva en el campus norteamericano. Sitúa la tendencia comercializadora de la que nos habla Mollis desde finales del siglo xix, cuando las universidades se dan cuenta de que pueden ser más que un claustro de estudios, y recibir dinero y donaciones. No se opone Bok a que exista un motor económico para mejorar la calidad de la educación, la investigación y las instalaciones, pero cuestiona hasta qué grado llega a permear en una institución el que todo sea vendible (computación, asesorías, investigaciones bioquímicas, deportes y *merchandising*). La universidad se aleja de su misión de generar conocimiento para todos —dice Bok (2003)— cuando el mercado dicta al profesorado qué enseñar y en los centros de investigación qué investigar³.

³ En su libro *Universities in the Marketplace* (2003: 4-8) Bok relata que, en 1905, la Universidad de Chicago ya hacía anuncios para atraer alumnos y la Universidad de Pennsylvania tenía oficinas de publicidad; mientras que Harvard contrató a un jugador que ganaba dos veces más que el rector. Comenta que ya en 1918 el gran sociólogo Thorstein Veblen escribió un ensayo sobre su preocupación de que las personas de la industria se inmiscuyeran tanto en la universidad. Thorstein Veblen (1918). *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. Nueva York: B. W. Huebsch. Ver artículo original en www.questia.org

¿Cuál es el reto?

Christopher Martin (2008) lo expresa muy bien en la pregunta con la que titula el artículo ¿Cómo bajar de la torre de marfil sin caer en las huestes del rey Midas?, en el que señala, al analizar el panorama de la educación superior en el Reino Unido, la misma transformación hacia la comercialización que americanos y latinoamericanos describen, que se tiene que preparar a la juventud en sintonía con el mercado de trabajo, preservando a la vez su autonomía para enseñar y generar conocimiento. El debate sigue abierto y en el centro de la transformación está la sociedad del futuro.

Algunos estudios sobre la comunicación de las IES en la misión

Si bien el debate se centra en cuál debe ser la misión de la universidad, una breve revisión a la literatura indica que hay diversidad de *misiones* dependiendo del tipo de institución de educación superior. Ayers (2005) encuentra en su estudio del mensaje de misión en los *Community Colleges* norteamericanos que el documento de misión refleja los valores de una IES. Éstos son instituciones que se orientan a la movilidad social, atienden a minorías y a cualquier persona que no pudo estudiar una carrera en el pasado y buscan mejoría en el empleo. El autor observa, al analizar 1200 párrafos de misión de este tipo de instituciones, que expresan siempre una ideología muy pragmática que orienta la calidad a la inserción en el mercado laboral. Otros estudios encuentran en los mensajes de misión de las universidades respuestas al entorno social donde están inmersas. Así, Connell y Galasinki (1998) concluyen en su estudio que la década de los noventa trajo consigo una redefinición de realidades educativas para la universidad británica, que se refleja en un discurso donde emergen las instituciones como actores responsables en el uso de fondos públicos. Reisz (2005) examina el cambio de las misiones universitarias en Rumania, al pasar de un sistema comunista a una sociedad con apertura de mercados. Al analizar las páginas web, el autor halló que las universidades privadas se describen a sí mismas como instituciones élite, dedicadas a la excelencia educativa, advirtiendo que mantienen “los mismos estándares de calidad que las universidades públicas”.

Morphew y Hartley (2006), en su análisis de instituciones norteamericanas de diversos tipos, establecen que la variable que diferencia más el discurso de misión en las instituciones norteamericanas no es la tipología Carnegie⁴, sino su condición de gestión pública o privada. Y añaden, con base en su estudio, que la construcción de la misión institucional parece servir a las universidades para comunicar su declaración de intención hacia públicos externos.

⁴ Tipología propuesta por la Fundación Carnegie que permite la clasificación de las ies usando criterios como el nivel de los programas, el área de conocimiento de los programas que ofertan, etcétera.

A partir de la revisión de la literatura puede observarse que la misión de una institución plasmada en diversos documentos —incluidos los de la web— es utilizada como vehículo de comunicación para legitimarse ante diversos públicos, ya sea el sector gubernamental, el legislativo, las agencias acreditadoras o ante los padres de familia, como también para la promoción de planes de estudios entre nuevos estudiantes. También es señalado por algunos autores que la misión institucional es un ejercicio de negociación interna que sirve para aclarar, dentro de la institución misma, cuál es la orientación de sus funciones y su identidad (Long & Lopera, 1991; Estañe, James & Norton, 2006; Rompe & Harley, 2006; Campana, 2007). En este sentido y desde un estudio pionero, Doucette, Richardson y Fase (1985) establecen que la misión de una institución educativa es una construcción colectiva que da direccionalidad e identidad a la institución, especialmente si contesta a las siguientes preguntas: ¿Quiénes somos?, ¿por qué existimos?, ¿adónde vamos?, y ¿cuáles son nuestros valores?

Método

Población, muestra y unidad de análisis

El método de análisis de contenido se aplicó a una muestra final de 196 sitios web de instituciones de educación superior, elegidas aleatoriamente del catálogo de universidades del mundo publicado por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.⁵ El criterio de selección utilizado, tanto por el laboratorio como por este estudio, es el dominio web institucional, así que sólo universidades y centros de investigación con un dominio independiente son consideradas en el listado. Para Latinoamérica, la población es de $N = 1037$ sitios web de instituciones de educación superior (IES) delimitadas con dicho criterio.⁶ Con base en la población de $N = 1037$, se calculó con el programa STATSM,⁷ el tamaño de muestra $n = 187.5$ para tener representatividad del universo y un nivel estimado de confianza de 95%.⁸ La investigación en ciencias sociales ha encontrado en internet una fuente invaluable para la recolección de datos, ya que el medio permite acceso a sitios con documentos y comunicaciones oficiales, donde existe incluso

⁵ En la página web: [http://www."Web o metrics".info/](http://www.) al día 22 de julio de 2009. "Web o metrics" "(...) es una iniciativa del Laboratorio de Cibermetría, que pertenece al csic, el mayor centro nacional de investigación de España. El Laboratorio de Cibermetría se dedica al análisis cuantitativo de internet y los contenidos de la red, especialmente de aquellos relacionados con el proceso de generación y comunicación académica del conocimiento científico".

⁶ Dominio independiente, que tienen su propio servidor como www.unam.mx o www.anahuac.mx; Dominios como www.balboa.edu.mx indican un dominio en donde el servidor un servicio rentado a un tercero.

⁷ STATSM v.2 es un paquete estadístico con funciones básicas como el cálculo de la muestra o la selección de números aleatorios.

⁸ El análisis de contenido se aplicó a $n = 196$ sitios web de instituciones de educación superior, en cuyos sitios los párrafos de su misión estuvieran bajo el título explícito de *Misión*.

responsabilidad legal en la publicación de la información. En el caso de las páginas de las IES, se publican las ofertas educativas, los planes de estudios y otros documentos institucionales que suponen lo que directivos deben o eligen comunicar al público externo (Baptista, 2007; Baptista & Medina, 2008), pues la red de redes representa un excelente medio de comunicación en idioma español, con 162 millones de cibernautas en Hispanoamérica y 27 millones en España⁹ (Webstats, 2008), donde se encuentra la subpoblación ideal para difundir qué se ofrece a los estudiantes presentes y futuros.¹⁰

Identificación de variables

De acuerdo con el clásico estudio de Berelson (1971), el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar mensajes de comunicación de manera objetiva, sistemática y cuantitativa. Krippendorff (1980) agrega que es una técnica útil para hacer inferencias válidas y confiables de los datos y su contexto. No se trata de un análisis semiótico, sino de un análisis para describir tendencias en la comunicación de mensajes. El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permiten su descripción y análisis preciso (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). De esta manera y para su codificación se definieron los siguientes grupos de variables:

- » **Variables clasificatorias.** Se refieren a aquellos datos de identificación de las IES que permiten su clasificación por año de fundación, país de origen, tipo de gestión (públicas o privadas) y tipología —por ejemplo, públicas federales, públicas estatales o regionales, tecnológicas o politécnicas, centros públicos de investigación; y, con las categorías de Levy (2002), privadas élite, privadas religiosas y de absorción de la demanda—.
- » **Variables del mensaje de misión.** Se refiere a aquellos datos —tanto de forma como de fondo— contenidos en un mensaje de misión institucional y que se han subdividido para el análisis de la siguiente manera:
 - *Elementos de la misión:* frases que debe contener un mensaje de misión institucional bien estructurado (Doucette *et al.*, 1985) y que básicamente contestan a las preguntas de ¿quiénes somos?, ¿por qué existimos?, ¿qué queremos?, y ¿cuáles son nuestros valores?
 - *Premisa filosófica:* alusión a ideas o conceptos propios o característicos de una corriente de pensamiento (humanismo, positivismo, nacionalismo, liberalismo, pragmatismo, etcétera).

⁹ Fuente <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. En 2008, España y Latinoamérica combinados representan 17% de cibernautas en el mundo.

¹⁰ Ver por ejemplo el portal de universidades del mundo hispanoamericano: www.universia.net.

- *Temáticas*: registro de los temas abordados en la misión institucional de cada universidad. Por ejemplo, calidad educativa, globalización, inserción laboral, desarrollo de habilidades de pensamiento, impacto en el desarrollo social.
- *Funciones sustantivas*: se refiere a los grandes motivos ontológicos por los que existe una institución universitaria y que son expresados en la misión, como para enseñar, investigar, difundir la cultura, servir a la comunidad, promover el desarrollo del país.

Procedimientos específicos

Se desarrolló una hoja de codificación y registro de variables clasificatorias de la institución y variables del mensaje de misión. La medición fue nominal en su mayoría, y se clasificaron elementos y temáticas del mensaje, con la ausencia (0) o presencia (1) de las características definidas; esta dicotomía dio posibilidades para el análisis estadístico de los datos y la creación de nuevas dimensiones, como **la orientación o foco del mensaje**, medido con el número de temáticas y funciones sustantivas que se abordan en los discursos de misión institucional.

La codificación fue realizada por los autores. El análisis de cada sitio web llevó en promedio 35 minutos. Los datos registrados se capturaron con el paquete spss¹¹ para describir los resultados y hacer pruebas de significancia estadística. Los resultados se presentan en las siguientes secciones, donde se describe la muestra y se contesta a las preguntas centrales de esta investigación.

Discusión de resultados

Descripción de la muestra

La muestra analizada consta de 196 sitios web de instituciones de educación superior. En la siguiente figura se observa la distribución de las instituciones cuyas páginas fueron analizadas de acuerdo con el país de procedencia.

¹¹ spss v. 16.0 o Statistical Package for the Social Sciences es un software para el análisis estadístico usado frecuentemente en las ciencias sociales.

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS IES SEGÚN EL PAÍS DE ORIGEN (N = 196)



Salta a la vista el gran número de IES en países como Colombia o México. Esto se debe al crecimiento de establecimientos en cada región. Puede verse en la tabla 1 que en la muestra final hay una distribución equilibrada y proporcional al número total de instituciones de educación superior por país, listadas en *Web o Metrics*.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS CASOS Y LA MUESTRA FINAL ANALIZADA POR PAÍS

<i>País</i>	<i>Número de universidades en el listado "Web o Metrics"</i>	<i>IES en la muestra final por país</i>	<i>Porcentaje con respecto al total de universidades enlistadas</i>
Argentina	105	17	16.19
Colombia	271	43	15.87
Costa Rica	42	8	19.05
Cuba	14	3	21.43
Chile	78	16	20.51
El Salvador	29	7	24.13
México	354	74	20.90
Perú	89	19	21.35
Venezuela	55	10	18.18
Total	1037	197	19.00

TABLA2. DISTRIBUCIÓN POR TIPO DE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (N = 196)

<i>Tipología</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Pública federal/nacional	24	12.24
Pública estatal/regional	30	15.31
Pública tecnológica/politécnica	21	10.71
Pública centro de investigación	9	4.59
Privada élite	47	23.98
Privada religiosa católica*	33	16.84
Privada de absorción de la demanda	32	16.33

La siguiente tabla describe a las IES según su etapa de fundación. Se consideró este dato como importante, dado que en la literatura sobre el tema se señala la influencia de cierta orientación de acuerdo con la etapa de fundación de una universidad. En la hoja de codificación se registró el año de fundación, y las categorías de la tabla 3 están construidas de manera muy abierta

* En la tipología de Levy (2002) este tipo de institución privada aparece únicamente como "religiosa" o confesional (Albach, 2007). Sin embargo, en la muestra latinoamericana todas las instituciones religiosas se afirmaban como católicas.

para dar cabida a las etapas vividas en los diferentes países, pero que, de alguna manera, pueden coincidir con las independencias,¹² donde el Estado centraliza y financia la educación superior.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LAS IES SEGÚN EL PERIODO HISTÓRICO DE SU FUNDACIÓN (N = 196)

<i>Periodo histórico</i>	<i>Años</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Estado benefactor	1900-1965	43	22.45
Expansión de la matrícula o cobertura (movimientos estudiantiles, democratización)	1966-1985	76	39.80
Énfasis en la calidad y evaluación (racionalidad, rendición de cuentas e internacionalización)	1986-X	77	37.76

Análisis descriptivo de los mensajes de misión

Elementos de la misión

La misión es algo más que los objetivos institucionales, es el fundamento que la sostiene y a través del cual expresa su filosofía educativa y su ontología —para qué y por qué existe—. (Doucette *et al.*, 1985).

Una misión bien redactada debe tener cuatro elementos, los cuales se obtienen en el ejercicio colectivo de los miembros de una institución al contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes somos?, que se refiere a la identidad institucional y origen de la institución. Fue un elemento encontrado en 73.2 % de las misiones analizadas.
2. ¿Por qué existimos? Declaratoria de la razón de ser, de por qué existe la institución. Es donde se da legitimidad ante la sociedad en que está inmersa; es un elemento encontrado en 64.1% de los mensajes de misión analizados.
3. ¿Qué queremos? Qué se quiere lograr al existir y, a veces, hace referencia a metas de calidad de la organización y el uso de ciertos medios para lograr ese fin. Este elemento de declaratoria de misión fue encontrado en 95.9% de los casos.

¹² Las universidades pontificias creadas durante la época colonial son antecedente de las universidades nacionales, pero habiendo unas cuantas, se clasificaron en tres etapas, como señala John C. Scott (2006), empezando con las universidades nacionales, que tienen como eje central la prevalencia y fuerza del estado-nación.

4. ¿Cuáles son nuestros valores? ¿Qué sustenta a la misión? Declaratoria de los valores de la institución, en los que se apoyan procedimientos y acciones para alcanzar el fin último. Este elemento fue encontrado en 61% de las misiones analizadas.

Premisas filosóficas

Los mensajes de misión fueron codificados bajo la premisa filosófica que pareciera permear tanto a la página web como a la misión institucional. La misión de una institución pudo tener codificadas una o más premisas, puesto que en su mensaje de misión era posible detectar conceptos pertenecientes a uno o más enfoques (de aquí vendrá después el análisis de coherencia). La siguiente tabla muestra la distribución de las instituciones según las premisas filosóficas que establecen en su misión.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE PREMISAS FILOSÓFICAS EN LOS DISCURSOS DE MISIÓN (N = 281 PREMISAS)

<i>Premisas filosóficas</i>	<i>Porcentajes de distribución</i>
Humanismo	43
Identidad católica	11.17
Positivismo	12.22
Pragmatismo	10.89
Nacionalismo	15.74
Marxismo	1.33
Liberalismo	6.32

Como se señala, las IES tienen a veces dos o más premisas filosóficas. En promedio, 1.43, es decir, se adscriben a dos o más de las corrientes arriba clasificadas.

Tómese en cuenta además que no en todas las misiones se establece claramente una identidad. Aproximadamente dos o tres de cada 10 universidades cuyas páginas fueron analizadas, no lo hacen (al menos en esta publicación oficial, que es su sitio web). Bajo estas consideraciones, las nociones de humanismo como “somos una institución de educación superior y de servicios, formadora de profesionistas con calidad humana [...]” o “contribuir a la conformación de una sociedad más justa y humana [...]” son encontradas en la mayor parte de las universidades. La historia avala esta situación, ya que las universidades surgen de una tradición religiosa y humanista. Paradójicamente, varios estudios indican que la oferta de carreras humanistas va en decremento, lo que contrasta con el discurso.

Temáticas identificadas en las misiones

Las diferentes temáticas identificadas en los párrafos de misión se muestran en la siguiente tabla, ordenadas de mayor a menor incidencia en el discurso de las IES.

TABLA 5. TEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN LA MISIÓN INSTITUCIONAL DE LAS IES (N = 196)

<i>Temática identificada</i>	<i>Porcentaje de IES que la mencionan (196 = 100%)</i>
Calidad educativa	84.2
Desarrollo del potencial humano	84.2
Pensamiento crítico y habilidades del pensamiento	78.6
Valores y ética	73.5
Competitividades	72.4
Globalización	67.3
Conocimiento: ciencia y tecnología	66.8
Cultura del emprendedor	53.1
Discurso político-social	51
Discurso económico	42.9

El discurso de la calidad educativa está presente en casi todas las instituciones. Aquí se registraron mensajes de misión tales como “comprometida con la formación y desarrollo personal y profesional, mediante la excelencia académica y la calidad en el servicio”, “ofrecer un servicio de Educación Superior Tecnológica, pertinente y de calidad”, “ofrecer una educación pertinente y de calidad en un ambiente académico universitario pleno”, “institución de servicio de excelencia con una fuerte vocación para la investigación académica”.

La expresión del interés por el individuo, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento o la promoción de un pensamiento crítico es también recurrente en todos los mensajes de misión, con frases como “propiciando el aprendizaje permanente en torno a la formación integral de seres humanos creadores de su propia transformación, críticos y creativos”.

Reflejo de estos tiempos, en los que se enfatiza en ámbitos políticos y sociales, la calidad educativa permea en la mayoría de los discursos de misión analizados, pero en coexistencia con temas que vienen desde el medievo: la persona, la ética y el razonamiento. Función sustantiva de la universidad, la generación de conocimiento aparece ligada a la ciencia y a la tecnología, presentando una idea moderna de educación superior vinculada con la sociedad del conocimiento “que estimula la incorporación de tecnología de punta, metodologías y recursos de enseñanza innovadores”. De igual manera, temas tradicionales —como enseñanza y conocimiento— aparecen en los discursos de misión ligados a la *competitividad*, temática que denota una preocupación por los estándares, la excelencia y la competencia a nivel mundial,

en frases como “formar profesionales en el campo del turismo y la gastronomía que respondan a las necesidades de la sociedad globalizadora”.

También presentes en los discursos de misión se codificaron temáticas que hacen referencia a la cultura del emprendedor: “formación de profesionales altamente calificados para el desarrollo de empresas modernas y de calidad”; a cuestiones político-sociales, como “la formación integral de profesionales y ciudadanos críticos con amplio sentido de lo social”, y a la generación de riqueza, en la aspiración de “formar hombres íntegros en profesiones y disciplinas articuladas con el desarrollo socioeconómico”.

Mención de funciones sustantivas de la universidad

Las funciones identificadas como sustantivas —llamadas así porque son las tradicionales de un sector con 925 años de existencia¹³—, fueron codificadas según su frecuencia en los párrafos de misión analizados para el presente estudio. La generación de conocimiento a través de la docencia y el cultivo de la caridad fraternal y la ayuda mutua estuvieron presentes desde el medievo (Cabrera Beck, 1978). Añade el autor que ya desde entonces está presente la formación de personas y su acreditación por medio de algún título. A principios del siglo XIX, con los Von Humboldt aparece en las universidades alemanas, más allá de la enseñanza y preparación profesional, la investigación científica (Scott, 2006). La universidad napoleónica —que heredamos en España y Latinoamérica— introduce en la misión ligada al estado rector el desarrollo y educación de profesionales y de ciudadanos, con énfasis en el libre albedrío.

TABLA 6. FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS IES IDENTIFICADAS EN LA MISIÓN INSTITUCIONAL Y LA PÁGINA WEB (N = 196)

<i>Temática identificada</i>	<i>Porcentaje de IES que la mencionan (196 = 100%)</i>
Calidad educativa	84.2
Desarrollo del potencial humano	84.2
Pensamiento crítico y habilidades del pensamiento	78.6
Valores y ética	73.5
Competitividad	72.4
Globalización	67.3
Conocimiento: ciencia y tecnología	66.8
Cultura del emprendedor	53.1
Discurso político-social	51
Discurso económico	42.9

¹³ La primera fue la Universidad de Bolonia, Italia, fundada en 1088.

Análisis inferencial

¿Cuál es la principal orientación en el discurso de misión de las universidades?

Como se ha reportado, casi todas las IES tienen en su discurso de misión la formación de individuos y la aspiración de la calidad educativa; pero, ¿cuáles son las diferencias? ¿Dónde ponen el énfasis? Un análisis más detallado permite concluir que las IES expresan en su misión ciertas orientaciones. Con el fin de identificarlas, se optó por realizar un análisis factorial a través de una rotación Varimax (suprimiendo valores menores a 0.40). Dicho análisis se logró realizar en 6 iteraciones. Asimismo se observaron comunalidades mayores a 0.50 que indican la existencia de un gran constructo en común. En este caso el constructo que se esperaba medir era su orientación en el mensaje de misión, más específicamente, ¿cuál es su concepción de la misión de la universidad? Se encontraron 5 factores (valores Eigen > 1) que en su conjunto explican 60% de la varianza o variabilidad de concepciones de misión. La multiplicidad de temáticas ha sido reagrupada en 5 dimensiones diferenciadas que permiten apreciar con más claridad las respuestas a las preguntas de investigación del presente estudio. La siguiente tabla muestra la agrupación de las temáticas y de las funciones sustantivas según la agrupación en factores.

TABLA 7. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS TEMÁTICAS Y FUNCIONES SUSTANTIVAS (N = 196)

<i>Temáticas</i>	<i>Factor</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Globalización	.813				
Competitividad	.711				
Discurso del entrepreneur, del emprendedor	.704				
Calidad educativa	.599				
Valores y ética		.692			
Desarrollo del potencial humano		.685			
Pensamiento crítico y habilidades del pensamiento		.544			
Discurso político-social			.744		
Discurso económico			.652		
Patria, nación-estado			.649		.447
Discurso del conocimiento: ciencia y tecnología				.676	
Investigación-ciencia				.654	
Difusión				.637	
Servicios a la comunidad			-.454	.462	
Docencia					.809

Al agrupar los ítems que componen los factores (en escala 0 como ausencia y 100 como presencia de todos los ítems) se identificaron las distintas orientaciones que una institución puede tener sobre su concepción particular de calidad contenida en el discurso de la misión. Así, se sintetizan y agrupan las siguientes orientaciones, como puede verse en la tabla 8.

TABLA 8. NOMBRE DE LAS ORIENTACIONES HACIA LA CALIDAD IDENTIFICADAS POR EL ANÁLISIS FACTORIAL

<i>Factor</i>	<i>Orientaciones en la construcción del mensaje</i>
1	Mensaje centrado en la competitividad
2	Mensaje centrado en la persona
3	Mensaje centrado en el desarrollo social
4	Mensaje centrado en el conocimiento, su investigación, difusión y aplicación
5	Mensaje centrado en la actividad pedagógica (el proceso del quehacer docente: currículo, didáctica, métodos de enseñanza)

A continuación, las tablas 9 y 10 muestran cómo se distribuyen las orientaciones del mensaje de misión por tipo de institución de educación superior.

TABLA 9. DISTRIBUCIÓN GENERAL EN EL MENSAJE DE MISIÓN DE IES LATINOAMERICANAS (N = 196)

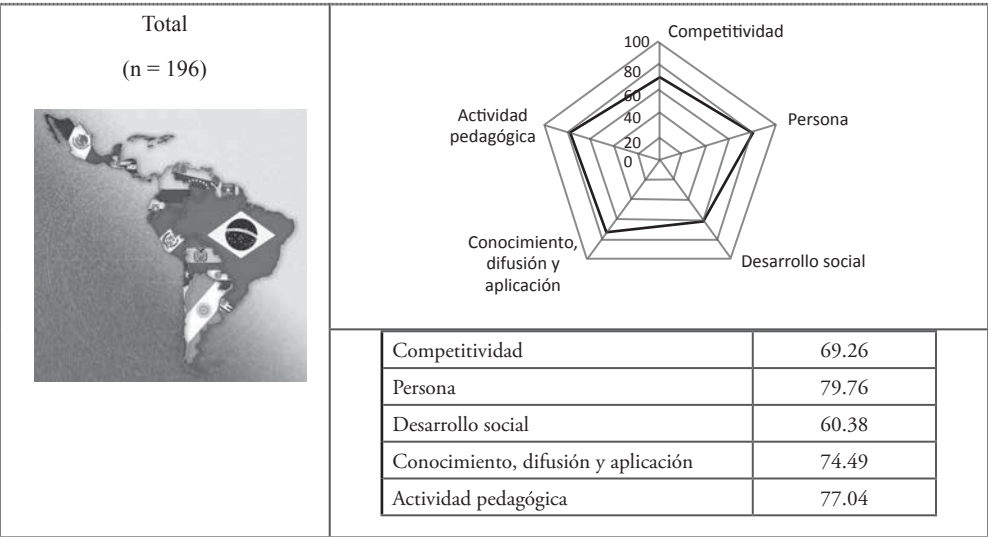

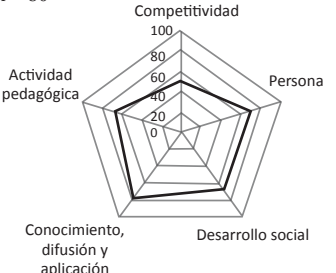





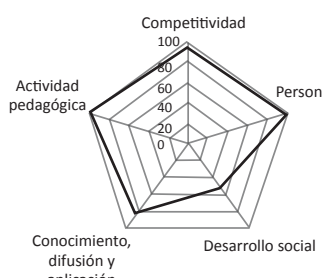
TABLA 10. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES SEGÚN EL TIPO DE GESTIÓN DE LAS IES (N = 196)

<p>Total por gestión (n = 196)</p> 	<p><i>Pública</i></p> <p>n = 80</p> 	<p><i>Privada</i></p> <p>n = 116</p> 																		
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Competitividad</td><td>41.46</td><td>93.18</td></tr> <tr> <td>Persona</td><td>55.56</td><td>96.97</td></tr> <tr> <td>Desarrollo social</td><td>54.17</td><td>50</td></tr> <tr> <td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>83.33</td><td>86.36</td></tr> <tr> <td>Actividad pedagógica</td><td>75</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	41.46	93.18	Persona	55.56	96.97	Desarrollo social	54.17	50	Conocimiento, difusión y aplicación	83.33	86.36	Actividad pedagógica	75	100
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	41.46	93.18																		
Persona	55.56	96.97																		
Desarrollo social	54.17	50																		
Conocimiento, difusión y aplicación	83.33	86.36																		
Actividad pedagógica	75	100																		
	<p>Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 193) muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todos los contrastes, a excepción de la orientación en el conocimiento.</p>																			

La orientación general de los discursos analizados es hacia lo competitivo. Es una palabra que no hubiésemos encontrado en la misión universitaria de hace 40 años, quizás debido a —lo señala Claudio Rama (2007)— las reformas universitarias que privilegian la gestión de la calidad en nuevos saberes y en currículos que preparen a un ser humano más competitivo, en concordancia con los retos actuales. Otro tema recurrente es el de la persona que se va a formar, como ser ético y autónomo. Pero, al realizar un análisis a detalle por gestión (pública o privada), se observa una clara diferencia estadísticamente significativa entre la importancia que las ies públicas conceden en su discurso al desarrollo social, y a la competitividad en el caso de las privadas. Es también importante el mayor énfasis en la persona que hacen en su discurso las instituciones privadas.


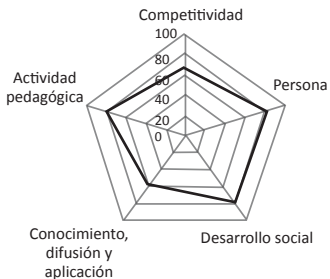

En la siguiente sección se segmentará la orientación del mensaje por país y por gestión pública y privada, con el fin de confirmar empíricamente la relación entre el discurso de la universidad expresado en su párrafo de misión y las particularidades de cada país.

TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DEL MENSAJE
DE MISIÓN EN IES DE ARGENTINA POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Argentina (n = 17) 	n = 6 	n = 11 																		
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Competitividad</td><td>41.66</td><td>93.18</td></tr> <tr> <td>Persona</td><td>55.56</td><td>96.97</td></tr> <tr> <td>Desarrollo social</td><td>54.17</td><td>50</td></tr> <tr> <td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>83.33</td><td>86.36</td></tr> <tr> <td>Actividad pedagógica</td><td>75</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	41.66	93.18	Persona	55.56	96.97	Desarrollo social	54.17	50	Conocimiento, difusión y aplicación	83.33	86.36	Actividad pedagógica	75	100
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	41.66	93.18																		
Persona	55.56	96.97																		
Desarrollo social	54.17	50																		
Conocimiento, difusión y aplicación	83.33	86.36																		
Actividad pedagógica	75	100																		
	Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 15) muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$), con excepción de la orientación a la persona, a lo social y al conocimiento																			


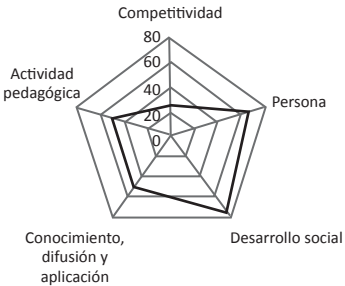

Lo que se refleja aquí puede ser producto de la transición de un estado benefactor a un estado evaluador, tal es la tesis de Mollis (2002). El énfasis en la productividad y medición del conocimiento a través del número de publicaciones y artículos y la reducción de una orientación hacia la formación integral del joven que señala la autora parecen coincidir con lo codificado en el discurso de las universidades públicas argentinas, que hacen énfasis en la producción de conocimiento, alejándose de la formación integral del joven. Otra interesante observación de la autora sobre el contexto argentino es un mayor control de la actividad magisterial por parte del estado a través de mecanismos de evaluación. No se valora la actividad docente en el discurso de misión de las universidades públicas. Sin embargo en el discurso de las ies privadas se observa lo opuesto.

TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DEL MENSAJE DE MISIÓN
EN IES COLOMBIANAS POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Colombia (n = 43)	n = 16	n = 27																		
																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Competitividad</td><td>68.75</td><td>85.19</td></tr> <tr> <td>Persona</td><td>85.7</td><td>92.59</td></tr> <tr> <td>Desarrollo social</td><td>76.56</td><td>59.26</td></tr> <tr> <td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>62.63</td><td>72.22</td></tr> <tr> <td>Actividad pedagógica</td><td>78.13</td><td>74.04</td></tr> </tbody> </table>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	68.75	85.19	Persona	85.7	92.59	Desarrollo social	76.56	59.26	Conocimiento, difusión y aplicación	62.63	72.22	Actividad pedagógica	78.13	74.04
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	68.75	85.19																		
Persona	85.7	92.59																		
Desarrollo social	76.56	59.26																		
Conocimiento, difusión y aplicación	62.63	72.22																		
Actividad pedagógica	78.13	74.04																		
	<p>Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 14) muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) únicamente en el desarrollo social y la competitividad..</p>																			

Los académicos (Wilson & Ossa, 2002) que estudian las IES colombianas identifican que el mayor cambio se dio del esquema filosófico que reflejaba una concepción universitaria unida como comunidad de conocimiento (medieval) a una universidad moderna con influencia de los aires utilitaristas de la Ilustración y el positivismo que propicia un excesivo profesionalismo. Quizá porque la separación entre estado y religión en este país no fue tan tajante como en otras naciones (las universidades colombianas conservan algunos nombres religiosos) observamos que el énfasis en el discurso de misión es bastante parecido en instituciones públicas y privadas.


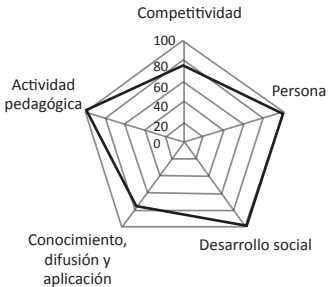

TABLA 13. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE COSTA RICA POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Costa Rica (n = 9) <div>  </div>	n = 2 <div>  </div>	n = 7 <div>  </div>																		
	<table> <tr> <th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr> <tr> <td>Competitividad</td><td>25</td><td>78.57</td></tr> <tr> <td>Persona</td><td>66.67</td><td>80.95</td></tr> <tr> <td>Desarrollo social</td><td>75</td><td>82.14</td></tr> <tr> <td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>50</td><td>78.57</td></tr> <tr> <td>Actividad pedagógica</td><td>5</td><td>78.57</td></tr> </table>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	25	78.57	Persona	66.67	80.95	Desarrollo social	75	82.14	Conocimiento, difusión y aplicación	50	78.57	Actividad pedagógica	5	78.57
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	25	78.57																		
Persona	66.67	80.95																		
Desarrollo social	75	82.14																		
Conocimiento, difusión y aplicación	50	78.57																		
Actividad pedagógica	5	78.57																		
	No se efectúa análisis t de Student por el número de casos analizados.																			

En el caso de Costa Rica, se evidencia el crecimiento en al cuanto número de establecimientos de las universidades privadas¹⁴. En el discurso de misión, se aprecia el deseo de concordar con el gobierno del país, pues se refleja la política pública de una educación superior orientada al desarrollo social. La competitividad y la actividad de transmitir y generar conocimiento son poco consideradas en el discurso de misión.




¹⁴ Se reporta la existencia de 4 públicas y 50 privadas, con una matrícula estudiantil de 52.5% en el sector privado (CSUCA, 2004).

14. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE CUBA POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Cuba (n = 3) 	n = 2 	No aplica 																		
<table><tr><th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr><tr><td>Competitividad</td><td>75</td><td></td></tr><tr><td>Persona</td><td>100</td><td></td></tr><tr><td>Desarrollo social</td><td>100</td><td></td></tr><tr><td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>75</td><td></td></tr><tr><td>Actividad pedagógica</td><td>100</td><td></td></tr></table>				<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	75		Persona	100		Desarrollo social	100		Conocimiento, difusión y aplicación	75		Actividad pedagógica	100	
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	75																			
Persona	100																			
Desarrollo social	100																			
Conocimiento, difusión y aplicación	75																			
Actividad pedagógica	100																			
No existen instituciones privadas, por lo que no es posible hacer el análisis de comparación de medias																				


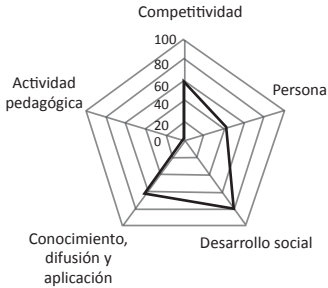

La historia de Cuba es distinta a la de la mayoría de los países latinoamericanos. El triunfo de la revolución de Fidel Castro marcó un parteaguas en la historia de todos los ámbitos del país. La educación no fue la excepción. Como señala García (2002), la universidad sufrió cambios cualitativos al servir a los fines de renovación revolucionarios, entre los cuales estaba la expansión de la educación superior a todos los sectores sociales. El discurso orientado a la competitividad alude no sólo al individuo sino al colectivo y al mismo desarrollo científico promovido por las IES. Por otra parte, resalta en el discurso una orientación hacia el desarrollo social, característico de la sociedad comunista. Asimismo resulta interesante el énfasis que hacen en su mensaje de la actividad pedagógica.

TABLA 15. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE CHILE POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Chile (n = 3) <div>  </div>	n = 2 <div>  </div>	No aplica <div>  </div>																		
	<table> <tr> <th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr> <tr> <td>Competitividad</td><td>75</td><td></td></tr> <tr> <td>Persona</td><td>100</td><td></td></tr> <tr> <td>Desarrollo social</td><td>100</td><td></td></tr> <tr> <td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>75</td><td></td></tr> <tr> <td>Actividad pedagógica</td><td>100</td><td></td></tr> </table>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	75		Persona	100		Desarrollo social	100		Conocimiento, difusión y aplicación	75		Actividad pedagógica	100	
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	75																			
Persona	100																			
Desarrollo social	100																			
Conocimiento, difusión y aplicación	75																			
Actividad pedagógica	100																			
	No existen instituciones privadas, por lo que no es posible hacer el análisis de comparación de medias																			



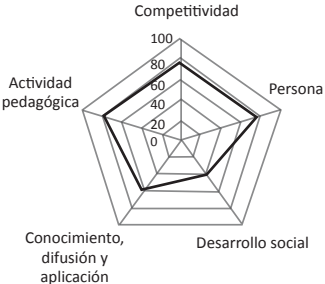
En las últimas décadas, la historia de la educación superior chilena se encontraba fuertemente influida por el contexto político-histórico del país. En los años setenta se redujo el financiamiento a la educación superior y en los años ochenta se permitió el surgimiento de la educación superior privada (Austin, 1998; Fernández & Fernández, 2008). Asimismo se han introducido nuevos esquemas de financiamiento como el “voucher”, por el cual el alumno elige en dónde quiere estudiar. Lo anterior se refleja en el énfasis que hacen las IES privadas en la competitividad, pues compiten con las públicas por la matrícula.

TABLA 16. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE EL SALVADOR POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
<div>El Salvador (n = 7)</div> <div></div>	<div>n = 3</div> <div></div>	<div>n = 4</div> <div></div>																		
	<table><tr><th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr><tr><td>Competitividad</td><td>58.33</td><td>87.5</td></tr><tr><td>Persona</td><td>44.44</td><td>91.67</td></tr><tr><td>Desarrollo social</td><td>83.33</td><td>87.5</td></tr><tr><td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>66.67</td><td>68.75</td></tr><tr><td>Actividad pedagógica</td><td>0</td><td>75</td></tr></table>		<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	58.33	87.5	Persona	44.44	91.67	Desarrollo social	83.33	87.5	Conocimiento, difusión y aplicación	66.67	68.75	Actividad pedagógica	0	75	
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	58.33	87.5																		
Persona	44.44	91.67																		
Desarrollo social	83.33	87.5																		
Conocimiento, difusión y aplicación	66.67	68.75																		
Actividad pedagógica	0	75																		
	<p>Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 5) muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la orientación a la persona y en la actividad pedagógica.</p>																			

Pese a que 72% de la matrícula de estudiantes de El Salvador está en las universidades privadas, ambos sectores dan un gran énfasis al desarrollo social en su discurso, quizá producto del conflicto armado que se vivió en los años ochenta. El marco legal obliga a las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, y sorprende que en el discurso las IES públicas ignoren la actividad pedagógica.



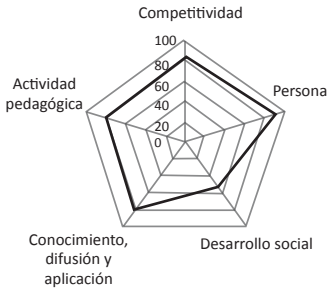
TABLA 17. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE MÉXICO POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
<div>México (n = 16)</div> <div>  </div>	<div>n = 37</div> <div>  </div>	<div>n = 36</div> <div>  </div>																		
<table> <tr> <th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr> <tr> <td>Competitividad</td><td>41.22</td><td>72.92</td></tr> <tr> <td>Persona</td><td>64.86</td><td>76.85</td></tr> <tr> <td>Desarrollo social</td><td>62.84</td><td>42.36</td></tr> <tr> <td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>79.73</td><td>64.58</td></tr> <tr> <td>Actividad pedagógica</td><td>67.57</td><td>84.77</td></tr> </table>				<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	41.22	72.92	Persona	64.86	76.85	Desarrollo social	62.84	42.36	Conocimiento, difusión y aplicación	79.73	64.58	Actividad pedagógica	67.57	84.77
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	41.22	72.92																		
Persona	64.86	76.85																		
Desarrollo social	62.84	42.36																		
Conocimiento, difusión y aplicación	79.73	64.58																		
Actividad pedagógica	67.57	84.77																		
Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 71) muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en todas las orientaciones, a excepción de la orientación hacia la persona.																				

Las IES en México han tenido grandes desafíos. Incertidumbre ante la explosión de IES privadas e irritación ante un nuevo marco de regularización y acreditación. La autonomía, tan duramente conquistada en la primera mitad del siglo xx, se percibe ahora intimidada por la internacionalización y la estandarización de indicadores de calidad.


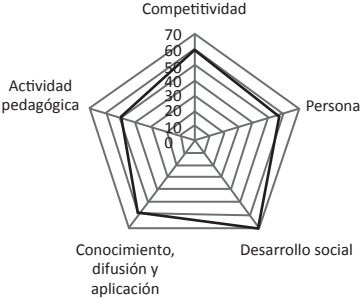

De esta manera, se aprecia que las universidades públicas se resisten al discurso de la competitividad y de la excelencia en actividades pedagógicas; en tanto que las instituciones privadas sí enfatizan estos temas. Las IES públicas se inclinan en las temáticas de sus discursos a incluir el desarrollo social y la generación y difusión del conocimiento.

TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE PERÚ POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Perú (n = 19) 	n = 5 	n = 14 																		
<table><tr><th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr><tr><td>Competitividad</td><td>55</td><td>82.14</td></tr><tr><td>Persona</td><td>66.67</td><td>90.48</td></tr><tr><td>Desarrollo social</td><td>80</td><td>51.79</td></tr><tr><td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>90</td><td>82.14</td></tr><tr><td>Actividad pedagógica</td><td>50</td><td>85.71</td></tr></table>				<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	55	82.14	Persona	66.67	90.48	Desarrollo social	80	51.79	Conocimiento, difusión y aplicación	90	82.14	Actividad pedagógica	50	85.71
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	55	82.14																		
Persona	66.67	90.48																		
Desarrollo social	80	51.79																		
Conocimiento, difusión y aplicación	90	82.14																		
Actividad pedagógica	50	85.71																		
Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 17) muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la orientación hacia la actividad pedagógica.																				

En el contexto de la educación superior peruana, el gran debate se ciñe en la autonomía universitaria y en la posibilidad de la creación de nuevas instituciones (Elguera, 2009). Las orientaciones que se pueden observar reflejan, por una parte, el ánimo de la preservación, difusión y generación del conocimiento en las IES públicas —conservando la tradición escolástica universitaria— y, por otra parte, el énfasis en la orientación pedagógica y la competitividad en las IES privadas peruanas al intentar posicionarse como instituciones de excelencia.

TABLA 19. DISTRIBUCIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE VENEZUELA POR GESTIÓN

<i>País</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
<div>Venezuela (n = 9)</div> <div></div>	<div>n = 3</div> <div></div>	<div>n = 6</div> <div></div>																		
	<table><tr><th></th><th><i>Pública</i></th><th><i>Privada</i></th></tr><tr><td>Competitividad</td><td>58.33</td><td>95.83</td></tr><tr><td>Persona</td><td>55.56</td><td>88.89</td></tr><tr><td>Desarrollo social</td><td>66.67</td><td>70.89</td></tr><tr><td>Conocimiento, difusión y aplicación</td><td>58.33</td><td>62.5</td></tr><tr><td>Actividad pedagógica</td><td>50</td><td>75</td></tr></table>			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	Competitividad	58.33	95.83	Persona	55.56	88.89	Desarrollo social	66.67	70.89	Conocimiento, difusión y aplicación	58.33	62.5	Actividad pedagógica	50	75
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>																		
Competitividad	58.33	95.83																		
Persona	55.56	88.89																		
Desarrollo social	66.67	70.89																		
Conocimiento, difusión y aplicación	58.33	62.5																		
Actividad pedagógica	50	75																		
	<p>Análisis estadístico t de Student para datos independientes (gl = 7) muestra la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en todas las orientaciones.</p>																			

La revolución chavista se desliga de modelos neoliberales. A nivel del análisis del discurso de misión, puede decirse que, por sus temáticas, tanto la educación pública como la privada tienen una misma orientación, en donde hay equilibrio y una direccionalidad hacia el desarrollo social en el discurso.

Una aplicación de los hallazgos: foco y coherencia de las misiones institucionales

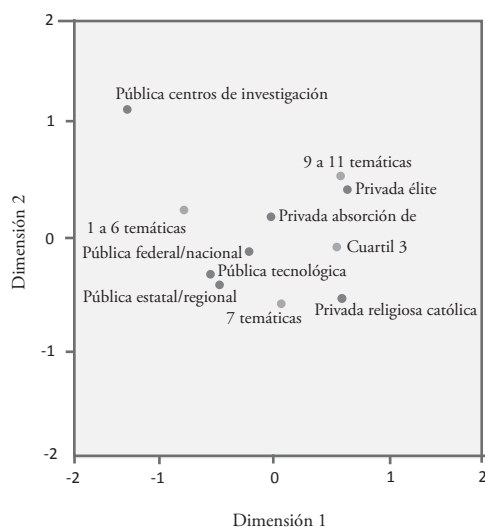
Para finalizar y como parte del ejercicio de elaborar una misión institucional, se recomienda a las instituciones narrativas breves, con pocos temas y que, sobre todo, expresen direccionalidad y coherencia. En el análisis de contenido del presente estudio identificamos que las ies manejan un gran número de temáticas en la misión (quizás queriendo atraer varios públicos).

TABLA 20. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE TEMÁTICAS EN LA MISIÓN INSTITUCIONAL DE LAS IES (N = 196)

<i>Cuartil</i>	<i>Número de temáticas</i>
Uno	De 1 a 6 temáticas en la misión
Dos	7 temáticas en la misión
Tres	8 temáticas en la misión
Cuatro	De 9 a 11 temáticas en la misión.

Con el fin de identificar aquellas instituciones que tenían menor y mayor número de temáticas en su misión, se llevó a cabo un análisis de correspondencia entre la tipología de las IES y el cuartil en el que se encuentran ubicadas en el número de temáticas. La siguiente tabla muestra la distribución de las temáticas por cuartil. El análisis de correspondencia fue elaborado por medio de un modelo de dos dimensiones. Obtuvo un nivel de significancia menor a 0.01, que da evidencias de su buen ajuste. La siguiente gráfica muestra el análisis efectuado.

GRÁFICA 1. ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA ENTRE LA TIPOLOGÍA DE LAS IES Y EL NÚMERO DE TEMÁTICAS EN LA MISIÓN



Como se puede apreciar, son las IES privadas las que parecieran tener menor foco en cuanto al número de temáticas. El cuartil 1, correspondiente a aquellas IES con menor número de temáticas en su misión (de 9 a 11 temáticas), se relaciona con las instituciones identificadas como de gestión pública.

Conclusiones

El análisis del discurso de las misiones de instituciones de educación superior latinoamericanas permitió identificar cómo se plantean su misión diferentes universidades. Pero ¿afecta ésta la planeación institucional? ¿Dónde se evidencia su influencia? ¿En el currículum real, en el currículum oculto, en la planeación didáctica, en lo administrativo, en la infraestructura, en la consecución de sus resultados? Estas preguntas surgen para futuras investigaciones. Como lo muestra el análisis realizado, las IES tienen una estrecha relación con la sociedad a la que pertenecen. A pesar de ello, las IES expresan sus funciones sustantivas de enseñar, investigar, vincularse con la sociedad, etcétera, pero también compiten por fondos, estudiantes y reputación; de ahí los mensajes sobre la calidad y la excelencia.

En cuanto a la orientación prevaleciente, se puede decir que es muy diversa. Unas instituciones destacan en su discurso que no es posible sucumbir a las presiones económicas. Otras rechazan toda evaluación numérica, toda acreditación o cualquier otro tipo de rendición de cuentas. Si bien es cierto que no se debe llegar a un punto donde la misión universitaria se convierta en una falsa promesa para que el “cliente” escuche lo que quiere, también es cierto que tampoco se debe caer en un discurso que ignore la evaluación de la calidad y la inserción en un mundo global.

La tendencia globalizadora de la que se habla en Latinoamérica, Estados Unidos y Europa podría verse en la educación superior latinoamericana como algo que apenas comienza a permear en sus mensajes de comunicación. Bajo esta tendencia, ¿cómo se puede plantear la misión de una universidad con el fin de que ésta guíe, critique y oriente los esfuerzos de calidad en la internacionalización para el bien de todos?

La misión es un buen comienzo para comunicar direcciones, para focalizar y unir los esfuerzos de todos los actores de una institución. Este ejercicio quizá podría enriquecerse al formularse en coordinación con otras instituciones e incluso otros países, sin que esto signifique una unificación entre los sistemas educativos.

El mensaje de misión institucional y su puesta en práctica en la cotidianidad puede funcionar como guía de las acciones de rectores, docentes, estudiantes, administrativos y demás personal de una institución. Es la expresión de un ideal que, por su complejidad, quizá sea inalcanzable, pero que sí unifica y coordina los esfuerzos de una institución de educación superior, siempre acorde a las funciones sustantivas de la universidad y a las necesidades de la sociedad.

Referencias

- Alcántara, A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro*, 50, 21-27.
- Altbach, P. (2007). Centres and Peripheries Research Universities in Developing Countries. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 111-134.

- Austin, R. (1998). *Élites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952*. Chicago, Illinois: Latin America Studies Association.
- Ayers, D. (2005). Neoliberal Ideology in Community College Mission Statements: A Critical Discourse Analysis. *The Review of Higher Education*, 28(4), 527-549.
- Baptista, P. (2007). La presentación de las IES en la vida cotidiana. *México: Reencuentro*, 50, 106-116.
- Baptista, P. & Medina, L. (2008). *Instituciones de educación superior privada: un estudio de las tipologías que clasifican al sector*. Trabajo presentado ante FIMPES.
- Barrón, C. & Marisa, I. (2003). Currículo y formación profesional. En Díaz, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 125-164). México: COMIE.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. Nueva York: Hafner.
- Bok, D. (2004). *Selling Out: Are Universities Turning into Corporate Enclaves?* Estados Unidos: Harvard University Press.
- Cabrera, C. (1978). *La universidad, su régimen autonómico y laboral*. Tesis de licenciatura. Universidad Anáhuac-Escuela de Derecho. México.
- Campagna, C. & Fernández, T. (2007). A Comparative Analysis of the Vision and Mission Statements of International Environmental Organizations. *White Horse Press*, 6 (3), 369-398.
- Connel, I. & Galasinski, D. (1998). Academic Mission Statements: An Exercise in Negotiation. *Discourse & Society*, 9(4), 457-479.
- CSUCA (2004). *La educación superior en América Central y proyecto Tuning*. Recuperado de: <http://www.csuca.org/>
- De Garay, A. (2004). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación superior.
- De la Orden, A., Asencio, I., Carballo, R., Fernández, M., Fuentes, A., García, J., et al. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- Díaz, A., Barrón, C. & Díaz, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: Plaza y Valdés.
- Doucette, D., Richardson, C. & Fenske, R. (1985). Defining Institutional Mission: Application of a Research Model. *The Journal of Higher Education*, 56(2), 189-205.
- Drucker, P. (2002). *Managing in the Next Society*. Nueva York: St. Martin Press.
- Elguera, E. (2009). *Historia de la educación universitaria en el Perú*. Recuperado de: [http:// http:// es.scribd.com/doc/20666360/Historia-de-la-educacion-en-el-Peru#scribd](http://es.scribd.com/doc/20666360/Historia-de-la-educacion-en-el-Peru#scribd)
- Estanek, S., James, M. & Norton, D. A. (2006). Assessing Catholic Identity: A Study of Mission Statements of Catholic Colleges and Universities. *Journal of Catholic Education*, 10(2). Recuperado de: <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol10/iss2/6>
- Fernández, S. & Fernández, S. (2008). *La transformación del sistema de educación superior chileno*. Presentado en las XIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Recuperado de: <http://www.pagina-aede.org/Oviedo/F3.pdf>
- Fresán, M. (2003). *Rasgos invariantes de los doctorados de calidad*. México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Fuentes, C. (2000). *Hacia la educación vitalicia*. Discurso pronunciado luego de recibir el doctorado Honoris Causa por la Universidad Veracruzana, 20 de octubre del 2000. Veracruz.
- García, C. (2002). *Educación superior en Venezuela en el contexto de una compleja transición política*. Coruña, España: Netbiblo.
- García, J. (2002). *Reforma universitaria, sociedad y estado en Cuba*. En Serie Universidad Contemporánea. Coruña, España: Netbiblo.
- Gil, M. & Martell, F. (2008). La reconfiguración de la profesión académica: un estudio en México de capital intelectual en las universidades. *Memorias in extenso*.
- Henry, N. (2002). *Acerca de la idea de universidad*. México: Ediciones del Umbral.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Juárez, J. & Comboni, S. (2007). La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. *Reencuentro*, 50, 60-72.
- Juan Pablo II (1990). *Ex corde Ecclesiae*. Roma.
- Journal for Applied Communication Research. (2013). Número especial.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis*. Beverly Hills: Sage publications.
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la UAM. *Reencuentro*, 50, 15-20.
- Lang, D. & Lopers, R. (1991). The Role of Statements of Institutional Purpose. *Research in Higher Education*, 32, 599-624.
- Leopardi, H. (2006). *Andrés Bello: razón, educación y política. Reflexiones acerca del ciudadano y la civilización*. Recuperado de: <http://www.lettralia.com/139/ensayo01.htm>
- Levy, D. (1986). *Private Education, Studies in Choice and Public Policy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Loredo, J. & Rigo, M. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En Rueda, M. & Díaz, F. (Coords.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM-UNAM-UABJO.
- Martin, C. (2008). La misión de la universidad en el siglo XXI: ¿torre de marfil, parque de diversión, oficina comercial o pensar lo impensable? *Revista Española de Documentación Científica*, 31(2), 11-40.
- McKelvie, B. (1986). The University's Statement of Goals: An Idea Whose Time Has Arrived. *Higher Education*, 15(1/2), 151-163.
- Meacham, J. (2008). What's the Use of a Mission Statement? *Academe*. Jan/Feb, Vol. 94, p.1.
- Miller, H. (1995). Review: Mission and Change, Institutional Mission and its Application to the Management of Further and Higher Education. *Higher Education*, 30(3), 337-339.
- Mollis, M. (2002). *La geopolítica de las reformas de la educación superior: el norte da créditos, el sur se "acredita"*. Coruña, España: Netbiblo.
- Morphey, C. & Hartley, M. (2006). Mission Statements: A Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 456-471.
- Muñoz, C., Núñez, M. & Silva, M. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. México: ANUIES. Colección Biblioteca Educación Superior..
- Nostrand, H. (1945). Review: Mission of the University by José Ortega y Gasset. *Journal of Educational Sociology*, 19(4, A Free Press for a Free World), 272.
- Ordorika, I. (1999). Power, Politics, and Change in Higher Education: The Case of the National Autonomous University of Mexico. *Department of Education, Stanford University*.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *La misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mollis, M. (2006b). "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas" en: Teichler, Ulrich editor (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: Análisis comparados*, Vol. 2. Serie Educación Superior, Educación Comparada y Trabajo, Universidad de Kassel y Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Argentina: Miño y Dávila Editores, Consejo Editor Facultad de Filosofía y Letras.
- Rama, C. (2007). *Las tendencias de la educación superior en América Latina*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/clauidiorama/las-tendencias-de-la-educacin-superior-en-amrica-latina>
- Reisz, R. (2005). Romanian Private Higher Education Institutions: Mission Statements. *International Higher Education* 45, Winter, 12-13.
- Rodríguez, G. (2007). Presente y futuro de la universidad transnacional en México. *Campus Milenio*. Agosto 9, 235-237.
- Rubio, J. (Julio de 2009). *Evaluación y planeación*. Seminario Doctoral, Temas Selectos de la Educación Superior, Universidad Anáhuac.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Sierra, J. (2004). *Discurso inaugural de la universidad nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Stallworth, L. (2008). The Mission Statement: A Corporate Reporting Tool with a Past, Present, and Future. *Journal of Business Communication*, 45(2), 94-119.
- Swales, J. & Rogers, P. (1995). How Corporations Project their Corporate Philosophy Through Mission Statements. *Discourse & Society*, 6(2), 223-242.
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America: A memorandum on the conduct of Universities by business men*. Manuscrito sin publicación reciente.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Webometrics (2009). *Ranking mundial de universidades*. Laboratorio de Cibermetría. CSIC.
- Webstats (2008). *Estadísticas sobre el uso del internet*. Recuperado de: <http://webstats.motigo.com/>
- Weiss, J. & Piderit, S. (1999). The Value of Mission Statements in Public Agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*. 9(2), 193-223.
- Wilson, J. & Ossa, J. (2002). *Principales aspectos de la universidad colombiana en la década de los 80 y los 90*. Coruña, España: Netbiblo.
- Zumeta, C. (1920). Misiones laicas en América. *Hispania*, 3(3), 123-132.

COLOFÓN