
EL OBJETO ACADÉMICO EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN

Siete versiones y un comentario

Carlos E. Luna Cortés

1. Introducción

De acuerdo con el *Anuario Estadístico de Licenciatura Universitaria y Tecnológica* de la ANUIES publicado en 1991, para el inicio del ciclo escolar 90-91 existían en el país 103 carreras de comunicación, 32 de ellas en universidades públicas y 71 en instituciones privadas, con una población total de 26 mil 383 mil estudiantes. Según el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), para la misma fecha, la nómina de carreras de comunicación ascendía a 92, con 27 mil 319 alumnos y 24 mil 186 egresados.¹ Más allá de la precisión de las cifras, la primera consideración que salta a la vista es el notable crecimiento cuantitativo de esta especialidad profesional.

A 43 años de la fundación de la escuela de periodismo "Carlos Septién García" y a 33 de la apertura de la carrera de comunicación en la Universidad Iberoamericana, ambas en la ciudad de México, la matrícula en este campo del conocimiento ha rebasado, por ejemplo, la inscripción total de estudiantes del área de ciencias exactas y naturales en el país (25 mil 347); duplica la matrícula de ciencias sociales (13 mil 453), y está cerca de alcanzar la de toda el área de Educación y Humanidades (35 mil 143).²

Si consideramos, por otra parte, que de las 103 carreras registradas a finales de 1990, 70 fueron abiertas en la década de los ochenta, se puede apreciar con más claridad la magnitud de la dinámica de crecimiento en esta especialidad y el consecuente incremento en

presión por el empleo que ejercerán sus egresados frente a una economía que, evidentemente, crece a tasas bastante inferiores. A este respecto es ilustrativo el siguiente cálculo: con una eficiencia terminal del 80 por ciento, en cinco años se habrá duplicado la cantidad de profesionales que han egresado hasta la fecha.

A las dificultades previsibles de los egresados para encontrar una ocupación profesional decentemente remunerada y con opciones de desarrollo, el tamaño agregado de la oferta educativa en este campo y su ritmo de crecimiento añade la insuficiencia en calidad y cantidad de sus infraestructuras, particularmente en lo que se refiere a la instalación de cuerpos académicos debidamente consolidados en las competencias teóricas y pedagógicas necesarias, en términos más generales, a la maduración misma de la disciplina y la formulación de su aporte social.

A pesar de sus debilidades, la carrera universitaria de ciencias de la comunicación ha transitado por nuestro sistema educativo con la autopercepción de una misión social estratégica. Mientras que a las ingenierías y a las económico-administrativas se les concibe como carreras funcionales cuya finalidad no es otra que la de aportar eficiencia al sistema productivo, la de comunicación se ha rodeado de un aura de trascendencia social. Concorre a esta percepción la materialidad misma de la comunicación asociada directamente al mundo de las ideas, de la cultura y de las relaciones humanas y sociales. La comunicación, se considera, no opera sobre las cosas y los procesos técnicos, sino sobre la "esencia" misma de la humanidad: la conciencia y de la sociedad: la interacción.

A contrapunto, la formulación de su objeto académico y su concreción como mediación profesional y curricular, sigue caracterizándose por la ambigüedad y la dispersión, lo que genera una débil identificación social y una concepción de "presidencia" que golpea sistemáticamente los afanes y aspiraciones de los actores del campo por legitimar su saber y su saber hacer.

El presente estudio es un intento por reseñar y discutir los términos en que, desde el propio campo académico de la comunicación, se ha formulado el objeto académico de la profesión y su articulación social.

La literatura al respecto, si bien no es precisamente abundante, es lo suficientemente amplia para emprender una revisión exhaustiva en consideración del espacio disponible. En consecuencia, se ha optado por presentar una muestra representativa de lo que, a mi juicio, son las aportaciones que mejor recogen y formulan los términos en que se ha pensado el objeto académico de la comunica-

ción, y en los que es posible encontrar los caminos y los elementos de su identidad.

2. Los ejes de la discusión

2.1. Josep Rota: niveles y áreas de intervención

En el año de 1980, en el marco del Segundo Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, realizado en Lima, Perú, Josep Rota, en representación del Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), presentó la ponencia "Hacia un nuevo perfil del comunicador social latinoamericano", en la que propone diversas consideraciones para la recomposición de las orientaciones de la enseñanza de la comunicación predominantes en ese entonces.

La propuesta de Rota parte de la constatación de que, tanto en México como en los demás países de América Latina, son dos las corrientes que han prevalecido en la formación de comunicadores sociales: aquella, cada vez menos significativa en términos cuantitativos, que especializa la formación en uno solo de los medios o técnicas de la comunicación, especialmente el periodismo escrito, y aquella otra en la que el estudio se ha abierto a los diversos medios y técnicas, sin excluir la posibilidad de ofrecer espacios de profundización en alguno de ellos. En ambos casos, la preocupación parece estar centrada en "el manejo de los medios de comunicación colectiva para producir mensajes y diseminarlos al interior de un sistema social complejo." [Rota, 1980:2]. Es decir, la formación se encuentra restringida a uno solo de los niveles en los que puede clasificarse el estudio y la práctica de la comunicación. Esta restricción, según Rota, empobrece en mucho las posibilidades del ejercicio profesional al desconocer que la comunicación, en tanto fenómeno social y humano, se realiza por lo menos en seis niveles claramente diferenciados: comunicación intrapersonal, comunicación interpersonal, comunicación grupal, comunicación institucional, comunicación colectiva y comunicación intercultural o internacional, cada uno de los cuales representa un área diferenciada y compleja de conocimiento que por sí sola define una disciplina en el estricto sentido del término, [...] y que por ende lleva a la formación de un profesional distinto [*Ibidem*: 4], distinción que, por otra parte, no significa el desconocimiento de las relaciones conceptuales entre cada uno de los niveles, en la medida en que todos ellos tienen un mismo fenómeno base: la comunicación.

Dentro de cada uno de estos niveles “continúa el autor” pueden distinguirse a su vez cuatro áreas de especialización y de práctica profesional que exigen conocimientos y habilidades específicos. Estas áreas son, de lo más general a lo más particular y de lo menos diversificado a lo más diversificado: la teoría, la investigación, la planificación y la realización.

Así como en el plano de los niveles ha prevalecido el de la comunicación colectiva, en el de las áreas el énfasis ha estado puesto en la realización, lo que representa un enorme déficit en la formación, que debe ser corregido mediante la ampliación de los perfiles y programas de estudio hacia otros niveles y áreas de la comunicación distintos a los que tradicionalmente se han manejado. Esta ampliación exige, por otra parte, un radical cambio en la perspectiva, de tal manera que pueda transitarse de un concepto de carrera centrado en la especialización según el medio, los contenidos o alguna función particular de la comunicación, a otro en el que el énfasis esté puesto en “capacitar a los alumnos para diseñar e implementar procesos de comunicación que contribuyan a la resolución de problemas sociales en cualquiera de los niveles de la comunicación” [*Ibidem*: 10].

En síntesis —concluye Rota— “ha llegado el momento de definir un nuevo perfil del comunicador social latinoamericano”. Este perfil deber enfatizar las siguientes dimensiones:

1. Además del acercamiento a la comunicación colectiva, deben incorporarse en el estudio los otros niveles de la comunicación (intrapersonal, interpersonal, grupal, institucional e intercultural).

2. Para cada uno de los niveles, deben abrirse programas de formación profesional en cada área (teoría, investigación, planificación y realización).

3. El énfasis debe estar puesto en la solución de problemas sociales a través de la comunicación, no en el “simple manejo finalista de los medios”.

4. Debe capacitarse a los estudiantes para que como egresados contribuyan al logro de objetivos y propósitos de desarrollo nacional integral, de acuerdo con las características, necesidades y prioridades propias de cada país.

Si para Rota el problema de la articulación entre la formación de comunicadores y la sociedad se ubica en la falta de perspectiva de las escuelas frente a la complejidad y variedad del fenómeno comunicacional, para Mauricio Antezana el problema radica en buena medida, en la materialidad misma de la comunicación como institu-

ción social y en las sobredeterminaciones socioprofesionales que contradictoriamente cruzan la formación de los comunicadores.

2.2. Mauricio Antezana y la errátil circunstancia

En la ponencia "La errátil circunstancia de las ciencias de la comunicación", presentada en la Segunda Reunión Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) en 1982, Antezana intenta desentrañar las complejas y contradictorias relaciones entre la comunicación como objeto de conocimiento, como carrera universitaria y como ejercicio profesional.

Para Antezana, la comunicación social puede entenderse como el acto de transportación de ideas, allí donde este hecho reviste un carácter social, lo que no supone la concurrencia de muchas personas para serlo sino, simplemente, el que muchas personas, aun en forma aislada, lo ejecuten, deviniendo así el hecho una institución [Antezana, 1982: 7].

Esta institución social está integrada por factores internos y externos. En su interioridad, la comunicación se distingue, a su vez, en dos planos: el del fenómeno comunicacional en sus distintos lenguajes y el de los operadores que vinculan esos lenguajes. En su exterioridad, la institución comunicacional tiene dos versiones: la racional y la espontánea; la primera se refiere a la voluntad premeditada de lograr determinados efectos en el tejido social; la segunda, a la necesidad comunicacional básica y cotidiana. El plano fenomenológico está ordinariamente vinculado a la versión espontánea, mientras que el de los operadores a la versión racional. La configuración particular que resulta de la articulación de los planos y las versiones constituye la materialidad de la institución comunicacional.

Con base en este juego de oposiciones, Antezana analiza el surgimiento y evolución del objeto académico de la comunicación.

Como resultado del desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, han emergido nuevas necesidades históricas de cuya solución depende la prolongación del sistema de relaciones, tanto en el ámbito nacional como internacional. En el caso particular de la comunicación, una de estas necesidades es la información, pues de su adecuado manejo se deriva, en buena medida, la cohesión social y la capacidad de las estructuras de adaptarse a las nuevas realidades y de absorber las tendencias que amenazan la preservación del sistema.

Es en este contexto en el que surgen las primeras carreras de comunicación en la década de los cincuenta, carreras orientadas desde un punto de vista pragmático a la formación de periodistas.

Reducido al campo de la información escrita se emprendió el estudio de esta nueva profesión. De modo que se generó una tendencia inevitable: la de ponderar el hecho comunicacional como una mera relación entre operador y público y cuanto mejor utilizado fuera aquel, mayores beneficios se obtendrían a los efectos de satisfacción de las necesidades de que ya hablamos [*Ibidem*: 4].

Esta primera constitución del objeto académico, articulada alrededor del plano de los operadores (prensa escrita) en su versión racional (informar a los amplios públicos de la sociedad), fue pronto contaminada por el "virus" de la problemática del fenómeno comunicacional a partir de la incorporación de la categoría "ideología", desde la cual se cuestionó la supuesta neutralidad informativa y se hizo visible la presencia de intereses en el manejo de la información. La irrupción del plano del fenómeno en el objeto académico trajo como consecuencia una impronta sociologista en varias de las escuelas, la que fue, a su vez, contrarrestada en los sesenta y los setenta por el ingreso abrumador al ámbito universitario de "los requerimientos técnico-profesionales, que determinaron la especialización de los estudiantes en el terreno tecnológico de los modernos medios comunicacionales" [*Ibidem*: 5].

El objeto académico quedó así sometido a la tensión entre la exigencia teórica, vinculada por la vía de lo ideológico con el plano del fenómeno, y los requerimientos técnicos en el manejo de los operadores, tensión que, a su vez, dio origen a la bifurcación "casi irreconciliable" entre la teoría y la práctica.

Como en ninguna otra especialidad, la incompatibilidad entre la teoría y la práctica que fraguó la presencia de fuerzas centrífugas intracademia, colocó en la indecisión a los protagonistas de la caracterización del enfoque de estudio. Por lo tanto, el objeto académico se dilató y de un contenido eminentemente periodístico-informativo, se convirtió en un espectro en el que se podían incluir desde técnicas operativas puras hasta reflexiones teóricas heterogéneas [*Idem*].

De esta manera, el acoso a que se ve sometida la formación de comunicadores sociales, cuyo origen radica en la misma dualidad de la materialidad comunicacional, tiende a subordinar el estudio a uno de los dos campos, o lo obliga a desplazarse de uno a otro "a lo largo del espacio vasto que los separa", según circunstancias concretas que se objetivan, en última instancia, en la *sobredetermina-*

ción socioprofesional o en lo que se conoce, en una simplificación del término, como mercado de trabajo.

En opinión de Antezana, la carrera de comunicación es una de las especialidades profesionales en la que mejor se percibe la influencia decisiva de las demandas sociales de trabajo. Esta influencia tiene como correlato una pérdida sensible de autonomía y se realiza, tanto por la "exigencia positiva" de cierto tipo de profesionistas que realiza el mercado de trabajo, como por la no aceptación de los profesionistas que forma la academia. Cuando la presión se ejerce por esta segunda vía, se presenta un "desajuste" entre la formación de comunicadores y la realidad. Este desajuste no tiene en la mayoría de los casos, origen en la incapacidad de las instituciones educativas de apreciar correctamente las demandas sociales de trabajo, sino en la dificultad que experimentan estas instituciones de responder eficientemente a las demandas desde un objeto académico articulado no alrededor de los operadores, según las prácticas comunicacionales vigentes, sino sobre el fenómeno, a partir de una opción que privilegia la comprensión teórica de la comunicación y que organiza la enseñanza para responder a necesidades históricas, por encima de los requerimientos funcionales. Es decir, el desajuste resulta de la rebelión de la academia ante las demandas del mercado y de la afirmación de su función social por encima de otras consideraciones:

Serio compromiso que, desde que fuera formulado institucionalmente, se convirtió en la buena conciencia de la academia que evitó, pasando por insufribles avatares, que el estudio de esta especialidad se sometiera por completo a los designios de la sobredeterminación socioprofesional. De modo que se trató de combinar la formación de comunicadores con la de "comunicólogos" (teóricos) que pudieran ser asumidos fácilmente por el dilatado espacio extendido entre la polarizada realidad comunicacional, acosada por dos corrientes centrípetas: la sobredeterminación socioprofesional y las fuerzas de la historia [*Ibidem*: 12].

Respecto de este problema, Antezana distingue dos grandes tipos de escuelas de comunicación: aquellas que de manera acrítica han tratado de adaptarse a una tecnocratizada demanda social de trabajo, ofreciendo una formación especializadamente operativa; y aquellas otras, la minoría, que "sin querer desprenderse del condicionamiento de la realidad del mercado de trabajo, intentan combinar el factor teórico con el práctico". Dentro de esta minoría se ubican, según el autor, las universidades públicas.

La problemática socioacadémica en la que se encuentra el objeto académico de la comunicación, tal como ha sido expuesta, constituye por su indeterminación una circunstancia errátil, cuya solución depende, por lo menos en parte, de que las llamadas ciencias de la comunicación se conviertan verdaderamente en tales; adjetivación que hoy no puede predicarse ni del conjunto de técnicas y procedimientos artísticos e ingenieriles, ni de las teorías que se manejan, derivadas prácticamente todas ellas de otras disciplinas científicas, y que actualmente conforman el contenido de la enseñanza.

Todo depende, concluye Antezana, en primer lugar, de proseguir el acercamiento promovido por las propias escuelas de comunicación y los investigadores en esta rama, a la realidad social de la comunicación; en segundo lugar, de determinar, con claridad, los contenidos de ésta y sus expresiones concretas, históricas. En tercer lugar, de aceptar la doble naturaleza, casi irreconciliable, del hecho comunicacional que cristaliza en la contradicción entre la sobreterminación socio-profesional y las tendencias de las fuerzas históricas.

Por último, se trata también de empezar por reconocer que lo que hoy llamamos ciencias de la comunicación es, ante todo, una estructura de conocimiento en construcción en la que todavía predominan las nociones ideológicas, es decir, el sentido común [*Ibidem*: 17].

2.3. Raúl Fuentes: la crisis de los supuestos

La debilidad cada vez mayor de la formación profesional del comunicador frente a las presiones del mercado de trabajo, el desplazamiento creciente de la carrera en relación con la dinámica social y la notable pérdida del objeto en lo científico y lo profesional, y la confusión que ha experimentado el campo con el crecimiento explosivo del número de escuelas, acercando la situación a un “verdadero caos sin sentido y sin remedio”, son los datos que sirven de entrada a Raúl Fuentes Navarro para el análisis, con el pretexto de las nuevas tecnologías, de la articulación de la carrera con las necesidades sociales del país.

Coincidiendo con Antezana en muchas de sus preocupaciones y recogiendo de él algunos de sus planteamientos, Fuentes Navarro aborda el problema de la relación objeto académico-sociedad en la ponencia “Escuelas de comunicación y brechas tecnológicas en México”, presentada en el III Encuentro CONEICC de Comunicación realizado en la ciudad de Guadalajara en octubre de 1984.

Para Raúl Fuentes abordar en serio la relación entre objeto académico y sociedad tiene como condición romper con tres supuestos muy comunes en las escuelas. Estos supuestos son:

- a) Que la comunicación se reduce a los medios y éstos a las tecnologías.
- b) Que la tecnología es neutral políticamente y se reduce al empleo de aparatos.
- c) Que para integrar algo al estudio basta con incluirlo como materia en el plan de estudios.

Para cuestionar el primero de los supuestos, Fuentes Navarro acude, por una parte, a Antonio Pasquali para quien la aberrante reducción del fenómeno comunicación humana al fenómeno medios de comunicación constituye un caso de perversión intencional de la razón, de tosco artificio ideológico [Pasquali, 1978, citado por Fuentes, 1984: 63], y por la otra, a Mauricio Antezana, de quien recoge la distinción entre el fenómeno de la comunicación y sus operadores, o entre la "comunicación" y las "comunicaciones", en otra formulación usada por Antezana para referirse a la misma distinción y sobre la que se constituye la "errátil circunstancia" de las ciencias de la comunicación, hipótesis ya desarrollada en las páginas anteriores, y que es asumida por Fuentes Navarro cuando observa hechos tan generalizados como la expectativa de los estudiantes de incorporarse al trabajo en los medios y la vana intención de las instituciones de responder a tales expectativas con falsas esperanzas y remedos de capacitación técnica en la mayor parte de los casos; como la imposibilidad absoluta de contar en las universidades con los equipos, recursos y condiciones de producción con los medios que operan; como la creciente oposición, experimentada y expresada como irreconciliable por profesores y alumnos, entre la teoría y la práctica. (Así como el predominio) de enfoques reduccionistas que ignorante o deliberadamente identifican comunicación con medios y medios con tecnología, excluyendo la consideración sobre la comunicación como fenómeno humano y social, y dejando fuera también la posibilidad de ubicar históricamente a los medios masivos como instituciones sociales determinadas política, económica y culturalmente en su racionalidad tecnológica [*Ibidem*: 63].

Respecto del segundo de los supuestos, Fuentes Navarro descubre en *La comprensión de los medios como extensiones del hombre* de Marshall McLuhan y *El hombre unidimensional* de Herbert Marcuse, las obras que mejor representan la comprensión que en las escuelas se tiene del factor tecnológico. A pesar de que ambos autores

consideraban que la tecnología es una de las claves para comprender a la cultura de la sociedad industrial contemporánea, “mientras que el canadiense se convirtió en el oráculo de la era eléctrica, el berlinés fue adoptado como padre de la contracultura por la generación del 68” [*Ibidem*: 64].

Cuando analiza el impacto diferencial que estos dos autores han tenido en la formación de los comunicadores, Fuentes deplora que haya predominado el pensamiento de McLuhan en aforismos tales como “el medio es el mensaje”, y que las escuelas del pensamiento crítico hayan sido devoradas o rechazadas en su mayor parte, o que convertidas en teorismo, hayan contribuido a separar los conceptos teóricos de la comunicación de la habilitación práctica, en una victoria del maniqueísmo más destructivo [*Ibidem*: 65].

No sorprende entonces la dificultad de las escuelas para entender que las tecnologías no son sólo aparatos, sino un saber hacer que se encuadra en una lógica política y económica a escala planetaria, y que por lo tanto tienden a consolidar relaciones sociales disimétricas y a ensanchar los vínculos de dependencia con los centros que las producen. Pero también la dificultad de entender, desde el nivel específicamente comunicacional, que la tecnología, en su racionalidad instrumental, dispone su mediación entre sujetos o grupos sociales de tal manera que diferencia los procesos de significación propios de las funciones emisora y receptora de mensajes, en esa medida tiende a incomunicar, independientemente de que facilite la igualdad de los productos, es decir, de que produzca las respuestas intentadas. En tanto que separa los procesos por los cuales se produce sentido en ambos extremos del canal, separa a los sujetos que tienen acceso a cada uno de tales extremos.

Desde la perspectiva de la “interioridad” de los procesos de comunicación, la mediación tecnológica, tal como nos ha sido impuesta, tiende a establecer e incrementar brechas entre los participantes, no sólo a partir de acceso diferencial a los aparatos (emisor-receptor), sino sobre todo por la participación en el saber hacer, en la racionalidad impuesta, desde su “exterioridad” al proceso de producción de sentido [*Ibidem*: 67].

Respecto del tercero de los supuestos, Fuentes Navarro opina, apoyándose en las críticas que hace Rojas Zamorano al régimen de enseñanza [cfr. Rojas Zamorano, 1983], que la superación del reduccionismo que identifica comunicación con medios y medios con aparatos, supone una concepción distinta del hecho educativo y una nueva manera de enfrentar curricularmente las tareas de la enseñanza. En otras palabras, supone el rompimiento con la idea de que

el estudio de la comunicación y el aprendizaje de una profesión se resuelven sólo mediante la distribución de materias en un plan de estudios, dentro de un esquema parcelado de enseñanza y centrado en la transmisión de contenidos. Un profesional formado de esa manera será incapaz de pensar por sí mismo, de integrar su experiencia como materia de aprendizaje y de concebir la complejidad y la totalidad de los hechos que pretende intervenir.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Fuentes Navarro concluye su ponencia planteando tres sugerencias que, como hipótesis a explorar, configuren una agenda de trabajo común en las escuelas para superar los obstáculos de la formación, y generar una articulación social mejor informada y más productiva:

a) En la medida en que se atienda a que la formación teórica lo sea verdaderamente, las aportaciones prácticas de las escuelas y sus egresados podrán tener mayor sentido y eficacia; b) El problema de las brechas tecnológicas sólo podrá abordarse adecuadamente en relación con el contexto socio-político-económico que las genera, y desde una perspectiva ética; c) La consolidación de la carrera universitaria de ciencias de la comunicación debe comenzar por la definición y delimitación en la práctica de su objeto académico [*Ibidem*: 69].

Para Fuentes N. una verdadera formación teórica consiste en lograr en el estudiante la capacidad de “explicarse la totalidad de una situación concreta y de representarse en un modelo las interrelaciones específicas de los factores y elementos que la componen”. Para ello es necesario, primero, poner al alumno en relación directa con la práctica, la cual empieza en el propio proceso educativo al entender “la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación como comunicación”. Segundo, considerar a la investigación como “parte integral (no accesoria), fundamental, (no opcional o terminal) y generalizada (no particular) del curriculum académico”; tercero, la consulta permanente con el capital cultural acumulado y disponible, sobre todo, en la bibliografía y hemerografía sobre comunicación, y, cuarto, hacer un esfuerzo por vincular los aspectos técnicos y expresivos de la formación con los conceptos y marcos más generales.

Con relación a la segunda de las hipótesis, el reto que enfrentan las escuelas de comunicación es el de rescatar y trabajar con seriedad la dimensión ética de las tecnologías. Es decir, desarrollar una conciencia crítica sobre el sentido y repercusiones sociales que tiene el empleo de tecnologías, más allá de sus aplicaciones inmediatas. Esta necesidad se impone ante el hecho —ya comentado en las páginas anteriores— de que las tecnologías no son políticamente

neutras, por lo tanto, no pueden asumirse y promoverse sin la consideración del contexto en que surgen y los intereses estructurales a los que su uso sirve.

Por último, Fuentes N. apunta la urgencia de consolidar el objeto académico de la formación profesional de los comunicadores sociales en México. Esto exige integrar curricularmente desde una perspectiva valoral, por una parte, las prácticas profesionales deseables y teóricamente formuladas y, por la otra, las necesidades sociales y las condiciones del mercado profesional. Sólo así será posible superar la limitación que, para el desarrollo de la profesión y la atención a las demandas sociales, las propias escuelas imponen al reducir su oferta a ciertos medios y prácticas ya saturados e inhibir curricularmente otros usos y potencialidades de la comunicación social.

2.4. Jesús Galindo: universidad y proyecto de comunicación

En el marco del IV Encuentro Nacional de Comunicación organizado por el CONEICC en marzo de 1986 bajo el tema "Crisis y Comunicación en México", Jesús Galindo, en la ponencia "Empresa educativa de la comunicación: necesidades y voluntades en los ochentas", aborda la relación entre el objeto académico y la sociedad con el propósito de desentrañar cuál es el papel que toca desempeñar a las escuelas de comunicación y a los comunicadores frente a la crisis que vive el país.

Una primera pregunta enfrenta este propósito: ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos a la crisis? Para Galindo, el problema no admite respuestas fáciles. En una primera dimensión, la crisis se perfila como una contradicción entre lo que existe y lo que podría o debería existir, es decir, se manifiesta como una carencia. Pero esta manifestación lleva implícita una segunda discusión, la del punto de mira y la del sujeto que formula esta contradicción:

La crisis entonces lleva implícito a un sujeto, un sujeto que la nombra y le hace frente de algún modo. La crisis como tal depende de un sujeto que le dé existencia y la proponga como un objeto de su percepción y acción, y en tal sentido como un problema que exige solución [Galindo, C., 1988: 76].

El planteamiento anterior conduce inmediatamente a una nueva cuestión: Si la crisis es función del punto de vista y del sujeto que la nombra: ¿quién es ese sujeto? Nuevamente se enfrenta un problema que no admite soluciones fáciles. Si desde una perspectiva macro el sujeto fundamental podría identificarse como el estado mexi-

ano, esa respuesta implicaría, en seguida, la consideración de los actores que conforman sus proyectos y sus contradicciones internas. La conclusión es clara: no existe un solo sujeto, sino varios, cada uno percibiendo de distinta manera el objeto y enfrentándolo desde proyectos también distintos. Es decir "No existe una crisis, existe un campo global de la crisis con muchas particularidades regionales".

Entonces, la crisis, cualquiera que sea el cuerpo de calificación que la define por parte de algún sujeto, puede ser descrita según un cuadro de necesidades a resolver, y sobre todo, según la fuerza y la dirección de las voluntades que la enfrentan [*Ibidem*: 77].

Voluntades que, por otra parte, sea a escala de la cotidianidad o de lo regional y lo nacional, no se dirigen en la misma dirección, por el contrario, están muchas veces encontradas conformando un campo de lucha y conflicto permanente entre ellas.

En este marco, la universidad —continúa Galindo— desempeña un papel de primera importancia. Es obvio que no corresponde a ella "la fuerza de la iniciativa sobre el curso a seguir", pero sí el señalamiento de la dirección, es decir, "la inteligencia que puede alumbrar el camino a las voluntades y a las acciones".

Pero las universidades son también sujetos sociales y por lo tanto están vinculadas a voluntades y acciones que rebasan sus límites y que se expresan en su interior en forma contradictoria. Es cierto, la universidad mantiene vínculos funcionales con el sistema global, le provee de cuadros dirigentes y de saberes operativos, pero también es un espacio en el que se incuba y desarrolla una oposición al poder mismo que la mantiene. Sin embargo esta situación no es homogénea en todos los casos: cada universidad, más allá de sus determinaciones estructurales, tiene una historia particular que la dota de características propias, características que a su vez se encuentran en la base de las formas particulares como se define la crisis, se diagnostican las necesidades y se orientan las voluntades.

En aquellos casos en los que la voluntad se dirige a la promoción de las nuevas formas de relación ante la academia y la sociedad, se tiene que enfrentar la inercia de los esquemas tradicionales de gestión de autoridad, de docencia y de producción del saber, poco permeables a la transformación. En otros casos, las luchas universitarias se orientan precisamente a la conservación de estos esquemas frente a las voluntades innovadoras. En última instancia, la universidad parece debatirse entre la sociedad política y la sociedad civil, en un marco de relaciones, con una y con otra, múltiples y contradictorias. Debate que coloca en el centro de la cuestión el problema de la autonomía, no en su dimensión jurídica y legal, sino en el nivel de la

práctica real. Aunque la universidad no es, en sentido estricto, autónoma, es en el debate por la autonomía en el que pueden proponerse nuevos roles y comportamientos. Para Galindo, preservar y promover la autonomía universitaria es uno de los pocos caminos claros para la ubicación crítica y sensible del papel de la institución universitaria en la sociedad actual. [*Ibidem*: 81].

Una vez planteadas las dimensiones de la crisis y los roles contradictorios de la universidad frente a ella, el autor entra de lleno en el problema de las escuelas de comunicación.

Las escuelas de comunicación no pueden entenderse fuera del contexto universitario en el que están insertas. Con mayor o menor grado de independencia de las estructuras académicas, las escuelas participan, en todos los casos, de las conformaciones universitarias de las que surgen. Estas escuelas, sin embargo, tienen una historia particular en sus relaciones con la sociedad, algunos de cuyos rasgos son: el notable crecimiento de la oferta educativa en este campo, a pesar de la juventud de la carrera; crecimiento que, por otra parte, no ha sido acompañado de una correlativa madurez cualitativa, y la búsqueda de una articulación diferencial con el campo de trabajo, no adecuadamente resuelta, cuyos modelos dominantes son:

El primer modelo, orientado hacia la formación de periodistas "a imagen y semejanza del oficio", con algunas dosis de historia y cultura general (UNAM y EPCSG).

El segundo modelo surgido en los sesenta, abierto a todos los medios y a la publicidad, promovido especialmente por las universidades privadas, con un planteamiento curricular "confuso y excesivamente ecléctico" y con resultados contradictorios (UIA, Universidad Anáhuac).

El tercer modelo surgido en los setenta, que retoma del segundo su aplicación amplia, pero con énfasis en la crítica y en el estudio de la comunicación desde las ciencias sociales (UAM-X)

Dentro del anterior podría ubicarse un cuarto modelo menos difundido, que estructura la carrera alrededor de los aspectos artísticos y expresivos de la comunicación (escuela de artes plásticas y de letras de la UIA).

Mientras que en el primero y segundo modelos se buscó una adaptación funcional a las demandas del mercado de trabajo, el tercero ha padecido muchas dificultades por no ajustarse a esas demandas y por no promover la movilidad social individual, sino la movilidad social colectiva. El resultado de este tercer modelo ha sido contradictorio, pero siempre con un costo relativamente alto para el estudiante y luego egresado en busca de trabajo.

Pero, ¿cómo entender más allá de modelos y orientaciones particulares el papel social del comunicador y su función específica como intelectual? Para Galindo, el comunicador es un profesional que resuelve los problemas de difusión de información, el que pone en contacto a los distantes y/o diferentes, pero también es “el experto en selección y combinación de información”, que actúa junto y desde el poder que requiere el control de esa información.

Si la comunicación es la parte blanda del poder (la dura tiene botas y fusiles), el comunicador es, de entre todos los intelectuales, el manipulador por excelencia.

Digamos que él se encarga de asesorar a los otros sobre la mejor estrategia, la mejor puesta en escena, el mejor discurso. El es el que sabe cómo se da la comunicación, él es el que sabe cómo se ponen en contacto subjetividades semejantes y diferentes. El experto en comunicación es un intelectual con una especialización hecha para mejor aprovechar el saber, para potenciar más el poder. Es en cierto sentido un hijo del diablo, su conocimiento enciende y apaga fuegos sociales, es el experto en el fuego social [*Ibidem*: 84].

Entendido así su papel, el comunicador es una pieza clave en la crisis y en las soluciones que se formulen y se pongan en marcha. No hay que olvidar a este respecto que la crisis es un punto de vista, una forma de percibir la realidad, de nombrarla y de enfrentarla; en suma, un efecto de sentido, materia prima de la comunicación y del trabajo del comunicador.

Sin embargo, la crisis se percibe según el lugar social que ocupan los actores dentro de un entorno complejo de relaciones. La universidad como uno de los actores y las escuelas de comunicación en las que se forman los comunicadores, no pueden percibir la realidad sino con los elementos que les permiten su ubicación en este entramado y con los recursos propios de que disponen.

Los currícula de las escuelas de comunicación comparten esta situación y por lo tanto generan soluciones parciales que responden a los intereses que promueven el lugar social donde se ubican. Dicho así, y aún con las contradicciones mencionadas en otra parte, las universidades y las escuelas de comunicación reproducen, sin gran información —deficiencia en investigación y otras áreas— el lugar social que ocupan junto al poder mismo. Así, si la crisis es promovida por esos mismos lugares, no hay mucho que esperar de los actores académicos universitarios [*Ibidem*: 86].

Galindo concluye su ponencia con algunas reflexiones sobre los retos que confronta la universidad frente a las crisis y las transfor-

maciones que deben promoverse para que esta institución asuma un papel más responsable.

Primero que todo, es necesario desentrañar a qué proyecto social se adscriben las universidades, quiénes los sustentan, desde dónde son promovidos. Con la respuesta a estas preguntas se tendrán elementos más claros para identificar, más allá de declaraciones y buenos deseos, qué tipo de prácticas de comunicación se favorecen en las escuelas, es decir, de qué manera participan los egresados en la construcción intelectual de la crisis; qué versiones difunden, a qué receptores, desde qué polos emisores, a través de qué medios, etcétera.

Sobre esta base es necesario recuperar, desde la óptica de la autonomía y la apertura, el carácter mismo de la práctica universitaria. Esto supone reconocer que el universitario no es un militante ni un soldado, que su rol es crítico y que el saber que produce y difunde se encuentra en el “centro mismo del debate sobre la relación entre universidad y sociedad”. Pero si el saber debe ser abierto y debe reflejar las riquezas de posibilidades y de opciones, la universidad debe abrirse también a todos los sectores sociales y no sólo a unos cuantos, como ocurre actualmente.

Este tipo de universidad requeriría de un estatus más claro respecto de su autonomía. Las actuales contradicciones universitarias devienen de su paulatino cierre de opciones. La apertura sería un adecuado antídoto a muchos de sus males [*Ibidem*: 88].

Apertura que, por otra parte, exige nuevas formas de gestión democrática universitaria, no al estilo de las imperantes en el país, porque la universidad no es como el orden social ordinario —es semejante, pero revolucionaria a la vez—, sino como “modelo social que mejore a los modelos actuales”.

En el caso particular de las escuelas de comunicación queda claro que ninguno de los tres modelos vigentes tiene una respuesta global frente a la crisis. La generación de una alternativa debe partir del reconocimiento de que la comunicación se ha desplazado decididamente hacia las ciencias sociales, las humanidades y las artes, configurando un campo en cuyo centro está el análisis y la práctica de la cultura contemporánea; pero también de las transformaciones en el mismo frente pedagógico, es decir, en las relaciones sociales propias de la educación, en donde se incluyen “tanto los patrones de interacción maestro-alumno, como la adjudicación de estos roles a actores sociales distintos a los que ahora son”.

En síntesis, la crisis en la sociedad se vive en la universidad y en las escuelas de comunicación, en la medida en que se vive la propia

crisis universitaria y de los modelos de escuela actuales. La empresa educativa se pregunta a sí misma para poder preguntar a la sociedad como todo. Las escuelas de comunicación mexicanas enfrentarán a la crisis de los ochenta en tanto se miren y resuelvan relacionamente lo que les toca, definición de su papel y su quehacer como actores sociales que son [*Ibidem*: 89].

2.5. Francisco Prieto: "en el corazón de los hombres de su tiempo"

Para Prieto en "Las escuelas de comunicación y su respuesta frente a la coyuntura actual", ponencia presentada también en el Sexto Encuentro CONEICC de comunicación, la deshumanización radical de las urbes y la desorientación de las generaciones actuales, características ambas de los tiempos que corren, obedecen a, por lo menos, cuatro circunstancias, comunes a buena parte del mundo occidental contemporáneo.

Primero, los modernos medios electrónicos, particularmente la radio y la televisión, por encima de sus funciones tradicionalmente reconocidas (entretenimiento, información, publicidad) se han constituido centralmente en instrumentos de evasión. Esto es así porque, a diferencia del libro y del cinematógrafo, frente a ellos la gente no elige. En otras palabras, "no requieren de un acto previo que nos lleve a seleccionar un producto conforme a nuestras necesidades de goce", no ponen en juego, por lo tanto, ese movimiento de la intención que caracteriza al hombre con un proyecto de realización y de goce. La radio y la televisión cumplen una función de simples acompañantes. Pero resulta que esas comparsas se han vuelto sucedáneas de la existencia para el hombre de nuestros días [Prieto E. 1988: 62].

Segundo, los tiempos actuales han presenciado la sustitución de la creencia religiosa como sentido y dirección de la existencia, por una fe laica en el progreso, fe que el mismo siglo XX con sus guerras, sus campos de exterminio y la omnipresencia de la policía, se ha dedicado sistemáticamente a socabar.

Tercero, la sobresaturación de información frente a la complejidad cada vez más inasible de la realidad provoca en el hombre contemporáneo un descentramiento progresivo, lo que lo inhabilita para la integración frente a la debilidad de una vida interior contra la cual todo conspira.

Cuarto, la ordenación del mundo en función de la eficiencia y la productividad que, ante la carencia de valores y convicciones vivas, impide radicalmente en el hombre medio "la interacción necesaria

entre lo imaginario y lo real concreto [...] haciéndole asumir al nivel de la intimidad su debilidad objetiva" [*Ibidem*: 63].

Frente a este panorama característico del siglo XX, Prieto concibe al profesional de la comunicación como "el periodista de los tiempos que corren, o bien lo que sería una relación análoga, el hombre de letras de la sociedad de la posguerra [*Ibidem*: 60], conjunción en la que se resuelve la ya vieja dicotomía entre el comunicador y el comunicólogo y que, evidentemente, no se reduce a un juego lingüístico de permutación en la denominación de los roles, sino que implica un nuevo tipo humano; nuevo tipo que debe ser capaz, por una parte, de encarnar lo propio del hombre de letras, es decir, su interés por la cultura viva, entendida ésta como "el conjunto de ideas y creencias que da sentido y dinamiza a la sociedad"; y por la otra, de establecerse frente a los medios y operar sus posibilidades como vehículos de relación y contacto con los diversos sectores sociales, y usarlos para transmitir los hechos interpretados en función del bien común, lo que es lo propio del periodista.

Si la misión de un artista es la de expresarse desplegando radicalmente su individualidad, la del profesional de la comunicación es la de expresar, con voz propia o sin ella, la realidad de tal manera que ésta sea dotada de un sentido que permita al hombre medio, cada vez más imposibilitado para la retención y la síntesis, restaurar el equilibrio y restaurarse a sí mismo mediante la reapropiación del mundo. Entonces, si el comunicador es el factor de integración por excelencia en una sociedad [...] porque es él quien traduce los diversos códigos y los integra en entidades que conlleven un sentido para el público al que se dirige, y se diferencia del artista porque no se trata para él de expresarse sino de expresar, una escuela de comunicación que se respete tiene por misión principal dar la posibilidad a sus estudiantes de situarse en el corazón de los hombres de su tiempo. [...] Realizar esta posibilidad exige a las escuelas ir más allá de los saberes técnicos del oficio, más allá incluso de los contenidos científicos del campo propio de la comunicación, y ofrecer una sólida formación humanista, fincada en el saber filosófico, saber que busca la razón fundamentante de todo conocimiento, y en la experiencia literaria, entendida ésta como un modo del conocer no racional y no discursivo que nos remite a la vida de donde proviene [*Idem*].

Entendido así el tipo humano del comunicador y su misión profesional ante las necesidades sociales de integración y restauración del equilibrio perdido, Prieto Echazo recorre con detalle los que, a su juicio, podrían ser los contenidos de un plan de estudios de co-

municación, desde los hitos del pensamiento filosófico hasta las especialidades técnicas, pasando por los paradigmas fundantes de la ciencia social y las fuentes teóricas de la comunicación y sus lenguajes. Todo ello bajo un espíritu sin pretensiones eruditas, sino encaminado a constituir en el estudiante un hombre que posea el sistema vital de las ideas de su tiempo (y que) sabrá acomodarse conservando una distancia crítica que le permita, poco a poco, paso a paso, ir transformando formas y, por tanto, contenidos. La tarea es larga y, finalmente, los cambios sociales no recaen básicamente en el comunicador; sucede, sin embargo, que éste puede incidir en los cambios [*Ibidem*: 67].

2.6. Luis Javier Mier y la recomposición necesaria del objeto académico

Luis Javier Mier en “La comunicación como quehacer y como problema”, ponencia presentada en el VII Encuentro CONEICC de comunicación, realizado en Tampico, Tamaulipas, en 1988, analiza concisamente el problema de la desintegración que sufre la enseñanza y la investigación de la comunicación en México, y propone tres líneas de acción curricular que permitan recomponer la unidad del objeto académico y dotar a la formación profesional de un sentido que trascienda sus propias limitaciones y la vincule de manera más productiva y trascendente con la realidad social.

Para Mier Vega la desintegración del objeto académico tiene una de sus causas principales en los afanes científicos de los setenta, que en sus vertientes teóricos propiciaron “una división tajante y desgarradora entre ciencia y oficio [...] al desvincular la actividad propia del conocimiento de la experiencia comunicativa concreta” [Mier V., 1988: 69].

Este desgarramiento entre la ciencia y el oficio sólo puede ser superado en la medida en que las escuelas sean capaces de abordar la comunicación de manera integral, es decir, como una disciplina teórico-práctica, y promover la formación de un profesional que aborde su práctica desde un proyecto vital “que sintetice lo aprendido y lo convierta en quehacer comunicativo”.

Para ello, Mier Vega propone tres líneas de acción. Es necesario, primero, rescatar la dimensión cultural de la enseñanza de la comunicación, porque la comunicación como profesión no puede reducirse a su hacer científico, como ha querido verlo el positivismo, ni a un hacer solamente técnico como lo pretende el pragmatismo. Comunicar es un oficio y un hacer cotidiano, y este hacer requiere

de un plan vital que lo guíe, que lo convierta en quehacer, que le de sentido humano; porque la vida —en palabras de Ortega y Gasset— es, de cierto, tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él [*Ibidem*: 71].

Y este plan no es otra cosa que cultura, cultura que no niega el saber científico, sino que lo incorpora en un sentido más amplio desde el que se interpreta ese saber, su papel y su contribución para la comprensión y la transformación de la realidad; pero también sus limitaciones frente a los otros modos del saber y de la praxis.

En segundo lugar, es imprescindible que el profesional de la comunicación maneje los lenguajes, las formas comunicativas y los instrumentos que le permitan responder creativa y eficientemente a las necesidades de la sociedad. Debe, en este sentido, estar preparado para hacer frente a los requerimientos específicos de la profesión mediante el dominio de las formas estéticas, la construcción discursiva y la expresión de las ideas, dominio que le permita operar en la práctica y desde la práctica el saber social, la crítica frente a las exigencias y demandas concretas de la profesión.

Por último, es necesario acercarse a la investigación a las exigencias mismas de la producción comunicativa para enfrentar la ruptura entre la teoría y la práctica. No se pretende con esto afirmar que la única forma válida de la investigación en las escuelas de comunicación sea aquella directamente orientada a la aplicación práctica del conocimiento generado, pero sí de señalar la necesidad de que la investigación tenga sentido y responda a preguntas concretas planteadas por el sujeto desde su experiencia y su horizonte socioprofesional. Es decir “se trata de emprender el viaje de la investigación a la producción, de la averiguación a la propuesta, por sencilla y discutible que ésta pueda ser” [*Ibidem*: 73].

2.7. Guillermo Orozco y la reclasificación de los saberes

Termina esta, tal vez ya extensa, reseña, con la propuesta de reclasificación del campo académico de la comunicación que presenta Guillermo Orozco Gómez en su ponencia “De las disciplinas a los saberes. Hacia una reestructuración de la comunicación desde la academia”, presentada en VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. “Comunicación, Identidad e Integración. Latinoamericana”, CONEICC-FELAFACS, realizado en Acapulco en octubre de 1992 [Orozco Gómez: 1992].

Orozco Gómez parte de la afirmación de que el campo académico de la comunicación se ha estructurado y desarrollado de acuerdo

con reglas del juego establecidas desde fuera, tanto por el mercado profesional, como por los estancos disciplinarios que caracterizan a nuestras universidades. Esta esta estructuración constituye “una deficiencia congénita que a 35 años de vida se ha convertido en un cáncer que debemos extirpar [Orozco Gómez: 1992, pg.116]. La deficiencia congénita —como la llama Orozco— se manifiesta en la enseñanza e investigación de la comunicación en cuatro síntomas.

a) La escisión entre técnica y espíritu, cuyo origen se remonta a la inspiración de la carrera de comunicación de la Universidad Iberoamericana, y que como clave de lectura ha reducido la técnica a un carácter meramente instrumental e impedido que se le entienda como “ordenador perceptivo”.

b) Vinculada con la anterior, la separación entre teoría y práctica, por una parte, y entre enseñanza e investigación, por la otra, que desarticula saberes necesariamente complementarios y conduce a variadas formas de verbalismo o activismo, según sea el caso.

c) La ambición “conexionista” que en su afán de una formación integradora ha derivado en una yuxtaposición de disciplinas cobijadas bajo el ambiguo género de “ciencias de la comunicación”, y que en su ingenuidad no ha logrado articulaciones sólidas ni coherentes.

d) El reduccionismo que comienza con la idea de que la comunicación se agota en los medios, y que continúa identificando saberes con disciplinas, repetición con aprendizaje y campo profesional con mercado de trabajo.

En opinión de Orozco, la sobrevivencia del campo académico de la comunicación en condiciones de un mínimo control de sus procesos, y su viabilidad social propositiva, exige una nueva cultura académica y una reclasificación de los saberes.

En esa dirección y con base en los conceptos de “ámbitos cognoscitivos” y “múltiples inteligencias”, propone como saberes necesarios y constitutivos en la formación profesional, los siguientes tipos:

1. Saberes nocionales: información en el sentido usual de la palabra sobre los aspectos básicos de los procesos comunicativos.

2. Saber hacer: habilidades y destrezas mentales y psicomotrices para producir el intercambio comunicativo.

3. Creer: creencias y opiniones más allá del conocimiento objetivo, sobre las diversas cuestiones implicadas en la comunicación, que permitan asumir posiciones y arriesgar preguntas de investigación.

4. Valorar: saber axiológico que permite al estudiante enfrentar valorarmente las situaciones cotidianas de la profesión y su orientación social.

5. **Saber estético:** más allá de la apreciación tradicional del arte, el saber estético se refiere a aquello que constituye la expresión humana y su percepción.

6. **Simbolizar:** "Saber referir sin reproducir". Dar significado y sentido a los intercambios comunicativos.

7. **Saber afectivo:** dominio de las emociones que se generan y mueven necesariamente dentro de los procesos comunicativos.

Concluye con esto la reseña de los textos. Pasamos ahora a un comentario final.

3. Recapitulación y comentario

De la reseña de aportaciones trabajada en el apartado anterior, se desprende con toda claridad la complejidad del objeto académico de la enseñanza universitaria de la comunicación, tanto en los términos de su formulación como, (y sobre todo), en los aspectos de su operación práctica.

Dentro de esta complejidad es posible reconocer diversas dimensiones. Aparece, en un primer lugar el problema propiamente epistemológico. Es decir, la manera como se construye la comunicación como objeto de estudio. Directamente relacionado con la anterior, surge el problema de la orientación profesional y la vinculación de esta orientación con una proyección social más amplia. Aparece en tercer lugar la cuestión sobre las mediaciones curriculares y pedagógicas en donde, desde la práctica cotidiana, la concreción del objeto académico se conecta con la subjetividad del estudiante y se resuelve en el desarrollo de competencias específicas que serán operadas en los escenarios profesionales.

Los trabajos reseñados muestran también, tal vez como el dato fundamental de la enseñanza profesional de la comunicación en México, la desarticulación de su objeto académico en sus diversas dimensiones, por lo menos en el nivel de conjunto y como característica general de esta especialidad.

No es intención de este trabajo resolver el problema con una formulación generalizable e incorporable prescriptivamente dentro de las carreras, pero sí aportar algunos elementos analíticos propositivos que permitan enfrentar la desarticulación e informar de mejor manera las decisiones que orientan prácticamente la labor educativa.

El problema de la constitución epistemológica del objeto de estudio es viejo y ha producido múltiples reflexiones y tomas de posición dentro del campo, sin que hasta ahora se hayan generado los

términos de un consenso lo suficientemente amplio e informado para pensar en una disciplina paradigmáticamente constituida. Desde la perspectiva de la enseñanza, la dimensión epistemológica del objeto académico se manifiesta, por una parte, en la dificultad para definir los términos de la aportación social de la profesión ante la diversidad de modos para pensar la comunicación y sus articulaciones sociales, y, por la otra, para estructurar curricularmente los contenidos o saberes nocionales sobre el objeto en cuestión. El problema, por otra parte, no es para rasgarse las vestiduras e instalarse en la lamentación. La maduración de las disciplinas y la definición epistemológica de sus objetos es un proceso histórico que no está sujeto a decisiones individuales o institucionales de corto o mediano plazo. Además, la misma diversidad de concepciones, planteamientos y posturas, en la medida en que estén razonados y fundamentados, representa un capital del propio campo y una oportunidad de interlocución que dinamiza el trabajo y densifica las redes de relación. Más que en los productos y las certezas definitivas, la vida de un campo académico se nutre de los procesos. Lo cual, por supuesto, no exime a las carreras de la necesidad de asumir posturas, por más provisionales o interinas que éstas puedan ser, como punto de partida y marco organizador de su actividad. En última instancia, el criterio de valoración de los saberes teóricos operados durante la formación, así como su consistencia y propiedad epistemológica, remite menos a las reglas disciplinarias del campo que a la orientación que estos saberes ejercen sobre el ejercicio profesional. En este sentido, la preocupación se desplaza hacia la apropiación subjetiva del saber y al desarrollo de la competencia para la teorización, no para "aplicar correctamente" los contenidos recibidos, sino para inteligir la práctica profesional y los retos cotidianos que esta práctica enfrenta. Puestos en esta perspectiva, la ausencia de un marco teórico acabado y de certezas conceptuales definitivas deja de representar una limitación, y se convierte en oportunidad de discusión que, metodológicamente mediada, es condición del desarrollo de la competencia teórica.

En la dimensión social, la formulación y operación del objeto académico en las carreras de comunicación del país parece no haber resuelto todavía, o por lo menos no suficientemente, la tensión entre las demandas de cuadros profesionales y técnicos que plantean las instituciones empleadoras y la atención a las necesidades sociales de comunicación formuladas desde consideraciones teóricas y axiológicas distintas a las que subyacen en las primeras. Esta tensión tiene su base última en la crítica de las estructuras sociales do-

minantes y en la pretensión de la universidad de adscribirse a un proyecto de cambio. En los términos de Mauricio Antezana, en la contradicción existente entre los “operadores comunicacionales” referidos al desarrollo tecnológico y a los requerimientos de reproducción social, y el “fenómeno comunicacional” como base de socialidad humana.

La tensión en la dimensión social del objeto académico ha sido esgrimida como recurso de calificación/descalificación esquemática de las carreras de comunicación del país reduciéndolas a dos grandes tipos: las carreras “críticas” orientadas a la promoción del cambio social y las “integradas”, puestas al servicio de un status del que se benefician los intereses nacionales y transnacionales dominantes. En una segunda vuelta a la tuerca, las primeras corresponden a las universidades públicas y las segundas a las privadas. En aquellas predominan —siguiendo la argumentación— las materias teóricas, mientras que en las segundas, las técnicas.

Es evidente que el problema no es tan simple y que lo que está en juego para las carreras de comunicación no es la definición por un bando o por el otro. En otras palabras, los términos de la tensión no tienen porqué plantearse de manera excluyente. Se trata por el contrario de procurar las mediaciones necesarias para que la práctica educativa no se desentienda de su responsabilidad frente a una sociedad urgida de cambios, pero tampoco de las condiciones concretas del ejercicio profesional en el que aquella responsabilidad podrá encontrar alguna viabilidad.

Creemos que es tarea de cada una de las carreras de comunicación enfrentar esta tensión dentro de los contextos particulares de cada una de ellas. No creemos, por el contrario, que puedan diseñarse fórmulas generalizables. La mediación entre las necesidades sociales y las demandas particulares de las instituciones empleadoras implica necesariamente una toma de posición frente a la realidad social y, con ello, un proyecto de sociedad. Es decir, la práctica educativa de las carreras de comunicación es siempre la práctica de un sujeto social que —parafraseando a Jesús Galindo— nombra a la realidad y la aborda como objeto de su percepción y acción según la fuerza y la dirección de las voluntades que la enfrentan. Pero ningún proyecto social es realizable en directo; supone siempre la mediación de actividades concretas, con productos concretos, dentro de relaciones concretas y en espacios igualmente concretos. Es decir, y para el caso que nos ocupa, supone la mediación de cierto tipo de prácticas comunicacionales a las que se adscriben las diversas modalidades del ejercicio profesional y dentro de las cuales éste

adquiere su sentido. Es, pues, a través de la intervención que las instituciones educativas realizan sobre el contenido y orientación del ejercicio profesional como les es posible incidir en las prácticas de comunicación y, a través de ellas, contribuir efectivamente a un proyecto social más amplio. Enfrentar la tensión existente entre éste y las demandas laborales de los empleadores implica, desde esta perspectiva de análisis, el reconocimiento empírico de las condiciones en que se desenvuelve el ejercicio de la profesión, sus articulaciones sociales objetivas, sus tendencias y su potencial respecto de los valores que sustenta la institución educativa y su proyecto para la sociedad. Es precisamente en las tendencias y el potencial del ejercicio profesional donde es posible resolver la tensión enunciada. Orientar hacia este núcleo las decisiones curriculares fundamentales permite a las instituciones educativas responder, por una parte, a la legítima aspiración de sus estudiantes de participar en un proceso de formación en el que encuentren los elementos para su desarrollo profesional y económico, es decir, tener acceso a los espacios laborales y ejercer en ellos su profesión de manera calificada, y, por la otra, responder a las necesidades sociales de comunicación, incluso cuando éstas no estén adecuadamente atendidas por la infraestructura institucional de la sociedad. Dicho en otras palabras, se trata de colocar a las carreras de comunicación en el punto en el que el paso de las formas dominantes de la profesión a las formas emergentes se vislumbra como coyuntura estratégica para el cambio social. Es precisamente éste el sentido que reviste la fórmula "oferta pertinente" propuesta para el campo académico de la comunicación por Raúl Fuentes N.

Siguiendo con el esquema de análisis propuesto, se plantea ahora el problema de la dimensión subjetiva del objeto académico, es decir, el problema de las competencias profesionales necesarias para intervenir intencionadamente el ejercicio de la profesión. A este respecto conviene insistir en que una carrera profesional tiene sentido formativo no por la acumulación de contenidos en la cabeza de sus estudiantes, sino por el desarrollo de competencias para enfrentar con conciencia y eficiencia los problemas sociales de la comunicación. En otras palabras, la materia prima de las prácticas educativas en las carreras de comunicación consiste fundamentalmente en la apropiación de un "saber hacer" que califique al estudiante como sujeto de una práctica. Es precisamente la dimensión subjetiva del objeto académico en donde se realiza la mediación entre las tareas educativas y el ejercicio profesional en el cual se realiza, a otro nivel, la mediación entre las necesidades sociales y las demandas de

las instituciones empleadoras. El problema que enfrentan las carreras de comunicación consiste, entonces, en cómo formular el perfil de competencias profesionales que se propone a sus estudiantes de manera consistente con las definiciones en la dimensión social del objeto académico, y en términos de viabilidad respecto de la composición de aquéllos y el potencial educativo de las propias carreras. Si atendemos a las advertencias hechas ya hace algunos años por Beatriz Solís, en el sentido de que en la mayor parte de las carreras de comunicación los perfiles profesionales se encuentran formulados de manera muy vaga y general, podemos suponer que la articulación entre la enseñanza de la comunicación y el ejercicio de la profesión es muy débil, por lo menos en términos del diseño curricular y de las declaraciones institucionales. Esta debilidad obedece, por una parte, a la ausencia de información concreta sobre las variables del ejercicio profesional, información sin la cual no es posible precisar perfiles apropiados, y por la otra, a deficiencias en el mismo diseño de las prácticas educativas. En este sentido, no parece que las carreras de comunicación en su conjunto controlen adecuadamente su aportación a los campos profesionales, en buena medida porque no tienen siquiera una idea formulada sobre qué quieren aportar a través de su actividad. La articulación real entre formación y ejercicio profesionales acaba resolviéndose por la mediación de múltiples factores desconocidos para las instituciones educativas y, por lo tanto, fuera de su campo de decisión y de intervención. Es evidente que la enseñanza, por mejor estructurada que esté, no determina por sí misma el aprendizaje; menos el destino ocupacional de sus estudiantes, y mucho menos la transformación de las prácticas sociales, pero algo produce en el aprendizaje, en la profesión y en la sociedad. Este "algo" puede dejarse a la libre concurrencia de factores imponderables o ser objeto de decisión y de planeación. Creemos que el segundo camino es irrenunciable para las carreras de comunicación, por lo menos en términos de una convocatoria estructurada para los estudiantes, quienes podrán o no aceptar en el ejercicio de su libertad, y para la sociedad en la que aquellos incidirán a través de su profesión. La literatura existente sobre este punto aporta ya elementos suficientes para una formulación más clara y específica de los perfiles profesionales en las carreras de comunicación, o por lo menos para intentar un mayor nivel de precisión en las propuestas que, como hipótesis de trabajo, puedan ser objeto de seguimiento y de retroalimentación. Los autores reseñados, por citar sólo a algunos de los que han abordado en directo el problema del objeto académico, han hecho, con distintos

enfoques y alcances, planteamientos sólidos y útiles para fundar decisiones. No se requiere más para dar el siguiente paso.

Respecto de la dimensión metodológica del objeto académico, es muy escasa la reflexión documentada. Parece ser que este problema como objeto de reflexión ha quedado rezagado frente a otras prioridades, o ha estado supeditado a la solución de cuestiones previas y de índole más general.

La búsqueda de una metodología educativa que recoja las consideraciones generales disponibles en el campo de lo educativo, pero que al mismo tiempo responda a lo propio de una carrera de comunicación es una pretensión, a nuestro juicio, válida. No puede ser lo mismo la formación de contadores que de ingenieros o comunicadores. No parece haber, sin embargo, preocupaciones específicas en esta dirección dentro de la literatura revisada, fuera de las críticas a los esquemas pedagógicos unidireccionales, poco participativos y desarticuladores.

Es precisamente el curriculum, no entendido como sumatoria de materias en un plan de estudio, sino como proceso educativo, es decir, como metodología, en donde se resuelve en buena medida la realización de las competencias definidas en el nivel del perfil profesional. El curriculum es, en este sentido, una mediación fundamental en la formación del comunicador.

Integrar en un mismo hecho educativo la relación teoría-práctica, para que estos elementos persistan integrados en el ejercicio de la profesión, presenta exigencias curriculares y metodológicas que en mucho rebasan los esquemas pedagógicos vigentes. Obliga en un primer momento a desentenderse de la cuadrícula de materias como esquema de entrada para abordar el diseño y conducción de los procesos formativos, sin perjuicio de que luego estos procesos puedan encontrar traducción administrativa en aquélla. Al final de cuentas las competencias —objeto de los perfiles profesionales— sólo se adquieren mediante su ejecución. O, para decirlo de manera más precisa, mediante la realización de operaciones sucesivas que van cualificando paulatinamente las competencias que el sujeto ya posee. Si lo anterior es cierto, el curriculum profesional no es otra cosa que un proceso articulado de operaciones sobre distintos objetos, operaciones que debidamente informadas, recuperadas y evaluadas van construyendo en movimientos sucesivos a un sujeto competente en términos profesionales.

Desde esta perspectiva, el problema del diseño y operación curriculares radica en la formulación apropiada de las competencias profesionales en función del ejercicio profesional anticipado, pero

luego en la identificación de las operaciones metodológicas que habrán de promover el desarrollo de las competencias y su coordinación en un marco temporal e interactivo determinado (carrera). Si al final de cuentas una carrera de comunicación no es otra cosa que un proceso que cualifica al estudiante en un “saber hacer práctico”, las operaciones de aprendizaje no pueden tener otro objeto que la misma práctica comunicacional dentro de situaciones educativamente controladas. Dicho de otra manera, una carrera de comunicación debe ser, en esencia, un taller de comunicación; un lugar en el que los estudiantes aprenden practicando la comunicación en una situación educativa comunicativa.

El planteamiento propuesto implica una revisión de los roles y relaciones entre los actores de la educación: el estudiante como sujeto, la realidad como objeto, el conocimiento como capital y el profesor como ayudante. Implica también el análisis de las competencias que conforman el perfil en las múltiples operaciones que estas competencias contienen y su puesta en escena curricular.

4. Para concluir

Aunque la carrera de comunicación está todavía lejos de una consolidación disciplinaria, profesional y social como la que muestran otras de mayor antigüedad y trayectoria, está igualmente lejos de la incertidumbre originaria de sus inicios. Mucho se ha aprendido en estas tres últimas décadas. Hace falta, sin embargo, información consolidada sobre el ejercicio de la profesión y sobre la aportación real de los comunicadores a la vida social. Por otra parte, la disciplina sigue en busca de sus elementos constitutivos y de su lugar en el campo del conocimiento. Sin embargo, la experiencia acumulada es ya una buena base. Socializar esta experiencia, discutirla, reconocer los caminos que ya se han mostrado inviables y seguir apostando por la búsqueda e innovación es una empresa irrenunciable. Las limitaciones estructurales e institucionales, los problemas epistemológicos de la comunicación y la falta de recursos estarán con nosotros durante un buen rato, son una condición que hay que asumir como tal. La práctica cotidiana, el trabajo en aula, la interacción entre colegas, la convivencia con los alumnos, la imaginación y la iniciativa estarán ahí siempre como el lugar privilegiado de nuestra práctica.

Notas y referencias bibliográficas

1. El CONEICC considera como una carrera aquellas en las que se ofrecen especialidades distintas con su correspondiente título distinto. ANUIES considera a estas especialidades como carreras distintas, aunque sean ofrecidas por la misma unidad académica y bajo el sistema de tronco común. Esta diferencia de criterio explica, en parte, la disparidad significativa en las cifras sobre el total de carreras y la poca significativa diferencia en el global de estudiantes.
2. Los datos tienen como fuente el anuario estadístico de la ANUIES.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica. ANUIES, México, 1991.
- Antezana V., Mauricio. La errátil circunstancia de las ciencias de la comunicación. Ponencia presentada en la II Reunión de Investigadores de la Comunicación, AMIC, México, 1982.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC). Catálogo. Instituciones de enseñanza superior en ciencias de la Comunicación. (Licenciaturas, posgrados y centros de investigación) 1991-1992. México, 1991.
- Fuentes N., Raúl. Escuelas de comunicación y brechas tecnológicas en México. Ponencia presentada en el III Encuentro CONEICC, Guadalajara, Jal. octubre de 1984. En VARIOS, Tecnología y Comunicación, UAM-X/CONEICC, México, 1986.
- Galindo C., Jesús. Empresa educativa de la comunicación: necesidades y voluntades en los ochentas. Ponencia presentada en el IV Encuentro CONEICC, León, Gto. 1986. En Crisis y comunicación en México. Tomo 2, CONEICC/Universidad de Colima, Colima, 1988.
- Mier V., Javier. La comunicación como quehacer y como problema. Ponencia presentada en el IV Encuentro CONEICC, León, Gto. 1986. En Crisis y comunicación. *Op. cit.*
- Prieto E., Francisco. Las escuelas de comunicación y su respuesta ante la coyuntura actual. Ponencia presentada en el IV Encuentro CONEICC, León, Gto. 1986. Publicada en Crisis y comunicación... *Op. cit.*
- Rota, Josep. Hacia un nuevo perfil del comunicador social latinoamericano. Ponencia presentada en el II Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Lima, 1980.

