

Enseñanza de la comunicación: tensiones y desencuentros

*Carlos E. Luna Cortés**

El objeto del presente ensayo es presentar un breve marco analítico sobre lo que, a mi juicio, son algunas de las tensiones y desencuentros que configuran el campo académico de la comunicación en México, particularmente en lo que se refiere a la formación profesional. No se trata de reeditar un diagnóstico descriptivo, ni de insistir en las dificultades por las que atraviesa la enseñanza de la comunicación, sino de contribuir a un mejor esclarecimiento de las cuestiones que nos parecen centrales, con la esperanza de que esta contribución encuentre resonancia y enriquezca la discusión entre todos los que estamos interesados y directamente involucrados en hacer de nuestras escuelas de comunicación mejores espacios educativos, y más productivos en su aportación social.

Oferta académica y mercado

El crecimiento en la oferta educativa de estudios de comunicación, el carácter masivo que ha adquirido la inscripción estudiantil en esta especialidad profesional, los desequilibrios en la distribución geográfica de esta oferta, la falta de recursos económicos, humanos y materiales para hacer frente a las tareas de la enseñanza y las deficiencias en la planificación educativa y la conduc-

* Profesor Titular y Jefe del Departamento de Comunicación del ITESO. Presidente del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC).

ción metodológica de la formación, han venido configurando un panorama en el que no escasean las posiciones apocalípticas sobre la viabilidad social y laboral de este campo de la enseñanza.

Pese a las advertencias sobre la saturación de los espacios de trabajo, la falta de profesores e investigadores calificados y la debilidad en la concepción de los objetos académicos y su mediación curricular, la nómina de carreras de comunicación sigue incrementándose y con ello el volumen de profesionales que presionan, año con año, por una fuente de empleo digna y remunerada. El hecho de que en los próximos cinco años egresarán tantos comunicadores como en los últimos treinta no deja de ser motivo de preocupación entre alumnos, profesores y funcionarios académicos.

Sin dejar de reconocer el problema, no parecen del todo justificadas las actitudes catastróficas que suelen derivar en propuestas a veces extremas o, por lo menos, poco reflexionadas: cédula obligatoria para ejercer la profesión, cierre de carreras, controles oficiales rigurosos para la apertura de nuevas, tronco común, etc. La presunción de sobreoferta de estudios y la consecuente saturación de los mercados, han sido el resultado del impacto que han causado las cifras agregadas, el patrón sostenido de crecimiento en la oferta educativa de estudios profesionales de comunicación y la poca elasticidad que se atribuye a ciertos campos de acción profesional prototípicos de la carrera, los medios electrónicos, por ejemplo, pero no de evidencias que resulten de estudios sistemáticos al respecto. Hasta el momento el único estudio serio sobre el campo de trabajo de los comunicadores fue el realizado a principios de los años ochenta por la Coordinación General de Comunicación Social de la Presidencia de la República, en el marco de los debates en torno a la reglamentación del derecho a la información. Este trabajo, sin embargo, aporta sólo información indicativa, no concluyente, y carece, por otra parte, de actualidad. Hoy por hoy no existe ninguna indagación a escala nacional, regional o local que aporte información

actualizada y confiable sobre las prácticas profesionales de los comunicadores, las demandas de empleadores y las tendencias del mercado. Lo que más se acerca a este conjunto de interrogantes son algunos seguimientos de egresados de unas cuantas instituciones, cuyos resultados pueden tener algún valor en lo particular, pero no como base para generalizaciones.

Para plantear el problema en su justa dimensión es necesario considerar, primero, que las demandas de empleadores no constituyen una constante, sino una variable que, obviamente, se modifica como resultado de muchos factores, entre otros, la propia presión que ejercen los egresados, particularmente en los perfiles de actividad y el tipo de contribución a las necesidades de los propios empleadores. En otras palabras, el "mercado" no es sólo el lado de la demanda, sino una relación con la oferta. Las afirmaciones en el sentido de que las escuelas de comunicación en el país se han convertido en una especie de "fábrica de profesionales para la frustración" resultan, desde esta perspectiva, de una visión estrecha del problema o de la inseguridad no explicitada respecto de la propia calidad en la oferta educativa.

En segundo lugar, conviene tener en cuenta que la relación entre lo que se produce en las carreras de comunicación en términos de oferta profesional y las necesidades sociales, así se reduzcan éstas a las demandas de empleadores, no es homogénea en todas las localidades, entidades federativas o regiones del país. Si bien el destino ocupacional de los egresados de comunicación puede ser objeto de preocupación legítima, por ejemplo, en Tamaulipas, en donde operan nueve carreras con una población estudiantil de 1700 estudiantes no lo es tanto o, por lo menos, no en los mismos términos, en Chihuahua, donde existe sólo una carrera de comunicación, la de la Universidad Autónoma de Chihuahua en Ciudad Juárez, con un alumnado siete veces menor.

En tercer lugar, es necesario tomar en cuenta que las orientaciones particulares de las instituciones educativas y de su egreso constituyen otro factor que relativiza

las apreciaciones globales y generalizadas. Incluso ahí donde pudiera suponerse una sobreoferta, ésta no afecta por igual a cada una de las carreras ni a sus respectivas poblaciones de egresados. Más allá de que estén explícitas e intencionalmente definidas sus orientaciones profesionales, toda carrera de comunicación va estableciendo informalmente ciertas vinculaciones sociales como resultado del capital social de su alumnado, profesores, funcionarios y egresados, que la orientan paulatinamente hacia ciertas demandas del mercado. Se va conformando así una división del trabajo entre las instituciones educativas y, por lo tanto, una especie de reparto de campos laborales de atención, en ocasiones directamente inducido por los mismos empleadores desde sus políticas de contratación, selección de sus cuadros según la institución de procedencia o franco veto contra los egresados de determinadas universidades.

Las pretensiones de un eventual sistema de planificación y control de la enseñanza de la comunicación, que permitiera una racional adecuación cuantitativa y cualitativa del recurso humano en formación a las necesidades sociales nacionales, regionales y locales están, hoy por hoy, fuera de posibilidad. Las características del sistema de educación superior en el país, los marcos legales y reglamentarios y la diversidad en el tipo de instituciones y regímenes universitarios impiden cualquier iniciativa en esa línea. Dicho en otras palabras, la autonomía de prácticamente todas las instituciones de educación superior respecto del tipo de carreras que ofrecen, su orientación, cuotas de alumnado, etc., se encuentra sólo limitada, salvadas ciertas formalidades, por sus propias determinaciones: fuentes de financiamiento, institucionalidad, vinculación con grupos externos, recursos, orientaciones ideológicas, presiones políticas internas o externas, composición de su alumnado, etc. La constitución de una racionalidad planificadora suprainstitucional sería posible sólo mediante el acuerdo y el consenso del conjunto de instituciones educativas. En el ámbito particular de la enseñanza de la

comunicación no se vislumbra en el horizonte esta posibilidad. El caso de Brasil, en donde las carreras de comunicación están reguladas por el Estado en su crecimiento, estructuración curricular y perfiles profesionales, no deja de ser, independientemente de que se esté de acuerdo o no con este tipo de régimen, una opción inviable en México dadas las características propias de nuestro sistema de educación superior.

La discusión sobre las características estructurales de nuestro sistema de educación superior y sus posibles alternativas, o sobre las ventajas teóricas o viabilidad empírica de la planificación de la oferta de estudios profesionales a escala nacional, no son objeto de este trabajo. No obstante, referir los males de la enseñanza de la comunicación a esas características, si bien puede tener cierto valor explicativo, es de poca ayuda a las escuelas de comunicación que se toman en serio su papel y su responsabilidad frente a la sociedad, los empleadores y sus estudiantes.

En última instancia, no se pretende desconocer el problema que representa el crecimiento cuantitativo de los estudios de comunicación en México, sino de formularlo de manera tal que pueda ser abordado y de relativizar ciertos lugares comunes, aún cuando las soluciones disponibles no sean las mejores. Al final de cuentas, la respuesta que puedan ofrecer las escuelas de comunicación frente a las necesidades sociales, dependerá menos de la presencia de controles externos que de su proceso de cualificación interno, y de la posibilidad de diálogo y coordinación entre ellas sobre los problemas que les son comunes. En este sentido, espacios como el CONEICC, cuya capacidad de convocatoria y de apoyo ha descansado, en buena medida, en el respeto a la autonomía de las instituciones afiliadas y su renuncia a convertirse en instancia de sanción y control, podrían ser de mucha utilidad, tanto en la generación de información desagregada y apropiada para una mejor formulación de la problemática, como en la promoción de la cualificación académica y la colaboración interinstitucional.

Cabría esperar, a falta de mejores alternativas, que la promoción que pueda realizarse desde espacios como el CONEICC, la emulación entre las propias escuelas, el efecto de demostración que algunas experiencias exitosas pueda generar en el conjunto del campo académico y la misma capacidad selectiva de las instituciones sociales sobre las diversas opciones, vayan contribuyendo al mejoramiento general de las carreras de comunicación; o, en la hipótesis negativa, que el propio mercado se encargue de evidenciar las diferencias.

Teoría y práctica

Uno de los problemas recurrentes en la literatura analizada y en prácticamente todos y cada uno de los foros en los cuales se discute el tema de la formación universitaria de comunicadores sociales, es el de la desvinculación entre la teoría y la práctica. El problema no es nuevo y parece reeditarse con renovados bríos a la menor provocación. Queja permanente de muchos alumnos frente a una enseñanza que, en su opinión, no satisface las exigencias "prácticas" del campo profesional y que, en contrapartida, los atiborra de discursos teóricos poco menos que inútiles; preocupación constante de algunos profesores que buscan en su práctica cotidiana esquemas metodológicos en la enseñanza más integradores; desencanto de los empleadores quienes no encuentran en la oferta de profesionistas los saberes y competencias necesarias para una integración eficiente y expedita, y dolor de cabeza para quienes se enfrentan, con seriedad, a las tareas de la planificación educativa y diseño curricular.

En buena medida, el problema radica en la persistencia de ciertos lugares comunes y en la misma dificultad para clarificar sus términos.

¿Qué quiere decir al final de cuentas que teoría y práctica se encuentren desarticuladas en los procesos de la enseñanza? ¿Qué significados reviste esta oposición

ya paradigmática en el campo académico de la comunicación?

En un primer sentido, la fórmula se usa para distinguir la naturaleza y contenido de las áreas curriculares o, si se prefiere, para distinguir el tipo de materias que integran un plan de estudios. Así, la teoría de la comunicación, la sociología de los medios, la investigación, la semiótica y la filosofía, por citar algunos casos, se identifican sin mayor dificultad como la parte "teórica" de la carrera; mientras que la fotografía, la producción audiovisual, el cine y la televisión, por citar otros casos, integrarían la parte "práctica". Subyace a esta manera de plantear la oposición una reducción de lo práctico al adiestramiento técnico en la producción de mensajes, y, por negación, una identificación de lo teórico con cualquier forma de trabajo en aula centrada en el discurso expositivo de contenidos. Desde esta concepción, el problema se formula en términos del adecuado equilibrio. Se trata, al final de cuentas, de decidir cuántas materias "teóricas" debe haber y cuántas "prácticas"; o cuánto tiempo debe pasar el alumno en aula y cuánto en laboratorio. Cuestión de porcentajes. Así, 50 % y 50 % daría un plan de estudios equilibrado, mientras que una relación 75/25% produciría un plan de estudios más teórico que práctico, o viceversa. El resultado expresaría fielmente la tendencia de una carrera y las relaciones de fuerza en su interior: dominio de los teóricos, de los prácticos o salomónico empate. La concepción planteada en estos términos no es una caricatura ni es nueva. Ya CIESPAL en 1963 hacía recomendaciones curriculares en esta lógica.

En un segundo sentido, la oposición parece distinguir tipos de inserción socioprofesional de los comunicadores y, por lo tanto, orientaciones y perfiles curriculares. Lo "práctico" es aquello que se identifica con los campos de ejercicio profesional supuestamente articulados alrededor de las demandas dominantes y cabalmente constituidas de los empleadores; mientras que lo "teórico" remite a las formas alternativas o innovadoras de la

profesión y, por lo tanto, no seguras en términos de empleo más o menos fácil y remunerado. Una carrera orientada a los medios masivos de comunicación, la publicidad y la comunicación organizacional, por ejemplo, se considera de orientación "práctica"; mientras que la comunicación educativa, la investigación y la comunicación popular, como orientaciones profesionales, definirían a una carrera "teórica".

Vinculada con la concepción anterior, la escisión teoría-práctica reviste también la oposición entre lo que es y lo que debería ser. En otras palabras, entre las formas dominantes de la comunicación social y sus mediaciones profesionales, y la crítica a estas formas y la consecuente formulación de alternativas. En este tercer sentido, la enseñanza de la comunicación calificada de "práctica" es aquella que, en términos realistas, se acomoda al estatus; y la "teórica" aquella en la que se cuestiona la realidad desde ciertos valores y proyectos alternativos; en otras palabras, aquella cuya pertinencia nadie niega, pero que ordinariamente resulta connotada de "idealista" y, con ello, descalificada en los hechos.

Las dificultades para pensar la relación entre teoría y práctica desde esquemas analíticos más apropiados y, consecuentemente, más útiles como base para la planeación y conducción de la enseñanza, tienen su base en la misma materialidad contradictoria de la institución comunicativa. Es decir, en la oposición entre la comunicación como fenómeno humano y social y los operadores. O, en otras palabras, entre un vector que presiona la enseñanza desde el conjunto de teorías y concepciones que tienen como finalidad la comprensión y crítica del fenómeno, y las demandas socioprofesionales que la jalonean hacia los saberes técnicos.

Planteado así, el problema rebasa con mucho a las escuelas de comunicación, pero las obliga, al mismo tiempo, a enfrentarlo desde esquemas menos paralizantes. Una posible vía de salida consistiría en replantear conceptualmente la oposición en términos más apropiados y buscar nuevos referentes.

Es necesario, en esta dirección, recuperar una noción de "práctica" más productiva y conceptualmente más consistente. En un sentido amplio, la práctica puede entenderse como el trabajo humano orientado a la transformación de las condiciones naturales y sociales de existencia, bajo un esquema de regulación que resulta de los procesos de estructuración social.

Desde esta concepción, la práctica de la comunicación deja de aparecer sólo como el proceso técnico de producción de mensajes o como el campo de un ejercicio profesional específico, y se convierte en una actividad social en la que se produce y circula información y se transforma la significación de la realidad, a la luz de cierto proyecto y bajo condiciones determinadas.

En este marco, la "teoría" se entiende como el conjunto de nociones, conceptos y valores mediante los cuales se representa y realiza la práctica. La teoría entendida así, opera una doble función sobre la práctica. En su sentido más amplio, la teoría explica a la práctica al ubicarla en relación con otras; la dota de esta manera de sentido y orientación sociales; es decir, define su proyecto. En su sentido instrumental, la teoría informa las actividades específicas de la práctica y las articula coherentemente con su proyecto. En otras palabras, la aperece de las herramientas conceptuales y los esquemas metodológicos necesarios para que se realice de manera apropiada y eficiente.

Desde esta perspectiva, la teoría deviene un componente necesario y central de toda práctica. El problema no radica entonces en si teoría y práctica se vinculan o no, sino en cómo la práctica es representada, valorada, orientada y conducida en sus operaciones específicas.

La formación teórica en las carreras de comunicación, entendidas éstas como espacios para el desarrollo de saberes, competencias y valores para el ejercicio profesional de una práctica, adquiere, desde esta perspectiva, valor estratégico. En esta formación se juegan, por una parte, la intelección de la comunicación, su papel en la producción y reproducción de las instituciones sociales,

sus valores y determinaciones y, por la otra, el manejo informado de sus procesos, lenguajes e instrumentos. Fuera de este marco, las teorías, conceptos y nociones que se declaran en los planes de estudio como contenidos de aprendizaje se convierten, en el mejor de los casos, en cultura general útil pero inocua ante el ejercicio profesional; y en el peor, en carga inútil que debe sobrellevarse y que terminará desplazada por los lugares comunes y/o ideológicos que poblarán, en los hechos, el espacio teórico de la práctica comunicacional que profesionalmente se realice.

Esta manera de entender la relación teoría-práctica en la formación profesional tiene implicaciones importantes en el plano de lo pedagógico y lo curricular. Primero, vuelve evidente el hecho de que los propósitos generales de una carrera, sus perfiles profesionales, sus contenidos de aprendizaje y su operación pedagógica cotidiana no son otra cosa que un intento por definir y anticipar un modo de práctica comunicacional deseable para la sociedad. Pone en evidencia también que este modo expresa, implícita o explícitamente, conciente o inconcientemente, orgánica o inorgánicamente, la teoría que de esa práctica sustenta la institución educativa que ofrece esa carrera.

Segundo, pone de manifiesto el hecho de que la reflexión filosófica y valoral, el análisis de la realidad social y comunicativa, el adiestramiento en los métodos de investigación, el manejo de los lenguajes en contextos específicos y el dominio técnico de las formas y recursos expresivos, deben ser aspectos indisociables de un mismo hecho educativo, cuyo referente común no es otro que la práctica social de comunicación anticipada desde los diseños curriculares. En este sentido, tan "práctico" es el uso del concepto de "mediación", como la elaboración de guiones radiofónicos, la redacción de notas periodísticas o la aplicación de una encuesta.

Tercero, esta concepción establece en el centro de la formación la exigencia de la integración, no al modo de áreas curriculares o materias exteriores entre sí que se complementarán eventualmente en el conjunto y al tér-

mino de la carrera, como piezas que se van sumando, sino como proceso en el que se articulan y adquieren sentido los distintos aspectos de la formación en cada uno de sus momentos, en la medida en que todos están referidos al mismo objeto: la práctica.

En síntesis, el problema de la desvinculación entre la teoría y la práctica en nuestras escuelas de comunicación es un problema real, pero no al modo en que ordinariamente se formula. Avanzar en su solución exige enfrentar la operación de la enseñanza de tal manera que la integración esté dispuesta desde el propio diseño y se realice metodológicamente en cada momento de la actividad educativa. Sobre este punto volveremos más adelante.

Objeto académico

A partir de los planteamientos anteriores referidos al problema de la relación teoría-práctica, estamos en condiciones de hacer algunos comentarios en torno al objeto académico de la enseñanza de la comunicación en el país.

Entendemos por "objeto académico" el qué de la formación profesional, es decir, el objeto de transformación de la actividad educativa. Este objeto puede entenderse como un núcleo que articula distintas dimensiones. Estas dimensiones son, por lo menos, tres. Primero, en su dimensión subjetiva el objeto académico designa el conjunto de competencias y saberes que una institución educativa desea promover en sus estudiantes para que éstos puedan enfrentar, de cierta manera y con alguna orientación, su ejercicio profesional. Segundo, en su dimensión social, el objeto académico define un tipo específico de ejercicio profesional (actividades, ámbitos de la comunicación, espacios sociales, productos, etc.) para el cual se preparan los estudiantes y que se considera pertinente a un determinado proyecto social. Tercero, en su dimensión metodológica, el objeto académico contiene la estrategia que regula las activida-

des educativas orientadas a la formación profesional, es decir, la estructura y orientación curriculares de una carrera. Estas tres dimensiones del objeto académico tienen, a su vez, base en el conjunto de supuestos, ideas, nociones y teorías que sobre la comunicación, la sociedad y la actividad educativa misma sustenta toda institución educativa, ya sea que esté explícita y orgánicamente formulado o que se manifieste implícita y desarticuladamente. En cualquiera de los casos este conjunto se expresa cotidianamente y define, en última instancia, el proyecto que sobre su práctica subyace en cada una de las escuelas de comunicación.

Asumiendo esta esquemática conceptualización como recurso heurístico, queda suficientemente claro que uno de los problemas centrales en la enseñanza de la comunicación en México radica en la desarticulación de los elementos que conforman su objeto académico, o la desarticulación de esos elementos en muchas de las carreras de comunicación, si se aborda el problema en lo particular.

Siguiendo con el esquema planteado, esta desarticulación puede analizarse según las diversas dimensiones que componen el objeto académico. En su dimensión social más amplia, 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 dominantes y en la pretensión de la universidad de adscribirse a un proyecto de cambio. O 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 aquéllas 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 por qué 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 representa a la realidad de maneras específicas y que la enfrenta desde un proyecto determinado. 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 este último 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, aun 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.

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 en 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 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 aquéllos 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.

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, propuestas específicas en esta dirección en la reflexión del campo sobre sí mismo, fuera de las críticas a los esquemas pedagógicos unidireccionales, poco participativos y desarticuladores.

Es precisamente en 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 —en el sentido en que fue planteado en un apartado anterior— 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 aprendiza-

je 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.

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.

La investigación y la enseñanza

La investigación ha venido convirtiéndose paulatinamente en un valor asumido por las propias escuelas y en un indicador de calidad académica dentro del campo. Como objeto de aprendizaje aparece prácticamente en todos los planes de estudio, en algunos casos, incluso, como énfasis o área de especialización.

Sin embargo, y a pesar de la importancia reconocida de la investigación, es poco lo que, en su conjunto, las escuelas de comunicación realizan cuantitativa y cualitativamente en esa dirección. El problema puede remitirse a falta de recursos humanos calificados, falta de tiempo o de condiciones materiales apropiadas, indefinición epistemológica del objeto de estudio, etc., todo lo cual es cierto y se encuentra ya suficientemente documentado. Nos parece, sin embargo, que la dificultad se encuentra, además, en la insuficiente claridad sobre las articulaciones posibles y deseables de la investigación con la enseñanza profesional de la comunicación.

Como punto de partida para abordar el problema habría que cuestionar el sentido mismo de la pretensión y despejar sus términos.

La investigación, como forma de generación de conocimiento, es una de las funciones sustantivas de la universidad. De lo cual no se deduce necesariamente que las tareas de docencia —otra de las funciones tradicionalmente asignadas a la institución universitaria— deban estar encaminadas directamente a la formación de investigadores en las diversas áreas del conocimiento. Si se acepta la división del trabajo entre los distintos niveles académicos de la enseñanza superior, habrá que reconocer que la reproducción de las comunidades científicas compete al nivel del doctorado, mientras que una licenciatura, en cambio, está orientada a la formación de profesionistas que atiendan las necesidades sociales en el desempeño de un oficio determinado. Para decirlo en otros términos, las exigencias propias de la investigación suponen el desarrollo de ciertas competencias especializadas que rebasan ordinariamente las posibilidades de una carrera profesional.

Si lo anterior es cierto, ¿qué sentido tiene hablar de investigación en las escuelas de comunicación? ¿Qué tipo de investigación debe y puede realizarse? ¿Con qué finalidades?

Una primera distinción es necesaria. En su acepción restringida, la investigación puede entenderse como una actividad orientada a la generación de conocimiento original en el marco de cuerpos teóricos específicos y con base en un proceso metodológicamente conducido en el que se resuelve intersubjetivamente su coherencia y posibilidad de afirmación. Esta actividad se encuentra sometida, por tanto, a condiciones de producción y circulación que demandan un saber especializado. En su sentido amplio, la investigación puede ser entendida, en cambio, como una actividad sistemática de indagación tendiente a obtener y organizar información útil a cualquier propósito humano. Desde esta distinción, la investigación en su sentido restringido sería un tipo particular de investigación, tipo adjetivado ordinariamente como "científico" (no interesa ahora discutir el carácter de científicidad de las ciencias sociales en relación con las

ciencias físicas. Para los efectos de este trabajo tan científicas pueden ser unas como las otras). En otras palabras, toda investigación científica es investigación, pero no toda investigación es científica.

Con base en esta distinción cabría esperar de las escuelas de comunicación un compromiso firme con la investigación. En su sentido amplio, en tanto que no puede concebirse actividad humana institucional seria que no controle cognoscitivamente sus entornos, procesos y contribuciones. En su sentido restringido, porque siendo instancias *universitarias*, por lo menos en su mayoría, las escuelas de comunicación participan de la exigencia de producción del conocimiento científico de la realidad en sus distintos campos y órdenes.

Ahora bien, una cosa es afirmar el compromiso de las escuelas de comunicación con la generación de conocimiento, y otra cosa es identificar este compromiso con el objeto académico que regula la formación profesional. Es decir, la generación de conocimiento responde a una lógica de producción propia y distinta a la de la enseñanza profesional, lo que no significa separación y exclusividad. La actividad sistemática de investigación científica sólo es posible si está soportada institucionalmente y descansa en el trabajo de académicos entrenados para ello y comprometidos con un objeto de estudio. La enseñanza, por su parte, gira alrededor de un conjunto de saberes de diverso tipo que califican al estudiante para el ejercicio de una profesión. Algunos de estos saberes descansan en el capital de conocimiento científico disponible y/o en el que se genera en la propia institución, pero no se reducen a éste. Se establece así una relación potencialmente muy productiva entre investigación, en su sentido restringido, y docencia o formación profesional. Como ya se ha dicho, la primera apoya a la segunda por la vía de la disposición de saberes científicos útiles y como forma de socializar un modo de conocer y sus valores (el rigor, la sistematicidad, la autoevaluación, el cuestionamiento permanente, etc.), y ésta se convierte en un espacio muy valioso para los investigadores como

oportunidad de confrontación, discusión y retroalimentación de sus hallazgos y, en algunas ocasiones, como fuente de aprendices, a condición de que no se le instrumentalice a los fines de la investigación de manera tal que pierda su especificidad educativa y formativa.

Afirmar la distinción de lógicas entre la investigación y la docencia, y reconocer que una licenciatura no es el espacio para la reproducción de las comunidades científicas, no debe conducir a desechar de las carreras de comunicación saberes referidos a la ciencia, la investigación y sus metodologías. Estos saberes son importantes por varias razones. Primero, porque la ciencia como conjunto de conocimientos y modo de conocer se ha instaurado como una práctica estratégica en el desarrollo tecnológico y ha devenido un componente central de la racionalidad dominante en las sociedades contemporáneas. Un profesional universitario de la comunicación que se precie de serlo, es decir, un hombre que participe de las "ideas vitales de un tiempo", no puede transcurrir por la vida ni desempeñar una profesión ajeno a este núcleo indiscutible de la cultura contemporánea. Segundo, porque una carrera profesional, sin bien tiene sentido terminal en sí misma, es también el lugar del que surgen candidatos a los niveles académicos superiores. La iniciación epistemológica, teórica y metodológica de los estudiantes puede abrir perspectivas, informar decisiones y abonar el terreno a los espacios directamente orientados a la cualificación científica del recurso humano. Tercero, porque las exigencias del proceso de producción científica, aun cuando no se actualicen en la actividad concreta de la investigación en su sentido restringido, comportan un conjunto de valores, ya mencionados (rigor, sistematicidad, autocrítica, disciplina, etc.), que cualifican significativamente cualquier forma de ejercicio profesional. Un estudiante que se ha iniciado en estas exigencias y que se ha apropiado de sus valores estará en mucho mejores condiciones para participar eficazmente en la intervención de las necesidades sociales y para encontrar caminos más expeditos en su desa-

rrollo profesional. Cuarto, porque muchos de los instrumentos para la colección, organización y procesamiento de la información que se utilizan en la investigación científica son igualmente útiles en otros contextos de trabajo y para finalidades distintas. El diseño de encuestas, el análisis de contenido, el manejo de la entrevista, la estadística descriptiva, las bases de datos, el diferencial semántico, el análisis del discurso, etc., son recursos ya útiles en prácticamente todas las modalidades actuales de la profesión y se volverán cada vez más necesarios conforme ésta se vaya especializando.

El desarrollo de destrezas para acopiar y procesar información en el marco de las exigencias que plantea el ejercicio de la profesión debe ser, nos parece, un ámbito irrenunciable de la formación de comunicadores sociales. En otras palabras, si la investigación científica como objeto de aprendizaje y dominio rebasa los límites de una licenciatura, la investigación en su sentido amplio debe constituir una exigencia en la formación profesional, en la medida en que puede formar parte del patrón de actividad profesional, por lo menos de tres maneras distintas. Primero, como base para la elaboración de diagnósticos de necesidades y problemas de comunicación que fundamenten e informen estrategias comunicacionales de intervención (investigación para la planeación). Segundo, como acopio y sistematización de la información que será objeto de difusión a través de productos comunicativos concretos (investigación para el diseño y producción de mensajes). Tercero, como recurso de retroalimentación de las actividades comunicativas realizadas en función de objetivos específicos (investigación para la evaluación).

La saturación conceptual de los alumnos en los relativamente escasos espacios curriculares destinados a la investigación (normalmente dos o tres cursos durante la carrera) suele producir resultados contrarios a los buenos propósitos declarados. Los vericuetos epistemológicos, el análisis de los paradigmas sociológicos y/o comunicacionales, el "método científico", la sociología

del conocimiento, la crítica ideológica de las escuelas y corrientes de pensamiento, etc., devienen en no pocas ocasiones en teoricismo, y, por tanto, en pérdida de tiempo. O los alumnos resultan rebasados, al igual que muchos de sus profesores, por sesudas e interesantes reflexiones sociológicas a las que acceden sólo parcial y esquemáticamente, o la investigación acaba reduciéndose a receta de manual que luego el maestro, que no en todos los casos ha hecho investigación, pide a los alumnos que apliquen mecánicamente en ejercicios improvisados; o, lo que resulta peor, los estudiantes terminan vacunados contra la investigación ante exigencias y prácticas a las que difícilmente encuentran un sentido y vinculación con sus aspiraciones profesionales. En contrapartida, la capacitación en las herramientas para recoger y organizar información concreta queda a medias o apenas enunciada porque no alcanza el tiempo, o porque las técnicas resultan secundarias, cuando no desechables por "funcionalistas", frente a la prioritaria crítica epistemológica. Ni una cosa ni la otra.

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 hace 30 años. Mucho se ha aprendido en estas tres últimas décadas. Hace falta 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 institucio-

nales, 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.