

Las “huellas” sobre el saber técnico. Relatos sobre los itinerarios de formación de los estudiantes de Comunicación Social¹

Diana Carolina Deharbe

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

dianadeharbe88@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo indagar y problematizar el lugar y la relevancia cognitiva de los conocimientos técnicos en los itinerarios de formación y las experiencias laborales de los estudiantes de Comunicación Social (FCE-UNER).

Metodológicamente, la indagación se encuadra dentro de los llamados estudios cualitativos, específicamente interpretativo-descriptivo y la técnica de investigación escogida fue la entrevista en profundidad. Se realizó un análisis interpretativo-crítico del corpus según una hipótesis de lectura que apuntó a identificar las “huellas” del sentido sobre el saber técnico en los relatos de los estudiantes.

Un primer análisis de las entrevistas evidencia la presencia de dos concepciones dicotómicas sobre el saber técnico que entran en constante tensión al interior de las prácticas de formación de los estudiantes de Comunicación Social.

Palabras claves: saber técnico, estudiantes, huellas del sentido, itinerarios de formación.

Algunas conjeturas

La cuestión actual de la técnica poco tiene que ver con el modo en que los sofistas y los griegos clásicos teorizaban sobre ella. Sin embargo, ha sido uno de los tópicos recurrentes de estudio por parte de las Ciencias Sociales, en especial, de la Filosofía (Vinck, 2012). Ahora bien, el modo de pensar a la técnica como instrumento servil y neutro² nace con la revolución

¹El siguiente artículo recupera y amplía discusiones de la ponencia, “Una aproximación al saber técnico en las prácticas de formación y en las experiencias laborales de los estudiantes de Comunicación Social de la UNER”, presentada en las XXII Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo realizadas los días 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2014 en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

²El discurso sobre la supuesta “neutralidad” de la técnica halla su origen en una serie de teorías y autores que postulan que los efectos sociales de la introducción de una determinada tecnología dependen sólo de lo que la sociedad haga con ella, aquí la técnica es concebida como un artefacto sobre

industrial y ha sido uno de los sentidos hegemónicos que se han plasmado en los trabajos de investigación (Castoriadis, 2003).

Jesús Martín Barbero (2002) sostiene que ha sido a través de los trabajos de los revisionistas marxistas, en especial de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, máximos exponentes de la Teoría Crítica, que el pensamiento que reduce a la cuestión de la técnica a mero instrumento de dominio ideológico y acumulación del capital, se introdujo en el campo de la Comunicación Social.

El modo de pensar a la técnica como racionalidad instrumental propagó una forma pesimista y negativa de pensar a la tecnología (Lenguita, 2002) que, reforzada por una lectura particular de la separación de intereses de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas³, influyó en la generación de una mirada dicotómica sobre la técnica que al canonizarse, demoniza: o racionalidad instrumental o racionalidad emancipadora (M. Barbero, 2002; Castoriadis, 2003).

Partimos de problematizar el modo de relación que construye lo instrumental y que implica la clausura de la reflexión sobre el conocimiento que esa práctica produce y conlleva⁴, reduciendo a la formación académica a un mero entrenamiento en capacidades o habilidades (relación medios-fines) que, con el paso del tiempo se vuelve obsoleto producto de los rápidos cambios que se dan en el “ecosistema tecnológico” (Scolari, 2008).

La reducción de la técnica a ideología anula para Martín Barbero (2002), entre otras cuestiones, la interrogación sobre la dimensión tecnológica de la comunicación y lo que él denomina la “revolución de las tecnicidades” que anunciaría el surgimiento de una “episteme distinta”⁵, caracterizada por nuevos modos de percepción y de lenguajes, la deslocalización de los saberes y la modificación del estatuto cognitivo e institucional de las “condiciones del saber” y las “figuras de la razón”; así como un nuevo modo de relación con lo simbólico.

el que la sociedad proyecta su propia fuerza, que puede ser para el bien o para su mal (Vinck, 2012).

³ En Habermas “el control técnico sólo inunda la vida productiva (el trabajo) dejando, y no inmiscuyéndose en, la coordinación o comunicación de esa praxis particular. En el caso de Habermas, los inconvenientes operados por la tecnificación del mundo social sólo alteran una de las dimensiones de ese mundo, dejando inalterada a la dimensión comunicativa” (Lenguita, 2002: 405).

⁴ Castoriadis (2004) sostiene que este discurso ambiguo respecto de la técnica, como puro instrumento del hombre o como autónoma, fatalidad o destino; fascinación o dominación; cumple a la perfección con su rol ideológico, el no permitir pensar la cuestión de fondo: la responsabilidad del hombre frente a sus creaciones.

⁵ Esta nueva episteme, excede a la introducción de nuevos medios y máquinas, estamos ante “un nuevo modo de relación de los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios: un nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa” (M. Barbero, 2002: 10-11).

Producto de estos cambios, según Barbero (2002) el “mapa de las profesiones” y las “figuras profesionales” se ha modificado⁶, el surgimiento de los ‘nuevos oficios’ traccionado por las transformaciones que ha experimentado el mercado laboral, exige a los graduados otras capacidades, habilidades, formas de producir, comunicar, gestionar, para el cual quizás la universidad no los forma (Castagno *et al.*, 2013; Bisbal, 2001; Pineda y Villalobos, 1997).

La hipótesis que pretendemos abordar y desarrollar en este trabajo sostiene que la formación técnica de los comunicadores sociales estaría desfasada en relación a las transformaciones tecnológicas que reconfiguran el campo y esto se debe, en parte, a la presencia de una mirada dicotómica sobre la formación originada en la tensión entre una racionalidad instrumental y una racionalidad emancipadora que opera en la configuración de las prácticas educativas en la facultades de comunicación en América Latina.

Esta mirada dicotómica sobre la formación (Morales y Parra, 2007; Valdetaro, 2015) explicaría, por un lado, la resistencia a incorporar los conocimientos técnicos ligados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, reduciendo la reflexión sobre dichos saberes a cuestiones instrumentales que no se condicen con un ideal de formación crítica del comunicador social. Una formación más acorde a las condiciones de inserción del mercado laboral, quizás debería focalizar en la enseñanza de capacidades y el desarrollo de habilidades destinadas a la resolución de tareas; en vez de enseñar cuestiones teóricas vinculadas a otras disciplinas pero que ‘poco aportan’ al ejercicio profesional en sí; entre otras cuestiones (Fuentes Navarro, 2007).

La tensión entre ambas miradas sobre la formación se hace visible por ejemplo, en las posturas divergentes y contradictorias que asumen los docentes de la carrera respecto a la incorporación o no de estos saberes a la formación y desde qué perspectivas teórico-metodológicas abordarlos⁷. Teresa Quiroz abona esta idea que “existiría una oposición irreconciliable entre propuestas que enfatizan la formación teórica y la necesidad de absorber los retos profesionales que el mercado demanda” (Quiroz, 1991: 2).

Si la formación de los comunicadores “es atrasada” (Magallanes, Oliván, y Peret, 2008) el desafío es preguntarnos de qué forma podemos mejorar la propuesta educativa de manera

⁶ Schauffer, al estudiar las prácticas de formación e inserción laboral de los graduados en Comunicación Social concluye que podemos hallar cuatro figuras profesionales que se mueven y se intersectan en los relatos: el profesional de la comunicación, el comunicador crítico, el *player* y el explorador. Schauffer, M. (2016b).

⁷ Para ampliar ver en: Deharbe, D. (2015).). “Apuntes para el debate sobre la formación de los comunicadores sociales”. *Revista Temas y Problemas de la Comunicación*, 16, Universidad Nacional de Río Cuarto. (EN PRENSA).

tal que, sin que la universidad tenga que renunciar a su misión emancipadora para subsumirse a la lógica del mercado, pueda imaginar otras prácticas educativas donde se equilibren el peso cognitivo de los saberes. A raíz de las transformaciones tecnológicas se hace necesario dejar de leer en términos dicotómicos la relación teoría-técnica para pensar de qué manera específica intervienen en la configuración de los mensajes (Manovich, 2003).

El presente trabajo se inscribe dentro de las prácticas de formación en investigación como Becaria de Estímulos a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional ancladas en el Proyecto de Investigación y Desarrollo N° 3141 denominado, “Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social” (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos). El proyecto, ubicado en el diálogo entre las Ciencias de la Educación y la Comunicación Social, tuvo como objetivo recuperar las significaciones a las prácticas, tanto en el recorrido de formación como en el campo profesional del Comunicador Social, de los estudiantes y graduados la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNER en las ciudades de Paraná y Santa Fe ⁸, para abordar las relaciones entre los saberes, lenguajes, constricciones institucionales y particularidades locales que singularizan las prácticas de los comunicadores sociales.

Las categorías ‘práctica’ e ‘itinerario’, articuladoras de la propuesta teórica del proyecto, serán retomadas en el presente trabajo. En primer lugar, ‘práctica’ remitirá a las “valoraciones en los itinerarios que anudan entrecruzamientos entre: los trayectos curriculares, las prácticas institucionalizadas y autogestionadas, las iniciativas de autoformación, innovaciones, decisiones y condiciones de trabajo. Relaciones en las que incide la configuración del campo de la Comunicación Social, las discusiones sobre su ‘identidad’ y la problemática del reconocimiento vinculada a figuras profesionales” (Schaufler, 2016b: 203).

Por otro lado, el concepto de ‘itinerario’ cuestiona la linealidad en la trayectoria prefijada por los calendarios académicos, donde el recorrido de un estudiante estaría determinado y fijo al poner el acento en las búsquedas, detenciones, aperturas, que van configurando diversas cartografías de aprendizaje (Petrucci, 2015; Castells, 2015; Schaufler, 2016b).

⁸El problema de estudio del proyecto fue indagar sobre las significaciones que adquieren las prácticas de formación y de inserción laboral de los comunicadores sociales, significaciones que no están dadas al margen de ciertos debates, configuraciones y perspectivas históricas sobre la conformación del campo, escuelas y facultades de Comunicación Social en nuestro país; la estructuración curricular y su relación con los itinerarios académicos, laborales; la opciones individuales de los estudiantes y el modo de recepción de la formación, el universo laboral y las inserciones profesionales y sus requerimientos empresariales-tecnológicos; entre otros (Petrucci, 2015).

En relación con dicho proyecto nuestro objetivo principal fue indagar, a través de la voz de sus protagonistas, qué lugar y relevancia cognitiva ocupan los conocimientos técnicos en las prácticas e itinerarios de formación de los estudiantes de Comunicación Social (FCE-UNER).

Metodología

En consonancia con el marco metodológico adoptado por el PID UNER 3141, este trabajo de investigación se encuadró dentro de los llamados estudios cualitativos, específicamente interpretativo-descriptivo y la técnica de investigación escogida fueron las entrevistas en profundidad.

Nuestra elección se basó en la necesidad de focalizar algunos nudos fundamentales para la investigación sin descuidar la emergencia en el diálogo de experiencias, variaciones y opciones priorizadas por el/la entrevistado/a. Además la técnica de entrevista en tanto método biográfico se presenta como un modo de recoger la diversidad y peculiaridad de las experiencias en las que se enlazan de modo variable los significados instituidos, los itinerarios de formación, las condiciones de trabajo, las posiciones y opciones, las resistencias (Arfuch, 1995; 2010).

Para la construcción de la muestra se optó por un tipo de muestreo no aleatorio o no probabilístico del tipo de bola de nieve con la intención de relevar todos los trayectos de formación propuestos en el plan de estudios de la carrera⁹ (Petrucci, 2016). La misma quedó conformada por 24 estudiantes entrevistados¹⁰.

Se realizó un análisis interpretativo-crítico de los nudos recurrentes que aparecen en el corpus conformado por las entrevistas. La producción del sentido implica trabajar desde la hipótesis según la cual el sistema productivo deja 'huellas' (Verón, 1993; 2004) en los discursos y por lo tanto puede ser reconstruido a partir de su análisis. El análisis se realizó sobre el

⁹ El plan de estudios está compuesto de la siguiente manera: en el ciclo de la Tecnicatura en Comunicación Social –de 3 años de duración- hay cuatro talleres anuales de cursado obligatorio según la mención que se escoja: Audio, Imagen, Redacción y Gráfica. Durante el primer año, el estudiante debe cursar los cuatro talleres pero éstos tienen la duración de un cuatrimestre; y en el tercer año, cursan el Taller de Producción –cuatrimestral-, el cual tiene dos modalidades: Redacción-Gráfica y Audio-Imagen. En el ciclo de la Licenciatura –de 2 años de duración-, cada mención tiene su taller específico anual, también obligatorio: Taller de producción periodística (mención en Periodismo); Taller de producción de materiales educativos (mención en Educación) y Taller de diseño y administración de proyectos culturales (mención en Comunicación y Cultura).

¹⁰ La misma quedó conformada por un total de 24 estudiantes de Comunicación Social: 12 estudiantes del tercer año de la carrera por orientación de la tecnicatura (Imagen, Redacción, Gráfica e Imagen); 9 estudiantes de quinto año por mención de la licenciatura (Mención en Comunicación y Cultura; Periodismo y Procesos Culturales); y por último, 3 estudiantes del Profesorado en Comunicación Social.

recorte de fragmentos de las entrevistas seleccionados por el investigador según una hipótesis de lectura de ese discurso que apunta a indagar sobre los sentidos de los saberes técnicos. Dicha intervención es una de las tantas lecturas posibles que pueden realizarse sobre dicho material discursivo.

La formación y sus vacancias

En primer lugar, nos encontramos con una referencia compartida por distintos campos académicos, que es la distancia entre la formación académica y las demandas laborales de un comunicador social. En nuestro caso, los estudiantes entrevistados, en su mayoría, se refieren a esta no concordancia, discontinuidad entre las prácticas académicas de formación y las prácticas profesionales y laborales, como un desafío que los empuja necesariamente a explorar otros saberes de los cuales, en muchos casos, depende su inserción laboral. Así lo expresa un estudiante del quinto año de la licenciatura con mención en Periodismo:

“...Más allá de que en la carrera nos dieron la parte técnica por ejemplo en los talleres, una vez que vos salís al campo a trabajar hay como cierta distancia entre lo que aprendiste en la academia y lo que es la realidad laboral de un comunicador social” (12 L.P.)¹¹.

A su vez, esta distancia entre ‘la facultad y el mundo real’ estaría marcada por una especie de vacancia que los estudiantes, en general, reconocen respecto a la adquisición de ciertos saberes de orden técnico de los cuales dependerían sus prácticas de formación y sus inserciones laborales.

Algunos de ellos reconocen que dicha falta de contenidos y saberes, demandados por el escenario tecnológico actual, es producto de un “plan de estudios atrasado” cuya última modificación fue en el año 1998 y que, salvo algunas excepciones¹², no incluye en la currícula

¹¹ Aclaración: en adelante, para referenciar a los entrevistados, se utilizará la nomenclatura elaborada por los integrantes del proyecto de investigación PID 3141 para facilitar el trabajo y conservar el anonimato de los entrevistados. A saber: La letra “T” remite a que el entrevistado pertenece al ciclo de la tecnicatura mientras que la letra “L”, al de la licenciatura y la letra “P” al profesorado. En relación a las orientaciones de la tecnicatura: la letra “R” significa que cursa el taller de redacción; la “G”, el taller de gráfica; la “I”, imagen y por último, la “A”, taller de audio. En relación a las menciones de la licenciatura: la letra “P” indica que cursa la mención en periodismo; la “E”, en educación y la letra “C”, comunicación y cultura.

¹² Las excepciones a las cuales se hace referencia, y de la que a su vez se extraen de los testimonios de los estudiantes, es a la materia Tecnología y Sociedad Contemporánea, ubicada en el quinto año de la Licenciatura, cuatrimestral y de carácter optativo; y algunos seminarios, charlas, jornadas o talleres que se realizan de manera aislada y extra-curricular en la facultad.

un espacio obligatorio destinado a reflexionar sobre las nuevas tecnologías y los cambios a nivel cognitivo y perceptivo que implica el proceso de digitalización.

Sin embargo, otro de los sentidos asignado a esa “distancia” entre la formación ofrecida y la requerida por el mercado laboral se asocia a la puesta en valor de un espacio específico que les proporcione una mirada crítica y reflexiva sobre las tecnologías digitales, las transformaciones que accionan sobre las prácticas laborales y sus efectos de sentido. Algunos estudiantes destacan que haber cursado la materia optativa del quinto año de la licenciatura, Tecnología y Sociedad Contemporánea, significó un antes y un después para pensar nuevos problemas de investigación y los acercó a lecturas novedosas que hasta ese entonces no habían aparecido en el trayecto sugerido por la currícula académica. Así lo menciona una estudiante del Profesorado en Comunicación Social:

“...A mí me gustó mucho Tecnología y Sociedad Contemporánea, que la dictaba en su momento Claudia Kozack, de hecho fue la materia que a mí me definió lo que yo decidí hacer de tesis que tiene que ver con juventudes y nuevas tecnologías pero también para lo que es la docencia. Porque en esa materia (...) uno se empieza a interesar por lo qué pasa con las juventudes en ciertos contextos que tienen que ver con la escuela que es obligatorio, entonces a mí esa materia me encantó, me encantaron los textos” (20 P.C.).

Por último, la “falta de práctica” aparece en el sentido de una falta de desvinculación con lo que los estudiantes denominan el “afuera”, es decir, con la relación que establecen con la sociedad y con el mundo laboral¹³ ya que consideran a las prácticas de formación académicas como ficcionales, ‘un como sí’.

Los saberes mínimos

Por otro lado, muchos estudiantes entrevistados coinciden en que la facultad debería proporcionarles una ‘formación mínima’ sobre la cual puedan seguir trazando su trayecto de

¹³ “Esta relación entre el ‘adentro’ (universidad) y el ‘afuera’ (mundo del trabajo) ubica a las ‘prácticas’ en el mundo del trabajo en instituciones que poseen sus propias reglas y conocimientos y que serían el único momento en donde los estudiantes podrían poner en juego la formación adquirida y ‘actualizarla’ a las exigencias del ‘afuera’. Petrucci sostiene que, “desde ese foco, los dispositivos académicos y las propuestas de trabajos prácticos que simulan demandas de terceros quedarían menoscabados en beneficio de las demandas ‘reales’ de los ámbitos de trabajo. El ‘manejo’ de las reglas y modalidades comunicativas serían algunos de los factores que sostienen la afirmación, ‘una termina aprendiendo en la práctica’ relacionada con la diferencia entre el ámbito académico y laboral. (...) Una expresión en la que aparece la distancia como imposibilidad constitutiva, la realidad de la demanda, su perentoriedad no permite dilaciones ni ensayos” (2015:10).

formación guiados por sus gustos e intereses cuyos contenidos estén relacionados con la adquisición de un saber que denominan “técnico” y que versaría sobre el uso ciertas herramientas informáticas, en especial aquellas que permiten editar videos, imágenes, textos; es decir, de edición multimedia, las cuales les permitirían un mejor desempeño laboral y académico. Así lo expresa una estudiante del quinto año, de la mención en Educación:

“...Me parece que hay falencias en la enseñanza de aplicaciones digitales en la educación para los comunicadores (...) me parece que a nosotros como comunicadores dentro del campo de la educación, dentro de la mención en educación, también tendríamos que tener alguna materia específica (...) en donde nos enseñen lo que me dio FLACSO: aplicaciones digitales, también cómo aprender con los medios; me parece que falta mucho eso, de cómo aprender con los medios y de cómo llevar los medios a la escuela” (12 L.E.).

Según los estudiantes, sería importante que estos saberes se incorporen a la oferta curricular obligatoria. Las exigencias de un mercado laboral cada día más excluyente y competitivo empujarían a los futuros profesionales a realizar cursos o talleres por fuera de la academia para suplir dichas “vacancias”, trayectos complementarios que a su vez son costosos y no todos pueden acceder a ellos. Aprender de manera “autodidacta” a partir de tutoriales o de la amplia oferta de contenidos, redes, blogs, plataformas, etc., que ofrece Internet es una de las prácticas más usuales¹⁴.

Una de las estrategias a la que recurren los estudiantes para complementar la formación es buscar solución a sus dudas en Internet, en especial mediante consultas de foros especializados y de tutoriales. La mayoría de las consultas que realizan los estudiantes entrevistados son respecto a programas informáticos de edición multimedia para poder resolver los trabajos que les demandan el cursado y aprobación de un taller o una materia. Sin embargo, los estudiantes señalan que, en la mayoría de los casos, los profesores trabajan sobre un conjunto de saberes presupuestos y evalúan los trabajos en base a ese conjunto “virtual” de conocimientos que “el estudiante debe saber”. Conjunto que, como mencionan los

14 ¹⁴ Petrucci señala que dichas prácticas “autogestionadas” de formación encuentran su razón de ser en “la escasez o saturación de los espacios de trabajo en los ámbitos institucionales habituales motoriza la ‘autogestión’, una alternativa que requiere movilizar ‘tácticas’ y estrategias para la generación de otros y nuevos espacios de trabajo. Asimismo, los espacios de inserción posibles no contemplados en los trayectos curriculares impulsan una formación autodidáctica apoyada en los conocimientos y experiencias de compañeros, en los seminarios complementarios que ofrecen algunas pistas para la profundización” (2015:12).

estudiantes entrevistados, la mayoría de las veces no se condice con las aptitudes reales que cada estudiante posee y con los cuales llega al taller o materia.

Los sentidos asociados al saber técnico

En la mayoría de las entrevistas de los estudiantes encontramos ciertas referencias sobre el saber técnico ligadas a la racionalidad instrumental, la neutralidad, algo que puede ser enseñado y aprendido de forma mecánica tal como el manejo de herramientas para editar contenidos y circunscripto a los botones y funciones de un programa digital que les permite realizar tal o cual cosa y que a su vez garantizaría la realización por sí mismo de un buen trabajo.

Los futuros profesionales ubican a estos saberes dentro de los talleres anuales destinados a profundizar los conocimientos sobre los distintos lenguajes –Imagen, Gráfica, Redacción y Audio-, cómo el único espacio en dónde realizan prácticas de formación y aprenden cuestiones “técnicas”:

“...Hay una gran desarticulación entre lo que es la tecnicatura y la licenciatura, en principio, tenemos los tres primeros años un manejo muy instrumental de los lenguajes y pasamos a un cuarto y quinto con un nivel teórico más alto donde perdemos herramientas que por ahí serían interesantes utilizarlas en conjunto con la teoría (...) hay como un divorcio...” (20 P.C.)

Aquí podemos ver cómo subsiste al interior del campo de la comunicación una matriz de pensamiento en donde el sentido hegemónico de “lo técnico” tiene que ver con aquel saber instrumental que persigue la realización de un fin sin reflexionar éticamente sobre los medios adecuados para llevarlo a cabo. Tradición de pensamiento que entra en abierta tensión con aquella que postula que todo saber técnico es un modo particular de producción del sentido, saber que a su vez habilita múltiples lecturas sobre los objetos, ya sean políticas, estéticas e ideológicas¹⁵.

En el ejemplo a continuación, una estudiante de gráfica sostiene que esta mirada dicotómica estaba reforzada por la presencia de un:

15 Esta conceptualización sobre el saber técnico se apoya en el pensamiento de Roger Chartier sobre la construcción del sentido en el encuentro entre el “mundo de texto” y el “mundo del lector”. “Contra una definición puramente semántica del texto, hay que señalar que las formas producen sentido y que un texto estable en su escritura está investido de una significación y de un estatuto inédito cuando cambian los dispositivos del objeto tipográfico que propone su lectura” (1992: 51).

“docente que estaba al frente de esa cátedra y que tenía la otra mirada que es más instrumental siendo que él es una eminencia en el diseño gráfico. Él tenía una mirada sobre el diseño gráfico que va más de la mano de la cuestión del oficio y que si bien ese tipo de formación que tiene que ver con lo instrumental, con el manejo de las herramientas me abrió enormes espacios para el trabajo que tengo yo actualmente” (20 P.C.)

Este primer acercamiento “no reflexivo” a la técnica en el diseño gráfico le permitió a la estudiante insertarse laboralmente, cuestión que la entrevistada valora positivamente. Ahora bien, esta significación que homologa práctica a técnica se halla atravesada por la tensión constante entre la formación académica de los comunicadores y la trayectoria autodidacta del periodismo, que permea los relatos de los entrevistados.

“Empezar a pensar el diseño gráfico como una producción de sentido que no es algo neutral, casual y que un diseñador gráfico no es un mero técnico que lo que hace es, con las herramientas que tiene, tomar un mensaje ajeno; sino lo que hace es producir sentido y esto a la vez me permitió pensar en la Comunicación Social a través de ese lenguaje...” (20 P.C.)

En las entrevistas realizadas, el saber técnico aparece como un “saber presupuesto” y localizado sólo en el espacio del taller, espacio que los estudiantes identifican como lugar de puesta en práctica de lo aprendido. A esto, debemos sumarle la complejidad que representa el hecho de que los talleres aún sostienen una división tajante entre los lenguajes –audio, imagen, redacción o gráfica-, desatendiendo el hecho de que el contexto comunicacional actual se trabaja con el lenguaje multimedia, que requiere de otros presupuestos teóricos-metodológicos y técnicos y no puede ser tratado como la suma de los lenguajes anteriores sino como algo específico y diferente.

Por último, hay una marcada diferencia en los modos de significar la técnica entre los estudiantes de la tecnicatura y de la licenciatura. Los estudiantes que ya están atravesando el último trayecto curricular de formación ven en la técnica un saber que produce y genera determinados sentidos, cuestión que aparece desdibujada en los que aún cursan la tecnicatura.

“...se hace necesario empezar a pensar que la tecnología es una herramienta y que como es una herramienta utilizada por sujetos no puede ser neutral...” (20 P.C.)

Conclusiones

Podríamos afirmar que, tal como sostenemos en nuestra hipótesis de investigación, la formación técnica de los comunicadores sociales está desfasada en relación a las transformaciones tecnológicas que reconfiguran el campo por la presencia de, en un primer lugar, una tensión histórica entre dos matrices de pensamiento que construyen, al menos, dos sentidos diferentes sobre la técnica. Una, que asocia al saber técnico con la racionalidad instrumental y el manejo de herramientas, en este caso digitales –en donde la impronta instrumental pareciera considerarse como pericia escindida de la reflexión que conlleva en algunos enfoques críticos-, y la otra que sostiene que la técnica es un modo de construcción del sentido que lejos está de ser neutral.

A su vez, el desfase se acentúa por el hecho de que la técnica se homologa con tecnología y aplicaciones tecnológicas en el contexto actual (Williams, 2003). De hecho, los estudiantes reconocen que hay saberes técnicos que atraviesan transversalmente la formación pero siempre en abierta asociación con la cuestión del saber instrumental, más específicamente, con una formación en capacidades o habilidades tecnológicas.

Por otro lado, hallamos que otra de las dimensiones posibles del desfase en la formación se debe a que nuestra institución académica (FCE- UNER) conserva una impronta “generalista” (Panaia, 2015) en sus planes de estudio en vez de privilegiar una formación de tinte más “profesionalizante”, acorde con las demandas y saberes que plantea la reconfiguración del mercado de trabajo y de las exigencias de contratación laboral.

Respecto al análisis realizado sobre las entrevistas a estudiantes de la carrera de Comunicación Social hallamos en primer lugar, que existe una distancia entre la formación académica recibida y las aptitudes que demanda el mundo de trabajo; en el sentido de una vacancia de conocimientos “técnicos” pero también en la falta de espacios de reflexión en la formación, visión compartida tanto por los estudiantes de la tecnicatura como de la licenciatura.

Creemos que, los sentidos que circulan en los relatos en torno a una “formación atrasada” estarían relacionados, en primer lugar, con la rapidez de las transformaciones tecnológicas y científicas que dislocan el imaginario de formación académico, desdibujando el ‘lugar del inserción laboral’; la saturación de los espacios de inserción laboral más tradicionales ligados al periodismo, la modificación de las rutinas como consecuencia de los cambios tecnológicos y la emergencia de nuevos espacios profesionales que demandan otras

‘estrategias’ y ‘tácticas’¹⁶ y que conllevan la necesidad de revisar y dinamizar los currículos académicos. Por otro lado, la irrupción en los relatos de una matriz de pensamiento que traza fronteras entre el ‘hacer’ y el ‘decir’, lo ‘teórico’ y lo ‘práctico’ y la aspiración de que toda formación debe ser una clausura del sentido en relación con el ‘afuera’.

Segundo, la búsqueda y experimentación de otros espacios de formación complementarios o extra-curriculares es importante para los estudiantes de ambos trayectos ya sea para, “enfocar”, “ubicarse”, darle un ‘sentido’ a la formación, “entrenarse” en capacidades/habilidades requeridas por el mercado del trabajo así como para “abrirse al mundo”, “estar con otros” y poner a jugar lo aprendido en el “adentro”, espacio tutelado y delimitado por las restricciones institucionales.

Tercero y en relación con lo anterior, la visión no positiva que poseen algunos estudiantes de la tecnicatura sobre la formación al tildarla de “atrasada” ya que no cumple con sus expectativas porque “le falta técnica” y no guarda relación con el “afuera”, los lleva a sobrevalorar aquellas experiencias-actitudes “autodidactas”, movimientos “autopoiéticos” (Petrucci, 2015) de aprendizaje-desempeño laboral, donde cada estudiante se iría ‘haciendo al andar’. Aun así, siguen escogiendo formarse dentro de la academia por sobre alguna otra propuesta de formación en periodismo como un taller, curso, seminario y valoran de manera positiva su paso por la carrera.

Cuarto, y respecto a los sentidos asociados al saber técnico, hallamos que los estudiantes homologan práctica con la técnica-tecnología, en especial, remiten a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); estos saberes-capacidades sólo los encontrarían en el espacio del taller y les permitirían una rápida inserción laboral. Consideramos que la analogía entre práctica y técnica se genera porque “el sentido habitual de ‘práctica’ que atraviesa a los relatos de los estudiantes es de ‘actividad’ que está atravesado por la correlación entre formación-demandas laborales que prioriza la relación teoría-aplicación. El imperativo pragmático que supone conlleva la focalización en los talleres y en las demandas prácticas” (Petrucci *et al.*, 2016: 10). Petrucci *et al.* (2016) sostiene que la homologación que aparece en los relatos de los estudiantes entre ambos tópicos sería porque, quizás, el dominio

¹⁶Las categorías de ‘estrategias’ y ‘tácticas’ son retomados de la obra de Michel de Certeau. Con ‘estrategias’ al cálculos de relaciones de fuerza para un sujeto donde participan la racionalidad política, económica, científica “acciones que disponen del lugar, elaboran sistemas, discursos totalizadores y articulan un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas. ‘Lo propio’ es una conquista y capitalización del lugar”; por otro lado, ‘táctica’ remite a las “artes de hacer que son la de las mayorías sin por ello pretender homogeneizarlas ya que cada uno, realiza jugadas según los márgenes de maniobra dentro de las relaciones de fuerza” (Petrucci *et al.*, 2016: 46).

técnico capturaría toda la visibilidad de la práctica, aunque esta afirmación abre otros aristas para el debate que exceden nuestras pretensiones en el presente trabajo.

Por último y respecto a la valoración general de la formación académica encontramos opiniones encontradas entre los estudiantes de la tecnicatura y los de la licenciatura. Los primeros, suelen valorar negativamente la formación por la 'falta de práctica' mientras que los segundos, quienes en su mayoría ya están insertos en el mercado laboral, rescatan positivamente su tránsito por la carrera por la 'apertura teórica y metodológica' que les brindó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista. Una invención dialógica*. España: Paidós. (2010).
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bisbal, M. (2001). "La nueva escena y el comunicador social: el resentimiento entre la razón identificante y la razón instrumental, ¿Desde dónde pensamos el problema?". *Revista Diálogos de la Comunicación*, 62. FELAFACS.
- Castells, M.C. (2015). "Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11 (10). Pp. 269-282.
- Castagno, F.; Dennler, M, Ferrer, M.; Gaiteri, J; Figueroa, P.; Lubrina, R.; Rodriguez, C.; Piretro, A. (2013). *La formación de comunicadores sociales: entre la alfabetización académica y la alfabetización digital. Nuevos modos de apropiación, circulación y producción de conocimientos y saberes*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Panamericano de Comunicación, COPANAM. ECI, UNC.
- Castoriadis, C. (2003). "Técnica". *Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*, 5, verano 2003-2004, pp. 50-66.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Deharbe, D. (2015). "Apuntes para el debate sobre la formación de los comunicadores sociales". *Revista Temas y Problemas de la Comunicación*, 16, Universidad Nacional de Río Cuarto. (EN PRENSA).
- Echevarría, M. (2008). *Campo profesional de comunicadores sociales: las prácticas en redes de alta velocidad*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación Social. FADECCOS. UNER.
- Fuentes Navarro, R. (2004). "Prácticas profesionales y utopía universitaria: notas para repensar el modo del comunicador social". *Revista Diálogos de la Comunicación*, (74). FELAFACS.

- Lenguita, P. (2002). "La dominación tecnológica según la Teoría Crítica. Notas para una revisión del alegato pesimista de la Escuela de Frankfurt". *Revista Cinta de Moebio*, (15), pp. 400-409. Universidad de Chile.
- Magallanes, S.; Oliván, M.; Peret, M.; (2008). *La formación de comunicadores atrasa*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación Social, FADECOOS. Paraná, Entre Ríos.
- Manovich, L. (2003) "La vanguardia como software". *Revista ArtNodes*, 2. Universitat Oberta de Catalunya [en línea] Consultado el 7 de febrero de 2017 en: <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>
- Martín Barbero, J. (1990). "Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación". *Revista Diálogos de la comunicación*, (28). FELAFACS.
- Martín Barbero, J. (2002). "Técnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". *Revista Diálogos de la Comunicación*, (64), pp. 8-23. FELAFACS. [en línea] Consultado el 7 de febrero de 2017 en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf
- Morales, E.; Parra, L. (2007). "La universidad del siglo XXI y la formación en comunicación". *Revista Quórum Académico*, 4, (1), pp. 89-99. Universidad del Zulia, Venezuela [en línea] Consultado el 7 de febrero de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199016808006>
- Panaia, M. (2015) (Coord.). *Universidades en cambio, ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Petrucci, L. (2015). *Las experiencias prácticas en los itinerarios de formación de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, FCE-UNER*. Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.
- Petrucci, L.; De Castells, M.; Schaufler, M.; Deharbe, D. (2016). *Informe Final de Investigación, PID 3141, "Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social"*. [Inédito]. FCE-UNER, Paraná.
- Pineda, M. y Villalobos, F. (1997). "El currículo de comunicación social y la satisfacción de las demandas socio-tecnológicas". *Revista Encuentro Educativo*, 4, (1), pp. 41-51.
- Quiroz, T. (1991). "Los comunicadores sociales: entre la crítica y el mercado". *Revista Diálogos de la Comunicación*, (31). FELAFACS [en línea] Consultado el 7 de febrero de 2017 en: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/olduploads/2012/01/31-revista-dialogos-los-comunicadores-sociales-entre-la-critica-y-el-mercado.pdf>
- Schauffler, M. (2016a). "Comunicadores: itinerarios entre el orden y la aventura". *Revista RevCom*, 2, (3). Pp. 123-133.

- Schauffler, M. (2016b) “Figuras itinerantes en los relatos de graduados en la carrera de Comunicación Social (Paraná-Santa Fé)” *Revista VIATOR, Revista Científica de Comunicación desde los bordes*, 2. Pp. 201-222.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa
- Valdettaro, S. (2015). *Epistemología de la comunicación: una introducción crítica*. Centro de Investigación en Mediaciones. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la Discursividad social*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.
- Viada, M. (2008). *El aprovechamiento de las TIC en la educación superior. El caso de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Nacional de Córdoba*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación Social, FADECOOS. Paraná, Entre Ríos.
- Vinck, D. (2012). “Pensar la técnica”. *Revista Universitas Philosophica*, 29, (58), pp. 17-37.[en línea]. Consultado el 7 de febrero de 2017 en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53232012000100002&script=sci_arttext
- Villalobos, F. (2001). “El saber tecnológico y la enseñanza de la comunicación social: un modelo para armar”. *Revista Diálogos de la Comunicación*, (62), pp. 52-59. [en línea]. Consultado el 7 de febrero de 2017 en: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/62-revista-dialogos-el-saber-tecnologico-y-la-ensenanza-de-la-Comunicacion-social.pdf>
- Williams, R. (2003). *Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. (1° Ed.) (1° Reimp.) Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Artículo recibido el 15-02-2017 | Aceptado el 25-10-2017 | Publicado 15-11-2017

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/>
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

