



Notas sobre los estudios en comunicación en la Universidad de Buenos Aires (1985-2015)
Continuidades y discontinuidades en agentes, objetos y ejes que configuran el campo
Sebastián Miguel Rigotti, Juan Pablo Gauna, Noelia Marina Olmedo
Improntas de la Historia y la Comunicación (N.º 11), e052, 2023
ISSN 2469-0457 | <https://doi.org/10.24215/24690457e052>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/improntas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Notas sobre los estudios en comunicación en la Universidad de Buenos Aires (1985-2015)

Continuidades y discontinuidades en agentes, objetos y ejes que configuran el campo

Notes on Communication Studies at University of Buenos Aires
(1985-2015). Continuities and Discontinuities in Agents, Objects
and Axes that Configure the Field

Sebastián Miguel Rigotti

sebastian.rigotti@uner.edu.ar | <https://orcid.org/0000-0002-5272-2473>

Juan Pablo Gauna

juan.gauna@uner.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-2475-4144>

Noelia Marina Olmedo

noelia.olmedo@uner.edu.ar
<https://orcid.org/0009-0007-5644-3221>

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Resumen

En este artículo se presentan resultados de una investigación que aborda el derrotero de los estudios en comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires durante el período 1985-2015. Para esto, se analiza un corpus de documentos, compuesto por el plan de estudio, los programas de cátedra, los proyectos de investigación y las tesinas de licenciatura. Sobre esta base, se reconstruyen algunas continuidades y discontinuidades respecto de los objetos construidos, los temas abordados y los agentes que reproducen el campo, entre otras cuestiones.

Palabras clave

estudios en comunicación, investigación, reconstrucción, arqueología

Abstract

This article presents the results of a research that addresses the course of communication studies at the Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires in the period 1985-2015. For this, a corpus of documents, made up of the curriculum, course syllabi, research and extension projects, and undergraduate theses is analyzed. On this basis, some continuities and discontinuities are identified regarding the constructed objects, the topics addressed, and the agents that reproduce the field, among other issues.

Keywords

communication studies, research, reconstruction, archeology

Notas sobre los estudios en comunicación en la Universidad de Buenos Aires (1985-2015)

Continuidades y discontinuidades en agentes, objetos y ejes que configuran el campo

Por Sebastián Miguel Rigotti, Juan Pablo Gauna y Noelia Marina Olmedo

Introducción

En este escrito se presenta la construcción del objeto de investigación y algunos avances de un trabajo de investigación¹ que busca reconstruir el derrotero de los estudios en comunicación en la **Facultad de Ciencias Sociales** de la **Universidad de Buenos Aires (UBA)** durante el período 1985-2015. El corpus de documentos analizados está compuesto por el plan de estudios (y sus modificaciones), los programas de cátedra, las tesinas de licenciatura, y los proyectos de investigación y de extensión.

Esto nos permitió trazar continuidades y discontinuidades en el período mencionado –que inicia con la creación de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el primer plan de estudios–, respecto de los temas abordados y los objetos de estudios que se construyeron, así como también las diferentes estrategias que despliegan agentes en el campo. En este punto, por ejemplo, trazamos distintas trayectorias a lo largo de esas tres décadas, que dan cuenta de qué agentes reproducen el campo al modificar su posición en él, ya que van de estudiantes a docentes, que dirigen tesinas y proyectos.

Nuestra zona de interés es lo que Raúl Fuentes Navarro (2008, 2011, 2014) denomina meta-investigación o investigación de la investigación en comunicación. Los trabajos del investigador mexicano constituyen y abonan la meta-investigación en comunicación desde un enfoque que articula tres escalas: la individual, la institucional y la sociocultural,

para concluir que en Latinoamérica la investigación en comunicación presenta una «internacionalización desintegrada» (2014, p. 15).

Es necesario mencionar que los primeros trabajos que se enfocaron en reconstruir de manera sistemática la investigación en comunicación en nuestro país son los libros *La investigación en comunicación social en Argentina* (1987) y *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en Argentina. 1986-1996* (1997), de Jorge B. Rivera, que constituyen el primer mojón en el trayecto que intentamos retomar. También en la Argentina, podemos mencionar la contribución de Eduardo Carniglia (1998) a esta área de interés. A partir de la categoría «estilo de investigación», de Charles Wright Mills, el autor identifica seis de estos estilos que se despliegan a lo largo del siglo XX y desde los cuales «se construyen objetos que a veces se complementan, en otras ocasiones se oponen y en algunas oportunidades transitan por caminos paralelos» (p. 84).

Años después, el número inaugural de *Revista Argentina de Comunicación* (2006) compiló algunos artículos sobre los trayectos de la investigación en comunicación en nuestro país. María Cristina Mata y Sergio Caletti, entre otros, analizan en esa edición los procesos institucionales, las trayectorias y los problemas amasados en el campo de estudios. Por su parte, Emiliano Sánchez Narvarte (2015) realiza un aporte valioso ligado a la reconstrucción del trayecto de estos estudios, a partir de revisar críticamente las «historizaciones» que se han consolidado en el campo. Finalmente, consideramos el trabajo de Mariano Zarowsky (2017), que propone

[...] explorar la historia de los estudios en comunicación y cultura en el país como una vía de entrada productiva y original para analizar los procesos sociales de construcción sobre el conocimiento sobre lo social y abordar las relaciones entre intelectuales, cultura y política en el país en el periodo [1956-1985] desde un prisma poco explorado (p. 18).

A continuación, se establecen los puntos de partida teórico-metodológicos desde los cuales se construye y se analiza el corpus de documentos. A partir de allí, se delimitan cuáles son los temas y los objetos que se definen a lo largo del período de análisis, así como también las estrategias de las/os agentes que intervienen en el campo de estudios, ya sea como estudiantes, docentes, investigadoras/es, y sus cambios de posiciones.

Puntos de partida teórico-metodológicos

En *El oficio de sociólogo* (1973 [2008]), Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron sostienen que «la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos» (p. 27). Se trata de la actitud reflexiva y crítica que quien investiga lleva adelante en «la ciencia que se está haciendo» (p. 24), durante el mismo proceso de construcción de conocimiento, y que conduce a concretar la ruptura con las prenociones del sentido común (la «sociología espontánea», inclusive) y del (más sutil y, a la vez, más sólido) sentido común académico.

En tanto proceso de construcción, toda investigación científica implica la reflexión sobre la coherencia interna entre el punto de vista teórico, el método y las técnicas de producción de datos, ya que es aquella la que valida el conocimiento construido. La teoría construye el objeto de investigación y las técnicas producen los datos.

En este sentido, la crítica lógica y lexicológica del lenguaje propuesta por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1973 [2008]) permite «redefinir las palabras comunes dentro de un sistema de nociones expresamente definidas y metódicamente depuradas» (p. 41). De esta forma, la reflexión acerca de los términos con los que definimos teóricamente qué y cómo investigamos cobra relevancia crucial. En tanto, las técnicas de producción de datos son «teorías en acto, en calidad de procedimientos de construcción, conscientes o inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos [...] [ya que] la técnica aparentemente más neutral contiene una teoría implícita de lo social» (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1973 [2008], p. 66).

Desde nuestro punto de vista, la vigilancia epistemológica también puede extenderse a la reflexión crítica sobre teorías ya establecidas, sin abandonar la pretensión de explicitar las decisiones que se toman en el proceso de construcción del conocimiento científico «que se está haciendo». Así, pues, consideramos válido hablar de la reconstrucción, de una reflexión que indague en «la ciencia que ya se ha hecho» a los fines de potenciar heurísticamente la «ciencia que se está haciendo».

El término reconstrucción aparece con marcado protagonismo en las obras del epistemólogo húngaro Imre Lakatos (1983 1986) y del filósofo y sociólogo alemán Jürgen

Habermas (1985, 1986, 1990, 1994, 1996, 1999).² En las posturas de ambos pensadores, es posible identificar elementos propicios para el propósito que se persigue: extender la actitud reflexiva de vigilancia epistemológica, así como las técnicas de objetivación que posibilitan la ruptura hacia la ciencia ya hecha y la construcción de conocimiento historiográfico. Esto permite ampliar, de manera reflexiva, las posibilidades que nos brindan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008).

Cabe mencionar que en Habermas podemos apreciar de manera explícita la relación con los debates en los que se inscribía Lakatos junto con Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, etc., en torno a las cuestiones sembradas (aunque no solamente) por Karl Popper. Si bien Habermas se ocupa de este último, nos interesa resaltar ese diálogo con Lakatos: de forma explícita, cuando habla de reconstrucciones racionales; de forma alusiva, al momento de citar y/o de sugerir la lectura de los textos de los epistemólogos mencionados; de forma propositiva, en tanto sostiene que la reconstrucción racional de la ciencia debe extenderse a los contextos de descubrimiento y de aplicación; de forma implícita, cuando alude a «programas» y a «teorías que se insertan».

En resumidas cuentas, la actitud de vigilancia epistemológica puede ampliarse en vistas a las decisiones metodológicas que las operaciones de reconstrucción dirigen, por un lado, hacia las teorías, para desmontarlas y para ensamblarlas perfeccionándolas, y, por otro lado, hacia la dimensión histórica de las que provienen, para arrojar luz sobre las decisiones de la comunidad científica y sobre las condiciones sociales de nacimiento.

La arqueología

Con base en lo anterior, llevamos adelante una arqueología, que supone operaciones de reconstrucción y de comparación a partir del análisis exploratorio de documentos. La vertiente arqueológica, que se afina en la obra de Michel Foucault (1969 [2013a], 1994 [2013b]), necesita de una crítica lógica y lexicológica de las prenociones para precisarla epistemológicamente. Foucault (1969 [2013a]) sostiene que la arqueología

Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho a nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo (p. 173).

La descripción es una preñación que «encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes o en expresiones complejas construidas con palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente» (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1973 [2008], p. 41). La crítica lógica y lexicológica del lenguaje desmonta la tradición sedimentada que arrastra y que condensa la palabra.

Si tenemos presentes los análisis históricos realizados por Foucault (1969 [2013a], 1994 [2013b]) a partir de la arqueología, constataremos que en cada caso el foco está puesto en un corpus de documentos diferente. Pero, sobre todo, lo que este autor resalta es que la arqueología trabaja los documentos sin ligarlos a las intencionalidades de sus autores/as, es decir, los considera como monumentos, como aquello que muestra lo que es, sin sentidos ocultos y/o verdaderos.

Ahora bien, el término descripción está anudado a una operación de constatación de lo que está delante de quien lo registra, el mundo en tanto dado (dato) que, a su vez, es significado como un espejo que debe reflejar aquello que percibe en el libro de la naturaleza. En consecuencia, el término también arrastra una filosofía de la objetividad que anula al investigador como tal. Desde nuestro punto de vista, entonces, la arqueología no describe, sino que reconstruye a partir del análisis de un corpus de documentos.

¿Cómo procede la arqueología, entonces? Reconstruye las relaciones entre los enunciados para dar cuenta «de su coexistencia, de su sucesión, de su funcionamiento mutuo, de su determinación recíproca, de su transformación independiente o correlativa» (Foucault, 1969 [2013a], p. 44). Esta operación metodológica conlleva distintas cuestiones: se multiplican las rupturas y el problema será constituir series; el centro de los debates historiográficos será ocupado por la discontinuidad; se produce el paso de una historia global a una historia general; y, finalmente, se presentan ciertos problemas metodológicos. En nuestro caso, nos ocupamos de un lapso histórico acotado: 1985-2015, y atendemos a un corpus de documentos cuya coherencia y homogeneidad se define por su inscripción en los estudios en comunicación.

El corpus como técnica de producción de datos

Debemos tener presente la distinción que establecen Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1973 [2008]) entre metodología y técnicas de producción de datos: mientras que

la primera es la opción entre las técnicas referentes a las perspectivas epistemológica y teórica de los problemas a las que se aplican, y no un decálogo de preceptos tecnológicos, las segundas son teorías en acto, ya que hasta la más neutral supone una teoría implícita de lo social. Las diferentes técnicas deben estar en relación con la teoría de objeto, para mantener una coherencia interna en la investigación. Asimismo, implica someter a la prueba de la explicitación total los esquemas utilizados en la investigación, es decir, dar cuenta de las decisiones teórico-metodológicas que se han tomado para construir los datos.

Construcción del corpus

Tras el análisis realizado, podemos señalar que el campo de estudios en comunicación es condición de posibilidad de distintas intervenciones –en este caso, los documentos que componen el corpus de análisis–, así como también estas intervenciones son condición de producción y de reproducción del campo. De esta forma, cada uno de los documentos es el resultado de una operación que implica, por un lado, la expresión de las estrategias y los intereses de agentes que conforman y que participan en el campo y, por otro lado, la constitución de los temas, objetos, teorías, problemas, etc., que le dan forma.

Ahora bien, como nuestra investigación se ocupa del campo de estudios en comunicación en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UBA (luego modificada a Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social), podemos establecer que el análisis da cuenta de los intereses que determinados agentes expresan de manera estratégica para estructurar hegemónicamente y para reproducir el mencionado derrotero.

La construcción de un corpus de análisis no solo ofrece la posibilidad de especificar los temas que se debaten, los objetos de estudio que se construyen, los diseños metodológicos que se aplican, etc., sino que también permite precisar quiénes son los/las agentes que producen estos textos. En esta investigación, el corpus está constituido por documentos con diferentes características, lo que necesariamente conlleva decisiones metodológicas que son particulares en cada caso.³

En primer lugar, el plan de estudios (y sus modificaciones), que establecen los marcos formales e institucionales en los que se prefiguran cómo debe entenderse el «campo de estudios» en el que se inscribe una carrera; las relaciones con otros campos y/o disciplinas;

los perfiles de las/os egresadas/os; las distinciones en los trayectos posibles, con base en los diferentes tipos de materias que integran la currícula; y los contenidos mínimos de cada asignatura, a partir de los cuales los programas de las cátedras deben ser elaborados.

En segundo lugar, los programas de las materias, documentos en los que se explicita la toma de posición respecto de los objetivos, perfiles, tipo de asignatura o contenidos mínimos que establecen los planes de estudios. En este trabajo, se considera, por un lado, si se menciona qué docente está a cargo de la cátedra (si es o no egresado/a de alguna la carrera; el plan de estudios con el que egresó; si su trayectoria académica se continúa en investigación y en extensión), y, por otro lado, qué bibliografía se sugiere en estos documentos.

A partir de ello, es posible reconstruir qué concepto de comunicación construyen y dan a conocer en las actividades de docencia, de investigación y de extensión. Asimismo, en estos documentos se juega una operación estructurante de las instituciones académicas y científicas: el reconocimiento del trabajo entre colegas, que se desprende de la mención o no del equipo docente formal en el programa de cada materia.

En tercer lugar, las tesinas de licenciatura, que constituyeron la parte del corpus más difícil de construir. Esto se debió, por un lado, al tamaño del universo (para el período considerado existen 3 744 trabajos finales, ya sea en el formato de tesis tradicionales de investigación como de tesis de producción, con las que egresaron 4 744 estudiantes); por otro lado, a la imposibilidad de tener acceso a la totalidad de estos materiales (esto se relaciona con la decisión de cada estudiante de dejar o no un ejemplar de su trabajo en Biblioteca y a factores institucionales, como la ausencia de control y de registro). Asimismo, llevar adelante el análisis de cada una de las tesinas fue inviable por el lapso de tiempo del que dispusimos y por las dimensiones del equipo de investigación que constituimos.

El análisis, en tanto, se realizó sobre las tesinas de los graduadas/os que se transformaron en docentes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Esta decisión metodológica se sostiene en la perspectiva de la investigación: si lo que analizamos es el derrotero de los estudios en comunicación a partir de los documentos, las intervenciones enunciativas de las/os egresadas/os que optaron por una trayectoria académica –docencia, investigación, extensión– en los espacios que propicia la institución cobran mayor relevancia respecto de la que pudo otorgárseles a las tesinas de las/os graduadas/os que

continuaron su carrera profesional por fuera de la facultad y que no han vuelto a contribuir al espesor de la producción discursiva de la institución, foco de nuestra reconstrucción.

Para el caso de las/os docentes, el estudio consideró a las/os egresadas/os de la carrera de Ciencias de la Comunicación con tesinas de licenciatura (no a aquellas/os que dicten clases sin título, ya que la investigación es acerca de los documentos) que tuvieron antecedentes como docente rentado y que aparecen en el programa de alguna materia. Esta decisión, cuya validez se sostiene en la coherencia interna del diseño metodológico que vertebra la indagación, debe ser puesta en relación con lo anteriormente mencionado respecto de la existencia de los programas y de la mención, o no, de las/os docentes que integraban el plantel de cada materia.

Para su análisis, elaboramos una clasificación según las siguientes doce categorías: comunicación: reflexiones, teorías, agentes; medios de comunicación; comunicación y cultura; comunicación y periodismo; comunicación comunitaria; comunicación institucional/organizacional; comunicación y arte; comunicación y ciencia/divulgación científica; comunicación y política; comunicación y salud; procesos de identificación; comunicación y educación.

En cuarto lugar, los proyectos de investigación.⁴ En este caso, la decisión metodológica fue apuntar a los proyectos cuyas/os directoras/es hubiesen dictado clases en materias de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, cualquiera sea la procedencia de su formación de grado (y de posgrado) y la de los/as integrantes (docentes, graduados/as y becarios/as). Este punto es sustantivo, ya que una decisión metodológica fue no analizar los proyectos que si bien contaban con la participación de docentes egresadas/os de Ciencias de la Comunicación eran dirigidos por docentes que no dictaban clases en la carrera de interés.

Análisis del corpus

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos para los documentos analizados: plan de estudios, programas de cátedra, tesinas de licenciatura y proyectos de investigación.

I. Plan de estudios

Durante nuestro período de indagación (1985-2015), hubo solo un plan de estudios (y sus modificaciones), que fue el primero que tuvo la carrera. Dicho plan contempla el ciclo básico común, de un año de duración; un ciclo con materias comunes; y cinco orientaciones, de las cuales debe completarse una en forma obligatoria para obtener el diploma: Orientación en Periodismo, Orientación en Comunicación y Procesos Educativos, Orientación en Opinión Pública y Publicidad, Orientación en Políticas y Planificación, y Orientación en Comunicación y Promoción Comunitaria.

Las orientaciones son la expresión de los distintos perfiles de egresadas/os que la carrera contempla y se construyen, no solo a partir de las materias, los seminarios y los talleres, sino también de las tesinas que resultan de esa formación específica. Asimismo, expresan las perspectivas que en esa situación histórica quienes debatieron y elaboraron el plan de estudios delinearon como pertenecientes tanto al campo de estudios como al mercado de trabajo con el que aquel se relaciona.

II. Programas de cátedra y egresadas/os

10

El corpus de programas está conformado por las materias de cursado obligatorio y por los seminarios optativos brindados en el período analizado (1985-2015). Aunque solo se pudo acceder a una escasa cantidad de los primeros, el trabajo reconstructivo permitió especificar regularidades. Concretamente, nos enfocamos en las/os agentes que participan en las cátedras.

A partir de estos programas, reconstruimos las trayectorias definidas por las estrategias de las/os agentes y por las instancias de consagración y de reproducción, como las denomina Bourdieu (2021), en relación con el capital en juego (cultural). Por un lado, hicimos foco en la estrategia que guía la trayectoria de la posición «estudiante» a la posición «docente», lo que implica tanto una instancia de consagración a través del concurso público como una instancia de reproducción de los productores. Por otro lado, nos enfocamos en la instancia de reproducción que constituye la dirección de tesinas, sobre todo, en aquellos casos en que las/os agentes que las dirigen eran docentes egresadas/os de la carrera, tal y como pudimos correlacionar en el análisis de las tesinas.

En cuanto a las/os agentes egresadas/os de la carrera cuyas estrategias las/os transformaron en docentes y en directoras/es de tesinas, para el período considerado

la cantidad llega a 198 y los trabajos finales de grado dirigidos alcanzan un total de 1 229 (33,13% de las 3 709 tesinas relevadas). Para facilitar el análisis, distinguimos entre quienes dirigieron 20 o más tesinas y quienes dirigieron entre 10 y 19: mientras que las/os primeras/os son 13 y dirigieron 376 tesinas (30,59%), las/os segundas/os son 23 y dirigieron 319 tesinas (25,95%) [Tabla 1]. En otros términos, 36 egresadas/os y docentes de la carrera (18,18%) estuvieron a cargo de 695 tesinas (56,55%), las cuales representan el 18,74% del total de trabajos finales relevados para el período (3 709).

DOCENTES EGRESADAS/OS DE LA CARRERA Y QUE DIRIGEN TESINAS	PERÍODO 1985-2015	
	CANTIDAD DE DOCENTES	CANTIDAD DE TESINAS
20 tesinas o más	13 (6,56 %)	376 (30,59 %)
Entre 10 y 19 tesinas	23 (11,61 %)	319 (25,95 %)
Menos de 10 tesinas	62 (31,31 %)	534 (43,44 %)
TOTALES	198	1229

Tabla 1. Cantidad de tesinas dirigidas por egresadas/as docentes de la carrera
Fuente: elaboración propia

La decisión de un/a agente «estudiante» respecto de quién será su director/a y/o codirector/a de tesina, implica una operación de reconocimiento de otros agentes, también ligada a la reproducción del campo a través de la formación y la promoción de sus formadores/as.

Si nos enfocamos en las/os agentes que egresaron de la carrera y se transformaron en docentes pero que no dirigen ni codirigen tesinas en el período analizado, el total asciende a 103. Sobre estas/os agentes, resaltamos que en el bloque temporal 2006-2015 la trayectoria egresada/o-docente-director/a o codirector/a de tesinas fue realizada por 32 agentes; mientras que la de egresada/o-docente que no dirige ni codirige tesinas alcanzó los 67 agentes.

En los programas analizados se mencionan las/os agentes que desempeñan funciones docentes, lo que constituye una operación de reconocimiento del trabajo entre colegas. No obstante, en el corpus de documentos pudo constatar que en algunos programas se menciona únicamente al/la docente responsable de la materia, es decir, a quien detenta el cargo de titular/asociado/adjunto. La no mención de aquellas/os agentes que integran

los equipos de cátedra permite conjeturar que las estrategias de quienes ya ocupan la posición «docente», y están a cargo de cada materia, entran en tensión con las de quienes buscan arribar a esa posición; tensión que podemos circunscribir a que la mención del equipo no es sino el reconocimiento del trabajo que conlleva la posición objetiva en el campo.

Si bien la práctica de mencionar solamente al agente a cargo de la cátedra se mantiene a lo largo de todos los años, a partir de 1997 se invierte la proporción en la cantidad de programas que mencionan a las/os agentes que integran los equipos docentes, inclusive, con el detalle de los cargos que ocupan. Pudimos constatar que el incremento de agentes cuyas estrategias los ubican en la posición objetiva «docente» tiene su correlato con la mención en los programas de cátedra como integrantes de equipos, lo que implica un reconocimiento de su trabajo, es decir, de su capital cultural objetivado y de las instancias de consagración.

En el caso de los seminarios optativos, la composición de los equipos docentes presenta una mayor diferencia, que es progresiva en la proporción que las/os agentes docentes egresadas/os de la carrera tienen respecto de las/os docentes UBA en general. Podemos abducir que ello se debe a que las instancias de consagración no son las mismas respecto de las materias obligatorias.

Al respecto, no debemos dejar de mencionar las reflexiones de Bourdieu (2019) acerca de los efectos que trae aparejado en el campo universitario el incremento del cuerpo profesoral. Entre ellos, la transformación en el equilibrio interno de la división del trabajo: por un lado, la distinción de cargos y de tareas; por otro lado, la dirección y la codirección de tesinas de grado, el desempeño de tareas en equipos de proyectos de investigación y las propuestas de dictado de seminarios optativos. Este efecto de campo resulta de las estrategias por incrementar el capital en juego, lo que conlleva a consolidar puntos de vista en y sobre el campo de estudios.

En vistas de ello, destacamos que la categoría comunicación: reflexiones, teorías, agentes es la que más seminarios optativos aglutina, seguida por comunicación y cultura, medios de comunicación, y comunicación y política. Podemos hipotetizar que la primera es la que más seminarios reúne debido a que las/os docentes egresadas/os de la carrera que, como se indicó, participan de su dictado, hacen hincapié en la revisión de teorías y de agentes que han contribuido al campo de estudios en comunicación. De esta manera, la estrategia de obtener el capital en juego a partir del dictado de seminarios optativos

está orientada, además, a la reproducción del campo a partir de «conservar» las teorías y los agentes que han contribuido a sedimentar la historia de su constitución.

Otro efecto del campo es que el incremento en la cantidad de agentes que ocupan la posición objetiva «docente» implica entre sus tareas la producción de conocimiento científico. Hablar de «tareas» debe entenderse en el marco de las estrategias que se llevan adelante para jugar en el campo. Ahora bien, así como la producción de conocimiento está ligada a la escritura y a la publicación de libros, artículos científicos y ponencias en congresos, también debe hacerse extensiva a la elaboración de materiales de cátedra y a la inclusión de textos de propia autoría en la bibliografía que se integra en los programas de las materias.

No todos los programas incluyen bibliografía elaborada por integrantes de la asignatura. Sin embargo, en cada año del período estudiado hay cátedras que incluyen materiales escritos por un agente docente que integra el equipo. Hasta 1996, inclusive, esta práctica se presenta, mayoritariamente, en las materias que solo mencionan al/la docente a cargo; a partir de 1997, la inclusión de textos propios en la bibliografía predomina en aquellas cátedras en las que se menciona al equipo docente, con excepción de 2000 y 2002. Cabe añadir que a lo largo de los años se incrementa la cantidad de textos «propios» incluidos en la bibliografía especificada en los programas de las cátedras.

Esta estrategia cobra vigor en función no solo del incremento en el plantel docente sino también de la diversificación de las estrategias para acrecentar el capital en juego, así como para brindar el punto de vista sobre el campo a partir de las intervenciones de las/os agentes con sus escritos científicos. Ese «punto de vista» enunciado en el texto producido es legitimado como un «punto de vista científico», al estar incluido en la bibliografía de la cátedra en tanto instancia de reproducción.

III. Tesinas de licenciatura

Entre 1985 y 2015, la cantidad de tesinas asciende a 3 709. De las doce categorías, las cuatro primeras aglutinan la mayor cantidad de tesinas: 2 421 sobre un total de 3 709, lo que constituye el 65,27 %. Estas cuatro clasificaciones consolidan su predominio respecto del total a partir de 2002. Las otras 1 288 tesinas se distribuyen en las ocho categorías restantes, que conforman el 34,73 % del total [Tabla 2].

CLASIFICACIÓN DE TESINAS POR CATEGORÍA		PERÍODO 1985-2015	
		CANTIDAD	PORCENTAJE
1	Medios de comunicación	715	19,28 %
2	Comunicación institucional / organizacional	656	17,69 %
3	Comunicación y cultura	556	14,99 %
4	Comunicación y política	494	13,32 %
TOTAL PARCIAL		2 421	65,27 %
5	Procesos de identificación	295	7,95 %
6	Comunicación y arte	262	7,06 %
7	Comunicación y educación	229	6,17 %
8	Comunicación y periodismo	211	5,69 %
9	Comunicación: reflexiones, teorías, agentes	121	3,26 %
10	Comunicación comunitaria	79	2,13 %
11	Comunicación y salud	68	1,83 %
12	Comunicación y ciencia / Divulgación científica	23	0,62 %
TOTALES		3 709	100 %

Tabla 2. Distribución de tesinas para el período 1985-2015 según categorías

Fuente: elaboración propia

En relación con esta distribución, podemos precisar, por un lado, que hasta 2002-2003, las categorías comunicación institucional / organizacional y medios de comunicación, respectivamente, eran las que más tesinas acumulaban. A partir de 2004, se produce el enroque que se sostiene hasta 2015. Por otro lado, desde 2000, la categoría comunicación y cultura es la tercera que más tesinas agrupa, mientras que, desde 2002, comunicación y política se transforma en la cuarta categoría en cantidad de tesinas acumuladas.

En cuanto a las tesinas elaboradas por estudiantes que luego se transformaron en docentes de la carrera y en directores/as y codirectores/as de tesinas, las categorías que más trabajos finales aglutinan son: medios de comunicación, comunicación y política, comunicación y cultura, y procesos de identificación [Tabla 3]. Cabe señalar que en el período de análisis considerado, es durante el lapso 1996-2005 que las/os estudiantes que egresaron adoptaron en mayor proporción la posterior estrategia de transformarse en docentes que dirigen tesinas. En tanto, las tesinas elaboradas por estudiantes que se transformaron en docentes

de la carrera pero no en directores/as y codirectores/as de tesinas, las categorías que más trabajos finales aglutinan son: comunicación y política, comunicación y cultura, medios de comunicación, y comunicación institucional / organizacional.

Si atendemos a las tesinas dirigidas o codirigidas por docentes egresadas/os de la carrera, que alcanzan un total de 1229, las cuatro categorías que más suman son: medios de comunicación, comunicación institucional / organizacional, comunicación y política, y comunicación y cultura. Si bien, en mayor medida, las cantidades continúan distribuyéndose entre estas cuatro categorías, el porcentaje de aquellas tesinas dirigidas y codirigidas por docentes egresadas/os sobre el total de cada categoría modifica el orden de la clasificación, lo que constituye un indicio de cambio en los intereses de las/os agentes que reproducen el campo de estudios en esta carrera y, por ende, de los ejes de debate que vertebran el campo.

TESINAS ELABORADAS / DIRIGIDAS POR EGRESADAS/OS DOCENTES DE LA CARRERA SEGÚN CATEGORÍA (PERÍODO 1985-2009)			
Elaboradas		Dirigidas / codirigidas	
1	Medios de comunicación	1	Medios de comunicación
2	Comunicación y política	2	Comunicación institucional / organizacional
3	Comunicación y cultura	3	Comunicación y política
4	Proceso de identificación	4	Comunicación y cultura

Tabla 3. Distribución de tesinas elaboradas / dirigidas por egresadas/os docentes de la carrera según categoría
Fuente: elaboración propia

Sin embargo, si consideramos el período 2010-2015 podemos constatar que se modifica el orden en la cantidad de tesinas por categoría, que quedan del siguiente modo: comunicación y política, comunicación institucional / organizacional, comunicación y cultura, y medios de comunicación. En otros términos, se modifica en este bloque temporal el porcentaje de participación de las categorías respecto del período general: medios de comunicación, la categoría que más tesinas acumula en el período total (1985-2015), se ubica cuarta en este bloque; comunicación y política, pasa de tercera a primera; comunicación y cultura, se mueve de cuarta a tercera; mientras que comunicación institucional / organizacional se mantiene constante como segunda.

Asimismo, durante el bloque temporal 2010-2015, las/os estudiantes reconocieron como directoras/es de sus tesinas a más docentes egresadas/os de la carrera que a docentes con otras trayectorias (egresadas/os de otras carreras de la UBA o de otras universidades nacionales). En términos de reproducción del campo, este bloque temporal tiene una importancia fundamental, ya que da cuenta de cómo los intereses de algunas/os agentes y las estrategias que desplegaron transformaron sus posiciones objetivas de «estudiantes» a «docentes que dirigen tesinas»; es decir, que son elegidas/os o reconocidas/os como tales por otras/os estudiantes.

IV. Proyectos de investigación

Para el período considerado, se pudo acceder a un total de 97 proyectos. A partir de las clasificaciones utilizadas con las tesinas, se obtuvo que seis de las doce categorías suman más de la mitad de los trabajos, específicamente, 75 proyectos, lo que representa el 77,31 %. Dichas categorías son: comunicación y política (16); medios de comunicación (13); comunicación: reflexiones, teorías, agentes (12); comunicación y educación (12); comunicación y cultura (11); y comunicación y arte (11).⁵

Si se desagregan los proyectos de investigación de acuerdo con quiénes los dirigieron, se obtiene que 58 proyectos (59,8 %) fueron dirigidos por docentes no egresadas/os de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Entre los ejes temáticos, para este grupo sobresalen: comunicación y educación; comunicación y arte; comunicación: reflexiones, teorías, agentes; y comunicación y política. En cuanto a los proyectos de investigación dirigidos por docentes egresadas/os de la carrera que dirigen o codirigen tesinas, alcanzan la cifra de 35 proyectos (36,08 %). En este caso, las categorías que predominan son: comunicación y política; medios de comunicación; comunicación y cultura; y comunicación: reflexiones, teorías, agentes.

Conclusión

A continuación, esbozamos algunas conclusiones que se desprenden de correlacionar la cantidad de egresadas/os que se transforman en docentes de la carrera con las categorías predominantes en las tesinas, en los proyectos que dirigen y en los seminarios optativos que dictan.

En nuestro período de análisis pudimos constatar que en el proceso de constitución, configuración y reproducción del campo de estudios en su derrotero en la UBA, durante 1996-2005 se incrementa la cantidad de las/os agentes egresadas/os que tienen como estrategia transformarse en docentes de la carrera y que van a dirigir tesinas. En relación con ello, a partir de 1997 el trabajo de los equipos docentes es reconocido en cada vez más cátedras a partir de su mención en los programas de las materias.

En tanto, durante el período 2006-2015 se incrementa la cantidad de agentes egresadas/os que tienen como estrategia transformarse en docentes de la carrera pero que no dirigen tesinas. Sin embargo, ambos lapsos en los que egresadas/os se transforman en agentes docentes están imbricados con el incremento de los equipos docentes en las cátedras y con la correspondiente diversificación de sus tareas académico-científicas, entre las que se encuentra la producción de materiales de autoría propia que se incluyen en los programas.

Sin entender que se trate de una relación lineal o causal, es preciso mencionar que las tesinas que las/los agentes produjeron se aglutinaron mayormente (65,27%) en las categorías medios de comunicación, comunicación institucional / organizacional, comunicación y cultura, y comunicación y política. En el caso de las tesinas que fueron dirigidas por docentes egresadas/os de la carrera, el predominio de las clasificaciones mencionadas se mantiene, pero con mayor concentración en las categorías comunicación y política, y comunicación y cultura.

En línea con lo anterior, los proyectos de investigación se aglutinan, predominantemente (77,31%), en las clasificaciones comunicación y política; medios de comunicación; comunicación: reflexiones, teorías, agentes; comunicación y educación, comunicación y cultura, y comunicación y arte. En su mayoría, las/os agentes egresadas/os dirigen proyectos de comunicación y política, medios de comunicación, comunicación y cultura y comunicación: reflexiones, teorías, agentes. Las mismas categorías predominan en los seminarios optativos que proponen y que llevan adelante las/os egresados que se transforman en docentes.

Referencias

Bourdieu, P. (2019). *Curso de Sociología general 1. Conceptos fundamentales* (Trad. Ezequiel Martínez Kolodens). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 2015).

Bourdieu, P. (2021). *Curso de Sociología General 2. El concepto de capital* (Trad. Horacio Pons). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 2016).

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (Trad. Fernando Hugo Azcurra, José Sazbón y Víctor Goldstein). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1973).

Caletti, S. (2006). El estado de la cosas. Un aporte crítico al debate sobre los estudios de comunicación en Argentina. *Revista Argentina de Comunicación*, 1(1), 77-85.

Carniglia, E. L. (1998). Con nuestra timidez, temblando suavemente en el balcón. Sobre los estilos de investigación comunicacional y la experiencia local. *Temas y Problemas de Comunicación*, 6(8), pp. 71-88.

Foucault, M. (2013a). *La arqueología del saber* (Trad. Aurelio Garzón del Camino). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).

Foucault, M. (2013b). ¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método (Trad. Horacio Pons). Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1994).

Fuentes Navarro, R. (2008). Condiciones institucionales para la práctica de la investigación académica de la comunicación: la persistencia de la triple marginalidad en México. En E. Sánchez Ruiz (Coord.), *Qué pasa con el estudio de los medios. Diálogo con las Ciencias Sociales en Iberoamérica* (pp. 15-55). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Fuentes Navarro, R. (2011). Pensamiento comunicacional latinoamericano y convergencia digital. Retos epistemológicos y académicos. En C. Del Valle, F. Moreno y F. Sierra (Eds.), *Cultura latina y revolución digital. Matrices para pensar el espacio iberoamericano de comunicación* (pp. 41-68). Gedisa.

Fuentes Navarro, R. (2014). La investigación de la comunicación en América Latina: una internacionalización desintegrada. *Oficios Terrestres*, (31), 11-22.

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/2424>

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa* (Trad. Ramón García Cotarelo). Península. (Trabajo original publicado en 1983).

Habermas, J. (1986). *La reconstrucción del materialismo histórico* (Trad. Jaime Nicolás Muñiz y Ramón García Cotarelo). Taurus. (Trabajo original publicado en 1976).

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés* (Trad. Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos). Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1968).

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (Trad. Manuel Jiménez Redondo). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1984).

Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales* (Trad. Manuel Jiménez Redondo). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1982).

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Trad. Manuel Jiménez Redondo). Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica* (Trad. Juan Carlos Zapatero). Alianza. (Trabajo original publicado en 1978).

Lakatos, I. (1986). *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático* (Trad. Carlos Solís). Alianza. (Trabajo original publicado en 1976).

Mata, M. C. (2006). La investigación en comunicación en la Argentina: deudas y desafíos. *Revista Argentina de Comunicación*, 1(1), 57-66.

Rivera, J. (1987). *La investigación en comunicación social en Argentina*. EPC.

Rivera, J. (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en Argentina. 1986-1996*. Punto Sur.

Sánchez Narvarte, E. (2015). La historia de los estudios de comunicación en debate. *Improntas de la Historia y la Comunicación*, (1), 62-80.

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/improntas/article/view/2790>

Zarowsky, M. (2017). *Los estudios en comunicación en la Argentina. Ideas, intelectuales, tradiciones político-culturales (1956-1985)*. EUDEBA.

Notas

1 El presente trabajo se enmarca en el proyecto PID-UNER 3182 «Una arqueología de los estudios en Comunicación. Análisis del derrotero de los estudios en Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. 1985-2015».

2 Por razones de extensión y de especificidad de esta cuestión, no podemos extendernos en un recorrido analítico para cada uno de los textos que mencionamos. En cuanto a Lakatos (1978 [1983]), señalaremos que se ocupa de la reconstrucción en su texto «La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales» (1983), aunque también algunas de sus reflexiones suponen otro de sus trabajos: «La falsación y la metodología de los programas de investigación científica» (1983). Habermas, por su parte, lo hace en partes o en tramos de algunos de sus libros, tales como *Conocimiento e interés* (1968 [1990]), *La reconstrucción del materialismo histórico* (1976 [1986]), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (1981 [1999]), *La lógica de las ciencias sociales* (1982 [1996]) y *Conciencia moral y acción comunicativa* (1983 [1985]).

3 La información sobre los planes de estudios de la carrera y los programas de las materias (<https://comunicacion.sociales.uba.ar/plan-de-estudios/>), así como los datos sobre las tesinas de licenciatura (<https://comunicacion.sociales.uba.ar/tesinas-tif/#tes>) se encuentran disponibles en el sitio de la carrera. En el caso de estas últimas, se ofrece la descarga de un listado en formato pdf que permite consultar las tesinas aprobadas (https://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2023/07/Listado_Tesinas_Completo.pdf). En tanto, los proyectos de investigación se encuentran en un microsítio de la Facultad de Ciencias Sociales (<http://sipi.sociales.uba.ar/>) que informa sobre las líneas de investigación de las últimas dos décadas: 2003-2005 (14); 2006-2008 (26); 2008-2010 (25); 2010-2012 (23); 2013-2015 (13).

4 Por decisión metodológica y de extensión posible, en este artículo no atendemos a los proyectos de extensión.

5 Vale destacar que encontramos resultados dispares para los diferentes bloques temporales. Como se advirtió, no hay registro de proyectos que correspondan al bloque 1985-2002.