

Representación de la tecno cultura en la visión de las instituciones de educación superior: el caso de México

Dra. Caridad García Hernández
cgarcia@correo.cua.uam.mx
Dra. Margarita Espinosa Meneses
mmeneses@correo.cua.uam.mx
Dr. Eduardo Pelalosa Castro
eduardop@correo.cua.uam.mx

Resumen

Las universidades son nichos naturales de generación de la tecno-cultura, es decir, espacios donde se entiende la tecnología como un conjunto de procesos simbólicos entre diferentes actores (estudiantes y profesores). En este contexto las instituciones de educación superior son influenciadas por una serie de elementos que contribuyen para que ciertos conocimientos, como lo es la apropiación de las tecnología de la información, encuentren espacios para que los alumnos y profesores se apropien de ellas y las apliquen al ámbito académico. Tosos estos elementos conforman lo que entendemos por *arbitrario cultural*, objetivo principal del presente análisis.

Palabras clave

Arbitrario cultural, modelo educativo, modelo económico, representaciones sociales, TIC.

Abstract

Universities are natural niches generation of techno-culture, ie, spaces where technology is defined as a set of symbolic processes between different actors (students and teachers). In this context, higher education institutions are influenced by a number of factors that contribute to certain skills, such as the appropriation of information technology, are spaces for students and teachers to take ownership of them and apply to academia. These elements make up what we mean by *cultural arbitrary*, the main objective of this analysis.

Key words

Cultural arbitrary, educational model, economic model, social representations, ICT.

Introducción: Visión de las instituciones

Las universidades son nichos naturales de generación de tecno-cultura, es decir, espacios donde se entiende a la tecnología como un conjunto de procesos simbólicos entre diferentes actores (estudiantes y profesores). Éstos desarrollan una constante labor de significación y re-significación de símbolos que surgen del uso de las herramientas tecnológicas (Giménez, 2010). De alguna manera son elementos que hay que considerar en la organización

colectiva de prácticas sociales y educativas, y que vemos objetivadas en la academia: argumentaciones, diálogos, interacciones con materiales didácticos, discusiones, etc., en conclusión, en la forma de entender y ejercer la comunicación.

Entonces, ¿cuáles son los elementos necesarios para que las IES se conformen como espacios propicios para la apropiación de la tecnología? ¿son las TIC elemento *sin ecuanon* en las universidades? ¿por qué algunas IES manifiestan mayor (o menor, según sea el caso) incorporación-apropiación de las TIC a las prácticas académicas, además de las sociales?

Evidentemente no hay fórmulas que puedan prepararse para que las tecnologías se arraiguen a la cultura académica. Sin embargo, al considerar a la tecnología como un sistema cultural, necesariamente conlleva la reflexión de la conformación de una estructura subjetiva en el alumno y/o en el profesor que se nutra de una estructura social y escolar, y viceversa, una estructura institucional, en este caso la universidad, que se alimente de las interacciones entre los actores que la componen. Esta conformación paulatina, históricamente contextualizada, de una representación compartida entre actores e institución de educación superior genera formas de comportamiento determinadas. Así, en esta presentación el objetivo será analizar elementos estructurales de las IES que propician saberes determinados, entre ellos la tecno-cultura así como otros que constituyen la formación académica, y que de acuerdo con nuestra propuesta, se derivan de los *modelos educativos* y de los *modelos económicos* que caracterizan a las universidades.

El arbitrario cultural en la concepción de las IES sobre la tecnología

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

muy particularmente en el campo de la comunicación, que para nuestro trabajo representa el ámbito de análisis.¹

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

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

¹ Cabe señalar que el presente trabajo se suscribe a una investigación más amplia sobre el papel de la tecno-cultura en 68 carreras profesionales en Comunicación en México, llevada a cabo por el Grupo de Comunicación Educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa. Aquí se desarrolla parte del marco teórico que ha dado sustento al análisis curricular de estas propuestas de formación académica.

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

Cuadro1. Visiones de las IES

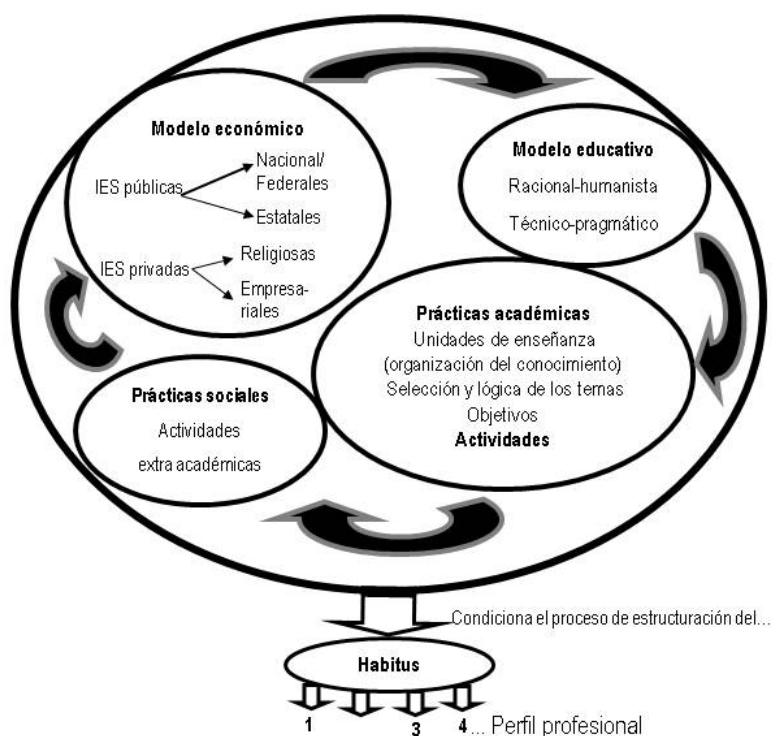
Universidad Nacional Autónoma de México	Universidad Autónoma Metropolitana	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Iberoamericana
Ejercer un liderazgo en la internacionalización de la educación superior en México y ser un referente para la elaboración de políticas públicas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

Fuentes: Información extraída de los respectivos portales de internet de las instituciones. Ver referencias la final del texto.

Estas visiones nos dejan ver modelos educativos diferentes que responden a proyectos de organización social distintos, por lo tanto, el capital tecno-cultural y su reproducción en cada institución define en buena medida el perfil profesional, es una de las marcas que distinguen a los estudiantes que egresan de las diferentes instituciones. Evidentemente es un tipo de conocimiento que se acompaña de otros, y en la combinación de éstos se aprecia la diferencia formativa en materia de comunicación o de cualquier otro tipo de formación profesional.

En el siguiente esquema representamos los elementos y la dinámica que de alguna manera definen al arbitrario cultural:

Diagrama 1. Elementos configuradores del arbitrario cultural en las IES



Fuente: García, 2008.

Se considera que la orientación de los modelos económicos públicos (IES nacionales y/o federales e IES estatales) o privados (IES fundadas por grupos religiosos o IES fundadas por empresarios) da origen a un *habitus*³ que genera valores y costumbres como esquemas de

³ Se entiende por *habitus*, de acuerdo con Pierre Bourdieu, como “sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye un fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta forma en ciertas circunstancias” (Bourdieu,

percepción, pensamiento, acción a través los cuales cada modelo educativo (racional humanista o tecnicista-pragmático), legitima un *arbitrario cultural* determinado, componente decisivo en la construcción estructural del *habitus* del comunicador en el campo profesional.

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

Cada IES, sea pública o privada, racional-humanista o técnico-pragmática según sea el caso, se apropia de una cultura proveniente de estructuras sociales, y oculta tras los currículos y las prácticas académicas, su naturaleza social —donde las tecnologías juegan un papel importante hoy en día—. Éstas presentan como “objetiva” una visión que, al plantearse en forma generalista niega, al mismo tiempo, la posibilidad de existencia de otras culturas incipientes en los propios campos profesionales (Bourdieu y Passeron, 1973).

Por lo tanto, la formación académica del estudiante y su apropiación tecnológica en el entorno educativo, es congruente con un sistema de disposiciones durables y transferibles a través de los currículos, el discurso del profesor, la filosofía y las políticas institucionales, la dinámica en el aula, el método didáctico y el uso específico de las TIC. Así, el *arbitrario cultural* filtrado a través de todos estos elementos, configura una matriz estructurante de apreciaciones, percepciones y acciones visibles en las prácticas tecno-culturales que alumnos y profesores realizan en la universidad, y que en un momento dado generarán prácticas reproductoras de estructuras objetivas, es decir, la interiorización de los principios del *arbitrario cultural*.

La estructura objetiva que genera cierto capital en los profesionales se observa en parte, a través de las materias que cursan en los programas de estudios, sus enfoques, su organización dentro del currículo y la pertinencia y rol de las TIC en este contexto.

Módulo económico: IES públicas y privadas

1987, p. 40). Esta definición nos ofrece un acercamiento a la conceptualización elaborada por Bourdieu, sin embargo se recomienda profundizar en el concepto puesto que contiene una gran riqueza sobre la comprensión del agente en su relación social y la generación de representaciones que los agentes construyen socialmente.

El modelo económico adoptado por cada escuela genera esquemas de percepción, de creencias y de valores como sistemas de acción orientadas como prácticas hacia la potencialización del beneficio material y simbólico, pues entre éstos hay una relación de mutua convertibilidad: cada uno produce efectos específicos en condiciones específicas.

Desde la visión bourdieuana son diversos subcampos que influyen directamente en la educación. De acuerdo a la observación de las escuelas de comunicación, algunos de estos sub-campos son lo tecnológico, lo empresarial, lo religioso, como resultado de una propuesta económica o lo que aquí se entiende como modelo económico.

El modelo económico y el modelo educativo son la estructura bajo la cual el sistema de educación produce contenidos, objetivos, materiales, mediante personas y recursos, ajustándose a las posibilidades permitidas por el medio social, a los recursos que el modelo económico proporciona. Por lo tanto, el sistema educativo es reproductor de un arbitrario cultural legitimado por el modelo económico y el modelo educativo. El sistema de educación es uno de los principales aparatos de control social al que se incorporan las personas y uno de los elementos que mayor influencia tienen en la definición de *habitus* (Bourdieu, 1999).

Así pues, hay una articulación entre lo económico y lo simbólico, pues de acuerdo con Bourdieu, las relaciones económicas entre los grupos sociales son importantes, aunque siempre vistas en relación con otras formas de poder simbólico como lo es, por ejemplo, la escuela, que contribuye en forma sustancial a la reproducción y la diferenciación social. Los modelos económicos de educación superior en las escuelas de comunicación son producto de grupos dominantes en el plano económico y a través del sistema de educación reproducen dicha dominación como fuerzas hegemónicas en el campo cultural.

Por lo tanto se identifican para este análisis, donde modelos económicos de instituciones de educación superior en la enseñanza de comunicación: las públicas y las privadas. Éstas, con sus respectivas distinciones generan procesos por medio de los cuales los sujetos interiorizan lo social y construyen esquemas de percepción objetivas concordantes con las subjetivas como sistemas de disposiciones durables y transferibles, imprimiéndole coherencia a las prácticas individuales en relación con las de los grupos y con el desarrollo social (García Canclini, 1990).

a. IES públicas

El sistema de enseñanza es una pieza más en la reproducción de una arbitrariedad cultural que rebasa los límites de las instituciones de educación y manifiesta una estructura

configuradora del espacio social, donde las fuerzas económicas, culturales y tecnológicas se expresan en el sistema productivo, en la organización del campo laboral, en la composición y manifestación del campo de la comunicación.

Se espera idealmente que el modelo de desarrollo social responda a las necesidades de una sociedad, así como también se espera que la educación superior pública contribuya a satisfacerlas, sin embargo, varios investigadores coinciden en sus trabajos en la pobreza de los vínculos entre la transformación institucional de las IES y el cambio social promovido por los diferentes modelos de desarrollo nacional (Muñoz García, 2002).

El constante desafío de las IES públicas en general, y de las escuelas de comunicación en particular, es seguir el ritmo del constante cambio social y de la configuración propia del campo de la comunicación. Sin embargo, la realidad de los planes curriculares de las IES públicas, demuestran su incapacidad para reorganizar y configurar sus estructuras académicas y, en consecuencia, de re-definición de los contenidos en correspondencia con la dinámica de la estructura del campo comunicacional (Ídem).

De aquí que las revisiones y transformaciones de los currículos se tomen tiempos que rebasan hasta los diez años en algunos casos pues, de acuerdo con profesores entrevistados de la UNAM, de la FES-Acatlán y de la UAM el proceso de evaluación y cambio debe atravesar diferentes etapas y comités académicos y ejecutivos.

Al respecto, Muñoz García agrega que la historia de las IES públicas se “liga a la vigencia del proceso nacional dominante, y el modo como establece sus relaciones con el Estado [lo que] traduce su pertinencia con dicho proyecto” (Muñoz García, 2002, p. 11).

Este estrecho vínculo en vez de impulsar la dinámica propia de las escuelas públicas de comunicación en busca de soluciones coyunturales y la promoción de condiciones para impulsar al campo de la comunicación, ha subyugado la formación educativa de comunicadores, utilizándolas como instrumentos de legitimación social, contribuyendo a la reproducción de las relaciones entre los grupos sociales.

A lo largo de la historia de la educación superior en México, el gobierno federal ha representado una influencia definitiva en la orientación de los cambios de objetivos y metas institucionales en las universidades públicas. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1998), las transformaciones sufridas en el espacio social, manifestadas por políticas del gobierno federal y sus extensiones como son los gobiernos estatales, unen al sistema escolar con las relaciones de clase. Esto se refleja en una formación académica cuyo arbitrario cultural tiende a la

homogeneización, independientemente de las diferencias que puedan presentar explícitamente los planes curriculares.

Así, por ejemplo, se observó que las páginas de Internet de las IES públicas prácticamente comunican los mismos contenidos, tales como: servicios escolares, difusión cultural, mensaje o informe del rector, historia de la universidad, publicaciones, centros de investigación, por mencionar algunos ejemplos.

Asimismo, se percibe en la tendencia de los currículos una marcada inclinación hacia áreas del conocimiento más racionales que pragmáticas, en parte debido a limitaciones presupuestales, pero también a la tradición histórica de lo que estas IES perciben como *autoridad pedagógica*, es decir, una relación de comunicación pedagógica que lleva implícita una definición social sobre aquello que merece ser transmitido, incluso del código que debe emplearse en su transmisión (Bourdieu y Passeron, 1998).

A pesar de que los gobiernos reconocen el papel estratégico de las IES en la sociedad y su relación con el desarrollo de las naciones, en los últimos años, las instituciones públicas han sufrido una severa reducción del presupuesto y presiones por parte de los gobiernos federal y estatal por la modificación o reforma de procesos que tradicionalmente eran internos. Una de las constantes demandas se encamina hacia una participación más activa en la resolución de problemas económicos y sociales, pero sin el apoyo financiero requerido.

De acuerdo con Casanova Cardiel (2002), la discusión sobre las universidades públicas en los últimos años ha girado en torno a la reducción del financiamiento y sobre la generación de recursos por vías alternativas. En medio de las transformaciones socioeconómicas que han sufrido las IES de mediados del s. XX a la fecha, de las fuerzas políticas y académicas que han encontrado espacio en ellas y de la cada vez más alta demanda de ingreso de jóvenes, las escuelas de comunicación han ido construyendo su arbitrario cultural. Todo esto es visible en los contenidos, en la forma de ver la comunicación y en su sistema de valores.

b. ies privadas

La imagen ofrecida por las instituciones de educación privada ha sido muy poderosa en las últimas décadas, pues representa un evidente contraste con las escuelas públicas, cuya imagen reforzada por los medios de comunicación, ha exaltado la imagen de los movimientos estudiantiles y sindicales. Las IES privadas se han erigido como *alternativa para la educación del profesionista del futuro* e incluso promueven públicamente la idea sobre la educación

privada como la solución a los problemas del país, basándose —dicen— en los informes del Banco Mundial y la UNESCO.

[...] la rápida expansión institucional, la competencia abierta para atraer estudiantes, los intensos debates sobre la regulación de la educación superior privada, las respuestas mal dirigidas por parte del gobierno y la preocupación de los individuos y sus familias por los costos, son indicadores de la realidad que cambia rápidamente y del creciente papel de las instituciones privadas en la educación superior mexicana. A primera vista, estos ápices de evidencia no parecen ser particularmente apremiantes, pero para un país en el cual la educación pública fue manejada centralmente por un Estado semiautoritario durante el siglo XX, estos progresos señalan un cambio social e ideológico significativo, y puntualizan un conjunto de asuntos no resueltos para las políticas públicas (Kent y Ramírez, 2002, p.125).

En coincidencia con los estudiosos latinoamericanos de la educación, Moura Castro y Navarro (2002), se perciben dos tipos de escuelas privadas; las de élite y aquellas que reciben exceso de demanda a las cuales llamaremos de *menor envergadura*.

Dentro de las escuela de élite se ubican las IES de corte empresarial y aquellas cuya génesis se relaciona con grupos religiosos, particularmente jesuitas, lasallistas y legionarios de Cristo.

En el primer caso, de acuerdo con los informantes clave del ITESM (también llamado Tec de Monterrey) y con lo observado en la página de la Internet, se ubica el Tecnológico de Monterrey, que se distingue porque parte del origen de su financiamiento y filosofía educativa se relaciona con el ámbito empresarial, por lo cual se vincula directamente hacia determinado mercado empresarial, más que configurarse como un modelo politécnico. Su propósito no se encamina exclusivamente hacia la formación de profesionistas, sino además son centros técnicos de apoyo a las empresas, cuentan con una amplia oferta de servicios como consultorías, posgrados, diplomados y capacitación específica.

Los países en vías de desarrollo enfrentan el problema de satisfacer la demanda, asunto que se agudiza año tras año. Esta situación ha favorecido que la educación privada sea uno de los sectores más dinámicos al inicio del siglo XXI, tanto en México como en el mundo entero. La preocupación que debe llevarnos a reflexionar es que esto implica que el arbitrario cultural dominante se inclina sustancialmente hacia la privatización y el consumo que, en el caso de las páginas en la internet de las escuelas analizadas, se observa en el currículo y en el uso de la plataforma tecnológica con fines promocionales, una clara tendencia hacia la reproducción de un sistema de desarrollo industrial distinguido, en el campo de la

comunicación, por la propiedad privada, por procesos de producción unilaterales, por el *glamour* propio de los medios electrónicos, especialmente de la televisión y la producción digital...

En el caso de instituciones de élite cuyo origen y visión católica obedecen a la universidad comprensiva clásica, se encuentran el ITESO, la Universidad Iberoamericana, la Universidad La Salle y la Universidad Anáhuac.⁴

Estas instituciones, algunas con mayor tradición que otras, se caracterizan por la incorporación de un sesgo humanístico en la formación de sus estudiantes, e incluso algunas de ellas, como es el caso de la UIA, ofrece la posibilidad de elegir al alumno elija el curso de su historia académica entre una amplísima posibilidad de materias correspondientes a todos los tipos de áreas de conocimiento, pero con un marcado predominio de lo pragmático en medios de comunicación.

Por otra parte, se encuentran otro grupo de escuelas de menor ventaja económica, caracterizadas por la heterogeneidad y desarticulación en sus propuestas educativas. Este grupo se conforma por diferentes tipos de escuelas. Aquéllas de regular tamaño inclinadas hacia la imitación de las universidades de élite, tanto en sus currículos como en intenciones, y las que más han proliferado son escuelas de menor tamaño e importancia dirigida a un gran número de jóvenes provenientes de sectores económicos menos favorecidos.⁵ Su tendencia es hacia la imitación de los modelos educativos de élite o de las universidades públicas de mayor envergadura en el país. Sin embargo, esto puede generar currículos poco flexibles y en ocasiones caducos que de ningún modo se perciben como producto de la reflexión institucional sobre el desarrollo y evolución del campo de la comunicación (Moura Castro y Navarro, 2000).

⁴ De acuerdo con Philip Altbach, en América Latina han predominado las grandes universidades privadas y de prestigio de origen católico. Sin embargo, en décadas pasadas se han ido incorporando un nuevo grupo de instituciones privadas, cuyo número supera por mucho a las instituciones de élite y/o católicas. Su tendencia educativa se inclina hacia la oferta de las carreras de amplia demanda —entre las que figura la licenciatura en comunicación, bajo los 25 nombres que la identifican— o en la institución de campos específicos como la administración, el turismo y la comunicación. “Solo algunas han alcanzado altos niveles de rendimiento y respeto, en tanto que la mayoría se ubica en el nivel más bajo de la jerarquía académica. Este crecimiento explosivo ha creado un sector privado que educa actualmente a la mayoría de estudiantes de Brasil, México, Colombia y otros lugares” (Altbach, 2002, pp. 11-12).

⁵ Recuérdese que este estudio partió de una base de datos de 240 escuelas de comunicación, entre las cuales el 74.1% son instituciones privadas, y tan solo el 25.8% son públicas. También cabe considerar que en el porcentaje del 74.1 de escuelas de comunicación privadas, menos del 10% son universidades de élite con programas que obedecen a un arbitrario cultural generado por ellas mismas.

Dichas propuestas educativas ni siquiera representan la reproducción de un arbitrario cultural en particular; sólo legitiman un arbitrario cultural producido en otro entorno y que responde a la formación académica de cuadros profesionales de élite, quienes seguramente estarán llamados a cubrir espacios dentro de círculos económicos y políticos dominantes en el campo de la comunicación.

El *habitus* generado en estas instituciones produce lo que Bourdieu llama *alodoxia cultural*, es decir, fomenta una falsa identificación donde el reconocimiento, el valor conferido a la obtención del título, se erige como lo fundamental, mientras que el conocimiento ocupa el nivel de *accesorio* (Bourdieu, 1998).

Estas propuestas educativas no existirían de no ser por la colaboración del consumo, pues han encontrado su oportunidad en los miles de jóvenes que literalmente luchan por lograr un espacio en la educación superior, y que a lo largo de sus historias familiares y sociales han aprendido y reproducido la cultura del *consumo de la imitación* como “una especie de <bluff> inconsciente que engaña sobre todo al que lo practica, primer interesado en tomar la copia por el original y el relumbrón por lo auténtico, a la manera de los compradores de <imitaciones>[...] que quieren convencerse de que <es más barato y hace el mismo efecto>” (Bourdieu, 1998, p.327).

Así se colocan fuera de la competencia educativa en el estricto sentido de la palabra, pues más bien prefieren instalarse en la comodidad del *hacer valer* algo desprovisto de valor intrínseco, aprovechando las aspiraciones y necesidades del grupo socio-económico que no tuvo oportunidad de incorporarse a la educación pública ante la creciente demanda de ingreso, pero tampoco posee los recursos económicos y culturales para tener acceso a la educación privada de élite.

Modelos educativos: racional-humanista y técnico-pragmático

Los modelos educativos se perciben como estructuras de interacción entre las relaciones internas de fuerza donde se manifiesta la función de inculcación de valores como esquemas de percepción del mundo, creencias y sistemas de acción y reproducción del arbitrario cultural. El modelo educativo requiere de un sistema que le dé lógica a las prácticas de enseñanza donde se incluyen, como agentes de la reproducción, a aquellos sujetos implicados de algún modo en el proceso educativo.

Sin embargo, el modelo educativo no puede llevar a cabo sus funciones ni mecanismos reproductores, salvo si tiene a su servicio agentes calificados “configurados con la lógica del sistema y configurantes de la misma; es decir, un cuerpo permanente de especialistas dotados de garantías institucionales de monopolio del ejercicio de las funciones específicas del sistema” (Sánchez de Horcajo, 1979, p.208), quienes se encargarán de la labor de inculcación legítima de la cultura dominante, y asimismo, la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos que forman parte de la sociedad, propuesta por el modelo económico de cada escuela de comunicación.

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

Sin embargo, para que los agentes logren cumplir con su rol reproductor del sistema, antes debieron ser ellos mismos, objetos de configuración de la lógica del sistema, de tal forma que su trabajo pedagógico funcione en la medida en que los agentes están relacionados a las condiciones institucionales y materiales de la enseñanza. Es decir, el sistema orienta las circunstancias para que coincidan el ejercicio del trabajo pedagógico con la función de reproducción, y entonces los especialistas estén dispuestos a inducir su práctica a los lineamientos establecidos por el modelo económico y educativo.

De aquí que Bourdieu hablara de la *autonomía relativa* refiriéndose a una aparente neutralidad e independencia que les permite a los modelos educativos y al sistema de enseñanza servir a la demanda de aspirantes a la carrera de comunicación, cuando detrás del telón se han constituido históricamente como instancias de transmisión cultural que manifiestan inclinación hacia los intereses de diferentes grupos sociales dominantes. “La enajenación cultural excluye conciencia de la enajenación. Porque la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico” (Bourdieu, 1998, p.173). La transmisión del capital cultural es uno de los más determinantes sistemas de estrategias de la reproducción, considerada como el producto de la relación entre *aptitud* para los estudios o lo que Bourdieu ha llamado el *don* (Bourdieu, 1987).

El trabajo de inculcación y asimilación del arbitrario cultural propuesto por cada modelo educativo y operacionalizado por el sistema educativo, consume tiempo a lo largo de la carrera

de comunicación, es una inversión que el aspirante está dispuesto a hacer con las implicaciones que individualmente se requiera: horas de estudio, adquisición de materiales, tiempo invertido en actividades escolares y extraescolares. Es una inversión transformadora del ser. Bourdieu lo explica como una *propiedad hecha cuerpo*. La posesión el sujeto la pagará con su tiempo, puesto que es un tipo de capital que no puede liquidarse en una sola exposición, como sucede con algún título de propiedad; su capacidad de acumulación depende de la capacidad de apropiación de cada individuo y asimismo, muere con su portador.

Por lo tanto, el capital cultural en su *estado incorporado* se manifiesta mucho más encubierto que el capital económico y, por lo tanto, funciona como capital simbólico, es decir, se ignora la lógica de lo propiamente simbólico. La relación entre el capital cultural y el capital económico es estrecha, pues la cultura tiene un costo, y no todos los agentes tienen los medios ni económicos y ni culturales para “permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada en un momento dado” (Bourdieu, 1987, p.14).

Así, no todos los aspirantes a una escuela de comunicación están en posibilidades de incorporarse a *cualquier* institución, sino que ésta dependerá de su capital cultural, el cual puede coincidir con el propio capital cultural de algún modelo educativo. Los títulos académicos representan capital cultural objetivado que acredita a su portador, de acuerdo a su particular manera de concebir su área de conocimiento y su formación profesional. Desde el punto de vista social los títulos académicos incrementan el reconocimiento, pero no se requiere de ellos necesariamente para incorporarse al campo laboral.

Este capital cultural en un estado institucionalizado, representado en la posesión del título profesional, le permitirá a su poseedor compararse, intercambiarse y buscar posiciones en la estructura del campo, también es un eslabón en la reproducción del mismo. Asimismo, el agente social podrá capitalizar económicamente el capital cultural adquirido según sea valorado su título en relación o en comparación con los poseedores de otros títulos. Será entonces cuando vea materializada su inversión tanto económica como simbólicamente.

La escuela de procedencia (objetivado en el título) implica el reconocimiento social de un poder instituido que valida y garantiza la competencia profesional de los egresados de las escuelas de comunicación en su relación con los conocimientos. Así se consideran dos

modelos educativos fundamentales: el *racional-humanista* y el *tecnicista-pragmático*⁶ cuya estructura objetiva genera cierto capital cultural observable en parte a través de las materias, sus enfoques y su organización.

a. Modelo racional-humanista

Para este modelo, la formación humanista de la persona es mucho más importante que la adquisición de habilidades. pues el conocimiento científico es producto de la investigación y la reflexión crítica como reflejo de la disciplina de la mente. En este tipo de modelo predomina la formación teórico-conceptual, en tanto considera que en ella se basa la posibilidad del pensamiento creativo y productivo dentro del campo del conocimiento.

Sin embargo, el modelo educativo, cualquiera que sea, posee los medios institucionalizados para generar un *habitus* capaz de reproducir el arbitrario cultural dominante, además de reproducir las condiciones para la inculcación del arbitrario, asegurándose la reproducción. En este caso, el *habitus* producido en el comunicador, favorece la acumulación de un tipo de capital cultural cuyo tratamiento del campo de la comunicación se inclina hacia la sociología de la comunicación como ciencia y, por lo tanto, se fundamenta en *la verdad científica*.

Parte del fundamento didáctico en este tipo de modelo —hablando del ideal— tiende a la explicación de opiniones primarias sobre hechos comunicativos, resultado de una serie de prácticas, procurando superar las prenociones como *representaciones esquemáticas* y *sumarias*. Siguiendo a Durkheim (1998), la intención de ruptura de las prenociones es el abordaje del objeto como construcción teórica. En la formación académica, a los estudiantes se les lleva a establecer distancia con el propósito de describir y comprender el campo de la comunicación, así puede llegar a ser un *observador* de los fenómenos de la comunicación, como resultado de un proceso activo y sistemático de reflexión teórica. En esta labor, se espera que el estudiante de este modelo emplee instrumentos de análisis producto de su aprendizaje, tales como conceptos, aplicación teórica y metodológica.

⁶ Estos modelos educativos están inspirados en los modelos pedagógicos propuestos por Jesús Martín-Barbero quien desde una perspectiva considera al *humanista*, al *racionalista* y al *tecnicista*. Para este trabajo de investigación, y como producto de la investigación empírica y la observación, resultaron estos dos modelos fundamentales, sin descartar el hecho de que hay universidades que han combinado en sus currículos el racional-humanista con el técnico-pragmático.

El modelo *racional-humanista* tiende a la intelectualidad de la ciencia de la comunicación como proyecto racional y razonable. En su sentido más puro, este modelo responde a fines tradicionales más que racionales y se encamina más hacia la formación de *hombres cultos* que de profesionistas. De tal forma que la comunicación en la universidad, es la interacción entre los dones de cada protagonista, donde lo que esperan de cada uno de ellos es el reconocimiento de su propio don.

Las opiniones de los entrevistados coinciden con que se refleja una marcada tendencia de las escuelas de comunicación tanto públicas como privadas hacia lo *técnico-pragmático*, de acuerdo con este estudio, solo el 14% de IES públicas y el 15% de IES privadas prevalecen con modelos predominantemente teóricos como sucede, por ejemplo —de acuerdo al análisis realizado sobre la composición del currículo y el análisis de contenido de las páginas de la internet— con la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Sonora, la FES-Acatlán y la FES- Aragón.

El *habitus* de comunicador que estructura este modelo, orientado significativamente a la reflexión, con el propósito de fomentar en sus estudiantes el razonamiento y la formación humanística de la comunicación, genera prácticas pedagógicas que subrayan la importancia de áreas de conocimiento como las *estructuras de poder, dinámicas discursivas, gramáticas discursivas e investigación*, a través de las cuales los profesores construyen categorías de percepción y apreciación, produciendo una imagen de la comunicación.

Esta estructura de aprendizaje —arbitrario cultural— reflejo de las tensiones y convenios de grupos académicos dominantes, genera prácticas tendientes a construir la imagen de sus alumnos, en coherencia con las del desempeño académico, la de los profesores y de los colegas, que incluso permea el sistema de evaluación en el cual se jerarquiza lo importante comprendido por el estudiante, como reflejo de la estructura del modelo.

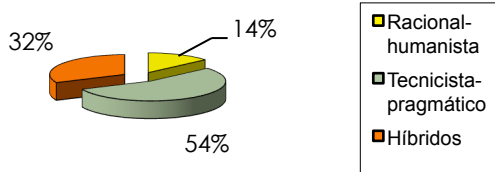
La reducción del campo de la comunicación radica en la reproducción que los profesores y agentes dominantes hacen de él, orientando la práctica pedagógica a la acumulación de conocimiento, en muchas ocasiones abstracto, pero legitimado institucionalmente.

b. Modelo técnico-pragmático

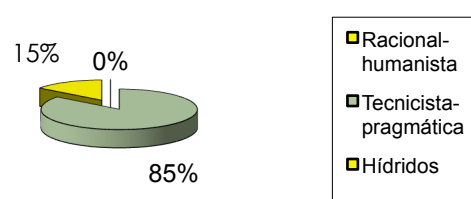
Este tipo de modelo fue resultado de ajustar los currículos a las condiciones del mercado laboral, interpretando dicha relación IES-campo profesional como necesidad laboral igual a asignatura.

En las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX, las escuelas de comunicación en particular, sufrieron un acentuado traslado hacia este modelo, en buena parte obligados por colocar a sus egresados en el campo de trabajo. Dicha formación académica se caracteriza porque se concentra en la fragmentación del conocimiento; se inclina hacia la especialización y le da mayor peso al saber instrumental (Martín-Barbero, 2001).⁷ Sin embargo, de acuerdo a especialistas en la educación de la comunicación como Fuentes Navarro y Martín-Barbero, este tipo de mirada coloca a la universidad ante el peligro de transformarse en escuela tecnológica, donde el debate conceptual sobre la comunicación queda prácticamente excluido, dando pie al pragmatismo en los currículos. La tendencia en la mayoría de las escuelas de comunicación analizadas se inclina hacia este tipo de modelo educativo, tal y como muestran los resultados de las siguientes gráficas.

Modelos educativos de escuelas de **comunicación públicas**



Modelos educativos de escuelas de **comunicación privadas**



La percepción que este tipo de modelo tiene sobre la formación académica es, por una parte, la planeación de materias cuyos objetivos se basan en el aprendizaje mecánico en parte opuestos a la lógica del pensamiento y del discurso, que en casos extremos elimina toda

⁷ La clasificación que se hace en este trabajo está inspirada en la elaborada por Jesús Martín-Barbero en la obra citada. Sin embargo, en este trabajo se incluyen dentro de un mismo parámetro a la *racional-humanista* (mientras que Martín-Barbero los considera como tipos independientes) puesto que en la observación preliminar de los planes de estudio, el tipo *humanista* está prácticamente excluido. Si bien es cierto que algunas escuelas de comunicación, especialmente las de corte religioso, dan particular importancia a lo humanístico, se presenta como elemento complementario.

posibilidad dialéctica entre la conciencia organizadora y el automatismo. Sobre esta dialéctica, Bourdieu señala que se trata de una disyuntiva propia de la visión dominante fundamental sobre el mundo (Bourdieu, 1991).

Esta visión mecanicista usualmente se relaciona con IES vinculadas, económicamente hablando, a la concepción empresarial, donde se aprende a desarrollar capacidades para percibir racionalmente probabilidades objetivas y una tendencia hacia mecanismos regulados por la destreza, imprimiéndole a todo tipo de conocimiento, su sentido práctico, casi ritualizado. La transmisión del conocimiento se presenta como una cadena de temas y actividades estereotipadas donde rara vez se realiza el ejercicio de la vigilancia, es decir, la pretensión es que el estudiante se incorpore a una ola de talleres y actividades que sintetizan la percepción del ejercicio profesional de la comunicación, sin distraerse en los razonamientos implicados en dichas prácticas.

En consecuencia los egresados de este tipo de modelo, tienen reducidas posibilidades para comprender la importancia o el razonamiento científico que da origen a la práctica que realizan; tampoco están en posibilidades de prever efectos dada su visión reduccionista sobre el sentido de la comunicación. La falta de conocimiento encaminado al razonamiento genera incertidumbre y ambigüedad en los productos, resultado de la exclusiva lógica práctica que, en un momento dado, pueden parecer impecables pero irreales (Bourdieu, 1991). En estos productos lo esencial es lo material, como representación de los valores institucionales fundamentales en el modelo económico privado con el que se vinculan principalmente.

Conclusiones

La apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la educación superior por parte de los alumnos y profesores no son un elemento que mecánicamente se integre en el quehacer académico. Es decir, no se trata exclusivamente de una decisión institucional para incorporarlas en determinado tipo de funciones (plataformas educativas, educación a distancia, entre otras). Como se ha argumentado en este trabajo, constituye un elemento nuclear sobre una representación que social e institucionalmente se construye a lo largo del tiempo. El arbitrario cultural nos permite comprender justamente cómo se conjugan una serie de elementos institucionales (véase el esquema sobre elementos configuradores del *arbitrario cultural*) en un sistema (llamado educativo) que rebasa los límites, incluso, de las propias instituciones de educación superior y se manifiesta una estructura configuradora del espacio social, donde las fuerzas económicas, culturales y tecnológicas se

expresan en el sistema productivo, en la organización del campo laboral, en las relaciones sociales y de entretenimiento, y en la composición y manifestación del campo de la comunicación.

Los elementos que consideramos esenciales en el *arbitrario cultural* de las IES en México y en el resto del mundo nos permiten un acercamiento más preciso sobre los perfiles profesionales y en el caso de nuestra investigación, del papel que juegan las TIC en la formación de comunicadores. Asimismo, nos permite comprender el papel que cada institución educativa juega en el conjunto de relaciones de poder de las sociedades, de la pertinencia de sus misiones y visiones en congruencia con el conjunto de conocimientos que se imparten en los programas de estudio.

Referencias

- ALTBACH, P. (2002). *Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada*, en ALTBAH, P. (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Porrúa.
- BOURDIEU, P. (1999 a). *El espacio de los puntos de vista*, en BOURDIEU, Pierre (dir.) *La miseria del mundo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. y J. C. PASSERON(1998 b). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- _____. (1987). *Los tres estados del capital cultural*, en *Sociológica*, año 2, n° 5, México: UAM-Azcapotzalco, pp.11-17.
- _____. (1991). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CONACULTA.
- _____. y J.C. PASSERON (1973). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- CASANOVA Gardiel, H. (2002). *La universidad hoy: idea y tendencias de cambio*, en MUÑOZ GARCÍA, H. (coord.). *Universidad, política y cambio*. México: Porrúa-CESU-UNAM.
- GARCÍA CANCLINI , N. (1990). *Introducción*, en BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México: Grijalbo-CONACULTA.
- GIMÉNEZ, G. (2010). La concepción simbólica de la cultura. En GIMÉNEZ G. (ed.). *Sociología hoy. Debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales*, pp.110-138. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Heriquez.
- KENT, Rollin y R. RAMÍREZ (2002). *La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación*, en ALTBAH, Phillip (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Porrúa.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2001, abril-julio). Los oficios del comunicador. *Regnglones*, año 16, n°48, pp. 5-22.
- MOURA CASTRO, C. de y J. C. NAVARRO (2002). *¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?*, en ALTBAH, P. (coord.), *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM-Porrúa.
- MUÑOZ García, H. (2002). *Política en la universidad y cambio institucional*, en MUÑOZ García, H. (coord.). *Universidad política y cambio institucional*. México: Porrúa-CESU-UNAM.

SÁNCHEZ, Horcajo, J.J. (1979). *La cultura de reproducción o cambio. El análisis sociológico de Pierre Bourdieu*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Páginas electrónicas de las IES

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2012). Misión y visión. <http://www.itesm.mx/2015/vision.html>. Recuperada: 26 de abril.

Universidad Autónoma Metropolitana (2012). Misión y visión UAM Cuajimalpa. <http://www.cua.uam.mx/docs/mision.html>. Recuperada: 26 de abril.

Universidad Iberoamericana (2012). Misión y visión. <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=piPlanestrategico>. Recuperada: 26 de abril.

Universidad Nacional Autónoma de México (2012). Misión y visión. <http://www.global.unam.mx/es/nosotros/mision.html>. Recuperada: 26 de abril.