

La universidad como instancia educativa y la comprensión de la comunicación como proyecto social

University as a place for education:
understanding communication as a social project

A universidade como instância educativa e a
compreensão da comunicação como projeto social

*RAÚL FUENTES
NAVARRO*



Mexicano, doctor en Ciencias Sociales, profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del Iteso y del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha participado activamente en las principales asociaciones académicas del campo de la comunicación en México y América Latina, y en el diseño, operación y evaluación de programas de posgrado en comunicación. Autor de quince libros y más de cien artículos publicados en diversos países sobre la enseñanza y la investigación en Ciencias de la Comunicación. Como “pesquisador brasilianista”, forma parte del Consejo Consultivo de la Intercom (2002-2005). E.mail: raul@iteso.mx.

FUENTES NAVARRO, Raúl. La universidad como instancia educativa y la comprensión de la comunicación como proyecto social. *Revista Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 27, n. 44, p. 69-84, 2o. sem. 2005.

Resumen

Tratando de formular una postura sociocultural crítica ante los desafíos contemporáneos de la formación universitaria de profesionales de la comunicación, el autor esboza algunas relaciones conceptuales con respecto a la comunicación como práctica de producción social de sentido y a la universidad como espacio social en donde puede cultivarse, reflexivamente, un proyecto social de “democracia comunicacional” que las preocupaciones excesivas sobre las nuevas mediaciones tecnológicas de la vida social tienden a deformar.

Palabras clave: Universidad – Democracia – Comunicación – Educación – Proyecto social.

Abstract

Trying to articulate a critical sociocultural frame confronted by the challenges of contemporary professional university education on communication, the author sketches some conceptual relations concerning communication as a meaningful social practice and university as a social space where a social project aimed to “communicative democracy” can be fostered, tending to be deformed by exaggerated concerns about the new technological mediations in social life.

Keywords: University – Democracy – Communication – Education – Social project.

Resumo

Buscando formular uma postura sociocultural ante os desafios contemporâneos da formação superior de profissionais da comunicação, o autor esboça algumas relações conceituais com respeito à comunicação como prática de produção social de sentido e à universidade como espaço social onde se pode cultivar, reflexivamente, um projeto social de “democracia comunicacional” que as preocupações excessivas com as novas mediações tecnológicas da vida social tendem a deformar.

Palavras-chave: Universidade – Democracia – Comunicação – Educação – Projeto social.

En su libro más reciente, *Las incertidumbres del conocimiento*, Immanuel Wallerstein propone como punto de partida un planteamiento del cual me quiero apropiiar y aprovechar para abordar los dilemas que, desde mi punto de vista, definen la situación de los estudios académicos sobre la comunicación, la cultura y la sociedad, en la época de transición histórica en que vivimos, desde una zona semiperiférica del sistema-mundo *postcapitalista*¹. Escribe el reconocido sociólogo estadounidense:

No podemos conocer el presente, no podemos conocer el pasado, no podemos conocer el futuro. ¿A dónde nos lleva eso y en particular a dónde lleva a las ciencias sociales, que se supone que están dedicadas a explicar la realidad social? A una gran dificultad, deberíamos pensar. Y sin embargo, no estamos desprovistos de recursos. Si tomamos a la incertidumbre como el material constructivo básico de nuestros sistemas de conocimiento, quizá podamos ser capaces de edificar comprensiones de la realidad, que a pesar de ser meras aproximaciones y ciertamente no deterministas, tendrán utilidad heurística para enfocarnos en las opciones históricas que tenemos en el presente en que todos vivimos. (...) La ciencia es una aventura y una oportunidad para todos nosotros, y estamos invitados a participar en ella, a construirla, y a conocer sus limitaciones (Wallerstein, 2004, p. 3).

1. Aunque no es posible desarrollar esa caracterización en este limitado espacio, se trata de adoptar una postura alterna y crítica con respecto al uso simplificado de fórmulas como “globalización” o “sociedad del conocimiento”, que, por más sugerentes que sean, pueden impedir pensar una porción considerable de la “realidad” sociohistórica latinoamericana.

Más allá del tono profético de Wallerstein, que pudiera distraer de su argumentación central, que pasa por el tiempo y la historia, conviene resaltar la sugerencia sobre la “utilidad heurística” de nuestras comprensiones de la realidad, es decir, de los acercamientos hipotéticos que podemos elaborar para buscar y encontrar, con bases empíricas y conceptos rigurosos, mediante metodologías no deterministas, el sentido histórico de las realidades sociales, en sus diversos e intrincados planos, en sus distintas escalas y desde múltiples puntos de vista, ninguno de los cuales es, de entrada, el “verdadero”. Desde ahí me parece que los académicos de la comunicación podemos reflexionar sobre cómo enfrentar mejor los desfases entre la sociedad que somos y hemos sido, y *la que podríamos ser*, para desde esa inclusión revisar y rehacer en lo posible las estructuras de nuestra acción cotidiana, no hay que olvidarlo, institucionalizada, en las universidades que pretenden seguirlo siendo en el siglo XXI.

El estudio de la comunicación en un contexto de incertidumbres

Para proponer, entonces, algunos elementos de reflexión sobre los dilemas de la formación universitaria de profesionales de la comunicación², recurro también a otro autor estadounidense, John Durham Peters, quien cuestiona la pertinencia de cualquier análisis que no tome en cuenta que “en gran parte del discurso contemporáneo, «comunicación» existe como una suerte de plasma germinal conceptual malformado e indiferenciado. Rara vez una idea ha sido tan infestada de lugares comunes”.

Porque “comunicación” ha llegado a ser propiedad de políticos y burócratas, tecnólogos y terapeutas, todos ansiosos por demostrar

2. Estas propuestas reflexivas deben ubicarse en relación con los procesos de revisión curricular en los que he participado directamente en los últimos años, en varias universidades mexicanas, y con los debates sostenidos en algunos foros académicos internacionales de la especialidad. Retomo en este texto, sobre todo, algunos planteamientos presentados previamente en el XI Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social (Puerto Rico, octubre de 2003) y en las ediciones VII y VIII del Seminario Internacional Comunicación y Sociedad (Guadalajara, noviembre de 2003 y noviembre de 2004).

su rectitud como buenos comunicadores. Su popularidad ha rebasado a su claridad. Aquellos que buscan hacer teóricamente preciso el término para el estudio académico, han terminado a veces sólo formalizando el miasma con base en la cultura más en general. La consecuencia es que el pensamiento filosóficamente más rico sobre la comunicación, tomada como el problema de la intersubjetividad o las rupturas en la comprensión mutua, se encuentra frecuentemente en aquellos que hacen poco uso de esa palabra (Peters, 1999, p. 6).

Como objeto de debate intelectual, Peters justifica su estudio en la actualidad y, por lo tanto, la clarificación de sus fundamentos y usos, en tanto que “comunicación es una rica maraña de hebras intelectuales y culturales que codifica las confrontaciones de nuestro tiempo consigo mismo. Comprender la comunicación es comprender mucho más” (Peters, 1999, p. 2).

A mi modo de ver, ésta es la veta central de la problematización epistemológica más pertinente del campo académico de la Comunicación, de su investigación y de su enseñanza universitarias (Fuentes, 2003). Al mismo tiempo que la comunicación se convierte en un principio cada vez más importante del sentido en todos los ámbitos de la existencia social, según la *doxa* imperante, los académicos no logramos constituir un sistema de conocimiento compartido que vaya más allá de la reproducción de ese sentido común acrítico y funcional, que ha proliferado sobre todo con un tinte tecnologicista a partir de la irrupción de internet en el horizonte cotidiano durante la última década. Esta condición es especialmente patente en las escuelas de comunicación, asociada a una aparente “brecha generacional” en los modos de construir conocimiento y, también, de participar en la vida social. Coincido plenamente, en este punto, con Jesús Martín-Barbero (2005, p. 27):

No puede resultar extraño que, desconcertados por la vastedad y gravedad de los problemas que hoy entrañan los procesos y medios de comunicación, y confundidos por el *pensamiento unidimensional y funcional* que se hace pasar por el conocimiento *propio del campo de la comunicación*, muchos aspirantes a *comunicadores* se sientan perdidos, se muestren apáticos ante la reflexión/

investigación y tentados de dejarse seducir por lo que más brilla: las fascinantes proezas de la tecnología, prometiendo el reencantamiento de nuestras desencantadas y desazonadas vidas.

Al reconocer la importancia crucial de esta discusión, queda implicada la necesidad de un ejercicio previo de “limpieza” de las palabras, de ubicación de perspectivas y de agudización de las preguntas. De otra manera es poco probable que surjan respuestas útiles para la comprensión de la comunicación y de “algo más” que ella medie. Esa es la tarea primordial de la investigación académica³.

Hace ya muchos años que Raymond Williams, al incluir “comunicación” entre sus *Palabras clave* para el estudio de la cultura y la sociedad, hizo ver la dificultad no sólo semántica, sino hasta ontológica, a la que nos seguimos enfrentando en este campo, según Peters sin mucho éxito. Escribía Williams (1976, p. 75):

En las controversias sobre los sistemas y la teoría de la comunicación, a menudo es útil recordar la gama no resuelta del sustantivo de acción original, representada en sus extremos por *transmitir*, un proceso unidireccional, y *compartir* ... un proceso común o mutuo. Los sentidos intermedios – hacer común a muchos e impartir – pueden leerse en una u otra dirección, y la elección de ésta es con frecuencia crucial. De allí el intento de generalizar la distinción en expresiones tan contrapuestas como *comunicación(es) manipuladora(s)* y *comunicación(es) participativa(s)*.

Con la indispensable actualización de los términos, y a pesar del fuerte corrimiento ideológico que ha caracterizado a las dos últimas décadas, la confrontación con las nociones y las prácticas sociales que impulsan la instrumentalización de la comunicación en detrimento de sus dimensiones constitutivas de

3. Entiendo también que premisas como las aquí señaladas sobre las incertidumbres del conocimiento y sobre las estructuras sociales de su producción y distribución, ponen radicalmente en cuestión no sólo las funciones tradicionales de las universidades, sino también los fundamentos mismos del cultivo de un pensamiento crítico y una acción algo más que instrumental, con respecto, para este caso, a la comunicación.

la vida social es un desafío vigente, ante el cual pienso que conviene entenderla como una forma de compartir socialmente los procesos de *significación* o interpretación de los referentes del entorno y los procesos de *información* u objetivación de la probabilidad de lo que acontece en ese mismo entorno, tanto natural como cultural.

Desde una perspectiva sociocultural, puede entonces sostenerse que en la práctica comunicativa lo que se construye en común no es sólo el significado o sólo la información de referencia, sino el sentido de la conjunción de ambos, en la *interacción social*. Si el significado es un producto de la subjetividad y la información una objetividad, como lo han propuesto las disciplinas fundantes de la semiótica y la cibernética, la comunicación es un producto al mismo tiempo que la condición de la intersubjetividad, una práctica sociocultural constitutiva de lo humano y un instrumento, por lo tanto, susceptible de ser usado “manipuladora” o “participativamente”, para recuperar los términos usados por Williams en la referencia citada antes, según la situación o contexto en que se establezca, la competencia y los fines de los interlocutores y el diferencial de poder entre ellos.

En un contexto educativo, como el que puede establecerse en las universidades, el reconocimiento teórico y el ejercicio práctico de una concepción de la comunicación como ésta, pueden realizarse *reflexivamente*, es decir, refiriendo la propia práctica al modelo y viceversa, en un esfuerzo compartido por los sujetos para *enseñar y aprender la comunicación en la comunicación* o, en otros términos, para *producir socialmente sentido sobre la producción social de sentido*, como recurso colectivo para la (re)formulación de un proyecto social democrático y democratizante.

La universidad como instancia educativa

Pensar, entonces, un proyecto formativo para los comunicadores universitarios, es un reto que exige la recuperación práctica y crítica de la universidad como instancia social para la educación superior, una institución capaz de actuar al mismo tiempo como agente político y como espacio reflexivo donde sea posible la formación de ciudadanos-profesionales o profesionales-ciudadanos que incidan en la transformación estructural de la sociedad. Aquí es donde, a pesar de la sim-

plicidad del planteamiento, se puede formular la tensión central: ¿Qué características y condiciones tienen los proyectos sociales subyacentes en la formación de comunicadores universitarios? ¿Qué tipo de transformaciones sociales proponen como objetivos y cómo se prefiguran y conforman las competencias indispensables para poner esos objetivos en práctica? ¿Qué representaciones y qué formas de ejercicio democrático mediado por la comunicación están presentes en la formación de los comunicadores universitarios?

No es fácil responder esas preguntas con respecto al pasado y más difícil aún es intentarlo con vistas al futuro. Para ello es necesario reconsiderar el carácter de las universidades como instituciones sociales y partir del hecho de que además, y muchas veces por encima, de su papel como productoras y reproductoras del conocimiento, bajo la fórmula clásica de las “funciones sustantivas” de la investigación, la formación de profesionales y la extensión o difusión de la cultura, las universidades cumplen también otras funciones sociopolíticas, especialmente en países como los latinoamericanos, donde el acceso a la universidad está severamente marcado por la desigualdad y donde la producción y reproducción del conocimiento manifiestan una creciente dependencia. En términos de su ubicación social, las universidades son por definición agentes políticos en un sentido muy amplio, y desde esa condición es que realizan sus funciones sustantivas.

La formación universitaria de profesionales y la investigación académica son entonces, antes que nada, prácticas sociales institucionalizadas en las que las estructuras de significación, poder y legitimación (Giddens, 1984) son analizadas y dispuestas para su reproducción o reestructuración en función de ciertos proyectos, pero también y sobre todo, en el marco de ciertas normas y mediante el empleo de ciertos recursos. Por una parte, como institución social, la universidad cuenta con un margen relativo de autonomía para establecer sus normas internas y requiere del acopio y empleo de recursos de muchos tipos, el más específico de los cuales es el de los saberes académicos y científicos, un tipo especial de recurso simbólico. Pero, por otra parte, la universidad no puede ignorar las condiciones de su inserción social y la de los sujetos que actualizan en ese contexto las funciones sustantivas de la educación superior. Las

universidades existen dentro de – y no frente a – las sociedades concretas, independientemente de cuál sea su régimen de gobierno y financiamiento y de cómo lo asuman en la práctica.

Por ello es que, desde este modelo heurístico, las incertidumbres del conocimiento, interpretadas y asumidas desde la convicción de que en las universidades se puede trabajar en la clarificación de “opciones históricas” para las sociedades contemporáneas, se convierten más en una condición de posibilidad que en un límite, en la hipótesis del reconocimiento e intervención sobre un proceso de *semiosis*, en el que se transforman articuladamente los *discursos*, las *instituciones* y las *prácticas* comunicativas, alrededor del ejercicio creciente de los *derechos comunicativos* de los sujetos sociales, paulatinamente reconocidos y reivindicados, como sugiere el investigador danés Klaus Bruhn Jensen. Para él, “hacer una diferencia discursiva o interpretativa es una condición habilitante para hacer una diferencia social, que puede asegurar que otros derechos sociales sean ejecutados en la práctica. La comunicación es un medio semiótico para un fin social” (Jensen, 1995, p. 192).

En los tiempos más recientes se ha impuesto en el ámbito educativo la figura de las “competencias” como organizador de la planeación y evaluación de los programas formativos. Si bien no se ha establecido un acuerdo mínimo sobre el *sistema de competencias* que definiría a un comunicador profesional, o siquiera a un universitario en general, y por lo tanto prevalece la confusión semántica en la mayor parte de las discusiones al respecto, pueden reconocerse algunos rasgos que el análisis de las experiencias críticamente recuperadas hace ver como pertinentes. Sobre esa línea, puede proponerse la institucionalización del cultivo de al menos cuatro competencias operativas específicas de cada individuo para interpretar su entorno y dirigir la acción sobre él. Estas competencias están socialmente determinadas y por lo tanto son el “objeto de transformación” de las prácticas educativas universitarias en el campo de la comunicación. De ahí que estas cuatro capacidades o competencias anotadas como centrales para la formación universitaria de los profesionales de la comunicación, exijan a su vez su empleo como recursos *reflexivos* en la propia enseñanza: *dominar el lenguaje* para ubicarse en el entorno socio-cultural; *controlar la información*, sus códigos y canales de producción

y circulación social; *relacionar los medios con los fines*, en una perspectiva ética; y *operar educativamente* la comunicación, como mediación constitutiva de un proyecto social *en y mediante* la producción social de sentido (Fuentes, 2000).

Desde esta perspectiva, que supone a la educación superior como una práctica sociocultural orientada hacia la formación de agentes socioculturales, y por lo tanto como una práctica de comunicación que tiene como referentes a otras prácticas de comunicación, se hace indispensable no sólo la discusión sino la apropiación y el ejercicio de un concepto de comunicación centrado en la producción intersubjetiva, es decir social, del sentido, y no en los “medios” o en la transmisión de “mensajes”. Las competencias comunicativas estarían así definidas en función de la capacidad, individual y colectiva, de incidir en la transformación de las estructuras de significación, poder y legitimidad, *mediante* recursos comunicativos: la interacción interpretativa y la coordinación de la acción entre sujetos competentes, antes que en el “dominio” de operaciones técnicas, que por supuesto debe también ser integrado.

En ese sentido, el “dominio del lenguaje” y el “control de la información, sus códigos y canales de producción y circulación social”, son condiciones necesarias pero no suficientes en la formación de los comunicadores universitarios. Las habilidades para leer, escribir, hablar y escuchar con precisión, rigor, respeto y eficacia son absolutamente indispensables, así como lo es la capacidad de “dar forma”, de analizar y sintetizar los datos pertinentes para ubicar e interpretar adecuadamente los cambios en el entorno. Pero ni en el dominio del lenguaje ni en el control de la información se encuentran los factores constitutivos de la comunicación entendida como producción social de sentido. Ambas dimensiones prescinden de la interacción entre sujetos, aunque suponen el recurso a la cultura socialmente compartida e incorporada, y pueden dar cuenta de la comunicación como transmisión, o incluso intercambio, de “mensajes”.

Desde la perspectiva sociocultural, estas dos dimensiones deben ser complementadas con otras dos: la dimensión ética, que integra ineludiblemente al sujeto en la práctica, resaltando su capacidad para valorar y decidir *en situación* entre interpretaciones e interacciones alternativas, y la dimensión que he llamado

“educativa”, es decir aquella que reconoce en los interlocutores no sólo la competencia para producir sentido, sino la capacidad de los sujetos para apropiarse de los esquemas sobre los que se establece la propia interacción.

En el ámbito universitario, y en los modelos de ejercicio profesional de la comunicación que se prefiguran como “contenido” de la formación propuesta, son estas dos dimensiones las que permiten orientar a las competencias comunicativas y a las prácticas en que se ejercitan socialmente, en términos de un determinado proyecto social, en el cual la comunicación quede enmarcada, tanto como principio de interacción como en cuanto forma o modalidad de construcción y reconstrucción permanente de las estructuras de significación, poder y legitimación.

De ahí la importancia de reconocer teóricamente, y de articular metodológicamente, el doble carácter de la comunicación como producción social de sentido: en tanto esquema de mediación de las interacciones significativas entre sujetos, la comunicación opera como el factor *constitutivo* de la socialidad, y como tal de la identidad de los sujetos, y al mismo tiempo puede servir *instrumentalmente* para la consecución de los fines de los sujetos, que nunca son separables de sus posiciones relativas en la estructura social⁴. Más allá del concepto de “acción comunicativa” de Habermas (1989), que cifra en el lenguaje la clave de la construcción del consenso, esta noción de la “estructuración comunicativa” da lugar a la consideración de las desigualdades y al ejercicio del poder implícito en la comunicación entre interlocutores que, además, no necesariamente persiguen el acuerdo como objetivo o finalidad de la comunicación. Hace ya muchos años que Ernst Cassirer (1951, p. 163) planteó la idea de que “un sujeto no se hace cognoscible o comprensible para el otro porque pasa a éste, sino porque establece con él una relación activa... el comunicarse requiere una comunidad en determinados procesos, no la mera igualdad de los productos”.

4. Y es aquí, precisamente, y no “antes”, donde es relevante para el análisis la *mediación* multidimensional de las tecnologías, que no pueden ser entendidas como externas a los marcos socioculturales.

Hacia un proyecto social de democracia comunicacional

A partir de lo anteriormente expuesto, así sea muy breve y suscintamente, puede abordarse finalmente el problema de la formulación y *comunicación* de un proyecto social universitario que oriente la formación de comunicadores y que permita construir un sentido apropiado de “democracia” y, más aún, de “democracia comunicacional”, opción vigente ante las incertidumbres del conocimiento y el “pensamiento único”.

Un desplazamiento conceptual necesario para ese fin es la distinción y articulación entre *sistemas* democráticos y *prácticas* democráticas. En infinidad de ocasiones se ha pugnado por “democratizar” la vida universitaria desde su sistema de gobierno y en muchas instituciones se puede constatar el efecto que en su cultura interna ha dejado la generalización de la fórmula “un hombre, un voto”. Las “mayorías”, casi nunca compuestas por los agentes más lúcidos de la universidad como sistema social, han impuesto condiciones de funcionamiento a tales instituciones que, más que a la democracia, han acercado sus prácticas a la demagogia y a la *burocracia*, es decir, a dos de las composiciones funcionales de los sistemas sociales que mejor impiden el desarrollo del conocimiento y su *distribución social*. Otro asunto es la “democratización del acceso” a la universidad, como política de ecualización de oportunidades para los diversos sectores sociales, si bien, en muchas ocasiones estas políticas, al convertirse en “sistemas de cuotas”, niegan también su potencial democratizador, especialmente si son orientadas por las reglas del “mercado de los servicios educativos”.

No es a ese tipo de acepciones de la “democracia” a las que debe referirse la discusión sobre la “formación del comunicador para la democracia”, si bien el entorno y el carácter del sistema social, y dentro de él el universitario, tienen sin duda una importancia formativa central. Habría que caracterizar, en cambio, las condiciones en que las *prácticas* de comunicación pudieran aportar a la democracia en la vida social. Y para ello hay propuestas teórico-metodológicas disponibles en el propio campo de la comunicación.

Una articulación clave para la comprensión de las prácticas de comunicación, que tiene también una importancia central en

términos educativos, es su relación con la constitución de las *identidades* sociales de los sujetos, en cuanto participantes (*agentes*) en distintos grados y modalidades, de la estructuración social (Giddens, 1984). Con los aportes de las numerosas disciplinas y corrientes de pensamiento que han contribuido a formular el concepto de identidad en el contexto teórico de la *subjetividad* y, por necesidad, de la intersubjetividad, es posible integrar nuevos modelos de comunicación que aborden las prácticas de interacción social, articuladamente, desde sus constitutivos *sistémicos o estructurales* (objetivos) y desde la *intersubjetividad* en la producción social de sentido. Una propuesta ejemplar en esta dirección es la generada por el británico John B. Thompson (1993, p. 305-306) como “marco metodológico de la hermenéutica profunda”:

La idea que subyace a la hermenéutica profunda es que, en la investigación social y en otros campos, el proceso de interpretación puede ser, y de hecho exige ser, mediado por una gama de métodos explicativos u “objetivantes”. Cuando tratamos con un campo que está constituido en la misma medida por la fuerza y el sentido, (...) es posible y deseable mediar el proceso de interpretación empleando técnicas explicativas u objetivantes. Por tanto, la “explicación” y la “interpretación” no deberían ser consideradas, como a veces se hace, como términos mutuamente excluyentes o radicalmente antitéticos: más bien, pueden tratarse como momentos complementarios en una teoría interpretativa comprensiva, como pasos que se apoyan mutuamente en un “arco hermenéutico único”.

Así, la interpretación profunda “se transforma en una intervención potencial en las circunstancias mismas acerca de las cuales se formula” y “tiene una conexión interna con la crítica de la dominación: está metodológicamente predispuesta a estimular la reflexión crítica de las relaciones de poder y de dominación, y esta reflexión incluye en principio la reflexión de los sujetos que están inmersos en esas relaciones” (Thompson, 1993, p. 354-356). La *reflexividad* así formulada es, finalmente, la condición epistemológica y metodológica esencial para la reconstitución de los estudios universitarios de la comunicación, como lo es para ésta en cuanto práctica sociocultural.

Otro de los investigadores de la comunicación que más han avanzado en la fundamentación teórica y metodológica de los estudios sobre la comunicación en términos socioculturales es el danés Klaus Bruhn Jensen, quien recurre a la semiótica peirciana y a la teoría de la estructuración de Giddens, principalmente, para elaborar su *Semiótica social de la comunicación de masas* (1995). Para Jensen, la teoría de la estructuración es una “meta-teoría de la sociedad”, de la cual rescata la dualidad de la estructura, la reflexividad y la reconfiguración tecnológica e institucional de las sociedades modernas en el tiempo y el espacio, aunque reelabora dos aspectos cruciales para una semiótica social:

Primero, a pesar de su inflección ampliamente hermenéutica de la teoría social, Giddens presta muy escasa atención concreta, en su propia práctica analítica, a los signos y los marcos interpretativos que median entre la agencia y la estructura. (...) Segundo, la concepción de subjetividad en términos de psicología del yo implica un dualismo de sujetos coherentes y objetos sociales bien definidos que no hace justicia a los rasgos contradictorios de la conciencia, sea discursiva o práctica, en los contextos sociales. La *semiosis* sirve para articular tanto las posiciones subjetivas específicas y los conflictos por medio de los cuales se reforman los sujetos y las sociedades. La sociedad significativa es triádica (Jensen, 1995, p. 39).

Esta concepción “triádica” de la sociedad permite a Jensen desarrollar una propuesta metodológica de análisis de las mediaciones significativas de las prácticas sociales, de manera que se avance en la comprensión, teórica y empírica, sobre cómo los seres humanos articulan y rearticulan la sociedad “adscribiendo significado a otras personas, a los eventos cotidianos y a las estructuras sociales” (1995, p. 48). Sobre esta base, el autor distingue y relaciona la cognición, la comunicación, la interacción y la reflexividad como “formas de acción” social de la *semiosis*.

Mientras que la cognición es entendida de la manera más elemental como la relación de un sujeto con un objeto a través de alguna categoría contextual de comprensión, la semiótica concibe al sujeto que interpreta como un interpretante cuya orientación

hacia el objeto es mediada por un signo, quizá complementado por un segundo sujeto. Es sólo a través de la comunicación, no obstante, que los dos sujetos que interpretan se involucran mutuamente en un proceso social de semiosis con referencia a un objeto común de interés, negociando así el estatuto de diferentes signos para arribar a un cierto grado de intersubjetividad (científica o pública) (loc. cit.).

Así, el modelo triádico del signo de Peirce, constituido por la relación entre signo, objeto e interpretante, permite a Jensen fundamentar el estudio empírico de los *discursos*, las *instituciones* y las *prácticas* comunicativas, es decir, lo que otras tradiciones y propuestas distinguen como *medios*, *contextos* y *audiencias*. Pero el planteamiento, que además de una teoría de la comunicación como “semiótica de primer orden” elabora una teoría de la ciencia como “semiótica de segundo orden” metodológicamente basada en el modelo de la *abducción*, desemboca en la cuestión de “cómo hacer una diferencia social por medio de la comunicación”, que remite a la pregunta sobre “cómo finalizar la comunicación”:

En tanto que las teorías básicas de la comunicación, como las de Lasswell y Jakobson, abordan las preguntas de quién, dice qué, por cuál medio y código, a quién, en qué contexto, y con qué efectos, las teorías normativas de la comunicación cuestionan a quién le es permitido comunicar, sobre qué, con quiénes, por qué medio, hasta qué grado, enfatizando los derechos sobre los resultados. Una teoría pragmatista de la comunicación querría examinar, además, quien participa en transformar la comunicación en acción, en qué sectores e instituciones de la sociedad, con qué bases en la vida cotidiana, por qué forma de consenso acerca de los criterios y procedimientos, y con qué consecuencias para la estructuración de la sociedad (Jensen, 1995, p. 192).

Difícilmente podrá pensarse en una contribución de los comunicadores universitarios a la *democratización* del entorno social en el que actúan, si no es sobre la base de la adopción de un concepto preciso de la relación entre *prácticas* y *derechos* comunicativos de los sujetos sociales, como el propuesto por

Jensen. Y esa adopción, verdadera apropiación de sentido, no puede ser sino producto de una formación universitaria estructurada sobre el mismo esquema. Pero, si “la comunicación es un medio semiótico para un fin social”, tendrá que trabajarse también en las características de ese “fin”, de ese modelo de vida social en que la *semiosis* pueda servir a lo que Jesús Martín-Barbero (1992) ha resumido en la reducción de las desigualdades y el incremento de las diferencias entre los seres humanos.

Referencias bibliográficas

CASSIRER Ernst. *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.

FUENTES NAVARRO, Raúl. La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como un proyecto social. *Diálogos de la Comunicación*. Lima: Felafacs, n. 59/60, p.10-23, 2000.

_____. La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación. In: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata (org.). *Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 15-40. [Coleção “Comunicação Contemporânea” – n. 1].

GIDDENS Anthony. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. California: University of California Press, 1984.

HABERMAS Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1989.

JENSEN, Klaus Bruhn. *The social semiotics of mass communication*. London: Sage, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Pensar la sociedad desde la comunicación: un lugar estratégico para el debate a la modernidad. *Diálogos de la Comunicación*. Lima: Felafacs, n. 32, p. 28-33, 1992.

_____. Tecnicidades, identidades y alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. In: PEREIRA y VILLADIEGO (eds.). *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Cátedra Unesco de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana, 2005. p.25-53. Previamente publicado en *Diálogos de la Comunicación*. Lima: Felafacs, n. 64., nov. 2002.

PETERS John Durham. *Speaking into the air: a history of the idea of communication*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

THOMPSON John B. *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco, 1993.

WALLERSTEIN, Immanuel. *The uncertainties of knowledge*. Philadelphia: Temple University Press, 2004.

WILLIAMS Raymond. [1976]. *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.