



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Las valoraciones de los graduados en Comunicación Social sobre su formación

*Deharbe, Diana Carolina**

Resumen

El objetivo del artículo será problematizar los sentidos que poseen los graduados de la Licenciatura en Comunicación Social (FCE, UNER) sobre los saberes técnicos contenidos en su itinerario de formación. La indagación se encuadró 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 respecto a la valoración de su itinerario de formación en los relatos de los entrevistados. Los resultados del análisis evidencian la presencia de matices, zonas de claroscuro, en torno a la valoración de la formación según el trayecto transitado por el entrevistado. En general, los graduados rescatan la apertura y el ejercicio de la mirada teórica que les proporcionó la carrera en vista a sus inserciones laborales en detrimento de otras posturas que enfatizan las vacancias.

Palabras clave: sentidos; técnica; graduados en comunicación social; itinerarios de formación

El presente artículo se enmarca dentro de las prácticas de formación como becaria de investigación (Beca de Iniciación a la Investigación, UNER y Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, CIN) durante los años 2013-2015 en el PID-UNER 3141, «Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social», dirigido por la Prof. Liliana Petrucci.

Recibido el 27/04/2018 y aceptado el 06/03/2019. DOI: <https://doi.org/10.33255/3058/440>

Autora: Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta (ICSOH-CONICET-UNSa) (Argentina).

Contacto: dianadeharbe88@gmail.com



The ratings of graduates in Social Communication about their training

Abstract

The objective of this article will be to discuss the meaning that graduate's in bachelor's degree in social communication (FCE, UNER) have about the technique knowledge included in its training itinerary. The inquiry is framed within the so-called qualitative studies, specifically, interpretive-descriptive and the research technique chosen was the in-depth interview. An interpretative-critical analysis of the corpus was carried out according to a reading hypothesis that aimed to identify the footprints of the meaning with respect to the evaluation of their training itinerary in the stories of the interviewees. The results of the analysis show the presence of nuances, chiaroscuro zones, around the evaluation of the training according to the route traveled by the interviewee. In general, the graduates rescue the openness and the exercise of the theoretical look that gave them the career in view of their labor insertions to the detriment of other positions that emphasize vacancies.

Key words: meaning, technique, graduate in social communication, training itinerary

As avaliações dos graduados em Comunicação Social sobre sua formação

Resumo

O objetivo do artigo será problematizar os sentidos que os graduados da Licenciatura em Comunicação Social (FCE, UNER) possuem sobre os saberes técnicos contidos em seu itinerário de formação. A investigação foi enquadrada nos chamados estudos qualitativos, especificamente interpretativo-descritivos e a técnica de pesquisa escolhida foi a entrevista em profundidade. Uma análise crítico-interpretativa do corpus foi realizada segundo uma hipótese de leitura que objetivou identificar os traços de sentido em relação à avaliação de seu percurso de formação nos relatos dos entrevistados. Os resultados da análise mostram a presença de nuances em torno da avaliação da formação de acordo com o caminho percorrido pelo entrevistado. Em geral, os graduados resgatam a abertura e o exercício do olhar teórico que lhes deu o curso com vistas a suas inserções laborais em detrimento de outras posições que enfatizam as carências.

Palavras-chave: sentidos; técnica; graduados em comunicação social; itinerários de formação

I. Perfiles profesionales: tensiones entre las tradiciones curriculares y el escenario actual

En América Latina, las carreras de comunicación social crecieron al calor de los frágiles periodos democráticos que en los años setenta expresaron la crítica hacia un sistema planetario excluyente y el deseo por un mundo mejor (Entel, 2017). Nacidas «bajo el signo de la indefinición y de la falta de identidad» (Bisbal, 2001: 14), la comunicación social se fue consolidando como un campo (Bourdieu *et al.*, 2008 [1973]) inter-transdisciplinar¹ (Frutos, 2013) sensible a las novedades teóricas y técnicas. El desafío de dar respuestas a los escenarios y prácticas comunicacionales en constante modificación plantea la necesidad de recurrir a diferentes enfoques disciplinarios –interdisciplinariedad– que, en muchos de los casos, generan la emergencia de nuevos saberes –transdisciplina– (Sandoval, 2013).

La crisis identitaria del campo comunicacional, su *dispersión y amalgama* entre conocimientos generalistas y adiestramientos técnicos (Martín Barbero, 2005), puede leerse como la herencia de un espacio de producción del saber que trabaja sobre procesos cargados de ambigüedad y antagonismo ya que la comunicación representa una capacidad polivalente y natural de la especie humana que atraviesa de forma transversal cualquier vínculo social. El poroso pluralismo epistemológico se ve acentuado por la dependencia teórico-metodológica² (Martín Barbero, 2003) que caracterizó los primeros años de la producción intelectual latinoamericana y que dejó su impronta en la conformación e institucionalización del campo educativo de la comunicación (Orozco, 1994).

La transformación de las escuelas a facultades de comunicación en América Latina partió de una escisión fundante entre *estatuto científico* y *hacer profesionalizante* (Frutos, 2013), una fractura que repercutió en las propuestas pedagógicas de formación académica de los futuros comunicadores que «se ha visto así permanentemente desgarrada entre una tendencia fundamentalista y otra practicista» (Martín Barbero, 2005: 22). Desde entonces, universidad y mercado siguieron caminos y objetivos separados con escasos puntos de encuentro (Mellado, 2010) que han signado el incierto destino de los perfiles e inserciones laborales de los comunicadores sociales.

El *optimismo-fatalismo tecnológico*³ (Martín Barbero, 2005) y la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas las esferas productivas configuran una nueva razón comunicacional que nos conduce a re-pensar el lugar estratégico que ocupa la comunicación en los nuevos modelos de sociedad. Los cambios generados en el ecosistema comunicativo

(Martín Barbero, 2003b) a raíz del proceso de digitalización, entendido este como aquella trama interactiva que conjuga lenguajes, nuevos modos de escritura, representaciones, imaginarios y narrativas, reconfiguró los lugares comunes, dio forma a nuevos objetos teóricos –digitales, reticulares, hipertextuales, multimedia e interactivos–, transformó las rutinas productivas y la división social del trabajo trastocando las prácticas laborales, las competencias cognitivas y los espacios de inserción laboral de los comunicadores (Scolari, 2008).

En esta coyuntura de «redefinición de la calificación laboral, de rediseño de sus saberes y de las exigencias de contratación» (Panaia, 2015: 13) fruto de todos los cambios generados en el modelo productivo a nivel global ocasionan que, en la mayoría de los casos, el fracaso de los procesos de formación y la transición entre el egreso y la inserción laboral de los profesionales recaiga, en mayor parte, sobre la universidad poniendo en duda la validez de la formación al tildarla de atrasada y academicista. En este sentido, la visión de las empresas periodísticas que equiparan comunicación a medios, publicidad y marketing (Blanco, 2015) en un claro desconocimiento de las incumbencias profesionales de los graduados; la demanda de perfiles profesionales versátiles que implican cada vez más y de manera excluyente, el manejo de herramientas informáticas, consolidan nuevas áreas de inserción donde parecería que la universidad tendría poco que ofrecer.

Algunos autores sostienen que la inadecuación –y modificación– de los planes de estudio al escenario tecnológico actual sería el principal foco problemático –y resolutivo– que explicaría en cierto punto el *atraso de la formación* (Magallanes et al., 2008). Este tipo de análisis estaría desconociendo para Fuentes Navarro (1982) los intentos por normalizar el currículo de la comunicación⁴ que han oscilado entre una formación que respondiera a un perfil más *generalista o profesionalizante*.

La adecuación de la formación académica a las exigencias del mercado de trabajo y la preocupación por el *pliego técnico-instrumental del currículo*, es decir, por adecuar la oferta académica y las unidades curriculares a las destrezas, conocimientos y competencias que demanda el mercado, recae en dos compartimientos estancos –teoría versus práctica– que obturan la reflexión sobre el fin último de una formación universitaria en comunicación (Morales y Parra, 2007). Al respecto, Valdetaro (2015) afirma:

la anacrónica discusión entre la «teoría» o la «práctica» y la homologación de la comunicación social a medios y periodismo, nos conducen a seguir pensando el modelo de formación en términos tajantes de «adentro» –universidad– o «afuera» mercado–, «menos teoría, más práctica», «más destrezas, menos academicismo»,

mientras que el desafío del presente debe ser fomentar una fuerte formación profesional incluyendo los recursos clásicos del «aprendizaje de un oficio» en articulación con la promoción de una capacidad crítico-teórica significativa. (p.21).

En Ciencias Sociales y Humanidades la formación generalista sigue siendo la de mayor demanda (Panaia, 2015), el modelo pedagógico humanista que es aquel que «da primacía a la formación integral de la persona por encima de la adquisición de destrezas e, incluso, de saberes» (Martín Barbero, 2005: 25), ha primado en la formación en comunicación por encima del modelo tecnicista que,

tiene la base en la fragmentación de saberes, de ahí que formación se identifique con especializar, y la tendencia a valorar, sobre cualquier otra estrategia pedagógica, las técnicas de aprendizaje y el desarrollo de saberes instrumentales (Martín Barbero, 2005: 25).

Según un estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) en el año 1985 (Sánchez, 1985) de 118 facultades estudiadas, el 42% de las asignaturas del plan de estudio eran de fundamentación teórica, mientras que las de corte práctico representaban un 21% y las instrumentales casi un 2%, lo que da cuenta que el currículo de la comunicación esté tensionado permanentemente por dichos modelos pedagógicos.

La agudización de las políticas de ajuste llevadas a cabo por el gobierno de Mauricio Macri en Argentina han tenido un impacto directo en las fuentes laborales de periodistas y comunicadores con un saldo negativo. En lo que va del año 2018 y con los 354 despidos de la agencia nacional de noticias Télam, más de 3000 trabajadores de los medios han quedado sin su fuente de trabajo, por otro lado, la retracción en materia presupuestaria ha afectado a las universidades públicas poniendo en riesgo la calidad de la enseñanza tal como lo expresa la declaración de rectores de universidades públicas del pasado mes de agosto de 2018.

Siendo conscientes de la tendencia creciente a la mercantilización del saber y de los perfiles de egreso (Mejía Suárez, 2017) que repercute directamente en los programas de formación universitaria en comunicación, propuestas que son tildadas de atrasadas (Deharbe, 2017) por los estudiantes de grado de la Tecnicatura y la Licenciatura en Comunicación Social Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE-UNER) pero que, paradójicamente, guardan estrecha relación con áreas laborales de inserción

efectiva (Aguilar et al., 2016); nos pareció pertinente indagar sobre los sentidos y valoraciones que, a nivel general, poseen los graduados de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social de la mencionada institución sobre su formación de grado y la relación que guardan con sus experiencias laborales.

En relación a lo expresado anteriormente, el objetivo del presente artículo es socializar los resultados de una investigación realizada en el marco de una Beca de Estímulos a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional durante los años 2014-2015 que tuvo como finalidad indagar sobre el lugar y la relevancia cognitiva que ocupan los saberes técnicos en la prácticas de formación y en las experiencias laborales de los estudiantes y graduados de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Dicha propuesta tuvo como marco contenedor el Proyecto de Innovación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica n.º 3141 denominado, «Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social» dirigido por la Prof. Liliana Petrucci (FCE-UNER) que, ubicado en el diálogo entre la Comunicación Social y las Ciencias de la Educación, tuvo como objetivo recuperar las referencias a las prácticas tanto en el recorrido de formación como en el campo profesional de estudiantes y graduados de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNER, en las ciudades de Paraná y Santa Fe.

II. El plan de estudios de la FCE-UNER y sus perfiles de egreso

La última reforma del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCE-UNER data del año 1998. Su impronta generalista (Panaia, 2015) se fundamenta en aspirar a una «formación general en Ciencias Sociales y Humanas y una especialización en la producción dentro de lenguajes y formatos en audio, gráfica, imágenes y redacción» (sitio web FCE-UNER, 2018). El trayecto de grado ofrecido por dicha institución está dividido en dos instancias de formación, una tecnicatura universitaria de 3 años y una licenciatura de 5 años de duración que se articulan y complementan según la orientación y el lenguaje escogido por el estudiante.

En la Tecnicatura en Comunicación Social hay cuatro talleres anuales de cursado obligatorio según la mención que se escoja y que apuntan a que el estudiante se especialice en un manejo de los cuatro lenguajes especificados en el currículo: Audio, Imagen, Redacción y Gráfica. Durante el primer año, el estudiante debe cursar los cuatro talleres pero estos tienen la duración de un cuatrimestre; en el tercer año, cursan el Taller de Producción –cuatrimestral–, que 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).

El perfil profesional puede definirse como:

un concepto en el que confluyen una jerarquización de las necesidades comunicacionales de la sociedad susceptibles de ser atendidas profesionalmente y una estimación de las tendencias del mercado laboral, esta confluencia, regulada por los valores sustentados por la institución, fundamenta el diseño curricular. (Pineda y Villalobos, 1997, p.46).

En el caso de la licenciatura (Periodismo, Comunicación-Educación y Comunicación-Cultura) responden a lo que Fuentes Navarro (2001, citado en Karam Cárdenas, 2017) caracterizó como los *modelos fundacionales* que marcaron el currículo de la comunicación en América Latina: a) el *comunicador-periodista*, especializado en la generación de mensajes masivos; b) el *comunicador-intelectual*, cuya tarea era transformar los medios desde dentro y criticar su uso como herramienta de poder y por último, c) el *comunicador-científico social* que investiga los procesos socio-culturales para producir conocimiento. En los años ochenta se comienza a vislumbrar un nuevo perfil que se anexa y articula con los ya existentes, el d) *comunicador-mediador-gestor-socio-cultural* y, por último, con el surgimiento de las TIC hablamos del e) *comunicador-ingeniero social de la comunicación* (Karam Cárdenas, 2017).

Dada la novedad de la conformación del último perfil podemos afirmar que es el único que no se halla contemplado en el plan de estudio de la carrera que venimos analizando, sin embargo, es uno de los más demandados por los estudiantes de comunicación social en la FCE-UNER según una investigación efectuada sobre dicha población entre los años 2014-2015 (Petrucci *et al.*, 2016).

Por otro lado, un estudio realizado por tres estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNER en el marco de su tesis de grado, en la cual se encuestaron a 172 egresados de la carrera revela que el 86,1% de los graduados trabaja en áreas o tareas abiertamente relacionadas con la comunicación y que casi la mitad de ellos (41,3%) lo hace en puestos de trabajo registrado y en condición de efectivo. La mayoría de los encuestados se desempeña en instituciones educativas como docente (39,2%), en el Estado, realizando tareas de difusión y prensa institucional (37,2%), mientras que solo un 19,5% trabaja en medios de comunicación. Estos datos resultan llamativos

por dos motivos, en primer lugar y según reseña el estudio, la mención en educación es la menos elegida por los estudiantes (11,6 %); segundo y a pesar de que más de la mitad de los egresados encuestados optó por la orientación en periodismo (53,5 %), «la orientación elegida para la licenciatura no determina el lugar en el que se insertan laboralmente los egresados», concluyen sus autores (Aguilar *et al.*, 2016).

Si bien podríamos aventurar que aún persisten ciertas figuras profesionales que se condicen con ciertos puestos tradicionales de trabajo asociados al ámbito de la comunicación hay perfiles que escapan a lo prefigurado por las demarcaciones institucionales. María Laura Schaufler (2016b) afirma:

Los itinerarios del orden pueden demarcarse de aquellos más plegados a la aventura. En esta diferenciación analítica pueden enmarcarse las figuras. Las primeras dos, la del profesional de la comunicación y la del comunicador crítico cabrían dentro de los derroteros del orden. En el primer caso, con la intención de seguir una trayectoria y en el segundo, con la puesta en cuestión del orden. Ambas figuras trazan un proyecto y pretenden cumplirlo. Las otras dos figuras, la del jugador y la del explorador, vendrían a enmarcarse más bien por las sendas de la aventura, alentando lo imprevisible y dispuestos a cambiar de programa, y a ser cambiados por él. (p. 220).

Sin embargo, el crecimiento de las ofertas de formación en lenguajes y narrativas digitales, por ejemplo, son una clara señal de que ha cambiado el abanico de saberes y destrezas exigidas por el mercado, como también, los modelos de formación, resultando necesaria una revisión a fondo de estas cuestiones con el propósito de generar un diagnóstico que nos permita encontrar algunas respuestas a la crisis que atraviesa la formación de los comunicadores en Argentina, contribuyendo a re-diseñar el *mapa del campo profesional* (Martín Barbero, 2005) de la comunicación en América Latina.

III. Valoraciones sobre la formación de grado en estudiantes de comunicación social

Comenzamos el trabajo de campo guiados por el presupuesto de que la formación técnica de los futuros comunicadores sociales estaría desfasada en relación a los cambios tecnológicos, en especial, respecto a la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han reconfigurado el campo de estudio y que esto se debía, en parte, a la persistencia de un modo dicotómico de pensar la formación académica, cuyo posible origen podíamos

rastrear en la tensión entre una racionalidad instrumental y una racionalidad emancipadora que operó en la configuración de las prácticas educativas en las facultades de comunicación y periodismo en nuestro país (Deharbe, 2014; 2015; 2017).

Esta mirada dicotómica sobre la formación (Morales y Parra, 2007; Valdettaro, 2015) explicaría, por un lado, la resistencia a incorporar los conocimientos técnicos ligados a las TIC, 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).

En general, 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 abordarlos (Ariza y Dieguez, 2008; Burgui Cambón *et al.*, 2008; Viada, 2008; Echevarría, 2008, Deharbe, 2015).

Nuestras indagaciones realizadas sobre la población de estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCE-UNER durante el despliegue del primer tramo del proyecto de investigación, nos permitieron arribar a las siguientes conclusiones provisorias respecto al origen de las valoraciones que estos realizaban sobre su formación académica y la vinculación que establecían con sus prácticas laborales.

En orden de importancia, los estudiantes caracterizaron a la formación como *buena, muy completa pero atrasada, desactualizada*, desvinculada con el *afuera* y lo que ellos identifican como la *realidad*; con mucha carga teórica y *poca práctica*. Al hilo significativo de *formación atrasada* los estudiantes señalaron que:

la rapidez de las transformaciones tecnológicas y científicas que dislocan el imaginario de formación académico, desdibujando el «lugar de 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» y que conllevan la necesidad de revisar y dinamizar los currículos académicos. (Deharbe, 2017, p. 163-164).

La *falta y/o vacancia* fue descrita por estos como una *distancia, falta* de conocimientos *técnicos* pero también, en el sentido de la falta de espacios de reflexión en la formación sobre las transformaciones que opera la digitalización de nuestras sociedades actuales. Este *desfasaje* o *no concordancia, discontinuidad* entre las prácticas académicas de formación y las prácticas profesionales-laborales, los empuja a explorar otros saberes y a enfocar su formación en habilidades que les permitan calificar a los puestos de trabajo deseados u ofertados.

Si bien el currículo de la carrera tiene variados espacios que combinan la reflexión teórica con la puesta en práctica de los conocimientos, los estudiantes de comunicación identifican como espacio de práctica solo al taller donde exploran las potencialidades de los lenguajes, esta operación simbólica que homologa práctica con actividad 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, p. 10).

Así mismo expresan que es obligación de la facultad brindarles una *formación mínima* compuesta, principalmente, por la adquisición de habilidades *técnicas* definidas por la capacidad de poder utilizar ciertas herramientas informáticas, multimedia y de gestión de marketing sobre redes sociales. La falta de estos espacios intramuros empujaría a los estudiantes a buscar subsanar de manera *autodidacta* los *vacíos* mediante la realización de cursos, talleres y tutoriales de Internet.

Esto encuentra estrecha conexión con los sentidos asociados a la formación técnica; en las entrevistas pudimos identificar al menos dos acepciones bien definidas: la primera, que asocia el 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. La segunda sostiene que la técnica es un modo de construcción del sentido que lejos está de ser neutral.

En este sentido, los estudiantes circunscriben a la técnica y/o lo técnico a tecnología y/o tecnológico, en especial, a las tecnologías digitales; ubicando a estos saberes dentro de la formación en el espacio del taller y lo vinculan con la instrumentalidad, la neutralidad, la tecnología y con los saberes y/o capacidades que posibilitarían una rápida inserción laboral. Paradójicamente,

señalan la importancia de contar con espacios y/o momentos que propicien la reflexión sobre estas cuestiones y que sean obligatorios dentro de la currícula, apostando a la formación constante.

Por último, consideramos que el hecho de que la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, marco institucional donde se realizó nuestra investigación, conserva una impronta *generalista* (Panaia, 2015) en sus planes de estudio en vez de privilegiar una formación de tinte más *profesionalizante*, acentúa dicho desfase.

IV. La entrevista en profundidad: aspectos metodológicos

Se escogió como técnica de investigación la entrevista en profundidad (Arfuch, 1995, 2010) y se construyó un guión de preguntas abiertas que en el curso del intercambio se fueron ampliando y modificando, propiciando la emergencia en el diálogo de experiencias, variaciones y opciones priorizadas por el/la entrevistado/a.

Siguiendo a Arfuch (1995) su *efecto de proximidad*, la alta dosis de azar y flexibilización del lenguaje frente a la situación de entrevista que generan un vínculo de cercanía, de diálogo coloquial, permite a ambos participantes ir ajustándose a medida que avanza el intercambio, los deslices y equivocaciones pueden ser corregidas, la negativa ante una pregunta es una posibilidad que puede subsanarse con la repregunta sin generar un conflicto. Una *escucha activa y metódica* favorece el devenir del relato ya que «aquello que el investigador va a buscar no se encuentra performado en ningún otro sitio, se produce bajo los ojos, podría decirse, en el devenir *actual* del diálogo, por más que esté en juego la memoria y el archivo» (Arfuch, 2010: 200). Por último, la entrevista abierta en tanto método biográfico que apunta a la producción de relatos de vida, nos coloca ante una situación de *confesión*, invitando al otro a hacer una *confidencia*, por lo tanto es necesario mantener un nivel de empatía y reducir al máximo la *violencia simbólica* que puede ejercerse sobre el entrevistado (Bourdieu, 1999).

El trabajo de campo del proyecto marco incluyó la elaboración de 42 entrevistas en profundidad a estudiantes y graduados de la carrera, desagregadas por especialidades y menciones según el plan de estudios vigente. Se optó por un muestreo no aleatorio o no probabilístico del tipo de bola de nieve (Ander Egg, 1995), que es aquel en donde,

a partir de uno o unos pocos contactos iniciales, y valiéndose de las redes personales de los mismos, se busca ampliar progresivamente el grupo de potenciales

entrevistados que compartan aquellas características que los hacen minoritarios o poco visibles y accesibles (Marradi *et al.*, 2011: 198).

De esta manera, se garantizó el relevo de todos los trayectos de formación propuestos en el plan de estudios de la carrera. El guión que se aplicó sobre la población de graduados focalizó en sus inserciones laborales, la relevancia de las mismas, las posibilidades de articulación entre formación y trabajo, los desafíos que supusieron y las vacancias que se aprecian en el recorrido; más que preguntas eran

orientaciones no taxativas que se fueron abriendo en el diálogo y la reflexividad que se actualiza en relación y según los trayectos, itinerarios, posiciones y expectativas. De modo que en algunos relatos las detenciones y pormenores son mayores que en otros, de ahí las diferencias entre las entrevistas, la interlocución que se generó. (Petrucci, 2015, p.18).

En nuestro caso puntual, el proceso de investigación se dividió en dos instancias y se utilizó como material de análisis las entrevistas generadas en el marco del proyecto de investigación general. En primer lugar, se analizaron veintiún (21) entrevistas a estudiantes tanto del ciclo de la tecnicatura, licenciatura y profesorado en Comunicación Social, datos que, en parte, fueron volcados en el apartado sobre las valoraciones. Segundo, se indagaron los relatos de veintiún (21) graduados a la luz de los hilos significantes encontrados en el análisis de las entrevistas a los estudiantes de la carrera con el claro objetivo de describir nudos recurrentes de sentido en términos de continuidad, ruptura o fuga respecto a las valoraciones sobre su formación.

Siguiendo a Bourdieu (1999), el trabajo de transcripción se cuidó hasta el último detalle de manera de garantizar que, en el cambio de soporte del registro oral al escrito, se conservara la fidelidad del testimonio vertido en la entrevista a los fines de la investigación. Intervención difícil pero necesaria, «transcribir es necesariamente escribir, en el sentido de reescribir» (Bourdieu, 1999: 540), esta intervención permite aligerar, en el sentido de limpiar, depurar, el texto de las muletillas, frases, onomatopeyas que si bien en el registro oral permiten sostener la conversación, atentan contra la legibilidad en el registro escrito. Pero, a la vez, representa un doble desafío: por un lado, se debe tratar de conservar con fidelidad el testimonio vertido durante la entrevista sin olvidar que debe obtenerse un producto que responda a los fines de la investigación.

Para el análisis utilizamos herramientas provenientes de la Teoría de la Discursividad o Teoría de los Discursos Sociales de Eliseo Verón, que sostiene

que todo proceso de producción de sentido es social, así un mensaje no produce efectos de sentido de manera automática, más bien, genera diferentes efectos de sentido o lecturas posibles. Durante la circulación de los discursos sociales, el sistema productivo en tanto red interdiscursiva, deja marcas, huellas en la superficie discursiva que mediante un trabajo de análisis/lectura a contrapelo permite reponer, en parte, las condiciones de producción/reconocimiento según sea el caso, es decir, las lecturas/efectos de sentido que dicho texto ha generado y que se manifiesta también como discurso. Para Verón, las condiciones de circulación de un discurso no pueden ser estudiadas porque son variables, no solo dependen del tipo de soporte, la dimensión temporal, las condiciones institucionales sino, más bien, porque «no hay huellas de la circulación: esta se define como el desfase, que surge en un momento dado, entre las condiciones de producción del discurso y las lecturas en la recepción» (Verón, 2004: 42).

Siguiendo a Arfuch (2010) no estaríamos ni ante un análisis del discurso y mucho menos ante un análisis del contenido, más bien, nos ubicaríamos en la intersección entre los estudios semióticos/narrativos que apunta a:

enfatar el acontecimiento del *decir*, la producción dialógica del sentido, y no meramente el «contenido» de los enunciados. (...) Un análisis que tenga en cuenta la pragmática de la enunciación –en sus múltiples posibilidades– es que permite aproximarse a la interacción entre los sujetos a través de su inscripción discursiva, del modo en que sus posiciones, sus voces, sus puntos de vista, su espacio/temporalidad, se construyen *en los propios enunciados*, más allá de su intencionalidad manifiesta o hipotetizada y de sus características reconocibles en tanto «sujetos empíricos», incluso no solamente en *lo dicho*, en la frase sintácticamente articulada, sino en la interjección, el desvarío, el silencio, el corte, el cambio de tema, la omisión. (Arfuch, 2010, p. 197-199).

V. Continuidades y rupturas en los sentidos sobre la formación en graduados de comunicación social

A continuación daremos cuenta de los resultados generados por la interrogación y el análisis del corpus de entrevistas en profundidad a los graduados de comunicación social de la FCE-UNER, intentando vincular dichos datos con el análisis de las entrevistas a estudiantes cuyos resultados hemos reseñado brevemente en párrafos anteriores con el fin de generar una reflexión más abarcativa.

Cabe aclarar que los fragmentos seleccionados a continuación serán referenciados según la nomenclatura elaborada de forma conjunta por el PID 3141,

a fin de conservar el anonimato de los/las entrevistados/as, a saber: mención en Periodismo (G.P.), mención en Comunicación y Procesos Culturales (G.P.C.), mención en Comunicación y Educación (G.C.E.).

Para poder dar cuenta del proceso complejo que implica una formación académica así como la concreción de un puesto de trabajo se delineó la categoría de *itinerario*, concepto que cuestiona la linealidad de las trayectorias prefijadas por los calendarios académicos para poner el acento en las búsquedas, detenciones, aperturas que van configurando diversas cartografías de aprendizaje en las cuales adquieren un papel preponderante los *movimientos autopoieticos* (Petrucci, 2015; Schaufler, 2016b).

La primera línea de continuidad entre estudiantes y graduados de comunicación social podemos trazarla respecto a los sentidos asociados a la formación y a sus vacancias, tematizada en términos de *discontinuidad/no concordancia* entre las prácticas académicas de formación y las prácticas profesionales y laborales, y los desafíos que conllevan.

En el caso de los graduados y a diferencia de los estudiantes, ya no estamos hablando de situaciones hipotéticas de inserción laboral, como puede ser una estancia de pasantía sino, más bien, de desafíos concretos que significaron una apuesta por la formación continua, la revisión de sus perfiles de formación y la exploración de nuevos puestos de trabajo o el abandono de los mismos.

Partimos de considerar que en el contexto actual donde asistimos a una degradación, inestabilidad y erosión de las condiciones de trabajo y de los derechos laborales y sindicales, «la precarización dejó de ser un momento puntual en la trayectoria laboral para convertirse en un estado permanente» (Pérez y Busso, 2014: 22). Algunos autores sostienen que, principalmente en la población joven, la *estabilización precaria* es una característica del mercado de trabajo en nuestro país donde, la alternancia de situaciones de empleo, desempleo e inactividad define a las inserciones profesionales. A raíz de esto, se ha roto la linealidad entre el egreso y el primer trabajo, las trayectorias laborales son cada vez más diversas e imprevisibles (Pérez y Busso, 2014).

En un escenario signado por la convergencia tecnológica que plantea ciertas transformaciones en las rutinas productivas como la transferencia de tareas, la fusión de roles, el incremento de labores y el trabajo permanente, la *falta de herramientas* señaladas por los graduados se convierte en una cuestión nodal a la hora de ponderar el itinerario académico.

...en mi trabajo en el municipio vemos que hay todo el tiempo soportes nuevos, estrategias nuevas, lenguajes nuevos que por ahí me parece que la carrera va muchísimo más lento [...] Y es todo un tema porque van variando todo el tiempo

las formas de participación, por ejemplo, en el tema de las redes sociales la participación es casi inmediata, hay respuestas que generar, su dinámica es distinta y para eso no estamos formados... (2 G.P.)

... empecé a hacer comunicación institucional en un organismo público de Santa Fe y encontré lo que me gustaba. Cuestión que, revisando la formación tampoco era algo que me hubiera dado la formación porque no hay nada específico de comunicación institucional... (1 G.P)

Tal como señalan Aguilar et al. (2016), los puestos de trabajo ligados al ejercicio del periodismo, la comunicación institucional y la docencia preferentemente en el nivel secundario son las áreas concretas de inserción laboral mencionadas por los entrevistados. Sin embargo, la falta de un andamiaje teórico-metodológico para desempeñarse en puestos ligados a la comunicación y difusión institucional es una de las vacancias ponderadas negativamente por los graduados y que en la mayoría incentiva movimientos de formación autopoieticos; concepto que abordaremos más adelante.

...hay lugares donde dan por supuesto que un comunicador maneja las redes sociales, programas de edición y la verdad es que ni siquiera hoy, cuando estamos rodeados de tecnologías, la facultad nos está formando en algunas herramientas, en analizarlas, en estudiarlas... (3 G.P.)

Por otro lado, uno de los graduados entrevistados señala que para él, uno de los grandes problemas de la carrera es la poca formación metodológica recibida, situación que explicaría la dificultad con la que se encuentran la mayoría de los estudiantes a la hora de plantear un proyecto de pasantía y de tesis. Lo expresa de la siguiente manera:

Yo creo que hay un gran problema en la formación que es la formación metodológica y como no tenemos una fuerte formación metodológica no sabemos qué hacer. Hay un hueco que nos obtura cualquier instancia donde requerís algún saber de este tipo para llevar adelante un proyecto o una investigación. (8 G.C.E.)

Aparece con renuencia en los entrevistados: el reclamo sobre la falta de práctica durante el cursado de la carrera y mirando hacia la inserción laboral pero asociado, especialmente, a los espacios de los talleres y a la carencia de un saber técnico circunscripto al manejo de herramientas informáticas y tematizado en términos de lagunas. En algunas entrevistas, la teoría aparece

escindida de la práctica, lo que representaría una suerte de *crítica negativa*, una *mirada* algunas veces desactualizada frente al *afuera*.

En términos generales, yo creo que tenemos una carga muy teórica que está bien pero me parece que también hacen falta algunas otras instancias donde profundizar aspectos que tienen que ver con la práctica. [...] Yo recuerdo que en los talleres de audio o video, por ejemplo, el manejo de los programas no estaba incluido y uno tenía que hacer su propio camino, me parece que eso sí es una falencia a la hora de enfrentarse con la práctica concreta... (2 G.P.)

...nosotros tenemos una formación muy amplia e integral pero yo siempre digo que falta mucho la pata práctica [...] uno va tomando herramientas de la formación y va aprendiendo otras en lo cotidiano en el trabajo (20 G.P.C.)

En este sentido, la relación entre *el adentro* y *el afuera*, siempre problemática tanto en los graduados como en los estudiantes señala la separación, desvinculación entre prácticas ficcionales, como sí, o hipotéticas de desempeño laboral (universidad) que no se condicen con la realidad, representado por aquello que ejemplifican como el *afuera* (mundo laboral). Las prácticas del *afuera* serían aquellas donde, efectivamente, ponen a jugar su formación adquirida:

...cuando estaba estudiando me costaba poder comprender o dimensionar cómo era la dinámica de trabajo; sí recuerdo mucho la advertencia de los docentes de los talleres de la especialización, en relación a que había que producir en el momento... Entonces, en ese sentido, sí tengo muy presente la descripción que nos daban en la facultad sobre cómo era la dinámica de un diario más allá de que uno, después, la vivencie de otra manera (2 G.P.)

En este sentido, Petrucci sostiene que:

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 (Petrucci, 2015, p.10).

Las instancias de práctica curricular que se ubican el último año de tramo de la licenciatura y no son rentadas figuran como un lugar de crisis, de tensión, de reajuste entre ese adentro y afuera antes mencionado, que los instiga a pensar otras aristas de la comunicación y que los acerca a la práctica real, ya que, para algunos, constituye su primer acercamiento a la dinámica de trabajo y su primer inserción laboral. Junto con los talleres es uno de los lugares en donde los graduados ubican a la práctica y, además, les sirve para delimitar el tema y el problema de investigación de su tesis de grado, sostienen los entrevistados.

Mi primera inserción laboral fue lo que hoy se llaman prácticas curriculares. [...] Si bien no fue una inserción en términos laborales porque estaba en el marco de una pasantía académica, a mí me sirvió como primera experiencia en algún rol de los que cumplen los comunicadores. [...] Esa fue mi primera experiencia laboral en el área de prensa de una institución pública que es en donde me he desempeñado hasta el día de hoy... (3 G.P.)

Yo aprendí mucho en mi pasantía que es una instancia clave de la formación. Quienes te dirigen las pasantías y quienes te dirigen las tesis es una ficha clave... (8 G.E.)

Por otro lado, aparece con fuerza una valoración positiva sobre la formación recibida y sobre las aperturas que les permitió el haber accedido a una formación general, de carácter integral, en el sentido de que brinda distintas miradas sobre el mundo y da herramientas para la toma de posiciones, tales como explorar otras inserciones no contempladas en el perfil escogido, apostar a la formación continua en el nivel de posgrado o al menos para defenderse en diferentes áreas temáticas; valoración que plantea una ruptura respecto al relato de los estudiantes quienes, en su gran mayoría, poseen una mirada negativa.

...efectivamente, la formación me había servido para poder desenvolverme o tener algunos criterios, por lo menos, si bien no era lo mío ni lo específico, el tener criterios generales como para poder desempeñarme en diferentes áreas... (2 G.P.)

...pude aprender y desenvolverme en el trabajo con todos los desafíos que implicó gracias a la facultad. [...] A veces, terminas como agotado de la facultad por algunas cuestiones y cuando salís al mundo laboral te das cuenta que al parecer no aprendiste nada y que tenes que aprender todo de nuevo y, en realidad, sucede

que empezas a recuperar cosas. [...] Como formación integral, uno se va con un bagaje interesante de la facultad que en el día a día le sirven para adaptarse a la situación que le toca. En ese sentido, la facultad te da un capital intelectual que está en uno usarlo dependiendo la situación... (3 G.P.)

Yo creo que nuestra carrera más allá de que recibe críticas, la formación básica es buena por los resultados y por la inserción de los comunicadores que siempre son experiencias interesantes y con mucho potencial de crecimiento... (8 G. C. E.)

Podemos apreciar que, en los relatos precedentes, los graduados entrevistados realizan una distinción positiva entre aquellos comunicadores que cursaron estudios universitarios y, en particular, en la Facultad de Ciencias de la Educación y aquellos que no. Gracias a esa formación integral los graduados admiten que son capaces de seleccionar la información, posicionarse frente a ciertos temas con fundamentos teóricos y defender su postura ideológica y ética según sea el caso. Este plus de capacidades críticas los diferenciaría de aquellos a quienes describen como *meros aplicadores de tecnología*.

En el recorrido de formación, el interés personal por ciertas temáticas y problemáticas les aporta junto con los talleres y la elección de la mención tanto en el ciclo de la tecnicatura como en el de licenciatura, el tinte específico a los conocimientos generales que aporta el plan de estudio. Así lo expresan:

En cuanto a la formación también hay un momento en el que uno al igual que todos, va buscando sus propios caminos por dónde ir, buscando otras respuestas que no necesariamente son las que están en el programa de estudio. [...] Y en mi caso, fue una búsqueda muy personal de lecturas vinculada a la comunicación política; teniendo como base todo lo que me dio la carrera, análisis del discurso, semiótica, periodismo político... (2 G.P.)

Aparece con fuerza también en las entrevistas a los graduados la idea de una formación mínima que debería proporcionar una carrera de grado y que en comunicación social estaría vinculada, al igual que expresan los estudiantes de la carrera entrevistados, con el uso de las herramientas digitales.

Pensando en la formación de la universidad pública, hay cosas que habría que garantizar de la formación. Me parece que en la carrera hay como líneas que ya han hecho su camino, son las más tradicionales y la formación es sólida en eso, pero creo que hace agua por otros lugares que tiene que ver con esto que te mencionaba de la dinámica de trabajo, por ejemplo. [...] Por supuesto que siempre va

a estar desfasada, pero por lo menos, habría que ir acercándose y eso es lo que yo no estoy viendo. [...] hay que fortalecer a los comunicadores para poder insertarse en un campo laboral que se abre, ahí hay cosas que faltan... (2 G.R.)

Para mí la falla que tiene la facultad es que no se ha podido adecuar a lo nuevo que está relacionado con las nuevas tecnologías, por ejemplo, en redacción te enseñan cosas básicas del periodismo pero también te tiene que enseñar cómo escribir para los sitios digitales, para las redes sociales. Yo no creo que sea necesario actualizar todos los años el plan pero puedes ofrecer seminarios, llamar a otros profesores a dar charlas para formar en estas temáticas (4 G.P.)

El desfase entre las competencias enseñadas y las demandas requeridas por el mercado de contratación aparece atravesado por un ideal o imaginario de lo que para el graduado significa un *buen empleo* (Perez y Busso, 2014) y que atraviesa las búsquedas laborales. En general, se lo asocia a aspectos valorativos sobre cómo debe ser el trabajo e incluye no solo a las condiciones de contratación, empleo estable, en blanco, sino también implica la compatibilidad con otras actividades sociales, salario, autonomía y libertad en el puesto. Para conseguir ese empleo es que el sujeto despliega diferentes tácticas.

Según los graduados, los empleadores, más que buscar periodistas críticos seleccionan a aquellos sujetos que se destacan por ser multiuso o multitarea y que demuestran tener capacidades técnicas para elaborar un periodismo, digital, multiplataforma, más simple, más empaquetado, de consumo frugal y menos crítico. Lo cierto es que la lógica de la competencia que domina el mercado convierte la inserción laboral en una carrera individualista y meritocrática que descarga todo el peso de los éxitos y/o los fracasos en un trabajador cada vez más desvinculado de sus redes profesionales, cuyos marcos jurídicos protectores están siendo corroídos por la política de ajuste y achique del Estado. En este escenario, la constante crítica hacia la facultad y la formación desdibuja el papel fundamental que juegan otros actores sociales en la generación de políticas de empleo dignas.

La realización de cursos, talleres, capacitaciones, congresos, etc., y el aprender mediante tutoriales de Internet sigue siendo una de las principales estrategias para suplir las vacancias que tanto estudiantes como graduados identifican en su trayecto de formación. En el caso de los graduados, el interiorizarse y aprender sobre los programas de edición, redes sociales, etc., no solo implica la posibilidad de actualizarse sobre los cambios que va sufriendo el ejercicio de la profesión –siendo que, muchas veces y como expresan algunos graduados, es la dinámica del trabajo la que no permite que uno pueda

dedicarle tiempo al estudio—, sino también la oportunidad de conservar su puesto de trabajo. Aparece con fuerza la figura del aprendizaje autodidacta.

Uno se va armando en función de lo que va surgiendo... (1 G.P.)

En lo que tiene que ver con las redes sociales siempre que puedo leo y cuando puedo voy a talleres o charlas porque es algo que no manejo, lo fui haciendo intuitivamente y porque en las instituciones que trabajo no podía quedar afuera... (3 G.P.)

El diseño gráfico lo hice estudiando por mi propia cuenta y a medida que iba usando los programas de diseño gráfico iba mejorando, ayudado por el criterio estético y las bases que uno tiene de la carrera; en cuanto a las redes sociales, hice algunas capacitaciones y en edición de video todavía me estoy capacitando. (4 G.P.)

Yo siempre complementé lo de la facultad con otro tipo de formaciones, con cursos, hice cursos de posgrado sobre todo de nuevas tecnologías [...] Para un licenciado en comunicación social es necesario que haya una materia que se planteé el uso de por lo menos algunos programas de diseño [...] yo uso un montón de herramientas pero porque soy totalmente «autodidacta» pero es algo que me hubiera gustado tener en la facultad. (20 G.C.)

Las tácticas, en tanto artes del hacer no homogéneas que cada sujeto realiza según los márgenes de maniobra dentro del campo de las relaciones de fuerza (Petrucci, 2016), desarrolladas por los graduados para ajustar su rumbo laboral dan cuenta, en primer lugar, de la creatividad de los sujetos y de su capacidad para transformar dichas experiencias en instancias de conocimiento. En este sentido, la categoría de *experiencia* remite tanto a aquello que *nos pasa y nos transforma* como también a aquel lugar que nos permite poner a prueba, lugar de ensayo, ciertos saberes en circunstancias particulares en tanto tácticas que ponen en funcionamiento un tipo de conocimiento específico (Petrucci, 2016).

En la mayoría de los relatos de los profesionales de la comunicación, la experiencia se asocia a conocimiento, apertura, dificultad que debe ser sañeada, una dimensión de la práctica que les permite *emparchar, remendar* los agujeros que le achacan a su formación de grado.

Como ya reseñamos anteriormente, el actual mercado de trabajo los conduce a realizar movimientos de formación autodidácticos para poder dar

respuesta a aquellas problemáticas no contempladas por el trayecto académico. Tal es así que abundan en los relatos la referencia a los cursos, talleres, seminarios, tutoriales de YouTube, intercambio con otros colegas, etc., que permiten de algún modo completar la formación. Mientras que, por otro lado, algunos reclaman la generación de espacios institucionalizados para tales fines, como veremos más adelante.

VI. Sentidos sobre los saberes técnicos en los itinerarios de formación de graduados

En los sentidos asociados al saber técnico, algunos graduados circunscriben a la técnica y/o los saberes técnicos al espacio del taller y lo vinculan con la *instrumentalidad*, la *neutralidad*, lo *tecnológico* (en especial, aquello relacionado con las TIC, las redes sociales, periodismo digital, producción de contenidos multimedia, transmedia, etc.), ya que desde su mirada, serían estos saberes en términos de capacidades los que posibilitarían una rápida inserción laboral, crecimiento o consolidación en un puesto concreto de trabajo.

...en mi caso busqué terminar rápidamente la facultad e insertarme laboralmente y lo que más me sirvió fueron los talleres, la cuestión técnica y de producción fue lo que traté de apropiarme porque era lo que entendía me servía en el laburo (3 G.P.)

Lo que yo entiendo como la parte más técnica y práctica de la carrera no me lo dio la carrera, ya que fueron muy limitadas las cosas que me dio la carrera respecto a eso, salvo las cuestiones de redacción de los talleres. Yo soy de la generación en la que se enseñaba diseño gráfico pegando sobre una hoja canson, cuando yo tuve que asumir la responsabilidad de un área de prensa, me surgieron necesidades sobre diseño gráfico y demás que tuve que aprender a hacerlas sola; me fui capacitando siempre por fuera. Son cuestiones en las que la carrera me dio los elementos teóricos pero no las herramientas para realizarlo (4 G.P.)

En este sentido, graduados y estudiantes coinciden en investir a los saberes técnicos de una cierta *instrumentalidad* que nos habla de una matriz de pensamiento que, de manera residual, persiste dentro del campo de la comunicación. Martín Barbero (2002) vincula esta mirada sobre la técnica con los pensadores de la Teoría Crítica⁵ donde, en algunos de sus trabajos, postulan 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 Habermas⁶, 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).

El hilo significativo se tensa constantemente en los relatos de los graduados y estudiantes entrevistados: en algunos tramos, *la instrumentalidad* se presenta como necesaria para afrontar los desafíos que presentan los nuevos roles profesionales mientras que, por otro lado, los saberes técnicos aparecen como un modo particular de producción del sentido, saber que a su vez habilita múltiples lecturas sobre los objetos ya sean políticas, estéticas e ideológicas y que no puede ser ignorado en las prácticas profesionales.

La demanda de espacios que se articulen a los trayectos de formación y cuyo fin sea específicamente la reflexión sobre los procesos tecnológicos que afectan las prácticas comunicacionales y les propicien una mirada específica sobre ciertos fenómenos, es renuente tanto en graduados como estudiantes. Aquí, *competencia tecnológica* será entendida como aquellos:

saberes y habilidades que se derivan de la introducción de nuevas tecnologías informáticas dentro de los ambientes de trabajo comunicacional. [...] estas competencias no anulan ni sustituyen los contenidos tradicionales de los estudios de comunicación, sino que los amplían con la incorporación de nuevos saberes y habilidades. (Scolari, 2008, p. 206).

...respecto a lo técnico, por esto de los cambios tecnológicos, por más que en la facultad nos enseñen no nos hubiera servido porque todo ha cambiado; si hubiera servido lo conceptual... (3 G.P.)

En las entrevistas analizadas, la obsolescencia programada aparece señalando la finitud de una formación pensada en capacidades/habilidades operativas para los problemas actuales.

Yo no estoy a favor de una formación a merced de las demandas del mercado, lo que digo es que las nuevas tecnologías tienen que ver con la comunicación, con la teoría y se merecen reflexión y ahora no se las está abordando (4 G.P.)

La materia *Tecnología y Sociedad Contemporánea*, espacio donde se analizan las problemáticas mencionadas con anterioridad, es recuperado de manera positiva por los graduados que la cursaron, ya que no forma parte del tronco obligatorio del trayecto de licenciatura. Pero, como retrata el ejemplo

a continuación, surge la necesidad de pensar otros espacios que permitan un re-ligar a los graduados con la universidad en torno a los nudos conflictivos que les plantea el cambiante mercado laboral⁷:

Las demandas están puestas del lado del manejo de las tecnologías y yo no sé si es algo que la formación podría resolver porque la tecnología cambia constantemente. Aprender aplicaciones es súper necesario pero a la vez, no sé si sería una respuesta que puede dar la carrera o, tal vez, podría darla pero tiene que ser algo que te permita la formación constante [...] Yo creo que faltan instancias de formación más flexibles dentro de la formación que no implique hacer un doctorado (9 G.P.)

Que los graduados entrevistados homologuen *técnica* a *tecnología* parte de la confusión ya señalada por Raymond Williams (2003) entre dichas categorías como si fueran equivalentes cuando remiten a cosas diferentes: «técnica es una construcción o métodos particulares y tecnología un sistema de esos medios y métodos; tecnológico indicaría entonces los sistemas cruciales en toda producción, diferenciados de las aplicaciones específicas» (2003: 312). Como ya se mencionó anteriormente, que la técnica aparezca significada en la mayoría de los relatos como instrumento y revestida de aparente neutralidad en tanto razón operativa de carácter positivo (Castoriadis, 2003), es deudora del discurso de la modernidad (Martín Barbero, 2004). Si bien admitimos a través de la lectura de ciertos trabajos de corte filosófico que el problema de la técnica ha sido un tópico fundamental en las Ciencias Sociales y las Humanidades (Vinck, 2012) no constituye un objetivo de este artículo recuperar dichos debates.

En los relatos de graduados y estudiantes, las TIC son la tecnología/la técnica que se tematizan en términos de *vacancia* y constituyen una demanda constante hacia la formación, tiene estrecha relación con el modo en que estos contenidos fueron incorporados a las currículas. Burghi Cambón *et al.* (2008) sostienen que la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje se plantea de forma instrumental, atendiendo a «la reiteración y repetición de contenidos sin una consecuente reflexión crítica sobre lo que se realiza. El aspecto instrumental radica en lo mecánico de la enseñanza» (2008: 11).

Por otro lado, Scolari (2008) sostiene que el debate y la investigación sobre las tecnologías digitales fueron introducidas aleatoriamente en las universidades sembrando nuevas dicotomías y reforzando tensiones ya existentes, y no en todos los casos *lo digital* fue estudiado como «un objeto legítimo de reflexión académica» (2008: 202).

En muchos casos, Ariza y Dieguez (2008) sostienen que la carencia de espacios académicos que reflexionen sobre los nuevos lenguajes parte de un preconceito sobre el currículo oculto de los estudiantes donde se presupone que:

no es necesario enseñar a los estudiantes algo que ellos ya saben y manejan con facilidad, muchas veces, esto lleva a dejar de lado el abordaje de las TIC en otros espacios que trascienden lo instrumental, esto es conceptual, política y reflexivamente. (Ariza y Dieguez, 2008, p.13).

Por otro lado, Magallanes et al. (2008) destacan que el desfasaje se genera por dos miradas divergentes sobre dichas tecnologías «entre la importancia que hoy tienen las TIC para la comunicación y el espacio que las mismas ocupan en los programas» (2008: 7). En este sentido, Viada (2008) señala que «una cosa es enseñar determinado programa informático y otra muy distinta es enseñar las lógicas, las gramáticas, las estructuras que subyacen a estos nuevos entornos y prácticas y capacitar para su efectivo aprovechamiento (2008: 5).

La alfabetización digital y el despliegue de herramientas críticas para procesar y producir información y conocimiento en el contexto actual se plantea como urgente y necesaria de ser revisada en la formación de los comunicadores sociales (Castagno et al., 2013).

VII. Palabras para un cierre provisorio

Sin lugar a dudas, muchos de los sentidos que fueron surgiendo a través de una indagación analítica del corpus de entrevistas a graduados de comunicación social guardan estrecha relación con los debates y las tensiones que atraviesan el campo de la comunicación social desde su institucionalización: la distinción entre la teoría y la práctica, la demanda de una formación actualizada según los criterios de evaluación del mercado de trabajo, las *vacancias* o *lagunas* en relación a ciertos contenidos que da cuenta de la necesidad de apostar la a formación constante que se presenta, en muchos casos, como algo siempre inacabado e insuficiente.

El abanico de *tácticas* que despliegan los graduados entrevistados con la finalidad de acortar las distancias entre las prácticas de formación y las experiencias laborales concretas nos hablan de la versatilidad de un perfil profesional cuyos itinerarios de formación se presentan, de algún modo, diversos e imprevisibles y de la porosidad de las fronteras disciplinarias de un espacio de producción del saber cuya identidad permanece en fuga.

Por otro lado, las continuidades encontradas en el análisis de entrevistas a estudiantes y graduados de la carrera prenden una luz de alerta hacia el interior de la Universidad, en donde la pregunta sobre la formación académica debería ser revisitada continuamente y de esta manera encontrar nuevas respuestas para viejos interrogantes: ¿comunicadores, periodistas o un poco de ambos?

Notas

1. Según Sandra Valdetaro (2015), la discusión sobre el estatuto científico de la comunicación estaría saldada, ya que pueden identificarse un objeto de estudio, teorías y métodos consolidados que pertenecen a dicho campo disciplinar. Por otro lado, la tradición transdisciplinar de la comunicación cuestiona ciertas teorías epistemológicas que apuntan a delimitar las disciplinas ya que en el caso de la comunicación dichas fronteras paradigmáticas son borrosas por definición (Petrucci, 2016). [«« volver](#)
2. En *Oficio de cartógrafo*, Martín Barbero (2003) señala que la producción teórica-metodológica latinoamericana de los estudios en comunicación atravesó por tres grandes períodos: la dependencia, la apropiación y la invención. La «fase de la dependencia» a la que hacemos alusión se caracterizó por la falta de adecuación a los contextos particulares de las novedades teórico-metodológicas producidas en otras latitudes, lo que acentuó la indefinición y falta de identidad del campo de la comunicación. [«« volver](#)
3. Según Martín Barbero (2005), estamos inmersos en una sociedad donde es notable el crecimiento del «fatalismo tecnológico», la tecnofobia, y de su reverso el «opti-
4. Partimos de considerar que los currículos son «síntesis contradictorias», ya que en ellos se plasma «la conformación de un proyecto político-educativo como resultado de procesos de imposición, negociación, lucha entre posiciones, concepciones, valores» (Petrucci, 2016: 66). Son la expresión de un proceso histórico determinado, localizado y móvil donde se juegan diferentes miradas sobre la formación y, a su vez, constituyen «una estructura de transformación estrechamente vinculada con otros aspectos de la vida social que interactúan dialécticamente con él y le asignan límites, posibilidades sentido y magnitud» (Fuentes Navarro, 1983: 81-82). [«« volver](#)

5. 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. [«« volver](#)
6. 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 al-
teran una de las dimensiones de ese mundo, dejando inalterada a la dimensión comunicativa» (Lenguita, 2002: 405). [«« volver](#)
7. Cabe mencionar que, en los últimos años, desde el Portal de graduado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (<http://graduados.uner.edu.ar/>) se vienen generando propuestas destinadas a los graduados de la universidades que abarcan desde cursos, talleres, seminarios de actualización, seguimientos de diplomas online, etc., hasta la creación de un Observatorio y Mapa de graduados. La Facultad de Ciencias de la Educación, en esta misma línea, también viene desarrollando acciones específicas para los egresados. [«« volver](#)

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, M.; Barzola, L. y Caviglia Barbosa, N. (2016). *Relevamiento de perfiles profesionales y base de datos sobre graduados del Plan de Estudios 1998*. (Tesis de Grado) Facultad de Ciencias de la Educación: UNER.
- ANDER Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista. Una invención dialógica*. España: Paidós.
- _____ (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARIZA, M., Dieguez, S. (septiembre, 2008). *Las Tics en la universidad. Prácticas de uso en la carrera de Ciencias de la Educación*. Ponencia presentada en el VI Encuentro de Carreras de Comunicación Social. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- 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?». *Diálogos de la Comunicación*, 62.
- BLANCO, C. (2015). «La mirada de las empresas sobre los Comunicadores Sociales». En Panaia, M. (Coord.) *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 281- 300.
- BOURDIEU, P.; Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2008 [1973]). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BURGHÍ CAMBÓN, M.; Cardozo, F.; Manzolini, N. Y Pinedo, F. (septiembre, 2008). *La incorporación de la problemática de las TIC en la currícula de formación docente desde la perspectiva de los futuros profesores*. Po-

- nencia presentada en el VI Encuentro de Carreras de Comunicación Social. Paraná, E.R., Argentina.
- CASTAGNO, F.; Dennler, M.; Ferrer, M.; Gaiteri, J.; Figueroa, P.; Lubrina, R.; Rodríguez, 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. Córdoba, Argentina.
- CASTORIADIS, C. (2003). «Técnica». *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*, 5, 50-66.
- DEHARBE, D. (2014). «Una aproximación al saber técnico en las prácticas de formación y en las experiencias laborales de los estudiantes de Comunicación Social de la UNER». Ponencia. XXII Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2014. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- (2015) «Apuntes para el debate sobre la formación de los comunicadores sociales». En *Revista Temas & Problemas de la Comunicación*, Vol. 16. CICOM: Universidad Nacional de Río Cuarto. [EN PRENSA] (2017). «Las "huellas" sobre el saber técnico. Relatos sobre los itinerarios de formación y las experiencias laborales de los estudiantes de comunicación social». *Revista RevCom*, Año 3(5). Pp. 153-167.
- ECHEVARRÍA, M. (septiembre, 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, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- ENTEL, A. (septiembre, 2017). *Comunicadores: entre el deseo y la brújula rota*. Ponencia presentada en el XV ENACOM. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- FRUTOS, S. (2013). «Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del estudio de la comunicación». En Raimondo, N. y Reviglio, M^a C. _____ (2013) (Ed.). *Territorios de comunicación. Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo*. Quito: CIESPAL.
- FUENTES NAVARRO, R. (1982). *El diseño curricular en la formación universitaria de Comunicadores Sociales para América Latina. Realidades, tendencias y alternativas*. Ponencia presentada en el III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Atlántida, México. Recuperado de: <http://ccdoc.iteso.mx/cat.aspx?cmn=download&ID=931&N=1>
- _____ (1983). «Apuntes para un diseño curricular en comunicación». *Chasqui* (7), 81-83 (2004). «Prácticas profesionales y utopía universitaria: notas para repensar el modo del comunicador social». *Diálogos de la Comunicación* (74).
- KARAM CÁRDENAS, T. (2017). «Nuevas tecnologías, nuevos perfiles profesionales en comunicación». En *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Año XIV (27). Pp. 56-67.
- LENGUITA, P. (2002). «La dominación tecnológica según la Teoría Crítica. Notas para una revisión del alegato pesimista de la Escuela de Frankfurt». *Cinta de Moebio* (15), 400-409.

- MAGALLANES, S.; Oliven, M.; Peret, M.; (septiembre, 2008). *La formación de comunicadores atrasa*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación Social, UNER. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- MARRADI, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- MARTÍN BARBERO, J. (1990). «Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación». *Diálogos de la comunicación* (28).
- _____ (2002). «Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo». *Diálogos de la Comunicación* (64), 8-23.
- _____ (2003a). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2003b). *La educación desde la comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004). «Razón técnica y Razón Política: espacios/tiempos no pensados». *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Año 1 (1), 22-37.
- _____ (2005). «Los oficios del comunicador». *Co-herencia*, vol. 2 (2), 115-143.
- MEJÍA SUÁREZ, M. L. (2017). «La formación de comunicadores sociales en relación con las prácticas profesionales del campo: tensiones y aperturas». *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Año XIV (27). Pp. 20-31.
- MELLADO, C. (2010). «Reflexiones sobre la oferta académica, la situación laboral y la formación del periodista en Latinoamérica». *Revista de Ciencias Sociales*, XVI (1), 9-20.
- MORALES, E.; Parra, L. (2007). «La universidad del siglo XXI y la formación en comunicación». *Quórum Académico*, 4 (1), 89-99.
- OROZCO, G. (1994). «De las disciplinas a los saberes. Hacia una reestructuración de la comunicación desde la academia». *Comunicación. Estudios venezolanos de comunicación* (82), 39-45.
- PANAIA, M. (2015) (Coord.). *Universidades en cambio, ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PÉREZ, P. y Busso, M. (2014) (Coord.). *Tiempos contingentes. Inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PETRUCCI, L. (agosto, 2015), *Las experiencias prácticas en los itinerarios de formación de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, FCE-UNER*. Ponencia presentada en VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- PETRUCCI, L. (Dir.), De Castells, M.; Schaulfler, M. y Deharbe, D. (2016). *Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social*. (Informe final). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (comunicación personal).
- PINEDA, M. y Villalobos, F. (1997). «El currículo de comunicación social y la satisfacción de las demandas socio-tecnológicas». *Encuentro Educativo*, 4 (1), 41-51.
- QUIROZ, T. (1991). «Los comunicadores sociales: entre la crítica y el mercado». *Diálogos de la Comunicación* (31).
- SÁNCHEZ, J. (1985) (Dir.). *La formación profesional de comunicadores sociales en Amé-*

- rica Latina. *Pregrados y postgrados (84-85)*. Bogotá, Colombia: FELAFACS.
- SANDOVAL, L. (2013). *Medios, audiencias y audiencias. Lecturas sobre teoría social de la comunicación*. Comodoro Rivadavia: EDUPA.
- SCHAUFLEER, M. (2016a). «Comunicadores: itinerarios entre el orden y la aventura». *RevCom*, 2 (3). Pp. 123-133.
- _____ (2016b). «Figuras itinerantes en los relatos de graduados en la carrera de Comunicación Social (Santa Fe-Paraná)». *Viator* (2), 200-222.
- SCOLARI, C. (2008). «La formación de los comunicadores sociales en Iberoamérica ante el desafío digital». *Anàlisi* (36), 197-209.
- VALDETTARO, S. (2015). *Epistemología de la comunicación: una introducción crítica*. Centro de Investigación en Mediaciones: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- VELANDRIA, C. y Villalobos, F. (2008). «La generación de competencias tecnológicas en la formación de comunicadores sociales». *Quórum Académico*, 5 (1), 91-110.
- VERÓN, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la Discursividad social*. España: Gedisa.
- _____ (2004). *Fragmentos de un tejido*. España: Gedisa.
- VIADA, M. (septiembre, 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. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- VILLALOBOS, F. (2001). «El saber tecnológico y la enseñanza de la comunicación social: un modelo para armar». *Diálogos de la Comunicación* (62), 52-59
- VINCK, D. (2012). «Pensar la técnica». *Universitas Philosophica*, Año 29 (58), 17-37.
- WILLIAMS, R. (2003). *Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.