



[PID 3141](#)

## Prácticas de formación y laborales en comunicación social: itinerarios y experiencias

*Petrucci, Liliana; Schaufler, María Laura*

AUTORAS: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

CONTACTO: [lilianaceciliapetrucci@gmail.com](mailto:lilianaceciliapetrucci@gmail.com); [mlaura31@gmail.com](mailto:mlaura31@gmail.com)

### Resumen

Frente a la necesidad de relevar los diferentes sentidos de las prácticas que se juegan en el campo de la Comunicación Social, tanto profesionales como académicas, desde la interdisciplina entre las Ciencias de la Educación y los estudios en Comunicación Social, la indagación se centró en analizar las relaciones que atraviesan los diferentes saberes, lenguajes, constricciones institucionales y particularidades locales que inciden y singularizan las prácticas. En relación a dicho interés y en el marco de un estudio cualitativo, se realizaron 21 entrevistas en profundidad a estudiantes de la tecnicatura, la licenciatura y el profesorado en Comunicación Social y a los profesionales que se desempeñan en Paraná y Santa Fe, procurando, a la vez, atender a las diversas inserciones y experiencias profesionales. Complementariamente se realizaron entrevistas a docentes de algunas áreas/orientaciones de la carrera. Al hilo del significante "práctica", se recorrieron las valoraciones de los trayectos curriculares y laborales que se retrazan, según las experiencias prácticas y se bosquejan como itinerarios entendidos como espacios, que distienden las pretensiones de correspondencia entre formación y apropiación.

**Palabras clave:** prácticas, itinerarios, comunicación social, formación, experiencia

## Introducción

El presente trabajo desarrolla resultados alcanzados a través del proyecto de investigación “Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social” –PID 3141–<sup>1</sup> de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El mismo se orientó a identificar la relevancia de las prácticas en relación a la formación y al desempeño profesional, frontera en las que inciden las delimitaciones de lugar y finalidad atravesadas por los envites, movimientos y experiencias que se bosquejan como itinerarios.

Con el objetivo de relevar la valoración de las prácticas en el itinerario de formación de los estudiantes de las tecnicatura, de la licenciatura y el profesorado en Comunicación Social, como así también las experiencias profesionales de los graduados, se atendió a las apreciaciones de los trayectos curriculares y laborales, teniendo en cuenta las prácticas institucionalizadas y autogestionadas.

Se realizaron 21 entrevistas en profundidad<sup>2</sup> a estudiantes de 3º, 5º año y del profesorado, teniendo en cuenta la diferencia contemplada en el curriculum entre la tecnicatura<sup>3</sup>, licenciatura<sup>4</sup> y profesorado<sup>5</sup>, y a profesionales. Complementariamente se entrevistó también a docentes de la carrera.

En el recorte de los fragmentos de las entrevistas a los fines del análisis funcionó, indudablemente, una re-construcción del relato en el que procuramos reponer las articulaciones al hilo de los significantes que condensan y abren variaciones en los distintos momentos del relato. Dadas las condiciones de esta presentación optamos por circunscribir la extensión de los fragmentos de los relatos, que presentamos como ejemplificaciones del análisis interpretativo realizado.

## La conformación del campo

La presencia recurrente de la problemática de la práctica en las discusiones sobre la formación de grado adquiere una renovada actualidad y atraviesa al campo de la educación y de la comunicación desde enfoques divergentes y comunes. Aunque la estructuración curricular no forma parte de nuestra indagación, las discusiones que se generan no son ajenas a algunas preocupaciones y perspectivas que persisten vinculadas con los intereses y demandas a la formación de grado<sup>6</sup>, según relaciones variables. Cuestiones que se complejizan con las discusiones sobre la conformación de los estudios en comunicación social y del campo profesional. El escaso reconocimiento de las funciones del comunicador se suelen atribuir a su conformación “reciente”, una preocupación que los estudiantes ejemplifican con la reiteración de la pregunta sobre “qué es la comunicación social”, “qué hacen”.

En las discusiones sobre la definición de su identidad se planteaba una zona de encuentro y choque entre el “campo académico” y los “diferentes perfiles profesionales” vinculados a distintas configuraciones imaginarias (Caletti, 1991). A su vez, Barbero (1990) destacaba que al “no estar

1. Directora Liliana C. Petrucci.

2. Se partieron de algunos ejes orientadores que posibilitaran el despliegue de experiencias prácticas, su relevancia, las posibilidades de articulación, los desafíos y vacancias que aprecian.

3. Al finalizar el 3er. año se obtiene el título de Técnico en Comunicación Social según las especializaciones en Redacción, Gráfica, Audio e Imagen.

4. La Licenciatura en Comunicación Social contempla las orientaciones en: Comunicación y Educación, Comunicación y Procesos Culturales y, Periodismo.

5. El Profesorado en Comunicación Social ofrece un trayecto que se puede realizar contemporáneamente a la Licenciatura, pero requiere la obtención del título de Licenciado.

6. Ameritaría otra detención la perspectiva epistemológica que interviene en las concepciones sobre el curriculum, teleológicas y con pretensiones unificadoras, basadas en una noción de formación que requiere la configuración de sujetos y prácticas. Su cuestionamiento desde los enfoques narrativos que recuperan las experiencias desanclan las visiones funcionalistas, entre otras.

integrados por una disciplina sino por un conjunto de saberes y prácticas (...) presenta dispersión y amalgama”.

Una historia, en el siglo XX, marcada por la convergencia de diferentes disciplinas en el estudio de la comunicación y la diversidad de articulaciones teóricas que persisten a pesar de las confluencias, que acarrea la preocupación por su estatuto teórico (Frutos, 2003): disciplina, inter-transdisciplina. Por otro lado, la opción generalizada por su definición como un campo transdisciplinario, según Sarale (2008), no siempre está acompañada de su problematización.

La conformación del campo no es ajena, en algunos enfoques, a las problemáticas que atraviesan la formación y que para Barbero en los 90, implicó el desplazamiento de la relación “teoría práctica” al “saber tecnológico”. En otros enfoques, desde la aceleración de las transformaciones tecnológicas y los cambios en las prácticas que implican, sería necesario modificar la prelación y relación tradicional teoría-aplicación, teoría-práctica o bien, atender tanto a una formación instrumental como crítica.

Bajo el presupuesto de que las disciplinas, las relaciones disciplinares y las reconfiguraciones que se producen en la conformación de los discursos y las prácticas en el campo de la Comunicación Social están implicadas en los imaginarios sociales sobre la profesión y que éstos a su vez, son atravesados y transformados según las “demandas” y condiciones laborales locales, regionales, nacionales, en relación al campo objeto de estudio y coincidente con las transformaciones en las ciencias humanas, se desestimó un abordaje monológico que conlleve un “modelo unitario” de la práctica y de la formación.

El abordaje teórico se tramó con diversas concepciones que inciden en las significaciones de la práctica. Se articularon perspectivas educativas, comunicacionales, semióticas y de las ciencias sociales en general, teniendo en cuenta los “matices” de las prácticas y sus especificidades. Autores como Foucault, de Certeau, Bourdieu, Butler, Verón, Barbero, aportaron distintas líneas en las relaciones con y entre los discursos. Además, a partir del trabajo de análisis se fueron desarrollando las categorías emergentes y relevantes que posibilitaron un “mapeo” de los nudos, bisagras y desafíos de las experiencias, prácticas e inserciones laborales.

Entre la capitalización de los conocimientos que posibilita el recorrido curricular, las vacancias, experiencias y oportunidades laborales, se organizan “tácticas” (de Certeau, 1996) atentas a la ocasión. Las tácticas se comprenden como “artes de hacer” y decir no homogéneas ya que dependen de los márgenes de maniobra según relaciones de fuerza desiguales.

En los discursos analizados, las referencias a las prácticas están atravesadas de modo variable por las significaciones sociales, políticas, culturales; las constricciones y posibilidades institucionales y profesionales particulares y la configuración del campo de la comunicación social. Pero, además, las condiciones de trabajo en la zona, la saturación de los espacios identificados como distintivos del campo laboral, el incipiente reconocimiento social de las competencias del comunicador social, han requerido ir abriéndose camino o, como señalan estudiantes y profesionales, autogestionar, crear espacios de trabajo. La peculiaridad de la carrera, vinculada a la conformación del campo de la comunicación social, abre un abanico de posibilidades que reconfigura las opciones de especialización contempladas para la tecnicatura y en las menciones de la licenciatura, que exigen emprender nuevas u otras estrategias de formación y trabajo.

### **Los relatos de los itinerarios**

Las referencias a las prácticas están atravesadas de modo variable por las significaciones sociales, políticas, culturales; las constricciones y posibilidades institucionales y profesionales particulares; la configuración del campo de la comunicación social, las discusiones sobre su “identidad”, la distinción y relación entre el “campo académico” y los “diferentes perfiles profesionales”. Si bien la organización

curricular, las diferentes articulaciones teóricas, lenguajes y modulaciones particulares no forma parte de nuestra indagación, atraviesan los sentidos de las prácticas en los itinerarios de formación.

Al hilo del significante “práctica”, hemos recorrido las valoraciones de los trayectos curriculares y los “itinerarios” que se re-trazan según las experiencias prácticas institucionalizadas y autogestionadas. Entre la capitalización de los conocimientos que posibilita el recorrido curricular y las vacancias, se organizan “tácticas” que aprovechan las oportunidades.

Si bien para la realización de las entrevistas partimos de los trayectos contemplados en la curricula, advertimos que las experiencias transforman las expectativas iniciales, abren otras posibilidades e intensidades al ritmo del relato.

La focalización de nuestra indagación y solicitud comporta un desdoblamiento e interrupción en la que se juegan, diferencialmente, la situación y los interlocutores. La heterogeneidad de los enunciados, la multiplicidad de planos y las diferentes relaciones que acarrear, son algunas de las cuestiones que apuntan a un diálogo polifónico. De ahí la ruptura con las pretensiones lineales y sustancialistas de ciertos análisis y el reconocimiento de que en el recorte e interpretación interviene una lectura entre otras posibles.

No supusimos que el “decir” del entrevistado, aun pudiendo neutralizar lo que la situación acarrea, sea la expresión de una “realidad” de la que el sujeto no sería más que el lugar de pasaje o anclaje. En el relato –emergente en la situación de entrevista– se repone un presente singularizado en relación a experiencias pasadas y proyección futura en la que intervienen los trayectos de formación, los intereses, itinerarios y experiencias. Narración atravesada por nudos, significantes que condensan diversos hilos, marcas a las que se vuelve e inviste de sentido de modo diferente según las circunstancias, los interlocutores presentes<sup>7</sup> y ausentes, y las tensiones entre regulaciones –modos de producción, trayectos curriculares, condiciones y significaciones sociales, culturales–, relaciones entre discursos y prácticas<sup>8</sup>.

La temporalidad, las distancias y las valoraciones de las experiencias son algunos de los aspectos que irrumpen y marcan la construcción. El relato que desencadena la pregunta conlleva una re-construcción de la experiencia que se actualiza<sup>9</sup> en la puesta en discurso.

Las relaciones interdiscursivas que modulan los relatos se prolongan en las lecturas que realizamos, en las detenciones, atención y acentos<sup>10</sup>, en el ritmo de las lecturas, en los recortes interpretativos.

El trabajo de interpretación partió de una lectura general para delimitar la pertinencia de dimensiones y categorías, la focalización de relaciones y las variaciones desde una relectura general que vuelve sobre sus propios pasos (los nuestros) para ajustar y/o rectificar las lecturas.

## Los trayectos y las experiencias

Los trayectos curriculares de formación se modulan diferencialmente según los itinerarios<sup>11</sup> entrelazados con las opciones contempladas curricularmente, las ofertas complementarias de las cátedras, la relevancia o irrupción de una experiencia que impulsa una búsqueda, priorización, anudamiento “significante”.

7. Arfuch (2010) señala que la entrevista es un ejemplo de los performativos, las intervenciones para mantener el rumbo, la repregunta, son algunos de los aspectos que marcan el intercambio.

8. De Certeau (1996) destaca que el espacio es un lugar practicado.

9. Una construcción en el diálogo que remite a articulaciones y tensiones entre diferentes líneas en una trama en que los avatares, los acontecimientos se significan en la narración.

10. Deleuze (2014) plantea que las diferencias entre las lecturas preceden a la interpretación y dependen del ritmo de las lecturas, de los acentos.

11. Con “itinerarios” apuntamos a los espacios, márgenes que se abren o distienden las pretensiones de correspondencia entre “formación” y apropiación, a las relaciones diferenciales, heterogéneas con los discursos, con las constricciones y sentido social.

Desde los diferentes significados de la experiencia como lo que “nos pasa” y transforma, como el lugar que permite poner a prueba/ensayar un saber, como “tácticas”<sup>12</sup>, como formas de relación con el otro y con el conocimiento, se abre un abanico de desplazamientos y porosidad de fronteras entre experiencia y práctica. La experiencia cuenta como práctica, como apertura y como actividad ligada a resultados.

Entre los intereses del proyecto se encontraba el análisis de la valoración de las prácticas institucionalizadas y autogestionadas en el itinerario de formación de los estudiantes de la tecnicatura y de la Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social.

La atención al relato de los estudiantes nos posibilita no circunscribirnos a la conocida indicación de “falta práctica” que, aunque no está ausente presenta diferentes énfasis según los “momentos” de la formación y las experiencias de los estudiantes, modulando itinerarios que retrazan los trayectos curriculares.

La experiencia solicita la construcción en vivo<sup>13</sup>, “poner el cuerpo”, participar en espacios de encuentro e intercambio con “otros”, experimentar. De ahí la preeminencia otorgada por los estudiantes, en especial de la tecnicatura, y su consideración como prácticas comunicacionales. En la valoración del cara a cara que singulariza la presencia, como conocimiento de “primera mano” de la realidad, interviene tanto la expectativa de un conocimiento directo<sup>14</sup>, no mediado, como la resignificación y transformación que solicita la comunicación con otros.

Una relevancia que se complementa y tensiona con el énfasis otorgado por los estudiantes a las prácticas en instituciones según reglas y formatos estabilizados<sup>15</sup> y que denominamos prácticas institucionales. En un caso sería la presencia “real” el plus que singulariza el encuentro y en el otro, la práctica en instituciones la que permite una pericia y consolidación según requerimientos diferenciales.

La recuperación de la dimensión de la *socialidad*<sup>16</sup> la vinculamos a la valoración, en algunos relatos, de la “militancia”, la participación en debates y encuentros con otros grupos y compañeros en su formación como comunicadores sociales. Una práctica comunicacional que posibilita una articulación afectiva y cognitiva, enfatizada diferencialmente según los momentos de la formación –promediando el 3 er. año o finalizando la tecnicatura–.

La interrelación con otros supone una diferencia con la “socialización primaria”, destacada en particular por algunos estudiantes como “ruptura”, “giro”, “me cambió la cabeza”, “me cambió la mirada” –en relación a la formación–. El reconocimiento de las experiencias de intercambio que posibilitan experimentar los distintos modos de comunicar se relaciona con un “espacio intermedio”, próximo pero no vinculado al aula. Una zona no tutelada, apoyada en la camaradería, la filiación y confrontación

12. Retomamos la diferencia que plantea de Certeau (1996) entre estrategias y tácticas. Las tácticas, a diferencia de las estrategias que disponen de un lugar propio y permiten el cálculo de las relaciones de fuerzas, se insinúan fragmentariamente, no disponen de un lugar que les permita su independencia en relación a las circunstancias. “Artes de hacer” y decir no homogéneas, pues dependen de los márgenes de maniobra según relaciones de fuerza desiguales.

13. Un proceso que parece estar en “tránsito”. LaCapra (2006) afirma a la historia como “tránsito” aún en periodos de estabilidad y en las épocas en que las profesiones se configuran con cierta estabilidad.

14. Una marca que podría vincularse con una perspectiva pragmática que pretende establecer una relación lineal, no mediada en el cara cara (Verón, 2013, p.146). Y que se prolonga/articula con el “efecto de realidad”, una ilusión de transparencia, de relación directa con el referente deslindada de la significación (Barthes, 1987, p.182).

15. La relevancia otorgada a los talleres de una de las especializaciones de la tecnicatura que propone una organización, formato y ritmo de producción análogo al trabajo en la prensa es destacada por los estudiantes. En otro, las premisas/formas de producción invariables –según el género, el medio– requeriría su problematización.

16. Como sabemos, Martín Barbero (1990) distingue en la práctica comunicacional la “socialidad”, la “institucionalidad” y la “tecnicidad”. Desde el desarrollo crítico de las problemáticas que atraviesan el campo de la comunicación y las transformaciones socioculturales de los mediadores, la socialidad conlleva multiplicidad de sentidos que la colectividad construye y transforma en la interacción social (Martín-Barbero, 2002).

pareciera ser el modo de ponerse a prueba, ensayar la “propia” voz, un puente y un “ejercicio” de la práctica comunicacional.

La participación en talleres, organizados por las cátedras pero con la participación de otros grupos y temáticas específicas, son indicados por algunos estudiantes como un modo de vincularse con “el mundo del trabajo”. Un “reto” por el encuentro entre “dos mundos que parecen separados” y que tendrían que incrementarse “para poder seguir aprendiendo y aparte, vinculándonos con otros”. Así como otros talleres, explicita una estudiante, que sirven para “conocer el debate...que son abiertos y en los que vos podes dar tu opinión...”.

En algunos relatos y según sus momentos, es realizada la importancia de los trabajos prácticos para plasmar conocimientos que, además, posibilitan experiencias e inserciones en instituciones. Por el contrario, en otros quedan opados como “ilusorios” –los trabajos prácticos– en beneficio de la realidad de las *prácticas institucionales*.

Una significación de la práctica diferenciada según instituciones, funciones, reglas y convenciones que las particularizan y distinguen, más allá o sin especificar las diferencias entre instituciones de gestión pública o privada.

En el relato de los estudiantes, “la práctica” tiende a delimitarse desde el horizonte profesional, una especificidad diferenciada de la “academia” que se presenta como una relación entre el “adentro” y el “afuera”<sup>17</sup>. Una distribución espacial que ubica a la realidad afuera y que requiere de un conocimiento determinado, localizado en instituciones. Las rutinas, las restricciones y condiciones, entre las que se incluyen el tiempo y la agenda, son algunos de los aspectos de las prácticas profesionales que contabilizan los estudiantes y condensan su relevancia. Así como la oportunidad para poner en juego los conocimientos adquiridos, ajustarlos/desarrollarlos según las exigencias de producción.

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.

### **Prácticas institucionales y autogestionadas**

Además de la apreciación sobre los trayectos curriculares de la carrera, se delinea la problemática de la conformación de los estudios en comunicación y la relación con el campo profesional.

Las condiciones del mercado laboral –de la zona Paraná y Santa Fe– y el reconocimiento difuso de las funciones/competencias del comunicador social adquieren una mayor presencia en los estudiantes de la licenciatura y el profesorado<sup>18</sup>.

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.

17. Aparece también como puente en relación a los trabajos prácticos, a la visibilidad práctica de los talleres, que no retomamos dado el recorte que realizamos para esta instancia.

18. Los estudiantes de la licenciatura y profesorado, en algunos casos, hace tiempo terminaron de cursar la carrera, trabajan y les resta realizar la pasantía y la tesis. En otros, están cursando las últimas materias de las menciones de la licenciatura y las materias específicas del trayecto del profesorado

La noción de “traducción” plasma la distancia entre saber y concreción proyectual que solicita más práctica. Así como los límites de los dispositivos de formación que sitúan en un “como si” a los trabajos en las cátedras, al tiempo que se ensanchan las discrepancias entre instituciones.

Diferencias que se reiteran en otras experiencias de práctica institucional, como cuando se subraya el “desafío” que supone articular la formación académica con “la realidad laboral del comunicador social”, “más allá de la parte técnica”. La distancia, un problema que podría vincularse con la necesidad de adecuación entre los conocimientos y las demandas, una estabilidad no interferida ni mediada.

Las posibilidades laborales, las expectativas y los intereses particulares conllevan diferentes movimientos, en algunos relatos las experiencias en trabajos comunitarios y de docencia permiten encontrar un sentido a la formación, que requiere incorporar conocimientos pedagógicos específicos y transversales. En otros, la experiencia laboral que posibilita articular conocimientos específicos –“edición de imagen”–, precisa de otros conocimientos y de una mayor visibilidad de las otras perspectivas en el “perfil del comunicador” – comunicación/educación, comunicación comunitaria–.

Si en algunas entrevistas aparece enfatizada la formación generalista como un problema, en otras desde las posibilidades de trabajo, solicita movimientos autogestionados asentados en “una formación general” que requiere decisiones para canalizarla, ampliarla.

La “crisis” que provoca la formación general, la pregunta por el sentido de la carrera y la incertidumbre sobre la inserción laboral, que lleva a trabajar de “lo que podes”, se liga a “iniciativas” individuales. Condiciones que se transforman en un acicate personal y requieren de un autoaprendizaje, de “tácticas”, movimientos no contemplados en los trayectos institucionalizados.

Si bien la figura del comunicador crítico se mantiene e invoca como transformación –de la sociedad, de las relaciones–, como prácticas que procuran acercar los conocimientos de los lenguajes a distintos grupos –escuelas “marginales”, talleres en asociaciones vecinales, barriales...– para comunicar, en tanto “medio” tiende a presentarse alejado del análisis de la producción implicada y de las diferencias entre las lecturas.<sup>19</sup>

En el análisis de las entrevistas aparecen diferencias en la valoración de las experiencias prácticas institucionalizadas y autogestionadas vinculadas a los trayectos curriculares e itinerarios. Las variaciones que se producen entre las expectativas iniciales de los estudiantes y los itinerarios de experiencias e inserciones laborales, que fuimos señalando, permiten advertir la no univocidad de los sentidos y/o las inflexiones y matices.

La necesidad de un dominio técnico –la competencia productiva en un lenguaje– requiere incrementar las oportunidades de prácticas que, en tanto “medio para...” tienden a basarse en un formato de “la tarea”<sup>20</sup> estabilizado según los requerimientos institucionales.

Si en un momento aparecen subrayadas las prácticas en instituciones como escasas en relación a las competencias que exigen, las diferencialidades de las requerimientos laborales destotalizan los supuestos unificadores que funcionan en la distinción binaria: “academia” –instituciones/ámbitos laborales–.

19. Requería otra indagación vincular la preocupación por la falta de instancias de prácticas institucionalizadas a la “crisis” de la capacidad mediadora de la institución universitaria (Carli, 2012). En todo caso, se la podría relacionar cuando los estudiantes ligan la necesidad de más prácticas con los problemas que atraviesan a las universidades en general, salvo que se refieran a las expectativas de una formación que cubra las demandas posibles. Por otro lado, en distintos momentos de los relatos aparece la dificultad para configurar-se un sentido de la carrera que, a su vez, se requiere ampliar y diversificar en función de los intereses y posibilidades de trabajo.

20. Con formato de las tareas aludimos a esquemas de acción, procedimientos posibles de estandarizar, rutinizar, que funcionan como “pericia”. Pretensiones que pueden resultar eficaces en un nivel, se complejizan desde enfoques diferentes como los que apuntan a las “aporías” de la aplicación y motivación, a la heterogeneidad de lecturas...

Las transformaciones en las formas de mediatización “tradicional” que conllevan las redes plantean nuevos escenarios profesionales e implican otros conocimientos y relaciones laborales. Dichas transformaciones impulsan la autogestión y el trabajo *free lance* incrementado, además, por la saturación de los espacios de inserción usuales.

Por otro lado, observamos el desplazamiento, en la mayoría de los relatos, de una preocupación/interrogación sobre las “mediaciones” que intervienen en las producciones, las operaciones implicadas en el dar a ver, escuchar..., y las diferencias en los modos de recepción.

La complejidad de aristas que involucran las prácticas comunicacionales afecta la pretensión de especialización –de los trayectos curriculares– y solicita iniciativas autogestionadas de formación, creación y localización de espacios de trabajo. Cuestiones que no disminuyen la necesidad de espacios compartidos de aprendizaje y de experiencias prácticas.

A su vez, se aprecia una tenencia a enfocar la relación entre “lo teórico” y “lo práctico” desde la distinción clásica entre especulación y hacer, una frontera que opaca sus atravesamientos. Sedimentaciones de concepciones que parecieran persistir a pesar de las controversias entre perspectivas que desmitifican la “realidad” como dada y advierten sobre los efectos performativos de los discursos, la intervención de los procedimientos y las distancias entre las lecturas.

### Itinerarios entre el orden y la aventura

A través de categorías analíticas relacionadas al relato y la subjetividad se abordaron las narraciones de los itinerarios de formación y prácticas en comunicación social, a fin de indagar los conceptos que actúan como prisma mediante los cuales los estudiantes y graduados de la carrera ven sus recorridos, formación y sus prácticas en comunicación social.

Desde un punto de vista semiótico crítico-interpretativo abordamos aquello que las entrevistas tenían para decir acerca de la dimensión de los recorridos. Se analizó la mitificación de la trayectoria y la relevancia de la noción de itinerario para pensar la tensión entre el orden y la aventura en un recorrido de formación y prácticas en Comunicación Social.

Las diversas estrategias y tácticas en una carrera destinada a la formación ponen en cuestión la linealidad y la eficacia requerida por los calendarios académicos. La idea de una trayectoria como un recorrido fijado y fijo, nunca es tal. Ésta se nos presenta como una certeza tranquilizadora, un horizonte teleológico que fundamenta el juego del recorrido, pero se trata de un mito por su propia imposibilidad. Los aprendizajes se demoran o se atropellan, en una duración que muchas veces no obedece a los relojes o calendarios académicos pautados.

Asimismo, la reiteración del camino, entre un estudiante y el resto, fracasa. El trayecto nunca es el mismo, pues el recorrido tampoco lo es. La repetición es prácticamente imposible. La pretensión de regular las prácticas a través de la imitación, el control y la repetición de un trayecto prefijado está destinada a fallar. El orden es siempre transgredido, dando paso a los itinerarios personales.

En *El Tamaño de mi Esperanza*, Jorge Luis Borges (1998 [1926]) distingue entre los estudiosos del orden y los traviesos de la aventura. En rigor, ambas figuras responden a mitos, pues, en primer lugar, la consecución de un orden prefijado en el recorrido es prácticamente imposible; pero también lo es la aventura que marca un camino.<sup>21</sup>

21. “Toda aventura es norma venidera; toda actuación tiende a inevitarse en costumbre. Hasta los pormenores del cotidiano vivir –nuestro vocabulario al conversar con determinadas personas, el peculiar linaje de ideas que en su fraternidad frecuentamos– sufren ese destino y se amoldan a cauces invisibles que su mismo fluir profundiza” (Borges, 1998: 85).

Ahora bien, ambos términos se enriquecen en un interjuego.<sup>22</sup> Los trazos de una formación se van concretando entre las autopistas del orden y los senderos pedregosos de las aventuras. Es aquí donde resulta productiva la noción de itinerario, con la intención de recuperar la riqueza de las variaciones en los recorridos pautados por la carrera.

La categoría de itinerario procura atender a los movimientos de la formación, que pueden derivar de una propuesta de cátedra, de un taller o bien, desde la relevancia o irrupción de una experiencia que impulsa una búsqueda, una detención, una priorización o un anudamiento significativo. La oportunidad de vincularse con otro recorrido de la formación no contemplado anteriormente, representa una apertura.

Las experiencias diversas en los itinerarios, los desafíos que encuentran los estudiantes en el camino, los movimientos de la formación y las prácticas, trazan distintas cartografías, con temporalidades y espacialidades en movimiento.

El recorrido como camino se ubica en un imaginario de espacialidades y temporalidades que distan de ser unívocas y lineales, pero que marcan un antes y un después, un principio y un horizonte.

Un itinerario de formación reconfigura una o más espacialidades. En principio, el espacio académico se presenta como un espacio otro, que supone la salida de lo familiar, del lugar confortable, cómodo, pero a la vez, estanco.

Frente al orden, la aventura se vuelca hacia la extrañeza que se juega en el espacio de la “heterotopía” (Foucault, 2008), es decir, en un espacio otro, un lugar real en el que se yuxtaponen diferentes espacios incompatibles, produciendo brechas en las formas tradicionales de espacialización del saber.

En contraposición a los espacios tradicionales, las heterotopías son contra-espacios, zonas de paso o de reposo. Esto altera las relaciones habituales, proyecta, yuxtapone un lugar donde uno está y no está al mismo tiempo. Se trata de lugares provisorios, que, como en el viaje o la aventura, se superponen y contienen otras temporalidades y otros espacios. Cuando el espacio académico se va volviendo familiar, muchos estudiantes se abren caminos por otras sendas de formación.

Ahora bien, la espacialización del saber acarrea una metáfora muy difundida en el sentido común académico: el adentro y el afuera. Ante esta espacialización metafórica, hay quienes ven su productividad y quienes la utilizan como argumento para exponer las falencias que consideran en la formación recibida.

Estas metáforas concretas de las distinciones espaciales entre lo interno y lo externo se presentan como términos lingüísticos que posibilitan y organizan una sucesión de fantasías, temidas y anheladas. La propia distinción entre el afuera y el adentro sólo tiene sentido con referencia a un límite mediador que se postula como una estabilidad.

Los estudiantes demandan a la formación académica, coherencia entre el adentro y el afuera. Las prácticas parecen ubicarse en el segundo término, asociado a la realidad. Pero esta demanda de coherencia también es parte del orden académico que marca al sujeto y su recorrido.

Las historias que relatan los estudiantes acerca de sus itinerarios de formación y sus prácticas en comunicación social son complejas e instructivas. Esta narrativa de las experiencias supone la configuración de la subjetividad en el lenguaje, no exentas del mito del yo: si la identidad es un efecto de las prácticas discursivas, el yo, el individuo, convierte una unidad ficticia en pretendidas sustancias o esencias cuyo origen es exclusivamente una realidad lingüística (Butler, 2007).<sup>23</sup> Es así que las identifi-

22. “A la larga, toda aventura individual enriquece el orden de todos y el tiempo legaliza innovaciones y les otorga virtud justificativa. Suelen ser muy lentos los trámites” (Borges, 1998: 84).

23. Comprender al yo como una formación imaginaria supone atender al lenguaje, no como “medio o instrumento exterior en el que pueda introducir un yo y del cual pueda extraer un reflejo de ese yo” (Butler, 2007: 279), sino más bien como una práctica que significa, esto es, “...concebir a los sujetos culturalmente inteligibles como el resultado

caciones constitutivas de una narración autobiográfica siempre están parcialmente inventadas cuando se relatan (Butler, 2007).

Esto introduce el problema de la capacidad de acción que implica una posibilidad de cambiar la repetición. Así pues, las normas que gobiernan la repetición no sólo limitan sino que también posibilitan nuevas alternativas que refutan los códigos rígidos. Entonces, una acción distinta sólo puede identificarse ante el trasfondo de las prácticas de significación repetitivas (Butler, 2007). Por tanto, “la cuestión de la capacidad de acción se reformula como una práctica significativa posible y contingente” (Butler, 2007: 281). Los estudiantes relatan estas posibilidades de abrirse paso ante la repetición.

La asociación de la formación y las prácticas con el concepto de experiencia aparece a menudo en los relatos. Nos preguntamos, entonces, cómo comprenden esta experiencia, cómo la narran.

En sus discursos, los estudiantes exaltan lo vivencial, recuperando la propia experiencia como valor. Las experiencias se construyen en los discursos de los entrevistados en un tejido narrativo que supone una invención. El relato de las experiencias también supone un ponerse en juego: se habla de “hacer experiencias” o “tener la experiencia”.

Las diversas experiencias narradas se asocian a valoraciones de los procesos de aprendizaje, una producción de sentido en el discurrir del relato en el cual los entrevistados comparten su formación y sus prácticas como aspectos de sus vidas reflexivamente re-constituídos. Se muestra además una diversidad de la experiencia en los itinerarios de formación, que se articulan y organizan de formas distintas.

Ahora bien, aquí nos encontramos ante el problema de las particularidades y las generalizaciones para las investigaciones sociales empíricas. Porque si la excesiva simplificación de la experiencia es peligrosa y conduce a la confusión, lo mismo ocurre con el intento de evitar la generalización, pensando que la experiencia de cada sujeto es tan única y está tan condicionada por intersecciones sociales, que es imposible distinguir patrones mayores, que intentar generalizar es violentar la experiencia individual.

La experiencia no es una página en blanco, ni una mera repetición de lo que se ha dicho. Nos encontramos con ambigüedades, ambivalencias y complejidades que las componen, reconociendo en su diversidad, similitudes y diferencias. Las condiciones de reproducción del orden académico afectan a estos sujetos de modos distintos, capaces de trazar itinerarios propios, abriéndose caminos en su formación y sus prácticas.

Entre los relatos aparecen algunos más atados a las trayectorias prefijadas, otros más aventureros en busca de distintos senderos de formación y prácticas. Las experiencias se intersectan, los estudiantes se miran unos a otros en la construcción de sus propias estrategias y tácticas, en la construcción de sus propios itinerarios:

Historias de vida, deseos, miedos, relatos repetidos y significaciones diferenciales se hallan en las entrevistas realizadas. La formación y las prácticas tejen una trama con ellos, a veces más ligadas a la reproducción de un orden, otras más relacionadas a la producción de nuevos senderos.<sup>24</sup>

---

de un discurso delimitado por normas, el cual se inscribe en actos significantes mundanos y generalizados de la vida lingüística” (Butler, 2007: 281).

24. Como sostiene Borges: “La Aventura y el Orden... A mí me placen ambas disciplinas, si hay heroísmo en quien las sigue. Que una no mire demasiado a la otra; que la insolencia nueva no sea gaje del antiguo decoro, que no se ejerzan muchas artimañas a un tiempo. Grato es el gesto que en una brusca soledad resplandece; grata es la voz antigua que denuncia nuestra comunidad con los hombres y cuyo gusto (como el de cualquier amistad) es el de sentirnos iguales y aptos de esa manera para que nos perdonen, amen y sufran. Graves y eternas son las hondas trivialidades de enamorarse, de caminar, de morir” (Borges, 1998: 88).

## Las transformaciones: el trabajo y las prácticas

Las prácticas profesionales, en los relatos de los graduados, aparecen moduladas según la inserción laboral, las condiciones de trabajo y empleo, el reconocimiento social de los comunicadores sociales, la amplitud de la formación que requiere y posibilita proyectar el perfil profesional e incide en la apertura o reorientación de los trayectos curriculares de especialización y laborales.

El relato de los entrevistados se construye en relación a un balance y rememoración de los itinerarios de formación, las experiencias laborales –que se inician antes de la finalización de la carrera–, las expectativas y las opciones. Entre ellos la pasantía sobresale en algunos relatos, como bisagra posibilitadora de inserción, delimitación y apertura de la formación.

La actualización y modificación de las fronteras entre teoría y práctica desde las demandas y experiencias laborales, retorna en relación a las “competencias”, las tareas y las vacancias que se abren. Aristas que inciden y desafían a las prácticas en relación a la re-configuración del campo laboral y al reconocimiento profesional del comunicador social que aparece como en construcción –a diferencia de otras profesiones–.

En algunas de las representaciones que tienden a primar sobre el oficio, tallan las competencias, la delimitación de “funciones” y enclaves laborales como condición de autorización, de prestigio, relacionadas con las problemáticas laborales.

La propensión a ligar el reconocimiento social de la profesión con la consolidación de los ámbitos de inserción, con sus rutinas y actividades, en algunos itinerarios se modula según las condiciones laborales de la “zona” –Paraná/Santa Fe– que advierten la saturación de los espacios tradicionales –como el de periodismo–.

El énfasis en prácticas autogestionadas –apuntadas en los itinerarios de los estudiantes de la licenciatura y profesorado– aparecen como un recurso ante la emergencia de áreas nuevas o en conformación y emplaza a la práctica entre un saber de la experiencia, indagación y sistematización inicial

El carácter inaugural del trabajo marca la diferencia con otras profesiones afirmadas en la delimitación de las tareas y la consolidación de los lugares. El aprendizaje en la marcha apunta al estado práctico de algunos saberes que solicita la tarea y conlleva el desajuste entre conocimientos y prácticas específicas y/o la escasez de instancias de prácticas en la formación.

Desde la propensión a enfocar las prácticas desde la delimitación del oficio, las experiencias laborales que implican armar un espacio –que no existía–, la complejidad que supone su construcción, las decisiones y criterios orientadores involucrados, tensionan dicha pretensión, amplían las demandas y generan confusión sobre las “funciones” del comunicador. Condiciones que requieren de un aprendizaje en la marcha y de prácticas autogestionadas construidas en la frontera o en el cruce entre un saber empírico y un conocimiento sistematizado.

Experiencias tensionadas y en tensión con el horizonte de expectativas que se juegan en la relación entre formación y competencias profesionales y las vacancias que irrumpen a partir de las demandas e inserciones laborales.

La preminencia de un enfoque funcionalista, en crisis desde hace más de dos décadas y polémico –desde las críticas políticas y cognitivas–, se agudizan con las dinámicas transformaciones –social, económica, tecnológica y comunicacional– que desacoplan la pretensión de correspondencia entre formación-rol-demandas. Asimismo, el ritmo acelerado de los cambios perturba la definición de los conocimientos apropiados, modifica la estructuración espacio temporal y altera la distinción clásica entre “emisor” y “receptor” –como señala un graduado en relación al periodismo en la prensa gráfica– dadas las posibilidades productivas del entorno digital.

La tendencia a enfocar el trabajo según la delimitación de las tareas y las rutinas que conllevan, varían y, en algunas situaciones, las exceden dadas las competencias reflexivas, conocimientos desloca-

lizados –según el orden de las disciplinas– e iniciativas individuales solicitadas. Desde esas circunstancias, la valoración de los aportes de la “formación integral” introduce una inflexión, –hibridación– entre un saber-hacer específico y una capacidad intelectual para decidir, gestionar y coordinar (Virno, 2003; Castells, 2012).

La diversificación de las esferas de trabajo disloca un imaginario profesional apoyado en la división técnica de las tareas y la estabilidad del sitio “propio” que requiere de la construcción de espacios. Retomamos la diferencia entre lugar y espacio<sup>25</sup> desarrollada por de Certeau (1996), relacionada en el relato, con el itinerario laboral que transita entre la localización, “el ver”, y el “ir”, el espacio practicado.

Condiciones de trabajo que desanclan una configuración técnica/especializada complicada, a su vez, por las transformaciones tecnológicas desde una temporalidad que se precipita sobre la formación. Afín con la multiplicidad de perfiles, con el arco de posibilidades y competencias que involucra la comunicación social –según la perspectiva de los entrevistados– y requiere de una responsabilidad individual para “marcar los límites”, “elegir el recorrido”.

En diferentes relatos se reitera la versatilidad de las inserciones laborales posibilitadas por la formación, los distintos perfiles de comunicadores que contiene –“como que el comunicador va mamando de todas las ramas”– y exigen una definición y elección personal. Una potencia a distancia de un ideal profesional, que recae sobre el individuo para aprovechar la oportunidad laboral.

En otros, el impacto subjetivo que suponen la multiplicidad de demandas relacionadas con la configuración del campo, la vulnerabilidad y precariedad que acarrearán las condiciones laborales se escenifican en la apelación a una asociación gremial y/o la institucionalización de las prácticas profesionales.

La individualización es una de las marcas de la intemperie y precariedad que conllevan las transformaciones del trabajo en el denominado capitalismo informacional. En general, circunscripta al problema del campo laboral de “la comunicación”, a la falta de reconocimiento, lo que pareciera ser una cuestión de ópticas es un efecto de la comarca y de una política de *individuación* –labilidad, aceleración dinámica y responsabilidad individual–.

Desde una crítica a la pretensión de correlación entre formación y demandas del mercado, se enfatiza la necesidad de reflexionar teóricamente la relación “del campo de la comunicación” con las nuevas tecnologías.

La configuración del campo de la comunicación –y su amplitud que se presenta como problemática, en un momento y/experiencias–, parte de la referencia a otras profesiones para situar la problemática de las significaciones y las expectativas que se juegan, la crisis que suscita, las tácticas –“encontrarle la vuelta”– y experiencias que posibilitan su reconfiguración. La tendencia a vincular la formación y el trabajo con un campo de aplicación perturba “el sentido” que se presenta en falta en relación a otras configuraciones disciplinares y profesionales.

No nos detenemos en la demarcación epistemológica entre la comunicación y las otras disciplinas, en la que interviene una tradición clasificatoria y jerárquica que suscita diferentes controversias en los estudios en comunicación social –como en otros, no ajustados a la lógica disciplinar–, que excede el objeto de nuestra indagación y ameritaría otra detención. Pero la priorización de lo que “sirve” para el trabajo alude a un recorte centrado en el oficio que, en varios de los itinerarios laborales se altera según las condiciones y exigencias de trabajo cambiantes.

Las transformaciones tecnológicas se focalizan, en algunos relatos, en relación a la distancia –una “generación pre-internet”– y al tiempo transcurrido entre la formación pero también a la aceleración de los cambios que complican la pretensión de articular la propuesta curricular a las demandas. Así como

25. “El espacio geométrico de los urbanistas y arquitectos parecería funcionar como el ‘sentido propio’ construido por los gramáticos y lingüistas a fin de disponer de un nivel normal y normativo al cual referir las desviaciones del ‘sentido figurado’” (de Certeau, 1999: 113).

el impacto que representa la necesidad de configurar el “rol” del comunicador en relación a las transformaciones comunicativas que implican los entornos, soportes y lenguajes.

Si en algunos relatos y momentos, la consideración de la teoría aparece como especulación, tal vez demasiado extranjera para interpelar o conjugarse en lo que se presentifica como pragmática del “trabajo”, como lo que queda a la espera de una relación que se presenta como enigmática, en otros aparece como la que posibilita los movimientos ante los avatares y transformaciones de las prácticas, como la crítica a una sintonía sin perturbaciones... Y como “caja de herramientas”, esa célebre fórmula atribuida a Lévi-Strauss y relacionada con el *bricolage*<sup>26</sup> –lo que se usa para andar por casa– que se mueve entre los conceptos disponibles y su crítica.

Entre lo perfectible y lo imprevisible aparecen los desfases entre temporalidades y espacialidades diferentes, una pasible de proyección y previsión, asentada un lugar y otra, que implica el trastocamiento de las localizaciones y la transformación de las prácticas. La expectativa depositada en la formación, se modifica en algunos relatos al advertir las limitaciones que implica pretender ajustar la formación con las vertiginosas transformaciones tecnológicas y comunicacionales. Los “nuevos soportes”, la modificación en las formas de participación –“las redes sociales y la participación inmediata”– generan dinámicas muy diferentes a las habituales en la formación.

La “inmediatez” es uno de los rasgos temporales que complica las prácticas comunicacionales basadas en un modelo lineal y unidireccional –de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda, la distinción entre emisores y receptores– en una producción que se disemina en la pluralidad de voces y lecturas. Las posibilidades abiertas de intervención en tiempo real, la horizontalidad e interacción que conlleva, deslocaliza y trastorna dicha pretensión aunque perviva la pretensión de control –encauzar, responder, intervenir, actualizar y ampliar– en una simultaneidad e interacción que modifica la secuencia y significaciones de los mensajes, de las recepciones (Verón, 2013).

Una nueva “Babel” no diferida con localizaciones variables –según nodos y redes– agudiza el problema de la comunicabilidad.

Cuando Castells (2008) retoma la afirmación de McLuhan “el medio es el mensaje”, enfatiza que aunque persiste se diversifica según las audiencias –lenguajes, diseño, organización del medio, las facilidades tecnológicas, contenido– e implica que “el mensaje es el medio”<sup>27</sup> (373). La mirada sociológica se complica si nos detenemos en la pretensión que se juega en la distinción entre “audiencias” que tal vez, aún tiende a apoyarse en la configuración de los “destinatarios” –identificables según tipologías culturales, sociales...–, trastocadas por la circulación entre las redes, el “picoteo” y pluralidad de lecturas.

Sin embargo, las prácticas profesionales del comunicador social con sus modulaciones, aparecen sustentadas por una formación que posibilita zanjar los requerimientos aunque exceda la especificidad de una orientación y las expectativas depositadas en la delimitación del campo laboral. Las variaciones en las ocupaciones desdibujan la definición de los trayectos curriculares y en muchas experiencias se imbrican con las zonas de vacancia y emergentes.

Desde esas condiciones, se modifica la valoración de la formación, los aportes teóricos adquieren otra relevancia en tanto posibilitan sobrellevar y resolver los desafíos prácticos. “El bagaje”, el “capital intelectual”, la “formación integral”, son algunos de los significantes que apuntan a la valoración de

26. Derrida (1989) indica que si se denomina *bricolaje* a “la necesidad de tomar prestados los conceptos de una herencia más o menos coherente o arruinada”, todo discurso es “bricoleur”. Construcciones mitopéticas, la del ingeniero en relación al orden técnico y la actividad intelectual del *bricolage* (392). No nos detenemos en la crítica que realiza Derrida a la indistinción que aqueja a uno y otro, y afecta su valor ni a lo que desde otra perspectiva requeriría dismantelar la producción de sentido que conllevan los conceptos, herencias.

27. Las características del mensaje determinan las características del medio para Castells (2009).

aquello que quedaba como “teórico”, retrasa las distinciones y posibilita “movimientos adaptativos”, “criterios” orientadores, selectivos y acciones.

Condiciones de trabajo que desplazan y atraviesan la delimitación clásica entre trabajo y acción-reflexión y, en otras, funcionan como bisagras entre la estabilización de las tareas y las decisiones y variaciones que la exceden. Las transformaciones tecnológicas, culturales, políticas y comunicacionales acentúan la visibilidad de las modificaciones, complejizan el criterio de actualización o innovación habitual dada la reconfiguración espacial y temporal de las prácticas.

La zona de confort que una configuración –profesional, laboral– prometía se tensiona y transforma por la complejidad de aristas que involucran las prácticas. La estabilidad y las rutinas laborales que definían el trabajo perviven en algunos relatos como ideal o como horizonte de sentido.

En algunas experiencias, la detención en los detalles que hacen a la tarea conlleva la dislocación de las tipificaciones habituales –no todo entra en lo repetitivo– junto a las rutinas que posibilitan su concreción. Estos espacios generalmente están vinculados al trabajo en los medios gráficos, que cuentan con una trayectoria consolidada a diferencia de otros emergentes y en constitución.

En otros relatos, la valoración de las transformaciones tecnológicas y/o de los espacios nuevos en tanto representan un desafío, se vinculan con el reconocimiento de las mutaciones aceleradas y aluden a una metamorfosis cultural de la temporalidad entre otras, que implica movimiento, “emergencia permanente,” vértigo, como posibilidad y preferencia, para reinventarse<sup>28</sup>.

La experiencia laboral desencadena movimientos y acciones –cognitivas, relacionales, productivas– y funciona como lo que se posee, reaseguro ante la volatilidad que implica la aceleración de las transformaciones.

El modo de significar la experiencia, en algunos relatos y momentos, mantiene un sentido solidario con el trabajo –la repetición provee de pericia– y se diferencia de la imprevisibilidad de las interpretaciones y significaciones; el drama a trío que subrayaba Bajtín (2011).

La experiencia como lo que se escurre y reanuda –marcada por dos tiempos, el de la vivencia y el de contarla– convive en los pliegues de una narrativa que batalla contra lo efímero para apoyarse en lo que permanece y cuenta como experiencia.

Lo que pareciera una clausura de la diferencialidad de lecturas –atendidas desde el monitoreo que requiere la intervención minuto a minuto en las redes, en interacciones volátiles y efímeras– puede estar relacionado con el foco puesto en el “hacer” y las acciones que la posibilitan. Así como la relación entre los conceptos que arman una cartografía de visibilidades y tiende a obliterar lo que queda afuera y cuestiona/interpela ese puente que se desliza entre lo que vemos y los conceptos. Ya no en los límites entre “la teoría” y “la realidad” sino socavándolos en tanto huellas de constructos incorporados, de marcos normativos históricos y heterogéneos, no lineales o absolutos –de lo contabilizable, de lo posible de aprehender–<sup>29</sup>.

Circunstancias variables –local e institucionalmente– en las que conviven prácticas institucionalizadas y emergentes. Rasgos que se diversifican según los itinerarios de formación y profesionales afectados por la precariedad laboral –la multiplicidad de funciones/tareas– y las transformaciones tecnológicas y comunicacionales.

28. La posibilidad de “re-identificarse”(Bauman, 2015) plantea una diferencia con el lugar del trabajo como constituyente de una identidad y un sentido que operaba en el pasado, añorado y/o reivindicado como condición de seguridad en el presente.

29. Las “categorías, convenciones y normas que preparan a un sujeto para el reconocimiento... preceden y hacen posible el acto de reconocimiento propiamente dicho” (Butler, 2010: 19).

## Conclusiones

A partir del análisis de las entrevistas, retomamos y nos detuvimos en algunos de los rasgos que se dibujan en los itinerarios de formación que se declinan entre “el orden” y la “aventura”, entre prácticas institucionales e institucionalizadas, en los blancos y vacancias en los trayectos de formación en relación al campo laboral, que incitan prácticas autogestionadas y autodidácticas, tensionadas e interpeladas por la pretensión de una consolidación del “oficio”. Una espera diversificada según las posibilidades, expectativas y opciones.

El sentido habitual de la práctica como actividad aparece atravesada por la expectativa de correlación entre formación –demandas laborales que tiende a priorizar la relación teoría–, aplicación. El imperativo pragmático que supone conlleva la focalización en los talleres y en las demandas de prácticas institucionalizadas. La diferencia entre las prácticas en la academia y en las instituciones –significadas como el “afuera”– traza una frontera que gravan a las producciones en los espacios de formación como ficcionales, “un como si”.

Los trayectos curriculares –por la delimitación institucional, espacial– producen una diferencia que requiere la apertura de “mundos” para aprender a vincularse/comunicarse con los otros, una “salida” del espacio tutelado y un ejercicio relacionado con el trabajo.

En algunos itinerarios son esas oportunidades las que posibilitan otorgarle un sentido a la formación, “ubicarse”, y dan cuenta de la dificultad para vislumbrarlo desde el recorrido curricular exclusivamente.

Así, la preeminencia de prácticas vinculadas al “mundo del trabajo” que posibilitan poner en juego los conocimientos adquiridos, ajustarlos/desarrollarlos según las exigencias de producción, diferenciadas de las del ámbito académico. Las rutinas, las restricciones y condiciones, entre las que se pueden incluir el tiempo, la agenda y la perspectiva del medio/institución, son algunos de los aspectos que diversifican las prácticas entre instituciones. Un horizonte que tiende a conllevar una relación ambivalente con las prácticas institucionalizadas, sin embargo no menoscaban su valor ni las experiencias laborales que posibilitan.

Si en algunos relatos la “amplitud” de la carrera –vinculada al campo de la comunicación social– aparece como problemática para visualizar las prácticas comunicacionales, en otros y según las experiencias laborales conllevan la necesidad de profundizar y diversificar los conocimientos. Según otras expectativas y vinculadas a las posibilidades laborales, se solicita la ampliación o transversalidad de los conocimientos pedagógicos/educativos.

Las modificaciones y variaciones en el horizonte de expectativas durante el recorrido, las diferentes experiencias y significaciones conllevan re-orientaciones posibilitadas, en algunos relatos, por los trayectos curriculares. En otros, la saturación de los espacios de trabajo tradicionalmente vinculados con la profesión y la escasa consolidación de otros solicita prácticas autogestionadas y movimientos “autopoiéticos”.

En la sintonía que tiende aparecer y enlaza la práctica con los talleres aparecen algunas interrupciones, objeciones vinculadas a la preeminencia de un enfoque instrumental que desplaza la consideración de la producción de sentido implicada.

La apuesta por el dominio de las reglas parte de la estabilización del formato de la “tarea”, según instituciones y requisitos técnicos que funcionan como garante de las competencias prácticas. En otros, los conocimientos que contribuyen al análisis de la realidad e intervienen en las producciones, apuntan a los dispositivos que exceden el formato y el dominio técnico.

En los relatos de los profesionales se presentifican con otra fuerza o perentoriedad los escenarios que producen la vulnerabilidad y flexibilización del empleo, que alteran una concepción de la práctica vinculada a funciones delimitadas y establecidas, circunscripta a un “hacer”, y requieren de acciones, iniciativas en las que intervienen criterios orientadores y decisiones.

Condiciones y circunstancias variables –local e institucionalmente– en las que conviven prácticas institucionalizadas, por ejemplo el periodismo en los medios gráficos, con tácticas organizadoras de itinerarios, acciones y capacidades de gestión e intelectuales. Aristas y emergencias que modifican el sentido de la práctica, las ópticas de “lugar” y retrasan las fronteras entre “lo teórico” y “lo práctico” –generalmente distinguidas en la formación–.

El reconocimiento de las aceleradas transformaciones tecnológicas que modifican las prácticas comunicacionales aparece significadas en los relatos como las limitaciones de la formación, en general, junto a la necesidad de revisar y dinamizar el currículo.

Si en algunos relatos la visibilidad de la práctica se relaciona más con las competencias productivas en otros, “la formación integral” –de la carrera, según algunas expresiones de los graduados– posibilita responder a las variaciones que implican las condiciones de trabajo y las transformaciones que requieren capacidad de gestión, intelectuales y conocimientos comunicacionales, no circunscriptos a competencias “operativas”.

Un enfoque que posibilita atender al funcionamiento de los dispositivos<sup>30</sup>, a los efectos performativos de los discursos y producciones audiovisuales, digitales.

## Bibliografía

- ARFUCH, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (3ª reimp.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, M. (2011). *Estética de la creación verbal* (2ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.
- BAUMAN, Zygmunt; DESSAL, Gustavo (2014). *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BORGES, J.L. (1998 [1926]). “La Aventura y el Orden”, en *El Tamaño de mi Esperanza*. Madrid: Alianza. Pp. 83-88.
- BOURDIEU, P. (1999). “Comprender”, en *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 1-19.
- BUTLER, J. (2010). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós. (Versión original: 1990).
- \_\_\_\_\_ (2010[2009]). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- CALETTI, S. (1991). Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias. *Revista Diálogos* N° 31. Lima. Septiembre 1991. Recuperado 20 de junio de 2015 de <http://www.dialogosfela-facs.net/wp-content/uploads/2012/01/31revista-dialogos-profesiones-historia-y-taxonomia.pdf>
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTELLS, Manuel (2012). *Comunicación y poder*. México: Siglo XXI editores.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DELEUZE, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. T.1. Buenos Aires: Cactus.

30. Según Meunier (1999), la incompatibilidad entre el concepto de dispositivo –en tanto ordenamiento instrumental y clausura espacial– y el de comunicación, se relaciona con la representación de que la comunicación es una relación simple entre sujetos. El reconocimiento de las diferentes técnicas en las formas de comunicar en tanto ordenamientos que producen efectos, posibilita vincularlos y distinguir los diferentes tipos de dispositivos. Un modo de analizar la producción de sentido de los “medios” (Travesa, 2001; Verón, 1983, 2004). Diferentes perspectivas coinciden en desmitificar e interpelar las producciones de sentido desde la neutralización de los marcos normativos (Butler, 2010) y denuncia aleccionadora (Rancière, 2010).

- FOUCAULT, M. (2008). "Topologías", *Fractal* n° 48, enero -marzo, año XII, volumen XII, pp. 39-40. Disponible en: [http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel\\_foucault\\_heterotopias\\_y\\_cuerpo\\_utopico.pdf](http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf) Recuperado 05/03/2015.
- DERRIDA, Jacques (1989). "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas", en *La Escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- FRUTOS, S. (2003). Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del estudio de la comunicación. En N. RAIMONDO; M. REVIGLIO (Ed.). *Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo* (pp. 13-26). Quito: Ciespal.
- LACAPRA, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- MARTÍN BARBERO, J. (2008). *Oficio de cartógrafo*. Santiago de Chile: FCE.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Teoría/Investigación/Producción en la Enseñanza de la Comunicación*, Jornadas de Comunicación y Culturas, Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales-UNR, 16-17 de octubre, Rosario.
- SARALE, N. (2008). Comunicación, cultura, estudios culturales... la (in)definición del objeto de estudio de la comunicación y de su estatuto (in/inter/multi/trans/post) disciplinario. (S.I) *Question*, vol. 1, N° 20. Recuperado el 10 de julio de 2015 de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/676>
- VERÓN, E. (2013). *La semiosis social, 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.
- VERÓN, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad* (1ª reimp.). Barcelona: Gedisa.
- VOLOSHINOV, V. (1992 [1929]). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

**PID 3141 Denominación del Proyecto**

Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social

**Directora del proyecto**

PETRUCCI, Liliana Cecilia

**Unidad Ejecutora**

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

**Dependencia**

Universidad Nacional de Entre Ríos

**Cátedras Área o disciplina científica**

Área de Investigación en Pedagogía Universitaria. Ciencias Sociales, código: 1150. Cultura, código 1060. Pedagogía, código 4308. Campo de Aplicación: Ciencias Sociales, código: 1150. Pedagogía, código 4308

**Contacto**

[lilianaceciliapetrucci@gmail.com](mailto:lilianaceciliapetrucci@gmail.com)

**Integrantes del Proyecto**

CASTELLS, María del Carmen Lucía; SCHAUFLER, María Laura;  
CAMPO, Paola Carolina- baja: el 5 de marzo de 2014 - Res. C.D. N° 039-14. RATTERO, Carina- baja: 23 de septiembre de 2013- Res. C.D. N° 430-13. NAPUT, Alicia- baja: 30 de octubre de 2015- Res. C.D. N° 037-16

**Becarias**

Diana Deharbe y Marlene Vallejos 6/12/2012- Res. C.S. N°292/12

**Fechas de iniciación y de finalización efectivas**

07/12/2012 y 31/03/20167

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N°202/2017  
(29/08/2017)

[«« VOLVER AL INICIO](#)