

notas sobre la enseñanza de la comunicación

beatríz solís

mexicana, profesora en la uam-x

(PONENCIA PRESENTADA EN EL ENCUENTRO CONEICC-82,
MTY. N.L., ABRIL DE 1982).

Las 27 escuelas de Ciencias de la Comunicación, existentes hasta hoy en México, no escapan de la situación en la que se desarrolla la

educación superior de nuestro país. Estas instituciones, en general, enfrentan un crecimiento sin precedentes; se calculan cerca de 800 mil estudiantes para 1980, cuatro veces más que en 1970. Sin embargo, el incremento de la población estudiantil ha beneficiado fundamentalmente a los grupos sociales asentados en las grandes zonas urbanas: cuatro entidades (D.F., Jalisco, Nuevo León y Estado de México) poseen el 58.5 por ciento de los establecimientos de educación superior. Los desequilibrios regionales no sólo reflejan en grado de concentración urbana y con ello los beneficios de la educación, sino que son reforzados al absorber en las mismas entidades el 78.3 por ciento del empleo industrial y el 73.3 por ciento de la inversión, para generar la consiguiente distribución desigual de la riqueza y de los servicios proporcionados tales como trabajo y educación.

Al mismo tiempo, la orientación general de la educación superior es satisfacer las demandas que los mismos conglomerados urbanos generan sobre los sectores terciarios, en contraposición con una escasa formación de recursos humanos que atiendan a sectores productivos primarios para la economía. Por eso nos encontramos, por ejemplo, con una matrícula del 33.77 por ciento para las ciencias sociales y administrativas contra 3.38 por ciento para las ciencias agropecuarias.

La educación superior en México se encuentra sumergida en una crisis que ha puesto en evidencia el propio modelo educativo nacional emprendido, frente al cual las instituciones deben atender la demanda que exige cada vez más recursos humanos y materiales mientras que se muestran incapaces de proporcionar una infraestructura académica para el conocimiento en el plano cognoscitivo; además, en el nivel administrativo enfrentan la escasez de personal docente capacitado. (Se calculaba que entre 1975 y 1982 era necesario formar 46 mil profesores para atender la demanda). Unido a lo anterior, es inevitable afrontar los problemas financieros que originan una serie de insuficiencias: edificios inadecuados, falta de equipo para la enseñanza técnica y condiciones laborales precarias para que los profesores asuman su tarea con el compromiso y responsabilidad que se requiere.

Todos los problemas ennumerados que competen a la educación superior generan, entre otras consecuencias, la incapacidad institucional de elaborar planes racionales y orientados a cumplir el compromiso social de cada una de las prácticas profesionales que ahí se generan.

Cómo surgen

La enseñanza de comunicación social en nuestro país no es ajena a los problemas de la educación superior; por el contrario, las características que la especialidad ha adquirido en el mundo actual, la hacen aún más susceptible de reproducir el esquema general en que se inser-

ta. Tenemos así en las escuelas de comunicación un crecimiento irracional, concentración en las zonas urbanas, ausencia de recursos humanos y materiales, poco trabajo sistemático en el área de generación de conocimientos y ausencia de currículum adecuado.

Desde la creación de las primeras escuelas de periodismo hace ya 33 años, el crecimiento y desarrollo de los medios de comunicación social ha incrementado la demanda de esta especialidad hasta contar en nuestros días con 27 instituciones que ofrecen la licenciatura en comunicación social, con diversas modalidades en el nombre. La mayor parte de estas escuelas surgen en la década de los 70, cuando el modelo de comunicación privado se consolida y el estado empieza a participar en este terreno con sus propios medios.

Si se explora la historia del desarrollo de las escuelas de comunicación, se observa que dicho desarrollo no es paralelo o consecuente con el avance del conocimiento de la disciplina; más bien, el currículum de las escuelas evoluciona en función de los intereses de los grupos sociales a quienes la práctica profesional favorece y que de manera directa o indirecta cuentan con medios de presión para actuar en las instituciones. Este es otro elemento aparentemente externo que permite entender el desarrollo de las escuelas de comunicación, mismo que no puede estar ajeno en el tratamiento de los problemas y en la búsqueda de soluciones.

Las primeras escuelas fueron la Carlos Septién García (1949), la Escuela de Periodismo de la Universidad Veracruzana (1953), y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (1957), cuyo eje estaba centrado en la enseñanza del periodismo, pues aunque en esa época el modelo de comunicación audiovisual se encontraban en periodo de constitución, la prensa tenía ya un desarrollo asentado en la gran tradición periodística del país.

Cuando el auge y desarrollo de los medios audiovisuales se encuentran asentados, se presentan, por un lado, necesidades de recursos humanos para ellos, por otro, a nivel internacional, los trabajos de CIESPAL y los estudios norteamericanos de sondeos de opinión, análisis de contenido, investigaciones mercadológicas y de efectos, influyen en las escuelas que amplían el concepto de especialización sobre periodismo al de comunicación social. Se funda entonces la Universidad Iberoamericana en 1960 y la Universidad del Valle de Atemajac en 1962. Surge posteriormente el interés de grupos particulares en el terreno de la enseñanza de la comunicación; encontramos así que sectores dentro del clero intervienen en la creación de escuelas de comunicación como ITESO, Anahuac y Universidad del Nuevo Mundo. Asociaciones empresariales nacionales participan en la fundación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y de la Universidad de Monterrey. También grupos extranjeros colaboran para establecer la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Es hasta la década de los 70 cuando el estado participa con más intensidad en la formación de recursos para la comunicación, (no casualmente en los mismos años el estado asume un papel activo en este terreno) con la creación de las escuelas de comunicación UAM-X, UANL, U.A. Sinaloa, ENEP Acatlán y Aragón.

El desarrollo de las escuelas de comunicación tampoco es ajeno a los problemas de concentración urbana y crecimiento en la demanda de educación. La distribución geográfica de las 27 escuelas estudiadas es la siguiente: el 40.7 por ciento se encuentra en el Distrito Federal (once escuelas); en sólo dos ciudades Guadalajara (tres) y Monterrey (cuatro) se concentra el 25.9 por ciento. El 33.3 por ciento se distribuye en nueve ciudades. La consecuente distribución de los aproximadamente 11,500 estudiantes inscritos en esta especialidad, es: 64.79 por ciento en, el Distrito Federal (7,317); el 22.84 por ciento, en las siete escuelas de Monterrey (2,584) y Guadalajara; y el 12.4 por ciento (1,403) en las otras nueve ciudades. La distribución estudiantil muestra otra tendencia que evidencia la manifestación de la enseñanza a nivel estatal ya que el 66.43 por ciento (7,510) de la matrícula está concentrada en las ocho instituciones públicas y sólo el 33.56 por ciento (3,794) en las 19 escuelas privadas existentes.

Si bien la enseñanza de la comunicación sufre una masificación intensa en los últimos tiempos, esto no es reflejo de la posibilidad igualitaria de la población para su acceso. Por el contrario, es una oportunidad para una reducida parte de la población concentrada en las zonas urbanas y ubicada en ciertos sectores sociales que ocupan posiciones cómodas en la distribución del ingreso. Conforme más se asciende en el sistema educativo, las escuelas preparan a los privilegiados para ocupar las funciones de organización, planificación y conducción de aquéllos que no alcanzaron ese favorecimiento, más por razones de posición social que de capacidad e interés.

Las escuelas públicas, por su misma condición, son las que pueden absorber a la mayoría de la población, que después de vencer obstáculos económicos accede a ellas, ya que el costo anual por alumno en una carrera de comunicación en las universidades estatales, va de mil a 18 mil pesos. Sin embargo, la posibilidad de cubrir las necesidades de educación superior en el área de comunicación se enfrenta a la incapacidad para llevarlas a cabo con toda eficacia, pues son precisamente estas escuelas públicas las que manifiestan una deserción escolar del 50 por ciento.

Por la otra parte, el 66.5 por ciento de las instituciones de educación superior que imparten la licenciatura en comunicación son de carácter privado (19) las cuales se financian fundamentalmente con las cuotas de los alumnos que van de 70 mil a 300 mil pesos por año, lo cual limita el acceso a grandes sectores de la población.

Unir esfuerzos

Es en este marco general en el que se encuentran las escuelas de comunicación social de nuestro país. Incompleto y parcial resultaría un análisis de los planes de estudio de escuelas si los aislamos de elementos que las condicionan y cuya solución va más allá de las mejores voluntades empeñadas en ello. Sin embargo, a nivel interno las escuelas y los organismos como el Consejo Nacional de Escuelas e Institutos de Ciencias de la Comunicación CONEICC que agrupa a las universidades están conscientes de que es necesario llevar a cabo una evaluación de las insuficiencias pedagógicas, los defectos metodológicos y la ausencia de una política clara para alcanzar la mejor práctica profesional de la comunicación para nuestro país. Si afrontamos esta tarea con espíritu autocrítico y constructivo podremos obtener una mejor evaluación.

Enfrentándonos entonces a esta responsabilidad, es que nos hemos dedicado a la difícil tarea de analizar las tendencias actuales en la enseñanza de la comunicación social en nuestro país, para lo cual se revisaron los planes de estudio existentes. En este intento, encontramos muchas preguntas sin respuesta, lo cual seguramente nos llevará a imprecisiones o errores de apreciación. Las instituciones involucradas en este estudio fueron consultadas con el fin de contar con sus valiosos puntos de vista y correcciones necesarias.

Se desglosó el análisis de los planes de estudio en cuatro áreas fundamentales: objetivos, estructura del plan de estudios, régimen de enseñanza e investigación.

En el ámbito de los objetivos se encontró que las carreras de comunicación coinciden en formar comunicólogos que tengan un conocimiento teórico y práctico de los medios de comunicación para su correcta utilización; formar comunicadores que evalúen y resuelvan problemas de comunicación personal, grupal y colectiva; y que comprendan las condiciones económicas, políticas y sociales de la comunicación social en México.

Dentro de los principios o funciones de la educación existen tres grandes tendencias: énfasis en la participación de los egresados en el cambio social concibiendo a la comunicación como factor importante de transformación social; currícula de corte humanista que señalan a los profesionales como agentes de servicio para el "progreso", "el bienestar social" y la "justicia"; y currícula que enfatiza el interés en el desarrollo individual y profesional de los egresados.

La diversidad de las definiciones contempladas en los objetivos señalados por las escuelas de comunicación hace difícil la tarea para determinar un objetivo general o central que permita integrar en algún punto a las escuelas de comunicación existentes.

Los conceptos utilizados en la definición de objetivos tales como "cambio social", "progreso", "bienestar", "justicia", "desarrollo profesional", etc., carecen de un marco previo que permita entender las características del modelo de desarrollo que subyacen en esos conceptos.

Más allá de las definiciones o lo explícito en los objetivos, lo fundamental para el diseño curricular que enmarque a los objetivos está ausente, ya que en ninguno de los documentos analizados se encuentra la elaboración de un diagnóstico de las necesidades nacionales y/o regionales de comunicación, así como tampoco un análisis de las tendencias del mercado profesional vigente y las prácticas profesionales necesarias, realidades sobre las cuales cobra coherencia la formación profesional y el diseño curricular.

La teoría, alejada de la realidad

La estructura de los planes de estudio marca, en su gran mayoría, cuatro años para otorgar el título de licenciatura. Solamente un plantel ofrece un título intermedio a nivel técnico (Carlos Septién García) y dos ofrecen grados de maestría (UNAM y Universidad Iberoamericana). La mayoría de las escuelas funcionan a base de materias impartidas a través de clases magisteriales con régimen de trabajos prácticos.

En un intento de sistematización se han clasificado las materias impartidas en categorías generales, para observar así el peso que se da a cada área del conocimiento de los actuales planes de estudio:

1 Técnicas prácticas	20.1%
2 Areas teóricas de la comunicación	17.89%
3 Metodologías de investigación	14.29%
4 Técnicas teóricas (áreas teóricas de los medios de comunicación historia de la prensa aplicada, corrientes cinematográficas)	11.51%
5 Humanidades (Ética, literatura, filosofía, arte e historia)	10.94%
6 Socioeconómicas (Economía, sociología, etc.)	9.80%
7 Relaciones públicas y publicidad	6.37%
8 Administrativas	2.94%
9 Psicológica	2.53%
10 Semiología y Lingüística	2.45%

Cabe señalar que una evaluación rigurosa de las materias es un trabajo sumamente importante, ya que éstas son las que trazarán con mayor claridad las características de la formación profesional. Sin embargo, en la mayor parte de los casos estudiados, los programas de estudio no delimitan más allá de la enunciación la materia y los objetivos, de tal manera que por lo general son los docentes, a título particular, los que revisten los conteni-

dos y características de las materias, problema, por demás, arduo y difícil de investigar.

La mayoría de los planes de estudio ofrecen especializaciones en los diversos medios de comunicación y dentro de éstas se destacan las de periodismo, además de la especialización por cada medio (cine, radio, televisión y prensa); se ofrecen las de publicidad, relaciones públicas, comunicación organizacional, investigación. En general, la organización curricular de estas especialidades se orienta al manejo de métodos y técnicas.

Otro elemento más por considerar en el análisis de los planes de estudio, es la continua modificación y rediseño a que se ven sujetos en la mayoría de las escuelas. Este síntoma, si bien pudiera parecer una permanente búsqueda de la perfección, en muchos casos no son explicados o fundamentados por una rigurosa y sistematizada evaluación de los alcances y limitaciones de los planes anteriores; la mayor parte de las veces los cambios corresponden a factores administrativos o políticos de los propios centros educativos. Por otra parte, la organización por materias o asignaturas del plan de estudios resulta fragmentadora e impide una visión a partir de problemas; las asignaturas son observadas por los maestros como campos privados, "hasta aquí llega la sociología", "hasta acá la semiología", "esto es metodología", "esto es ideología", etc. Frente a esta "organización" del conocimiento, teóricamente se espera que el estudiante lo aborde en forma paulatina en un proceso de complejidad definido en abstracto.

Una carrera de comunicación que basa su currículum en la ordenación formal y abstracta del conocimiento y en la transmisión docente de contenidos o habilidades de un maestro, generará un profesional con un conocimiento parcelado de la realidad que ubicará su práctica en un esquema igualmente parcializado. El estudiante recibe productos teóricos-ideológicos, información e instrucciones, pero no está en condiciones de confrontarlos con los objetos reales que pretende conocer. Recibe contenidos pero no los integra como conocimientos y se imposibilita la crítica al no comprobar la eficacia de esos conocimientos.

Finalmente, en la gran mayoría de las escuelas el currículum es un documento interno para uso exclusivo de maestros y directores, y a veces ni eso, impidiendo a los protagonistas de ese plan su conocimiento, sin que el plan de estudios sea práctica común.

Principios demagógicos

En cuanto a las características que adquiere la investigación en las escuelas de comunicación se observa que no hay universidad que en sus principios y objetivos no coloque a la investigación como una de sus tareas fundamentales; sin embargo, más allá de las declaraciones formales y con algunas excepciones, la investigación no se traduce en verdaderas condicio-

nes que la posibiliten. Únicamente cuatro instituciones (tres en el D.F.) marcan la existencia de instancias específicas para la realización de este trabajo.

Por otro lado, la investigación no es algo que atraviese y dé sentido al currículum, sino que es concebida como una asignatura más, lo cual ocasiona una "enseñanza" de metodologías (funcionalistas-marxistas o estructuralistas) que se desvinculan de las disciplinas que las originan.

Los planes de estudio de las escuelas de comunicación se enfrentan, entre otros, a tres grandes contradicciones por resolver.

La primera consiste en que deberán formar cuadros profesionales capacitados integralmente; se carece de presupuesto, infraestructura y personal calificado para la enseñanza práctica (los que hay son absorbidos por los medios).

La segunda se refiere a la capacitación de los docentes, ya que el saber no implica automáticamente la capacidad de transmitir, la ausencia de estudios de especialización o postgrado y finalmente los graves problemas que representan a nivel nacional las condiciones laborales imperantes en la mayor parte de las instituciones.

Una tercera es la importancia de la investigación frente a la falta de condiciones para llevarla a cabo dentro de las escuelas y ausencia de canales para la difusión de las que surgen.

Frente a esta apretada síntesis de las características "objetivas" de enseñanza de la comunicación social en México, surge una serie de interrogantes: ¿Los objetivos de las escuelas de comunicación social responden a las necesidades de un modelo de comunicación más democrático? ¿Los objetivos parten de un estudio sistemático sobre las prácticas profesionales existentes y las necesidades? ¿Cuáles son los elementos evaluativos utilizados como sustento de los continuos cambios en los planes de estudio? ¿Qué criterios se utilizan para determinar las materias y las especialidades? ¿Qué profesional se forma cuando se utiliza un sistema pedagógico vertical y poco participativo? ¿Cuántas investigaciones realizadas en las escuelas de comunicación han constituido un aporte para la comprensión del fenómeno de comunicación de nuestro país? ¿Sabemos qué hacen los egresados de comunicación que formamos? ¿Qué perfil profesional pretendemos: investigador, estratega, ejecutivo, comunicólogo, comunicador, periodista, agente de cambio, guerrillero?

El análisis de la formación profesional debe ir más allá de la mera reflexión académica o técnica; su evaluación es fundamental, sobre todo en estos momentos de indefinición nacional en cuanto a comunicación social. Frente al azaroso camino recorrido por la comunicación social en nuestro país, frente al abandono de la responsabilidad del estado como rector y frente a la marginación obligada o voluntaria de los profesionales debemos decidir nuestro papel: ser cómplices del estado actual de la comunicación social, de críticos y meros denunciadores del modelo de comunicación dominan-

te o bien asumir la alternativa de consolidar las experiencias, fortalecer un trabajo académico y sistemático de los profesionales y articular una práctica a las exigencias de una comunicación más democrática en nuestro país.