

**Caridad García Hernández\***

# Un acercamiento a la formación universitaria para el desempeño periodístico

## \*Nota biográfica

Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México.  
Doctorante en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.  
Correo electrónico [cahernan@campus.cem.itesm.mx](mailto:cahernan@campus.cem.itesm.mx)

## Resumen

La educación superior durante los últimos años ha sido sujeta a toda una serie de análisis tanto cuantitativos como cualitativos, que intentan establecer el grado de eficiencia que la actual universidad ofrece a sus estudiantes en su preparación para el campo de trabajo. En particular, en el presente texto se plantea este tipo de análisis enfocado hacia los estudiantes de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), donde se pretende identificar las diferencias, obstáculos y pormenores que el egresado debe enfrentar al integrarse al campo profesional.

Es importante esclarecer la relación entre *ejercicio profesional* y *formación académica*, para ello el presente análisis se basa en una encuesta realizada a egresados de la licenciatura antes mencionada, donde vierten diferentes opiniones sobre este

tema y ofrecen algunos puntos de vista sobre su paso por la universidad y su posterior integración a la competencia del campo laboral, así como algunas observaciones sobre el plan de estudios, la docencia y su formación profesional en general.

## Palabras clave

- estudiante
- universidad
- periodismo

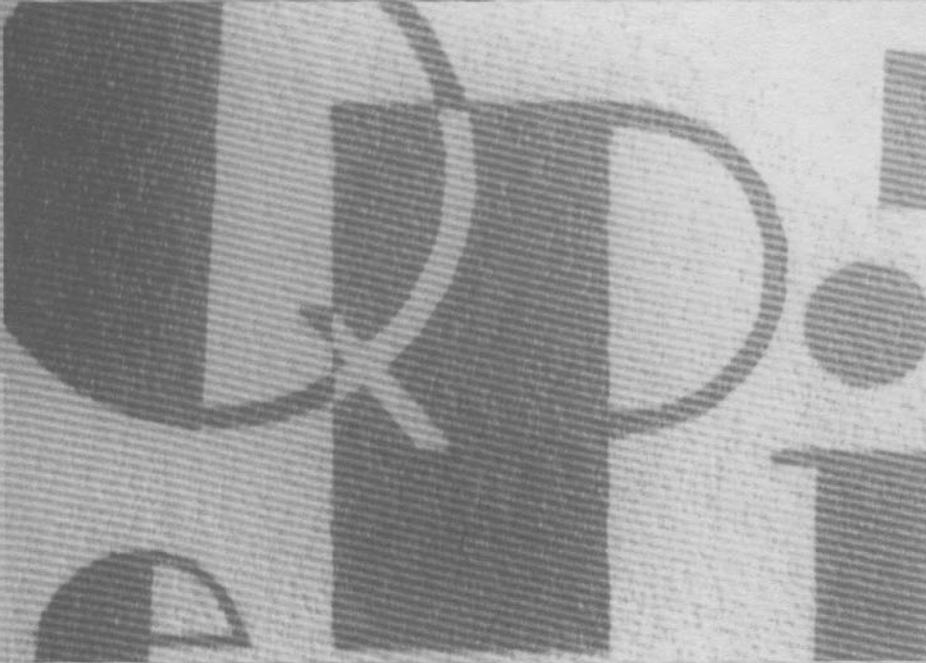
En las últimas décadas, una de las temáticas que ha generado numerosas investigaciones ha sido la educación superior en México. Entre las cuestiones más debatidas están: a) si los egresados de las universidades de nuestro país están preparados para enfrentarse al campo de trabajo; b) si las universidades realmente están cumpliendo con la función que les ha conferido la sociedad;

y c) si existe interacción efectiva entre los planificadores educativos y los empleadores.

Partiendo de estas preocupaciones, recuperadas y examinadas por curricularistas, educadores, investigadores, políticos, etcétera; surge, en particular, la inquietud por llevar a cabo un estudio para indagar lo que sucede en el campo periodístico y su vínculo o ruptura con las instituciones de educación superior (IES) por medio de un seguimiento de egresados de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

## La técnica

Para llevar a cabo una empresa de tal naturaleza existen múltiples enfoques y caminos, y que diversos investigadores se han propuesto esta tarea, sin embargo, dado que; en primer lugar, la observación participante no podía aplicarse en todas las situaciones y, en segundo, los significados pueden ser creados, usados, aprendidos o heredados, poseen un dinamismo y una complejidad que desde el contexto social no pueden percibirse estáticos, la



## El método

El análisis cualitativo se antoja como el método para comprender el origen, proceso y naturaleza de la relación entre el ejercicio profesional y la formación académica, ya que como lo manifiesta el teórico francés Pierre Bourdieu, fue inevitable optar por el “modo de pensamiento en acto”.

entrevista en profundidad se planteó en este trabajo como la técnica idónea para detectar las interacciones, aparentemente sin importancia, sobre lo que acontece en la vida diaria, a fin de comprender e interpretar la pretendida relación o ruptura entre la práctica periodística y el currículum de la carrera en comunicación de la UAEM y cómo se da.

Hay que destacar que las entrevistas en profundidad fueron el recurso para construir los relatos que los objetivos de

este análisis requerían, considerando que el rumbo que tomaron dependió más de los informantes que de la entrevistadora. Si bien las preguntas eran orientadoras de la charla, los relatos de los egresados adquirieron la forma que cada uno de ellos le imprimió.

Aun cuando estas entrevistas se realizaron en un lapso corto, los primeros contactos establecidos fueron del tipo exploratorio, de tal manera que:

- Permitieron reestructurar y organizar el cuestionario.
- Sirvieron para aclarar algunos términos o situaciones que a los primeros entrevistados les parecieron confusos.
- Propiciaron que se incluyeran dentro de la concepción de la entrevista otros aspectos, debido a la relevancia que parecían tener entre los primeros entrevistados.

Esto permitió centrar la atención en aspectos comunes a todas las entrevistas y darles mayor profundidad. Tal fue el caso de la preocupación que los egresados entrevistados manifestaron en torno a la formación tanto práctica como teórica que recibieron en la universidad, en relación con sus necesidades en el campo profesional.

Dentro de las entrevistas se elaboró una serie de preguntas que pretendían explorar la impresión que los egresados tienen respecto a los lugares donde pueden ejercer su trabajo como periodistas; el valor de la formación académica recibida en función de las actividades en la práctica profesional; y la percepción que tienen de su preparación.

Sus respuestas en este renglón son singularmente importantes puesto que los egresados entrevistados ya están incorporados al medio ocupacional y guardan una visión más amplia sobre el sentido de su formación académica en relación con la práctica periodística, por lo tanto, constituye un elemento a con-

siderar como parte de las habilidades técnico-profesionales en la construcción curricular.

Para ello resulta necesario remitirse al currículum de la licenciatura en Comunicación impartida por la UAEM con el objetivo de obtener información y contrastar el resultado de las entrevistas con lo expuesto en el plan de estudios.

## El instrumento

El cuestionario aplicado inició con una pregunta descriptiva sobre el tipo de trabajo que actualmente desempeñan en el campo profesional, de tal manera que la entrevistadora lograra captar lo que para ellos es importante respecto de su propia experiencia y del papel que ha desempeñado su formación académica en ello. Se plantearon preguntas encaminadas a la apreciación que el egresado tiene del plan de estudios, vinculada a su formación teórica y práctica. Asimismo, les permitió a los informantes entrar en confianza ante lo que no era una pregunta estructurada, sino el inicio de una conversación donde, aparentemente, ellos llevaban la batuta.

## El universo

Los entrevistados elegidos fueron los únicos doce egresados (de un total de doscientos noventa y siete graduados de la licenciatura en Comunicación) que, hasta el momento del encuentro, declararon dedicarse de tiempo completo al periodismo en diferentes medios. Fueron contactados gracias a una base de datos sobre egresados diseñada y operada por la Coordinación de la Licenciatura en Comunicación de la UAEM.

## Los encuentros

Fueron útiles para que los graduados dieran a conocer su visión sobre su trayectoria como estudiantes, al reproducir escenas, situaciones y rutinas que viven los periodistas; además ayudaron en la reconstrucción del campo periodístico, de su *habitus*, de las relaciones y reglas que se establecen.

## La entrevistadora

Cuidó aspectos como no enjuiciar, permitir que los informantes se expresaran sin interrupciones innecesarias, prestar atención no sólo a lo que decían, sino también a lo que evocaban, y ser sensible, es decir, percibir sus gestos y palabras de forma amistosa. No perdió de vista darle seguimiento a los temas que surgieron como producto de las preguntas, animando a los informantes para que entraran en detalle, o bien clarificaran algunas de las ideas o lenguaje empleado confusamente, puesto que había que sondear detalles de sus experiencias personales y del significado que los

entrevistados les atribuyen. Se puso especial atención en las trivialidades, en las luchas y rutinas, como en otros aspectos de sus vidas.

Por otra parte, de acuerdo con Bertaux, no podemos ignorar que el entrevistador "...cambia de actitud en el curso de una investigación. Al principio su postura es la de explorador. Más tarde busca contrastar sus interpretaciones, hacerlas desmentir, diferenciarlas, matizarlas, consolidarlas." (Bertaux, 1990: 137) Tal y como lo señala este autor, se da un tercer cambio, que es cuando los relatos llegan a un punto de saturación.

## El resultado del análisis de las entrevistas

Después de haber realizado las entrevistas y de haber superado un primer momento exploratorio, se llevó a cabo un análisis de los relatos, donde se compararon las respuestas, las formas de percibir la relación entre la formación académica y la práctica periodística, cómo se configura esta práctica en general y cómo se miran ellos mismos como parte del campo periodístico. Así surgieron preguntas por donde habría que orientar la hipótesis y la forma en que habría que sustentar teóricamente la realidad social que interesa. (Bertaux, 1990)

Cuando muchos otros detalles fueron retomados para la construcción del *habitus* del periodista, las características del campo y el espacio social, casi todos los encuestados mostraron una marcada preocupación sobre la ruptura que existe entre la teoría representada por la universidad y la práctica representada por el campo profesional. De esta manera, el resultado de análisis de las entrevistas gira en torno a las principales preocupaciones que mostró la generalidad de los informantes. Este espacio se destinará a mostrarlos e interpretarlos destacando aquellos aspectos donde son notorias las coincidencias.

## Sobre el Plan de Estudios: atomización y fragmentación

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación (LC) de la Universidad Autónoma del Estado de México fue elaborado a partir de asignaturas, integrándolas en áreas de conocimiento, a fin de garantizar la racionalidad interna. Las materias se organizan en semestres, los cuales comprenden de seis a ocho materias con una duración de dos a tres horas a la semana cada una.

Cuando la estructuración del plan de estudios exige a los alumnos cursar un elevado número de materias por semestre (entre seis y ocho) con un mínimo de horas cada una (dos o tres a la semana) dicha situación propicia una formación atomizada y fragmentada en el estudiante, a su vez que dificulta o impide que el docente y el alumno establezcan relaciones con otros contenidos, mientras que el curriculum pretende cubrir toda la información que se tiene que abordar, a la vez que sigue un orden lógico y natural en el contenido "(...) en este nuevo plan de estudios (...) se buscó afanosamente dotar a los alumnos de los conocimientos teórico-tecnológicos más avanzados para el estudio del

plano social, político y comunicacional (...) busca responder positivamente a los cambios de la realidad, a la vez que prepara al alumno para un mejor ingreso al mercado de trabajo. Ese es nuestro propósito." (Curriculum de la LC, 1995: 5 y 6)

Aun cuando el curriculum de la LC muestra que tras el mapa hay un trabajo extenso y cuidadoso en la planeación, persiste una tendencia a la dispersión de las materias, por falta de ejes conceptuales que apunten hacia una formación profunda. Razón por la cual los informantes manifestaron "una combinación de todo sin orientación aparente", "las materias no guardan una relación clara entre ellas", "somos todólogos, necesitamos especialización en áreas concretas". Esta circunstancia vivida por los alumnos se manifiesta a través de sus respuestas: "falta coherencia", "es mínima", "raqútica", "ni se analiza ni se estudia bien toda", "es repetitiva", "falta relación con otras materias", "los temas son confusos".

El alumno se enfrenta a la excesiva carga académica, generalmente de diferentes contenidos, por lo cual no logra reflexionarlos ni asimilarlos por completo. De aquí que los egresados opinen que "hay que profundizar en los temas, se ven rápidamente y no da tiempo de discutirlos", "falta coherencia en los contenidos y aparece desintegrada".

Hay que destacar el vínculo entre la pregunta: "¿Qué opinas del plan de estudios con relación a tu formación profesional?", respecto a la visión que guarda el egresado por la falta de integración entre las asignaturas del plan de estudios, y el número de materias cursadas en un mismo semestre. Condiciones éstas que obstaculizan la construcción de un pensamiento autónomo y productivo.

Los entrevistados señalaron que las materias relacionadas con la redacción periodística no guardaban relación explícita con aquellas que abordaban temáticas sobre pensamiento político o economía, por citar algunos ejemplos, de manera que se convirtieron en talleres de escritura, y no en espacios de reflexión orientada hacia la expresión escrita.

También señalaron que particularmente el área periodística parece relegada



en la planeación del currículum, puesto que en general el número de materias que se asignan a este fin es mínimo, a diferencia del resto de los medios.

En cuanto a la opinión que los egresados entrevistados sostienen en relación con el plan de estudios que cursaron, seis informantes emplearon frases como "es bueno, aunque podría mejorar", "es adecuado", "es bueno en general, quizá habría que afinar detalles"; mientras que los otros seis lo calificaron como "deficiente", "desorganizado", "poco práctico".

Aquellos argumentos que consideran como deficiente al plan de estudios se dividen en cuatro aspectos:

- Sobre la formación vehiculada por el plan de estudios, se escucharon opiniones como "los comunicólogos salimos de la universidad sin una idea clara de lo que podemos hacer con nuestra profesión", "somos todólogos y al momento de la verdad, no tenemos una idea precisa de lo que somos", "uno puede tener claro que se inclina hacia el periodismo pero (...) ¿y el resto de la comunicación para qué nos sirve?". Llegaron a expresar que al egresar de la universidad percibían su nivel profesional como bajo. Todos ellos manifestaron que una opción para mejorar el plan de estudios es la especialización, de tal manera que el alumno se concentre en una área específica, puesto que ellos se consideran producto de una formación confusa, sin conocimientos profundos en nada.

- En cuanto al nexo de la formación académica con la práctica periodística apuntan que es mínimo, "fuera de aquellos casos particulares en que el profesor nos pedía tareas relacionadas con la práctica de la profesión", "incluso el tipo de periodismo que abordamos y ensayamos en el salón de clase, tenía poco que ver con lo que se vive en la realidad". Aquí surge nuevamente su interés por la especialización, de forma que "el plan de estudios orientara al alumno a profundizar en una área", "para que se llegue al fondo de

los asuntos, de otro modo recibimos demasiada información superficial", "si hubiera especialidades, se cursarían menos materias pero más eficientemente".

- Con respecto a las materias que configuran al currículum, señalan que están poco integradas, puesto que "es común ver que los temas se repiten... eso es un desgaste de energía", "lo único que provoca es que baje el rendimiento del alumno", "sentí que había abismos de distancia entre las materias teóricas y las materias prácticas", "ante la saturación de materias hubo temas que se abordaron con tanta rapidez que faltó crítica", "cada vez que iniciábamos un semestre, parecía que empezábamos de cero". Esta última observación fue expresada por los informantes reiteradamente.

- En la relación alumno-maestro persiste la idea de que prácticamente toda la responsabilidad de que los alumnos aprendan recae sobre el docente: "el maestro enseña lo que considera importante", "los contenidos de las materias cambian, si cambian al profesor", "el curso pudo ser bueno con otro profesor". Mientras que reconocen que ante los problemas que ahora perciben, los alumnos conservaron una postura pasiva, sin hacer nada por mejorarla.

Esta visión generalizada entre los egresados fue resultado de una serie de preguntas relacionadas con la formación que proporcionan diferentes materias del plan de estudios, de tal manera que ellos ayudaron a identificar las áreas que posibilitan una mayor o menor formación.

Fue por lo que se formularon preguntas como:

¿Cuáles son las materias que piensas que te brindaron una mayor formación? De sus respuestas sobresalen los Géneros Periodísticos, Fotografía, Talletres de Investigación, y Comunicación y Literatura, resaltando el sentido práctico que las caracteriza.

Cuando se le preguntaba al alumno sobre *¿Cuáles materias opinas fueron deficientes?* La mayoría de los informantes le atribuyeron la responsabilidad al profesor, lo que refleja la pasividad del alumno con relación a su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue así que se escuchó:

- En cuanto al profesor y su formación docente: "le faltó preparación", "no supo impartir su clase", "era poco didáctico, muy aburrido", "no preparaba su clase", "lo único que hizo fue repetir el libro de memoria".

- Respecto a problemas metodológicos: "se mostró apático al transmitir su conocimiento", "nos imponía su método mecánicamente", "era demasiado autoritario".

- Relacionado con lo que el profesor le exigía al alumno: "pedía muchas tareas sin sentido", "nos exigía debido a que él no se integró al grupo", "le faltó claridad a su posición ante el grupo".

Como se observa, las opiniones poco tienen que ver realmente con la metodología. Se confunde con interés, que se relaciona con lo espontáneo o lo ameno. Snyders, por ejemplo, criticó el tipo de educación que inicialmente se preocupó por los intereses inmediatos, cambiantes y superficiales en los alumnos. Existe también complicación en la concepción de interés puesto que, en general, poco tiene que ver con lo que el docente enseña.

En relación con la ruptura entre método-contenido su origen se observa en la concepción instrumentalista de lo metodológico por parte de los alumnos, es decir, que el método se reduce a la técnica, desvinculando al problema del conocimiento. El objeto de

estudio se construye a partir de categorías conceptuales con base en un orden lógico. Por lo tanto, el objeto de estudio no puede abordarse desde la técnica, sino que tiene implicaciones metodológicas, por ello constituye una unidad con el método-contenido. La incompreensión que sobre este asunto tienen los egresados se expresa en la impresión "dispersión de las materias".

*¿Cuáles consideras que fueron materias aisladas?* La mayoría de los entrevistados destacaron la ausencia de objetivos y enlaces claros con el ejercicio periodístico de materias como Sociedad y Estado, Modelos Económicos y Teoría de la Comunicación. Al mencionar aquellas materias que parecen aisladas, tres entrevistados señalaron que lo que para ellos habían sido materias áridas desde la visión del periodista, sin ningún sentido aparente, de seguro para sus compañeros, dedicados a la investigación o a los medios electrónicos, las debilidades de su formación se ubicaban en otras materias, pero, a fin de cuentas esto es indicador de lo amplio del territorio que pretende abarcar la LC.

*¿Cuáles son los contenidos que faltaron a tu formación profesional?* Coincidieron en la ausencia de valores y ética profesional que, especialmente en el campo periodístico, hubieran sido un apoyo para enfrentarse a la práctica de la profesión. De aquí que se escucharon opiniones como "hizo falta", "carecemos de conocimientos que nos permitan aportar a una nueva ética del periodista", "no hay valores en la práctica y nosotros carecemos de argumentos ¿qué se puede hacer?"

Parte del origen de estas situaciones se concentra en dos puntos neurálgicos: la relación de maestro-alumno y, la del método-contenido de la materia, tendencia natural de un tipo de didáctica clásica donde prevalecen como elementos pedagógicos básicos el maestro y el contenido.

En todas las entrevistas, el maestro apareció como un elemento determinante

en el acceso al conocimiento de las materias, y desempeñaron —según los informantes— un papel fundamental que les dio mejor formación, o por el contrario, que les proporcionó una formación deficiente. La mitad de los entrevistados concentran en el maestro las condiciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tomar en cuenta que pueden requerirse otro tipo de transformaciones a nivel curricular o en el replanteamiento teórico metodológico de las prácticas periodísticas y sobre el papel del alumno en la adquisición del conocimiento.

Once de los doce entrevistados le confirieron un papel decisivo al maestro en la adquisición del conocimiento en relación con diferentes concepciones sobre dicho papel y sus funciones:

- Por formación del profesor: "Se debe a su trayectoria", "conoce bien su materia", "sabe dar bien su clase".

- Sobre la responsabilidad del profesor: "Fue un profesor responsable", "fue dedicado", "mostró empeño".

- Relacionado con la pasividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "Supo despertar nuestro interés", "era motivador", "su clase era amena".

- Por la posición del profesor en el campo periodístico: "es un periodista políticamente importante", "es muy crítico y nos invitaba a hacer crítica".

En el caso concreto de los entrevistados, calificaron de excelentes a algunos de sus profesores de periodismo, no en función de los contenidos, sino por la curiosidad que les hizo experimentar en torno a asuntos como: la relación que establecieron con fuentes de información, la manera como se desarrollaron en el espacio social y las ventajas que esto les ha brindado en la práctica de la profesión, anécdotas que marcaban parámetros sobre el *habitus* y las relaciones del campo profesional.

En cuanto al papel que desempeñaron ellos como alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo un entrevistado reconoció que él mismo fue decisivo para que la materia fuera deficiente.

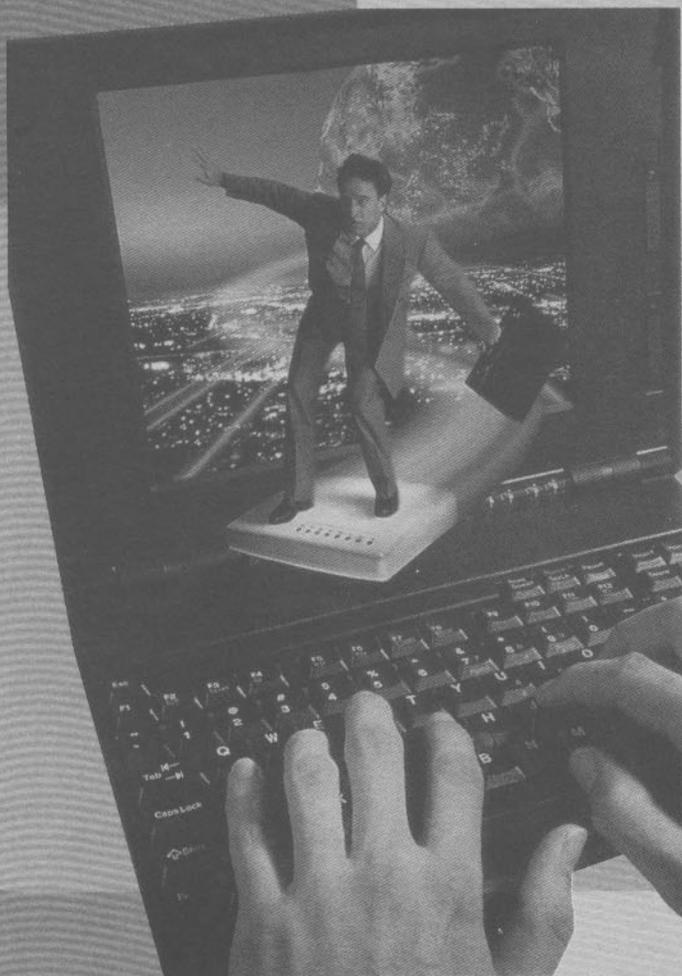
En tanto que al referirse a los contenidos lo hacen con vaguedad. Comentan que "contribuye a la formación del periodista", "es importante", "algunos temas fueron básicos como para reflexionarlos aún más".

Los egresados coincidieron en que esperarían "una mayor coordinación entre los programas" porque como ellos lo vivieron, los contenidos se repetían. Puede percibirse que a lo largo de la carrera tanto el alumno como el docente reproducen la información continuamente. Según sus comentarios: "los contenidos se repiten", "la bibliografía es la misma en diferentes semestres", aunque no fueron claros al argumentar lo que significaba "repetir contenidos".

*¿Qué opinión tienes sobre la formación teórica y práctica que recibiste?* Entre las respuestas que los alumnos expresaron en relación con esta dicotomía, dijeron que la teoría "es buena", "es mucha", "es superficial", "es mínima y raquítica", "es incomprendible", "es puro rollo", "es demasiada información", "no sirve de mucho". Mientras que sus respuestas en torno a la práctica fueron "casi no hay", "es poca", "es mala", "es mínima", "es escasa", "es insuficiente", "es pobre", "es nula".

Los entrevistados manifestaron constantemente una concepción tecnicista negándole posibilidades a la formación teórica.

Estas afirmaciones reflejan el reduccionismo en la forma de concebir tanto a la teoría como a la práctica. Por otra parte, la práctica no es percibida como la articulación entre técnica y teoría, encaminada hacia la transformación de la realidad. Más bien se concibe como empirismo y



utilitarismo de la que surgen, casi mágicamente, los conceptos, o en el mejor de los casos, como la comprobación en la realidad de lo propuesto teóricamente. Luego entonces, es comprensible que se le considere "pobre", "nula", "escasa", "deficiente". En su mayoría, los egresados opinan que la teoría y la práctica están desvinculadas. Seguramente enfrentarán dificultades en la práctica.

## Formación teórica

Han sido varios los investigadores en comunicación quienes han mostrado interés respecto a la formación teórica o conceptual proporcionada por la universidad, ante el "saber hacer", tal como lo explica, por ejemplo, Guillermo Orozco. (1992)

Sin duda alguna no es sencillo hablar de este tipo de formación, puesto que arroja resultados a largo plazo. Sin embargo, constituye una parte central de los objetivos trazados por la universidad, es la esencia misma de la institución, que, a mediano y largo plazo, abre la posibilidad de un pensamiento creativo y productivo conceptualmente hablando, dentro de un campo de conocimiento como es la comunicación.

Dicha formación le permitirá al sujeto la construcción de conceptos como parte de una acción interna. La crítica es un elemento fundamental de este tipo de formación ya que le brinda al sujeto la posibilidad de construir con base en lo criticado. Es una vigilancia que el individuo elabora en función de la relación de su trabajo con su objeto de estudio. Ello lo faculta para encarar problemas formulando preguntas diferentes en relación con los fenómenos de la comunicación.

Como puede verse, la formación conceptual es la que le permite al egresado de la licenciatura en Comunicación debatir asuntos de diferente orden, ya sean teóricos o prácticos, generando un pensamiento y una explicación propias sobre la realidad. Este es el compromiso histórico de la universidad con la sociedad, es su espíritu: producir explicaciones teóricas que arrojen luces diferentes, originales, creativas, fecundas, sobre los hechos sociales que la circunscriben. Es así como a la universidad se le plantean y se plantea a sí misma nuevos retos, los cuales exigen la formación de profesionistas capacitados para el desempeño de acciones, el "saber hacer".

La formación conceptual es producto y reflejo de las diferentes prácticas educativas de investigación que se generan dentro de la universidad. No sólo se encamina a las generaciones a producir conceptos o teorizar, sino a pensar la realidad en forma distinta.

En este sentido, en el plan de estudios establecido por la licenciatura en Comunicación de la UAEM la formación se concibe como un compuesto de elementos teórico-conceptuales indispensables para el sustento de un pensamiento autónomo y creativo tendiente a la resolución de problemas que ciertas situaciones de la realidad demandan, aunados a un conjunto de técnicas que le permitan al estudiante ejecutar acciones frente a lo concreto.

Aquí existe una confrontación: por una parte, la teoría se concibe como una especulación y por la otra, se le exige a la universidad que forme y adiestre al estudiante de tal modo que le permita encarar la resolución de problemas inmediatos, aunque no logre extraer explicaciones profundas sobre los mismos.

Gran parte de la configuración de este plan de estudios se inclina hacia un tipo de formación teórica. De docientas setenta horas carga (horas, semana, mes), ciento ochenta y cuatro están encaminadas al análisis y formación teórica (Curriculum de la LC, 1995), las cuales deben redimensionarse en un contexto socioeconómico que a final de cuentas determina el tipo de preparación que requieren los egresados en el campo de trabajo.

Al respecto Díaz Barriga señala que:

“Por su propia naturaleza el modelo de desarrollo capitalista dependiente, ha posibilitado una práctica educativa, caracterizada por una dicotomía entre teoría y práctica, entre trabajo intelectual y trabajo manual, privilegiando la técnica como elemento definitorio en todas las prácticas sociales, en pro de demostrar que todo el conocimiento del mundo tiene como base a la razón humana, a través de ello es posible fundamentar explicaciones verdaderas, utilizando el método científico basado en la observación, experimentación y comprobación, para abordar los fenómenos naturales o sociales determinados por leyes universalmente válidas”. (Díaz Barriga, *et. al.*, 1984:31 y 32)

El discurso de los egresados entrevistados no es ajeno al discurso social y educativo dominante, ni a las demandas concretas del medio ocupacional, que es el que califica la eficiencia del sistema educativo a partir de la eficacia en el desempeño de habilidades y técnicas.

Llama la atención que los alumnos no perciben a ciertas disciplinas como elementales para facilitar la formación teórica a mediano o largo plazo, sino que se concentran en aquellas que tienen efectos inmediatos —como son los talleres o materias prácticas—. Lo demuestran cuando señalan que “esas sí tienen una aplicación inmediata en la práctica periodística”, “ahí no hay que abstraer, hay que aplicar”.

En lo referente a la formación teórica, particularmente en comunicación, se ignora la relación existente entre la formulación conceptual y el objeto específico de conocimiento. Dicha ignorancia es la que los lleva a calificar como “incomprensible”, “no sirve para nada”, “es puro rollo”.

Es decir, no hay una noción del significado de la teoría como elemento necesario en la formación académica universitaria, dado que es el lugar propicio para la generación de conocimientos, y la nie-

gan cuando la consideran “puro rollo” y señalan “que se enseña demasiada teoría y no se consideran los problemas a los que se enfrentarán en la práctica periodística”, “en vez de tanta teoría deberían darnos más práctica, talleres de redacción periodística”, “es puro rollo, cuando trabajemos en los medios eso no sirve de nada”.

Si el análisis y los debates sobre las cuestiones de tipo conceptual quedan prácticamente excluidos y si se da pauta al practicismo en los currícula profesionales, la universidad se coloca ante el peligro de transformarse en escuela tecnológica, una tendencia que cobra cada vez más fuerza en las carreras de comunicación.

Si bien no es fácil enfrentar esta tendencia, tampoco se puede olvidar que el bagaje conceptual va en busca de la formación de un pensamiento autónomo.

El problema que perciben los egresados respecto a su formación se relaciona con la dispersión que experimentan respecto al currículum, por ello hay comentarios que paradójicamente expresan “la teoría es rica aunque un poco desorganizada” o “es deficiente porque no establece su relación con otras materias”.

En esta aproximación inicial se logra ver las deficiencias de que adolece el actual plan de estudios. En relación con la formación teórica, ocho de los doce egresados entrevistados piensan que es deficiente, repetitiva, desagregada y subjetiva.

Aquí podremos identificar expresiones en el discurso de los estudiantes que hacen referencia a la deficiencia y/o carencia de formación conceptual en el currículum. Las dificultades internas provienen de dos tipos de situaciones:

- Demasiada información en relación con el tiempo que el alumno tiene para procesarla mentalmente y asimilarla voluntariamente. Califican que “los temas no se profundizan, por lo tanto, es deficiente, excesiva, por lo que los temas no son abordados ni reflexionados lo suficiente”.

- Por otra parte, la dificultad estriba en la metodología relacionada con la práctica educativa que los alumnos deben ejercer para incorporar el proceso de aprendizaje. De aquí que expresen que es “muy pobre puesto que sólo se lee y no se discute”. Incluso en este sentido hubo quien opinó que el profesor abusó, puesto que le pidió preparar el tema en vez de dar la clase él mismo.

Así, hay que señalar:

- La inminente dificultad de los alumnos para conceptualizar la formación teórica, sin comprender que es fundamental para construir un pensamiento autónomo, y

- aquellas deficiencias que docentes y alumnos han arrastrado desde su escolaridad previa, donde la teoría no ha tenido un papel importante.

## Formación práctica del comunicólogo

Aunque las opiniones están divididas, todos ellos coinciden en que la práctica de la profesión la aprendieron después de haber concluido sus estudios, al momento de incorporarse al campo periodístico, aunque la mayoría reconoce que poseía mejor preparación y más información que algunos agentes formados empíricamente.

En la comunicación, la profesión es concebida, desde la práctica, como una búsqueda de solución a problemas técnicos o productivos, limitando al mínimo la labor de teorización, pues es considerada inútil o improductiva. La práctica de la profesión es básicamente operativa, sin posibilidad de análisis crítico ante el mundo de lo existente, de tal manera que el pensamiento está al servicio de decisiones administrativas, en vez de que sean el eje de éstas. Se tiende a la manipulación de la realidad y no hacia su explicación, incluso su transformación. (Follari, 1982)

Como mencionamos anteriormente, se ha cuestionado la concepción que los egresados de la carrera en comunicación tienen sobre la necesidad imperante de un saber hacer, de ahí el reclamo reiterado sobre la capacitación técnica que les permita resolver problemas prácticos. Esta visión se generaliza hacia lo social a tal grado que la universidad es evaluada a partir de su capacidad para fomentar habilidades técnico-profesionales relacionadas directamente con un nivel específico de calificación laboral.

Esto es destello de un proceso de crecimiento económico y desarrollo tecnológico, del *habitus* en la práctica periodística, que finalmente se tradujo en una serie de propuestas educativas reflejadas en el plan curricular. La universidad responde al juego del campo periodístico como un reproductor y maestro del *habitus*.

Tampoco puede negarse la importancia de una habilitación técnica, puesto que es una exigencia fundamental en el medio ocupacional, y de ésta depende en gran parte su incorporación, así como la valoración social del sistema educativo. Esto no contradice de ninguna manera lo que hasta ahora se ha argumentado sobre la formación conceptual, puesto que no deja de considerarse como el pilar del saber hacer para una transformación consciente, además de ser el compromiso que la universidad contrajo con la sociedad.

## La práctica ¿es un hacer?

Como se dijo anteriormente hay una confusión en cuanto a que la práctica es hacer. Esto tiene implicaciones que hay que comentar. Primero, que la negación de la formación teórica impide que se le dé sentido a una conciencia de la transfor-

mación. Y segundo, que el ejercicio práctico implica aplicar lo aprendido, partiendo de la idea de que la realidad puede definirse desde un punto de vista técnico. Por lo tanto, el hacer da paso a:

- aplicar información. De aquí que veamos expresiones como “no hemos puesto en práctica nada”, o “no hay nada de práctica”, u “ojalá practicáramos más”.

- Se ve a la práctica como una forma de salir de la situación escolar, como una manera de cosificar la realidad, como si hacer práctica significara hacer algo fuera del sistema escolarizado.

- Al docente se le confiere la responsabilidad de la práctica o la ausencia de ésta. De aquí que se escucharan opiniones como “el profesor no se preocupó porque practicáramos” o “eso depende del profesor”.

- Se concibe a la práctica como integradora de la realidad. Por eso encontramos opiniones tales como “hay que combinar la teoría y la práctica de acuerdo con las necesidades de nuestra realidad”, “requerimos no tantos conocimientos teóricos, sino prácticos que nos ayuden a resolver problemas en situaciones concretas”. Esto nos obliga a reflexionar sobre lo que significa la realidad, puesto que en este contexto resulta que es lo inmediato, lo sensible a la conciencia, lo que puede observarse empíricamente.

Así se ha afirmado que de acuerdo a la percepción de práctica que los alumnos expresan, implica la necesidad de adaptar el curriculum a las necesidades de la realidad, o lo que los alumnos consideran es saber resolver los problemas de la práctica; bajo el riesgo de que el plan de estudios inicialmente responda a exigencias de tipo técnico, desarrollar habilidades requeridas en el



medio ocupacional, sin cuidar la formación conceptual como una formación crítica.

## Teoría y práctica... ¿se articulan?

Aun cuando las preguntas planteadas no contemplan en forma explícita la articulación teoría y práctica, y esté ausente en el discurso de los egresados entrevistados, resulta importante abordarla.

De ninguna manera se quiere decir que las formaciones teórica y práctica sean aspectos pertenecientes a polos opuestos en su relación y mutuamente excluyentes. La práctica implica en sí misma conjugar niveles conceptuales y la realización de ciertas acciones. Por lo tanto, no puede plantearse una dicotomía entre ellas. (Kosik, 1976)

En la formación del comunicólogo-periodista no deben negarse las necesidades técnicas de su formación, sino que hay que plantearles que la resolución de los problemas teóricos son básicos en las ciencias sociales, y particularmente importantes en la formación de un profesional de la comunicación que habrá de abstraer información, procesarla y comentarla, sólo por mencionar un ejemplo.

Por otro lado, las necesidades y exigencias del campo laboral definen al aparato escolar, bajo los criterios de rendimiento y eficiencia, como sucede con las empresas. Los alumnos de comunicación quieren que la universidad sea un centro de capacitación para desempeño técnico, y se ratifique su preponderancia sobre la formación conceptual. Se califica la eficiencia a partir del tipo de habilidades técnicas que los egresados apliquen en el desempeño ocupacional. Se coloca a la técnica en un lugar destacado, y su perfeccionamiento pretende legitimarla como ciencia.

La articulación teoría-práctica se percibe fragmentada por parte de los egresados debido a que:

- Desvinculan la teoría de la técnica: "ojalá hubiéramos realizado más prácticas, cursar más talleres porque cuando se trabaja en los medios, la teoría no sirve de nada. Uno empieza a aprender en la práctica."
- Se percibe a la experiencia práctica como elemento fundamental del conocimiento: "la teoría se lee y se discute, pero la realidad es otra muy diferente. Para enfrentarse a los problemas de nuestra profesión, necesitamos más práctica."

Esto nos lleva a pensar en otro obstáculo de la práctica educativa que se refiere a la insistente aplicación de los métodos estereotipados y a la búsqueda irracional y confusa de respuestas. Al respecto Hilda Taba señala que:

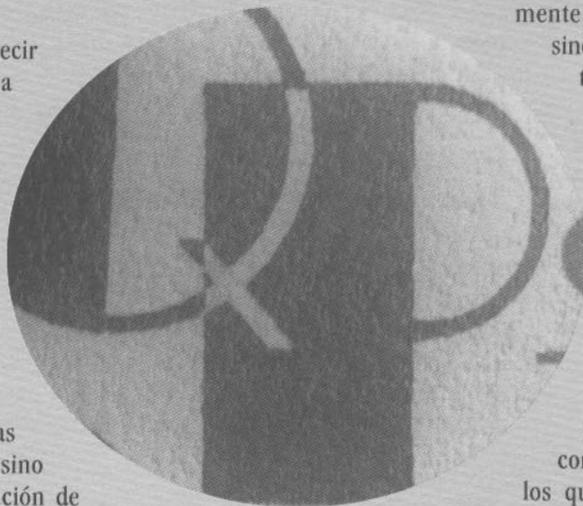
"(...) debe tenerse presente, sin embargo, que estas prácticas son productos inadvertidos de otras dificultades, tales como la falta de comprensión del significado del pensamiento independiente, la concepción de las materias como un conjunto de informaciones más que como disciplina y posiblemente, el hecho de que la creatividad y la idiosincrasia parecen amenazar a los maestros cuyas propias capacidades para reorganizar ideas en dimensiones nuevas no se hallan bien desarrolladas." (Taba, 1980: 207)

El resultado es que el alumno recibe información dispersa, aparentemente sin significado y no le queda clara la forma en que pueden articularse el cuerpo de conceptos —justo ahí es donde estos adquieren sentido— así como tampoco comprende los problemas conceptuales a los que da pauta el debate teórico. Por lo tanto, nuevamente se inculca la retención (tras el proceso de memorización) de conceptos, declarándose la virtud del análisis conjunto, propio de la construcción del cuerpo teórico en cuestión. Al respecto Bachelard señala que la escuela enseña respuestas y no preguntas, por lo tanto, el pensamiento se mecaniza y se anula el pensar. De aquí que los egresados señalen que "nunca queda claro el papel que juega la teoría en la práctica del periodismo, porque los contenidos no están bien estructurados."

Como se ha podido observar, el problema principal para reconocer esta articulación se finca en la dificultad para conferirle verdadero sentido a la teoría, que es lo que da razón de ser a la práctica.

## Confusión teoría-práctica: problemática de la comunicación como campo de estudio

Los jóvenes se sienten confundidos, en parte, por la propia problemática de la comunicación como profesión, debido a que es la resultante de combinaciones de varios oficios y prácticas en busca de legitimarse socialmente y, en especial, en el ámbito laboral. (Orozco, 1992) El gran reto es erigirse como ciencia que genere conocimiento propio. Más aún, el comunicólogo se asume, en el campo profesional, como ser pragmático eminentemente técnico,



en el que se conjugan múltiples disciplinas demandadas por el mercado y el continuo avance tecnológico. El resultado es la dificultad para delimitar y concretar el objeto de estudio como ciencia y hasta los métodos para abordarlo.

De hecho, la problemática abordada desde la comunicación está legitimada socialmente más por la cuestión ideológica que la circunscribe, que por ser una herramienta que colabore en la descripción del fenómeno social.

El momento en que surgen las licenciaturas en comunicación —década de los 60— lo hacen como un proyecto de modernización de las profesiones. No se puede olvidar que en esta década era imperativo la modernización y legitimación de las naciones modernas, por lo tanto, esto implicaba la evolución de sus instituciones y sus agentes, donde los comunicadores sociales jugaban un papel de negociación con la sociedad, esto es lo que las acredita en su nivel de educación superior. Por ello lograron un prestigio que superaba por mucho su dimensión como ciencia.

Sin embargo, esta situación reduce la labor profesional del comunicador social a la simple transmisión de información en forma lineal (emisor-receptor). Así se legitimó su “saber hacer” como profesionista, débilmente instituido. (Reyna, 1992)

## Dificultades

La delimitación de este momento de la investigación resultó complejo debido a tres razones básicas:

- La confusión que la entrevista reflejara sobre la relación entre teoría y práctica.
- La falta de una explicación de corte conceptual que argumente este aspecto.
- Los mismos egresados están confundidos en cuanto a la deformación de la relación entre teoría y práctica, de ahí que les resulte difícil aclararlo mediante la expresión verbal.

## Preámbulo final

Junto con la mirada etnográfica surge un discurso sobre las pequeñas cosas tales como horarios, actitudes, situaciones, etcétera, que de alguna forma establecen una relación con lo que en el campo profesional y el ejercicio periodístico se acostumbra, es parte de la rutina; por ejemplo, la búsqueda de información en lapsos cortos; la redacción obedeciendo a géneros periodísticos estructurados y limitados, a reglas y condiciones para relacionarse con otros sujetos (...), entre los alumnos se distinguen aquellos que poseen habilidad para escribir bien y rápido, visto por él y sus

compañeros como un don que no todos comparten, casi predeterminándolos a que ellos “sí se dedicarán al periodismo”, mientras los otros deberán destacar y definirse por otra área del campo de la comunicación.

Los profesores que imparten las materias de periodismo influyen directamente en tal distinción, pues son ellos quienes legitiman la posesión del don, y sobre estos alumnos se construyen otras actitudes características del *habitus* del periodista tales como trabajar sin horario, el “gusto” por estar tras la información, iniciar su carrera desde asistente a pesar del bajo y a veces nulo ingreso e iniciar una escalada lenta y difícil para colocarse como agente legítimo en el campo periodístico.

La universidad opera, partiendo del supuesto de condiciones sociales que, en principio, asegurarán el éxito en el trabajo de inculcación. (Pinto, 1993) De acuerdo con Bourdieu, esto es un principio general de toda explicación sociológica. (Bourdieu, 1993) Una sociedad diferenciada tiene efectos, también diferenciados, sobre los agentes. La institución, vinculada a la práctica del periodismo, procura imponer en los alumnos sus propios códigos, que descifran la experiencia vivida en el campo periodístico y no acepta otros razonamientos, mas que aquel que le ha permitido generar en el lenguaje, la vocación del comunicólogo y su misión como institución educativa de nivel superior:

“La Universidad propende a ser sede y espacio de la inteligencia, promueve acciones, descubre nuevas verdades que se encaminan hacia la humanidad por medio del esfuerzo académico”.

“Educar significa poner en práctica la libertad que se orienta a la realidad, para luego ser transformada con espíritu solidario”. (*Idem*)

“La calidad académica debe ser concebida como un proyecto integral institucional, donde todos sus miembros y todas sus acciones permitan obtener niveles de desempeño (...)”. (*Idem*)

Estas citas manifiestan, como escenario, los criterios que la UAEM establece para la clasificación de los individuos socialmente aptos de acuerdo a sus principios: los jerarquiza, así como a sus esperadas cualidades, sin perder de vista que no son independientes de lo que sucede en el campo profesional. Se pone en evidencia la relación existente entre la clasificación que lleva a cabo la universidad y las clasificaciones sociales que posteriormente experimenta el egresado al momento de incorporarse en el campo profesional periodístico.

Después de mostrar que posee el don, es fundamental su relación con el profesor a fin de que este último deje claro ante el grupo que es un aspirante fuerte, legítimo. También hay que considerar que particularmente en esta rama de la comunicación: el periodismo, los profesores en la mayoría de los casos, se dedican al ejercicio periodístico. Para el alumno esto se convierte en una oportunidad (especialmente cuando el docente lo reconoce como aspirante al campo) para incorporarse como agente.

El hecho de que el profesor forme parte del campo periodístico es elemento fundamental para que al interior del salón de clase se desarrolle una jerarquía similar a la que se ejecuta en el medio profesional; el alumno con el don asume una posición por encima del resto del grupo, misma que le permitirá la avanzada después de egresado, siempre y cuando sea capaz de cultivar una relación más o menos estrecha con el profesor. El alumno lo ve, en este primer momento, como un agente clave, que quizá después de egresado ya no sea así, e inicie una nueva red de relaciones de estilo semejante.

Por lo tanto, el alumno inicia con la configuración del *habitus* desde antes de incorporarse al campo profesional. Asimismo, esto indica que la universidad, en esta dimensión del aprendizaje, reproduce el orden social. Su egresado no es un agente de cambio, sino un reproductor de roles sociales, políticos y culturales exigidos en el campo periodístico. La clasificación escolar resulta importante puesto que los juicios de la universidad poseen un alto grado de legitimidad y, a su vez, poseen un efecto duradero en los sujetos clasificados. (Pinto, 1993)

De acuerdo con Bourdieu y Saint Martin, la consideran como máquina de clasificar para poner de manifiesto categorías de entendimiento profesoral. En su análisis los autores señalan que dicha máquina desempeña dos funciones: la transformación de la clasificación social en clasificación escolar, y la transformación de clasificación escolar en clasificación social. Bajo este mecanismo se manifiesta nuevamente la relación entre formación académica y ejercicio profesional. (Bourdieu, 1993)

En la primera función de dicha "máquina", Bourdieu considera de entrada que en principio es factor decisivo el capital cultural heredado, de tal manera que hay que considerar la profesión del padre, por ejemplo, o si algún pariente cercano ha ejercido como periodista; mientras de salida será el capital escolar representado en la obtención del título. También se puede tomar en cuenta la relación entre estas dos dimensiones cuando entre los alumnos se perciben diferencias tanto en el rendimiento académico (del alumno con más bajo rendimiento hasta el de mayor rendimiento) como en el grupo sociocultural del cual procede (hijos de comerciantes o empleados; hijos de profesores universitarios, hasta hijos de altos directivos o comerciantes exitosos). Louis Pinto lo llama la oposición entre un polo dominante y un polo dominado donde se ubica el principio de la correlación entre

el espacio de las clasificaciones sociales y el campo de las clasificaciones escolares. Al respecto Pinto ilustra que:

"Si se estudia la escala de méritos que subtiene las apreciaciones magistrales, se ve que abajo quedan relegados los alumnos relacionándolos con lo 'simplón', lo 'bobo', lo 'servil', lo 'vulgar', que en la parte intermedia (en la 'buena medida') aparecen los alumnos relacionados con el 'cuidado', la 'seriedad', la 'solidez', y que en la parte más alta se llega a los alumnos capaces de acceder al 'fin', a lo 'sutil', a lo 'personal'. Incluso dentro del grupo de los 'buenos', existe una oposición en la modalidad de éxito: a los sujetos 'brillantes' portadores de un logro alcanzado con 'facilidad' que evoca la 'gracia' o la 'elección', se oponen a los sujetos portadores de una forma únicamente negativa de éxito, marcada por el 'trabajo', el 'esfuerzo', la 'aplicación'. Carreras, cualidades escolares, disciplinas, establecimientos (...) siempre manifiesta esta dualidad entre la forma noble de excelencia y forma puramente 'escolar', que pone de manifiesto la falta". (Pinto, 1993: 34)

En ambas dimensiones –social y escolar– las clasificaciones escolares poseen un trasfondo, que si bien se hace patente en forma discreta, por mencionar atributos determinados, casi imperceptibles, aunque con un argumento social, tales como estilo, apariencia, dicción (...) también parte de los criterios de evaluación escolar.

## Referencias bibliográficas

- ACUÑA, C., et. al. (1981). *Modelo de desarrollo curricular*, SEP, Dir. Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, México.
- ÁLVAREZ Aragón, Virgilio (1987). "La Universidad: la reproducción y negación de la sociedad presente", en *Explorando la Universidad*, Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México.
- ÁNGELES, Ofelia (1993). "El nuevo perfil del profesional de la planeación: sus implicaciones para los programas de formación y actualización", en Fernández y Santini (compiladores); *Dos décadas de Planeación de la Educación Superior*, ANUIES, México.
- ANDIÓN, Eduardo (1992). *La lógica y sociológica de las prácticas simbólicas: aportaciones de la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu a las reflexiones teóricas sobre comunicación social*, (Tesis) Universidad Anáhuac, México.
- ARCHER, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*, Londres y Beverly Hills.
- ARIZMENDI Rodríguez, Roberto (1992). *Consideraciones sobre la Planeación de la Educación Superior en México*, ANUIES, México, N° 42, abril-junio.
- ARNAZ, José A. (1991). *La planeación curricular*, Trillas, México.
- ARRONDONDO Galván, Víctor M. (1992). *La educación superior y su relación con el sector productivo*, ANUIES-SECOFI, México.
- ARRONDONDO, V.A. (1981). "Comisión temática sobre desarrollo curricular", en *Documento base*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol.1, México.

- BENASINI, Claudia (1994). *Entre la rutina y la innovación: los egresados de nuestra carrera*, UIA, México.
- BERTOLUCCI, Jorge (1987). "Educación, reproducción social y sociología", en *Explorando la Universidad*, Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México.
- BERTOUX, Daniel (1990). "Los relatos de vida en el análisis social", en Aceves Lozano, Jorge (comp.); *Historia Oral*, Instituto Mora-UAM, México.
- BOURDIEU, Pierre (1993). *Cosas Dichas*, Gedisa, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1991). *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_ (1991 a). *La distinción*, Taurus, España.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Sociología y Cultura*, Grijalbo-Conaculta, México.
- \_\_\_\_\_ (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, Año 2 N° 5, México.
- \_\_\_\_\_ (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1974). "La escuela como fuerza conservadora; desigualdades escolásticas y culturales", en Eggleston, J. (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, Londres.
- \_\_\_\_\_ (1974). y Saint-Martin. "La excelencia escolástica y los valores del sistema educativo", en Eggleston, J. (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, Londres.
- \_\_\_\_\_ (1973). "Sistemas de educación y sistemas de pensamiento", en Hoper, E. (ed.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres.
- BOWLES y Gintins, H. (1981). *La instrucción escolar en la América Capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Siglo XXI.
- CALLETI, Rubén Sergio (1991). "Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias", en *Diálogos de la Comunicación*, FELAFACS n° 31, Perú, septiembre.
- CARRIÓN Carranza, Carmen (1993). "La evaluación de la educación superior: Análisis de su impacto", en *Dos décadas de Planeación Educativa*, ANUIES, México.
- CASTREJÓN Diez, Jaime, et. al. (1975). *Planeación y modelos universitarios*, ANUIES, Tomo 2, México.
- CLIFFORD, James (1998). "Sobre la autoridad etnográfica", en Carlos Reynoso (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- DÍAZ Barriga, Gule, Pacheco, Rojas y Saad, Elisa (1984). "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior", en *Perfiles Educativos*, N° 7, México, octubre-noviembre-diciembre.
- Educación Superior en México (1993). *Informe 1992*, ANUIES, México.
- FOLLARI, R. (1982). "El currículum como práctica social", en *Memorias Encuentro sobre Diseño Curricular*, ENEP Aragón, México.
- \_\_\_\_\_ (1980). *Metodología para el diseño del currículum*, UAM-Azcapotzalco, Simposio sobre Alternativas Universitarias, México.
- FUENTES Molinar, Olac (1983). *Educación y política en México*, Nueva Imagen.
- FUENTES Navarro, Raúl (1991). *Diseño curricular en las escuelas de Comunicación*, Trillas, México.
- \_\_\_\_\_ (1990). "Prácticas profesionales de la comunicación. Caracterización y perspectivas de desarrollo ante la crisis", en *Crisis y comunicación en México*, CONEICC-Universidad de Colima, Tomo 2, Colima.
- GARAY, Graciela de (1997). "La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas", en Garay, Graciela de; *Cuéntame tu vida historia oral: historias de vida*, Instituto Mora, México.
- GEERTZ, Clifford (1998). "Géneros confusos. La reconfiguración del pensamiento social", en Carlos Reynoso (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- GIGLIA, Angela (1997). "Apuntes sobre la verdad y la reconstrucción de los eventos en los relatos orales", en Garay, Graciela de; *Cuéntame tu vida historia oral: historias de vida*, Instituto Mora, México.
- GIROUX, Henry (1983). *Theory and resistance in Education*, Bergin and Garvey Publishers, EUA.
- GLAZMAN, Alejandro (1981). y M. Figueroa; "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular", en *Documento base, Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1, México.
- \_\_\_\_\_ e Ibarrola, María (1980). *Diseño de planes de estudio*, UNAM-CISE, México.
- GÓMEZ Ocampo, Víctor (1988). "Relaciones entre educación y estructura económica", *Revista de la Educación Superior*, n° 41, ANUIES, México.
- GUADARRAMA Rico, Luis Alfonso (1997). "Nuestros egresados de Comunicación: primera mirada", en *Campus Universitario*, México.
- HANEL del Valle, Jorge (1993). "Panorámica de la planeación de la educación superior", en Fernández y Santini (compiladores); *Dos décadas de Planeación de la Educación Superior*, ANUIES, México.
- LABARCA, G. (1989). *Economía Política de la Educación*, Nueva Imagen, México.
- LABINOWICZ, D. (1993). *Introducción a Piaget*, FBI, México.
- LATAPÍ, Muñoz Izquierdo y Ulloa (1964). *La educación y el desarrollo económico*, CEE, México.
- LLARENA de Thierry, Rocío (1993). "Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior", en Fernández y Santini (compiladores); *Dos décadas de Planeación de la Educación Superior*, México.
- MARCUS, George y Dick E. Cushman (1998). "Las etnografías como textos", en Carlos Reynoso (compilador), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa Editorial, Barcelona.

- MARTÍNEZ, Salvador (1992). "La formación de profesionales y técnicos", en *La Educación Superior y su relación con el sector productivo*, Arredondo Galván, Víctor Martiniano (coord.), ANUIES-SECOFI, México.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (1993). "La sobrenumeración de la matrícula en las instituciones de educación superior", en Fernández y Santini (compiladores); *Dos décadas de planeación de la Educación Superior*, ANUIES, México.
- MILLER, G.A., et. al. (1990). *La universidad del presente*, Mc Graw-Hill, México.
- MISZTAL, Martine (1993). "Autobiografías, diarios, historias de vida e historias orales de trabajadores: fuentes de conocimiento socio-histórico", en Aceyes Lozano, Jorge (comp.); *Historia Oral*, Instituto Mora-UAM, México.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1993). "Teoría y método de la planeación de la educación superior", en Fernández y Santini (compiladores); en *Dos décadas de Planeación de la Educación Superior*, ANUIES, México.
- \_\_\_\_\_. (1991). "Socioeconomía de la educación privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, n° 1, México.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Foro sobre modernización educativa en perspectiva (ponencia)*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, marzo.
- \_\_\_\_\_. (1981). "El papel de la educación en el desarrollo económico y social: una perspectiva"; en *Revista de Educación Superior*, n° 1, México.
- OROZCO, Guillermo (1992). "De las disciplinas a los saberes. Hacia una reestructuración de la comunicación desde la academia", en *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, Col. Comunicación, *Identidad e Integración Latinoamericana* n° 4, CONEICC-FELAFACS, México.
- \_\_\_\_\_. (1990). "Formación de profesionales en comunicación", en *Ciencias de la Comunicación, Serie Las Profesiones en México*, n° 5, UAM-Xochimilco, México.
- PALLÁN Figueroa, Carlos (1993). "La planeación en la historia del desarrollo universitario", en *Dos décadas de planeación de la Educación Superior*, ANUIES, México.
- Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991* (1983). México, SEP-ANUIES.
- PENSADO, Patricia de (1997). "Lo colectivo y lo individual en las historias de vida de la gente común", en Garay, Graciela de; *Cuéntame tu vida historia oral: historias de vida*, Instituto Mora, México.
- REYNA, Margarita (1992). "La comunicación en el campo profesional", en *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, CONEICC-FELAFACS, México.
- ROSENBLUETH, E. (1981). *La planeación educativa*, UNAM, Cuadernos de planeación n° 5, México.
- RUIZ Olabénaga, José Ignacio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- SÁNCHEZ, J. y Buenaventura, Juan Guillermo (1995). *Campos profesionales y mercados laborales en el área de la Comunicación en América Latina (proyecto)*, FELAFACS, México, abril.
- SANDOVAL Cavazos, Jorge (1984). *Perfiles educativos*, Nueva Época, Cise-UNAM, n° 6, julio-septiembre.
- SIGAL, León (1978). *Reporteros y funcionarios. La organización y las normas para la elaboración de noticias*, Gedisa, México.
- Taba, Hilda (1989). *Elaboración del currículo*, Troquel, Argentina.
- TABORGA Torrico, Huáscar, et.al. (1992). "Marco contextual de la relación de la educación superior con el sector productivo y con el desarrollo tecnológico", en *La Educación Superior y su relación con el sector productivo*, Arredondo Galván, Víctor Martiniano (coord.), ANUIES-SECOFI, México.
- TAYLOR y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Paidós, México.
- THOMPSON, John (1993 a). *Ideología y cultura moderna (Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas)*, UAM Xochimilco, México.
- THOMPSON, Paul (1993 b). "Historias de vida y análisis del cambio social", en Aceyes Lozano, Jorge (comp.); *Historia Oral*, Instituto Mora-UAM, México.
- Universidad Autónoma del Estado de México (1995). *Curriculum de la Licenciatura en Comunicación*, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, México.
- VALENTI, J. (1981). "Ciencia y Racionalidad (notas de investigación)", en *Revista de la Difusión de las Ciencias Sociales y Humanidades*, UAM Azcapotzalco, Vol. II n° 3, México, mayo-agosto.
- VON Bertalanffy (1981). *General System Theory: a new approach of unity of science*, Human Biology, diciembre, EUA.