

Enseñanza profesional de la comunicación: estrategias curriculares y mediaciones metodológicas

*Carlos E. Luna Cortés**

El presente artículo consta de tres partes. En la primera expongo algunos de los problemas más graves que aquejan a la enseñanza profesional de la comunicación en México, a partir de la recuperación de la reflexión documentada que sobre esta especialidad profesional ha generado el propio campo académico. En la segunda discuto algunas cuestiones de carácter general sobre el currículo y las estrategias educativas, y en la tercera propongo, sobre la base de la discusión anterior, algunos elementos de análisis para comprender mejor los problemas reseñados y, desde ahí, entrever algunas propuestas que puedan ser útiles para enfrentar los retos y desafíos de esta especialidad profesional.

Como cualquier otro esfuerzo de análisis y comprensión, éste descansa en algunos supuestos básicos que orientan el trabajo de interpretación y que, en consecuencia, marcan sus límites y los alcances de las apuestas propositivas.

Asumo de entrada que las debilidades de la enseñanza profesional de la comunicación en México y del campo académico del que esta enseñanza forma parte reflejan las características generales del sistema de educación superior y de la investigación científica en el país, y que

* 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).

cualquier iniciativa práctica que ignore este contexto está condenada a reproducir alguna de las múltiples formas del voluntarismo ingenuo. Pero asumo, de igual forma, que por mayores que puedan ser las "determinaciones estructurales" siempre existen márgenes de acción más o menos amplios, ya sea en la escala del campo académico en su conjunto o en el nivel de las instituciones en particular. La orientación del trabajo dentro de estos márgenes representa, a su vez, un reto a la capacidad para ubicar los problemas, plantearlos adecuadamente y reconocer sus términos más allá de la recurrente apelación a los lugares comunes. Desde la perspectiva de los actores del campo y desde los ámbitos en los que la acción es viable y bajo condiciones de un relativo control, creo que el problema encuentra un eje privilegiado de atención en el diseño y la operación curriculares y en el modo de plantear y abordar las estrategias educativas en el trabajo cotidiano.

La percepción autocrítica

La literatura sobre la enseñanza profesional de la comunicación en México ha sido consistente en el señalamiento de los problemas y deficiencias que sufre esta carrera universitaria en el plano de lo curricular y pedagógico.

Sintetizo en cuatro los ejes que, en mi opinión, definen de mejor manera la problemática de la enseñanza de la comunicación en México en el plano anteriormente enunciado.

Sobre la enseñanza de la comunicación y el mercado de trabajo

Son muy pocas las carreras de comunicación que han estructurado sus perfiles profesionales, sus planes de estudios y sus programas de asignatura a partir de un análisis serio del mercado de trabajo y de las necesidades sociales

de comunicación. Por lo común, los objetivos y orientaciones generales de la enseñanza se reducen a una declaración de principios sin referencia a realidades y situaciones concretas. Esta desvinculación entre la orientación de la enseñanza y sus perfiles profesionales, por una parte, y las demandas concretas del mercado de trabajo, por la otra, fue señalada ya desde el año 1982 en el primer estudio regional realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS):

En la década de los años 80, de mantenerse el ritmo de crecimiento, puede esperarse una crisis de gran magnitud por la sobresaturación de los mercados de trabajo, las dificultades de definición académica y la consecuente disminución en la calidad de la enseñanza. Estos problemas son ya notables en Brasil y en México, países en donde se concentra más del 60% de las escuelas de comunicación latinoamericanas.¹

Cuatro años después, Enrique Sánchez Ruiz se pronunció en términos similares:

La falta de definición del objeto de la carrera y el perfil del comunicador, aunada a la falta de un análisis concreto sobre la evolución del mercado de trabajo y de las necesidades de comunicación, en su relación con las necesidades sociales más amplias, y al crecimiento anárquico de las escuelas de comunicación, hace temer virtualmente a todos los analistas por un movimiento de creación de desocupados y desempleados, sin herramientas para bastarse a sí mismos y para ser socialmente útiles.²

No existe hasta el momento ningún estudio con base empírica lo suficientemente amplia y confiable sobre el

¹ Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS): *La formación universitaria de comunicadores sociales en América Latina*, FELAFACS-ITESO, Guadalajara, 1982, p. 9.

² Enrique Sánchez Ruiz: *La enseñanza y la investigación de la comunicación en Latinoamérica, México y Jalisco*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1986 (Cuadernos de Difusión Científica núm. 5), p. 28.

destino ocupacional de los egresados de las carreras de comunicación en el país, para confirmar las previsiones y temores planteados ya desde el comienzo de los ochenta. Lo que sí puede afirmarse es que, para el caso de México, en esa década la nómina de instituciones de educación superior que abrieron estudios profesionales de comunicación se amplió notablemente, con el consecuente incremento de matrícula estudiantil global y de los profesionales egresados.

De acuerdo con datos proporcionados por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), para 1982 existían en el país 36 carreras de comunicación, con una población total estimada de 11 700 estudiantes. En 1991, de acuerdo con la misma fuente, el número de carreras de comunicación se había elevado a 82 con un total de 27 600 alumnos inscritos y una cantidad similar de egresados.³

¿Cuál es el significado de estas cifras en términos de la adecuación o inadecuación de la oferta de profesionales en relación con las demandas laborales del mercado o con las necesidades sociales de comunicación en un sentido más amplio? No hay modo por ahora de establecerlo con la precisión deseable ante la ausencia de información confiable al respecto. Por otra parte, cualquier respuesta generalizada sólo encubriría las diferencias existentes en relación con los contextos locales y regionales de la formación profesional y a las particularidades institucionales.

Lo que sí es posible establecer es que éste es uno de los puntos más sensibles del campo académico de la comunicación en México y de los que han merecido mayores dosis de preocupación, no necesariamente traducida en ocupación productiva. Esta sensibilidad y esta preocupación expresan, a final de cuentas, una debilidad

³ Véase Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC): *Catálogo de instituciones*, CONEICC, México, 1991.

objetiva: la carencia, en muchas carreras de comunicación, de formulaciones lo suficientemente claras, explícitas y fundamentadas sobre los términos de su aportación socioprofesional y, en consecuencia, sobre la articulación de sus *curricula* y estrategias educativas.

El diseño curricular y los planes de estudio

Otro punto que ha merecido especial atención en los estudios sobre la enseñanza de la comunicación en México es el relacionado con el diseño curricular y la formulación de planes de estudio. Las reflexiones documentadas a este respecto coinciden en que, en lo general, la práctica del diseño curricular y la formulación de planes de estudio se reduce en muchos casos a la yuxtaposición en el tiempo de una serie de materias o asignaturas, sin contenidos desarrollados y sin una visión de conjunto de los procesos educativos. En no pocas ocasiones los planes de estudio son el resultado del trabajo de una sola persona o comisión reducida, que realizan su labor acudiendo a su propia experiencia, cuando no juntando elementos de aquí y de allá a partir de planteamientos curriculares de algunas carreras "prestigiadas".

En un análisis de los planes de estudio realizado en 1983, Alberto Rojas Zamorano concluye que los objetivos trazados en la enseñanza son

más bien metas generales o buenos y ambiciosos deseos que no precisan qué es lo que se ha de enseñar, lo que se ha de aprender y cómo evaluar el proyecto educativo y a los sujetos que participan en él. (...) Así, es frecuente constatar programas en los que materias distintas repiten contenidos idénticos o en los que además se incluyen asignaturas injustificadas; también se observa en varios casos poca o nula vinculación entre las materias. También se advierte que los contenidos y objetivos de las materias son simples sugerencias para los maestros, quienes en

última instancia determinan la orientación de las asignaturas.⁴

La afirmación de Rojas Zamorano es contundente. A pesar del tiempo transcurrido desde entonces, el diagnóstico sigue vigente sin perjuicio del reconocimiento de algunos casos que escapan a la regla y de la preocupación creciente sobre esta problemática que ha generado esfuerzos significativos. Convergen en esta situación, primero, la misma condición epistemológica de la comunicación como objeto de estudio, que no permite el reconocimiento fácil y accesible de marcos conceptuales incorporables como unidades de contenido en la enseñanza. Segundo, la debilidad ya señalada anteriormente respecto de la articulación de la formación profesional a las necesidades sociales, lo que dificulta la formulación de perfiles que orienten el diseño curricular, y, tercero, la pobreza, en muchos casos, de las competencias necesarias para el diseño y definición de las estrategias educativas en quienes enfrentan estas tareas.

Tal vez uno de los aspectos centrales del diseño curricular y las estrategias educativas en las carreras de comunicación sea la dificultad para plantear las relaciones entre la teoría y la práctica y para operarlas en la actividad educativa. El problema tiene, en mi opinión, su origen en la misma manera de concebir esta relación y el significado de sus términos.

Por lo común esta relación se reduce en el diseño curricular a una cuestión de porcentajes y equilibrios entre cursos calificados de entrada como teóricos o prácticos, sin considerar que, al final de cuentas, ambos términos acaban siendo las dos caras de una misma moneda, y que no es posible escindirlos impunemente y distribuirlos en un plan de estudios empaquetados bajo la forma de asignaturas.

⁴ Alberto Rojas Z.: "La formación y la práctica profesional de los recursos humanos de la comunicación social" en *Seminario de comunicación social*, AMIC-UAM Xochimilco, México, , 1983, p. 91.

Esta manera de proceder está en la base de múltiples malos entendidos cuando no de desencuentros entre los profesores y posiciones dicotómicas entre los estudiantes, muchos de los cuales rehúyen y padecen lo que consideran "teórico" y, por lo tanto, poco útil frente a las perspectivas de ejercicio profesional, mientras se adhieren al espejismo de lo "práctico" reducido con no poca frecuencia a la manipulación de aparatos.

Desde esta perspectiva, la relación entre teoría y práctica se convierte, en el mejor de los casos, en una cuestión de aplicabilidad de la primera a la segunda en momentos curriculares exteriores entre sí, o peor aún, cuando la aplicación se pospone al ejercicio de la profesión asumido como el momento "práctico" de la formación profesional.

Enseñanza e investigación de la comunicación

La importancia de la investigación como un ingrediente central de la formación profesional de los comunicadores ha sido reconocida explícitamente desde hace ya muchos años. En 1978 Gustavo Rojas Bravo asumía que

lo distintivo de la universidad, o al menos la única manera en que ésta justifica su importancia ideológico-cultural en la sociedad, es la producción de conocimientos. (...) La universidad no es un mero centro de retransmisión y organización de la información, sino un centro productor de una lectura específica de la realidad.⁵

Desde esta perspectiva, el propio autor cuestionaba seriamente a las carreras de comunicación de entonces en la medida en que éstas habían "enfaticado sus rasgos de

⁵ Gustavo Rojas B.: "Notas sobre investigación y escuelas de comunicación", ponencia presentada en el I Encuentro Latinoamericano de Enseñanza de la Comunicación, UAM Xochimilco, México, 1978, p. 2.

escuelas profesionales por sobre sus características universitarias".

El reconocimiento de esta importancia, sin embargo, no parece tener su contraparte en el terreno de los resultados concretos. En un análisis realizado por Rubén Jara sobre investigaciones empíricas de la comunicación, la mayoría de ellas tesis profesionales de licenciatura, se muestra un panorama poco alentador en relación con la consistencia teórica, metodológica e instrumental de los trabajos revisados. Entre otros, el estudio señalado arroja los siguientes resultados: casi 20% de las investigaciones no cuentan con un marco teórico que las sustente. Alrededor de 25% no maneja variables; las que sí las incluyen adolecen de problemas serios de definición conceptual y operacional. Sólo en la mitad de los casos se encontró un uso adecuado de la estadística. Y así sucesivamente.⁶

La insuficiencia de los recursos

Otro de los problemas señalados con más frecuencia es el de la falta de recursos humanos, técnicos y documentales para atender con calidad y suficiencia las tareas de formación profesional.

Esta carencia ha sido identificada ya desde ha varios años, entre otros, por Enrique Sánchez Ruiz, quien en el estudio referido anteriormente plantea el problema que representa para la formación profesional la insuficiencia de equipos e instalaciones (laboratorios) para apoyar las labores de la enseñanza en lo que se refiere al desarrollo de las competencias para el diseño y producción de comunicación. Pero sobre todo el "déficit" de personal académico calificado tanto en los ámbitos propios de la especialidad, como en el desempeño didáctico y pedagógico. En opinión de Sánchez Ruiz, la carencia de recur-

⁶ Véase Rubén Jara E.: "Análisis de la situación actual de la investigación empírica de la comunicación en México" en *Comunicación. Algunos temas*, CENAPRO-ARMO, México, 1981.

Los humanos obedecen, en parte, a la expansión misma de la enseñanza profesional de la comunicación, pero también al hecho de que los buenos profesionistas tienden a ubicarse laboralmente en las instituciones de comunicación y no en las universidades. En contraposición, los mediocres

van al desempleo y subempleo o cambian de campo de trabajo. El peor de los casos, que ocurre con cierta frecuencia en el país, es que estos últimos, para evadir el desempleo, se incorporan a la universidad, que los capta por la misma falta de personal.⁷

En un estudio de caso realizado recientemente, Adrián de Garay sostiene que

el relajamiento de las normas de ingreso a la condición de profesor universitario y la carencia de competitividad, debido a la celeridad de la conformación del cuerpo académico mexicano, se tradujo en la incorporación de individuos a la profesión académica sin haber concluido sus procesos de formación, y sin la experiencia laboral previa para desempeñar las actividades de docencia e investigación.⁸

Esto viene a confirmar lo planteado hace ya algunos años por Sánchez Ruiz respecto de la debilidad propia del campo en lo que se refiere a la constitución de sus plantas académicas.

Los elementos de diagnóstico esbozados anteriormente configuran una percepción de conjunto de la enseñanza profesional de la comunicación en México, cuya característica principal es la desarticulación de sus diversos componentes. Esta desarticulación se manifiesta principalmente entre:

⁷ Enrique Sánchez Ruiz. *Op. cit.*, p. 24.

⁸ Adrián de Garay, "La profesión académica en México. Una compleja diversidad": los académicos de la comunicación" en *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Opción, México, 1992, p. 59.

- La orientación general de las carreras concretada en sus perfiles profesionales y las demandas de conocimientos, saberes y destrezas que plantea el campo de trabajo.

- Los diferentes contenidos y situaciones educativas dentro de los programas de estudio y los perfiles profesionales declarados.

- Los distintos procesos educativos en los que no se promueve adecuadamente una relación productiva entre los aspectos teóricos y técnico-instrumentales de la formación profesional, por una parte, y entre la generación del conocimiento y los contenidos de la enseñanza, por la otra.

- Las demandas de operación y reproducción que genera el propio campo y los recursos humanos disponibles.

Evidentemente estamos frente a un diagnóstico general que no puede predicarse puntualmente de cada una de las instituciones académicas de comunicación en el país. En la literatura revisada hay algunas muestras significativas de esfuerzos por pensar los procesos educativos y las estrategias curriculares de manera seria y sistemática, y de estructurar de forma consistente las prácticas de enseñanza. por desgracia estos esfuerzos no son la constante.

Independientemente de las características y momentos particulares de las carreras de comunicación y de la validez empírica que en cada caso tenga el diagnóstico esbozado con anterioridad, se configura una percepción más bien pesimista del estado actual de la enseñanza de la comunicación en México y de lo mucho que todavía falta por recorrer.

A pesar de sus más de 30 años de vida y de lo mucho que se ha aprendido en todo ese tiempo, la carrera de ciencias de la comunicación en México está lejos de alcanzar un nivel de consolidación y de maduración cualitativa en su constitución disciplinaria, en sus estrategias pedagógicas y en su aporte socioprofesional, correspondiente con su expansión cuantitativa.

En el siguiente apartado me detengo un poco en algunas reflexiones de carácter conceptual sobre el *curricu-*

lum y las estrategias educativas, para volver de nuevo a los problemas identificados, en un esfuerzo por iluminar sus términos y ofrecer algunas pistas para enfrentarlos desde la propia práctica educativa.

Procesos educativos y curriculum

Desde la perspectiva de la práctica educativa, es decir, desde quienes tienen a su cargo las tareas de diseño y operación curricular y la conducción del proceso en la actividad académica cotidiana, las preguntas originarias son tres: ¿qué se espera que los estudiantes aprendan?, ¿para qué se espera que aprendan eso? y ¿cómo pueden aprenderlo? Más acá de la discusión sobre teorías curriculares, metodologías educativas y psicologías del aprendizaje, que evidentemente aportan muchos elementos de información y de criterio, la enseñanza profesional de la comunicación, como de cualquier otra especialidad, se articula en función de la respuesta que se dé a las preguntas enunciadas anteriormente.

En relación con el qué, normalmente se apela a alguna de las taxonomías generales de objetivos de aprendizaje. La referencia más común es la distinción planteada por Bloom entre los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, a partir de la cual se estructuran las áreas de aprendizaje, ya sea en la escala del *curriculum* o de las asignaturas en lo particular.

Para el caso de comunicación, Guillermo Orozco ofrece una distinción más elaborada y, por lo tanto, con mayor capacidad de discriminación, de los diversos saberes sobre los que puede organizarse la enseñanza de la comunicación. La tipología planteada por Orozco incluye: el saber nocional, el saber hacer, el creer, el valorar, el saber estético, el simbolizar y el saber afectivo.⁹

⁹ Véase Guillermo Orozco G.: "De las disciplinas a los saberes. Hacia una reestructuración de la comunicación desde la academia" en *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*, *Op. cit.*

No es el momento de presentar una exposición detallada sobre el contenido de cada uno de estos saberes —la misma denominación es suficientemente informativa al respecto—, lo que me interesa resaltar es el uso mismo del término "saber" como categoría englobante del qué de la enseñanza. En mi opinión, el desplazamiento de los contenidos como unidades de conocimiento y de las habilidades como destrezas operativas, por la noción más amplia de saber o de competencia, abre una buena perspectiva para analizar y proyectar la práctica educativa en las carreras de comunicación, en la medida en que coloca el problema en la perspectiva del sujeto del aprendizaje y éste, el aprendizaje, alcanza una connotación clara en términos de adquisición durable y transferible a múltiples situaciones concretas.

En otras palabras, la enseñanza deja de aparecer como una cuestión de transmisión-adquisición de contenidos o de habilidades específicas, y se convierte en un problema de desarrollo de competencias o saberes realizables en la multiplicidad, a veces previsible, otras no, de situaciones prácticas del ejercicio profesional. Esta posición puede ilustrarse en un caso concreto sobre la tipología planteada anteriormente: no se trata tanto de que los estudiantes conozcan tal o cual teoría de la comunicación (contenido nocional), sino que desarrollen la capacidad de teorizar sobre la comunicación (saber nocional). No se trata, tampoco, de que aprendan el manejo de un dispositivo técnico específico (habilidad), sino de que desarrollen el saber necesario para comprender la tecno-lógica de la comunicación (saber hacer), comprensión que luego, dependiendo del caso particular, podrá demandar habilidades específicas. No se trata, por supuesto, de renunciar a los contenidos o de minimizar la importancia de la información como elementos centrales de la enseñanza, sino de darles su lugar: la competencia supone conocimiento, noción o información, pero es más que eso. Es, como se dijo, disposición estable, estructurada y transferible. Si los saberes pertinentes en la enseñanza de la comunicación

son los que propone Orozco es, para los efectos de este caso, un problema secundario. Se puede asumir la tipología propuesta o desarrollar alguna otra, mientras se conserve la intelección básica.

La pregunta que viene en seguida se refiere a la forma como estos saberes pueden desarrollarse en el sujeto. Es decir, la pregunta por el cómo, o si se quiere, por la metodología educativa. De lo dicho anteriormente se desprende con claridad que las didácticas centradas en la transmisión-adquisición de información pueden ser útiles en la medida en que se articulen a un esquema metodológico más amplio, cuyo núcleo no puede ser otro que el proceso mismo. La única manera de desarrollar una competencia es mediante su ejecución informada, controlada, recuperable y evaluable. Este planteamiento supone que el aprendizaje no alcanza su sentido pleno como adquisición de lo nuevo, sino como desarrollo y potencialización de lo ya existente. Estamos frente a la dialéctica competencia-ejecución como matriz básica del aprendizaje: se ejecuta en función de la competencia preexistente, pero la competencia sólo se desarrolla y se afianza en la ejecución. Para decirlo de otra manera, el sujeto solamente aprende en función de su actividad sobre objetos determinados; en función de lo que él hace, no de lo que otros hacen sobre él. El vector metodológico central se articula, en consecuencia, de la siguiente manera:

Sujeto Más competente
Competente-Acción-Objeto-Transformación-Sujeto

Algunas precisiones sobre los objetos son necesarias. Evidentemente no estamos frente a objetos en su acepción de productos materiales fabricados por el hombre con un fin utilitario, sino ante objetos de aprendizaje. En la línea de análisis que se está elaborando, un objeto de aprendizaje puede ser cualquier entidad, material o no, que se presente ante el sujeto como problema y que demande de él una actividad para transformar sus térmi-

nos iniciales. Un concepto puede ser un objeto cuando se presenta como problema de intelección, de la misma manera que una condición social puede ser objeto cuando se formula como problema de valoración o juicio. En el mismo sentido, un texto deviene objeto cuando el escritor lo asume como reto expresivo. Los objetos, pues, no existen en sí, son formulaciones humanas, por lo que conllevan necesariamente motivo e intención.

¿Cuál es, desde esta perspectiva, la función del profesor o, en términos más generales, de la institución en donde se organiza y procesa el aprendizaje? Los procesos de aprendizaje, articulados centralmente en el vector metodológico suponen, en otro nivel, la relación intersubjetiva y un marco situacional que los organiza y los legitima socialmente. El profesor se entiende como un ayudante del proceso central, no como un destinador del aprendizaje. Esta labor de ayuda o de asistencia se descompone en las siguientes actividades: primero, propicia la relación entre sujetos y objetos; en el extremo: formula objetos y los pone a disposición del sujeto, es decir, plantea problemas. En la hipótesis menor, instruye al sujeto para que problematice él mismo la realidad y la construya como objeto de su aprendizaje. Segundo, aporta la información necesaria sobre los términos en que objetos similares han sido configurados anteriormente como problemas o, si se quiere, pone a disposición del sujeto experiencias acumuladas, ya sea la suya propia o la de otros mediada documentalmente. Tercero, orienta la actividad de transformación; es decir, instruye e informa las operaciones de aprendizaje; y, cuarto, retroalimenta el proceso y sus productos; en otras palabras, evalúa, no en el sentido de calificar y asignar un número para los registros escolares, sino como facilitador de la recuperación, sanción y apropiación del proceso por el sujeto.

Como fue dicho anteriormente, la transmisión de información es un elemento necesario dentro del proceso de aprendizaje, pero no se identifica con él ni lo agota. Los estilos "tradicionales" de docencia centrados en la

exposición magisterial constituyen insumos necesarios siempre y cuando se subordinen al vector central.

La interacción maestro-estudiante, en los términos de asistencia planteados anteriormente, configura el vector relacional del aprendizaje. Si la metodología organiza la actividad del sujeto sobre los objetos de aprendizaje, la didáctica estructura la asistencia del maestro. Dicho de otro modo, la didáctica sólo tiene sentido en función de la metodología.

La pregunta por el para qué de la enseñanza es la más escurridiza e inasible de todas. Representa el momento de la práctica educativa en el que de manera explícita entra en juego la discusión sobre las cuestiones sociales y valorales implicadas en esa práctica. Constituye, por otro lado, el punto en el que mejor se expresa la concepción misma de la institución universitaria y su relación con la sociedad de la que forma parte.

Para los efectos de las definiciones curriculares y la orientación de la enseñanza, las respuestas se procesan con referencia a, por lo menos, tres puntos de atracción: sujeto, conocimiento y sociedad. En el primer caso, la enseñanza privilegia los aspectos formativos. Se orienta predominantemente a ofrecer a los estudiantes elementos para que se afirmen como sujetos y sean capaces de enfrentar con madurez las opciones que les presente la vida. Esta orientación no prescinde, por supuesto, de los aspectos instrumentales de la enseñanza y no renuncia, tampoco, a aportar contenidos de utilidad profesional. Sin embargo, el énfasis se pone en otro lugar. Con no poca frecuencia la enseñanza de este tipo está permeada por contenidos y valores de origen religioso.

En el segundo caso, los contenidos y la orientación de la enseñanza están centrados en los marcos disciplinares propios de la especialidad. El énfasis está puesto en la transmisión-adquisición de los conocimientos científicos a los que se atribuye un peso central. La responsabilidad social se entiende en términos de la aportación posible y necesaria de la ciencia a la comprensión de la

realidad, más allá de la aplicabilidad directa de los conocimientos.

El énfasis en la sociedad tiene como base la idea de que la enseñanza constituye un factor importante en los procesos de producción-reproducción de las estructuras y procesos sociales, y de que es en función de esos procesos como aquella se justifica. La práctica educativa pone un énfasis especial en los perfiles profesionales, los cuales, a su vez, se determinan en función de las necesidades sociales. Esta orientación, evidentemente, abre una amplia gama de concreciones según sean las posturas frente a la sociedad, desde aquellas que se estructuran sobre su cuestionamiento crítico y la necesidad incontestable de promover la transformación sustancial, hasta aquellas que se orientan a aportar más eficiencia a un orden social dado e incuestionable.

Por supuesto estamos frente a orientaciones que no se presentan, casi nunca, en su estado puro. Lo más común es encontrar articulaciones con mayor o menor grado de consistencia, sin perjuicio de predominios más o menos reconocibles.

El principio que articula la reflexión anterior sobre el aprendizaje, metodología y didáctica es el mismo que sirve para pensar y discernir sobre el *currículum*.

En su versión simple, la más difundida como representación y criterio práctico, el *currículum* designa al conjunto organizado de contenidos de la enseñanza en el marco de un programa sancionado institucionalmente. Este conjunto se operacionaliza, hacia abajo, a través de su parcelación en paquetes —materias, cursos o asignaturas— que se distribuyen sincrónica y diacrónicamente en un periodo determinado de tiempo establecido por el programa. En el interior de cada paquete se definen temas de exposición con algunas actividades colaterales y los modos y mecanismos de calificación.

Hacia arriba, el conjunto de contenidos cobra su sentido en función de los objetivos generales de la enseñanza y los perfiles profesionales que de aquéllos se derivan según la manera como cada institución educativa en

frenta y resuelve las preguntas relativas al para qué de su práctica.

Esta racionalidad supone un trabajo acabado de operacionalización bajo un esquema centralmente deductivo.

Desde la perspectiva de análisis asumida, el *curriculum* cobra otro sentido. Constituye el marco en el que se organizan las relaciones entre sujeto y objeto de aprendizaje, por una parte, y las situaciones de interacción y de asistencia docente en que ocurren esas relaciones. En otras palabras, el *curriculum* define los procesos de aprendizaje y sus condiciones. No prescinde de la referencia a contenidos. La diferencia respecto de las posturas calificadas de tradicionales consiste en que los contenidos pierden su centralidad y se subordinan a la actividad, es decir, a las operaciones sobre objetos.

Las cuestiones importantes en la definición y operación práctica de un *curriculum* pasan prioritariamente por la definición de los objetos de aprendizaje, es decir, por los problemas que tendrá que enfrentar el sujeto, y por las operaciones necesarias en este enfrentamiento.

El problema de la evaluación modifica sustancialmente sus términos. No se trata ya de verificar si los contenidos previamente definidos han sido adquiridos por los estudiantes, o si han logrado puntualmente los objetivos de aprendizaje. De lo que se trata es de reconocer la consistencia de las operaciones y los productos que de esas operaciones han resultado. Se trata de observar el modo como el estudiante incorpora un patrón de actividad respecto de los problemas enfrentados, y si ese patrón es transferible. En suma, el modo y grado en que el sujeto desarrolla sus competencias.

Hasta aquí las reflexiones sobre práctica educativa y *curriculum*. Vuelvo ahora al diagnóstico inicial sobre la enseñanza profesional de la comunicación en México, para introducir nuevos elementos y replantear algunos de sus términos.

Un intento de rearticulación analítica

En el primer apartado, la situación general de la enseñanza de la comunicación en México se resumía en términos de la desarticulación de sus componentes. La desarticulación es real y, como se ha dicho, obedece a muchos factores, algunos de ellos de carácter más general y por encima del control efectivo de los actores del campo. El problema, sin embargo, es también un problema analítico, pasa por la dificultad de superar algunos lugares comunes que orientan la preocupación hacia verdaderos callejones sin salida.

¿Cómo se pueden abordar los problemas de la correspondencia entre la enseñanza profesional y las demandas del mercado de trabajo?

En mi opinión, la búsqueda de una correspondencia puntual y cabal no sólo no es deseable, sino que es imposible.

Esta búsqueda tiene dos supuestos que, a mi parecer, son falsos. El primero consiste en creer que existe una demanda laboral para los comunicadores lo suficientemente estable y configurada en sus exigencias profesionales, que puede sustentar y fundamentar puntualmente la enseñanza. El segundo se concreta en la pretensión de que es posible operacionalizar la enseñanza al grado tal de garantizar "productos" cabalmente diseñados y pre-determinados.

En relación con el primero de los supuestos basta apelar al hecho, por demás obvio, de que la sociedad, con sus instituciones, sus mercados y sus demandas profesionales, es una entidad dinámica, y que sus cambios siempre estarán por encima de las previsiones que puedan hacerse en el sistema educativo y de su capacidad de respuesta, cuando ésta se pretende puntualmente ajustable. El desarrollo de la tecnología de

comunicación ilustra adecuadamente esta afirmación. ¿Qué carrera de comunicación, de las realmente existentes, está en condiciones de seguirle a la sociedad el paso tecnológico y de incorporar en su práctica educativa las habilidades necesarias de manejo instrumental que específicamente demandan las instituciones?

La visión simplista del problema consiste en suponer que los puestos de trabajo están ahí como resultado racional del análisis que las instituciones sociales realizan sobre su operación y sus necesidades, que son fijos y sólo esperan ser adecuadamente cubiertos por un profesional egresado de una carrera. Desde esta percepción, las carreras de comunicación tiene como tarea imperdonable aplicarse a la identificación de esas necesidades ya formuladas y orientar hacia su satisfacción a sus estudiantes.

La realidad parece ser otra. La misma historia de la carrera y de la actividad profesional de su egreso muestra que la conformación del campo de trabajo se ha venido constituyendo, en parte, por la misma acción educativa y por la presión que han ejercido los propios profesionistas en la definición de sus roles y en la legitimación social de su aportación. En otras palabras, el vector no siempre va de la necesidad a su satisfactor, sino que en muchas ocasiones asume el sentido opuesto: se percibe la necesidad en el momento en que aparece un satisfactor potencial. No quiero decir, por supuesto, que la profesión sea, sin más, un invento de la academia, pero sí reconocer que ésta ha desempeñado un papel significativo en su constitución. Por otra parte, la demanda institucional de profesionistas de la comunicación, en su nivel de desarrollo y constitución actual, no ha generado todavía, o por lo menos no en todos los casos, esquemas de actividad comunicacional suficientemente consistentes y específicos que puedan traducirse en perfiles profesionales y mediaciones educativas igualmente consistentes y específicos. Las demandas explícitas de las instituciones empleadoras hacia las carreras de comunicación, cuando éstas se formulan de manera es-

pontánea o como resultado de alguna encuesta universitaria, suelen reducirse al llamado ambiguo de una formación menos teórica y más práctica, o se pulverizan en una diversidad de exigencias concretas, contradictorias en muchos casos, y dentro de un horizonte que pocas veces rebasa la particularidad y el inmediato plazo. Por la misma naturaleza de su objeto, el campo profesional de la comunicación ha mostrado una flexibilidad y un grado de diversificación tal, que resulta materialmente imposible atender educativamente, con un mínimo de seriedad, el agregado complejo y heterogéneo de saberes que este campo abre y que pueden tener algún grado de pertinencia social e institucional.

El valor estratégico de la comunicación en los procesos de estructuración social y el impresionante desarrollo tecnológico en la materia, transforman día con día los usos establecidos y los patrones profesionales a una velocidad tal, que las previsiones y los esfuerzos prospectivos, cuando los hay, apenas alcanzan para controlar cognoscitivamente el presente. Las actividades profesionales de hoy, con sus exigencias conceptuales y técnicas, no serán vigentes en unos cuantos años más.

Si se acepta lo anterior, la adecuación de la formación profesional a las necesidades sociales y a las demandas institucionales adquiere su verdadera dimensión y asume la forma de un ejercicio altamente complejo. Ni el mercado es sólo el lado de la demanda, ni la formulación de las necesidades de comunicación por parte de los empleadores constituye necesariamente un punto de vista suficientemente sólido, ni lo que ahora se puede plantear como saber pertinente lo será mañana.

La información sobre el mercado o mercados de trabajo es necesaria como un insumo importante en la definición de los perfiles profesionales y estrategias curriculares. Pero esta información no puede suplir ni evitar la formulación de opciones, ni la apuesta asumida desde marcos axiológicos, ni la incertidumbre respecto del destino ocupacional de los profesionales y el significado de su aportación social.

Por otro lado, a menos que la práctica educativa, en el extremo de la operacionalización, se identificara con un proceso fabril de producción en serie, la pretensión de una productividad en términos de conocimientos y habilidades adquiridos absolutamente controlable, es una ilusión. Ni siquiera las instituciones totales son capaces de ejercer una intervención en el sujeto sometida por completo al diseño y la planificación. El estudiante participa del proceso educativo como sujeto, como tal produce aquello que está dentro de sus posibilidades y que le reporta algún efecto de sentido dentro de su marco de expectativas y motivaciones. La tecnología educativa se esfuerza por controlar los procesos de aprendizaje incorporando cada vez más las variables intervinientes. Sin embargo, el esfuerzo sólo conduce a hacer complejo el diseño y a su inoperatividad ante la imposibilidad ontológica de controlarlo todo.

Desde el punto de vista del egresado, el contenido concreto de su ejercicio profesional responde, sí, al contenido y orientación de la enseñanza, pero a muchos otros factores más: su capital social, las oportunidades más o menos aleatorias, sus propias opciones valorales y, particularmente, a las exigencias propias de su lugar de trabajo y a los procesos de socialización y capacitación que, formal o informalmente, se realizan en ese lugar, correspondan o no con lo aprendido durante su carrera.

No creo que sea un síntoma de irresponsabilidad de las instituciones educativas despreocuparse un poco por el destino ocupacional de sus egresados y por su aportación a las necesidades sociales cuando éstas se reducen a demandas puntuales del mercado de trabajo.

Creo, por el contrario, que es un signo de madurez el reconocimiento de los alcances reales de la práctica educativa y de sus propias limitaciones. Al final de cuentas el compromiso de las carreras de comunicación está en ofrecer, con toda la seriedad y calidad posibles, un espacio para que el estudiante se forme, o, si se quiere, crezca en sus capacidades, para enfrentar el ejercicio profesional que él elija con mayor o menor grado de

libertad. Este espacio supone una proyección en términos de campo de trabajo hasta donde la realidad y la información disponible lo permitan, y una opción socio-valoral clara a la que se convoca. Lo demás es lo de menos.

¿En qué términos es posible una pedagogía de la comunicación coherente y articulada?

Las dificultades para articular coherentemente los distintos momentos y situaciones de la enseñanza de la comunicación tienen, a mi juicio, su origen en la concepción "contenidista" de esa enseñanza. Sobre la base de esta concepción, el problema de la articulación se resuelve inevitablemente desde el exterior de los procesos y se reduce a una operación de suma, sea en el nivel de las asignaturas o en la escala del currículo en su conjunto. Esta operación tiene su unidad en la materia o asignatura debida y previamente clasificada. La práctica más frecuente en el diseño curricular es la del cálculo de proporciones y pesos entre asignaturas de un tipo y de otro, y de sus posibles vinculaciones. Lo mismo ocurre en el momento de programar un curso particular.

La escisión entre la teoría y la práctica es, como ha sido dicho anteriormente, el resultado inevitable de este procedimiento; como lo es también la dificultad de integrar los contenidos y procesos de la investigación en la enseñanza profesional de la comunicación.

La salida no puede ser otra que la de abordar la estructuración de la práctica educativa sobre otras bases, aunque luego sea necesario traducir los términos de esa práctica en el código de materias, créditos y seriaciones que, en lo general, impone el sistema de educación y las burocracias institucionales.

Si el aprendizaje alcanza su valor pleno como desarrollo de la competencia, y si este desarrollo supone la actividad de sujetos sobre objetos formulados como problema, la situación básica educativa no puede ser otra

que el taller, entendido como un espacio de producción según la naturaleza y características del problema formulado. La información y el desarrollo de habilidades específicas adquieren sentido como insumos del taller; eventualmente estos insumos demandarán de espacios propios, pero supeditados al proceso general. Será la lógica de producción la que vaya determinando los saberes específicos. La articulación entre ellos no puede ser, por lo tanto, resultado de una definición previa, ni de una distribución a priori en el tiempo y en el espacio. El *curriculum* alcanza así, necesariamente, un dinamismo que no puede controlarse del todo.

Algunas concreciones a modo de ilustración: los contenidos de la teoría de la comunicación, ordinariamente predeterminados en función de escuelas y corrientes, y codificados en varios cursos del mismo nombre en los primeros períodos del programa, acaban comúnmente en el archivo muerto de los estudiantes o, en el mejor de los casos, como cultura general. En el marco de un problema concreto de intelección formulado en función de una situación real de comunicación social, por ejemplo el manejo informativo de un acontecimiento de primera importancia política, un contenido teórico-metodológico cobra sentido y se incorpora en la estructura cognoscitiva del estudiante en la medida en que pudo ser usado —transferido— como recurso de respuesta frente al problema formulado. Por esta vía, la integración de diversos elementos teóricos o, incluso, el intento de elaboración inédita de un concepto pueden convertirse en ejercicio cotidiano. La pretensión pasa de la exigencia de asimilación de conceptos y su verificación fuera de contexto, a la demanda de uso de la teoría y de su propia producción como recurso de intelección del concreto. ¿Para qué sirven al final de cuentas una teoría de la información social y una metodología de análisis si no es para entender y analizar las prácticas concretas de la información? ¿Por qué no enseñarlas incorporando explícitamente como problema el marco y las situaciones de su uso concreto y su sentido?

Pongamos un caso relacionado con el anterior, pero en el lado "práctico" de la enseñanza. La enseñanza de la televisión normalmente incorpora el ejercicio en estudio de los géneros televisivos. Por lo general los estudiantes producen algún noticiero. El énfasis suele ponerse en el adecuado manejo de los recursos técnicos y expresivos del medio y en la adecuada organización del equipo de producción. ¿Por qué no formular como problema no sólo el reto de dominio de un instrumental y de la organización del trabajo, sino centralmente la cuestión de la mediación informativa en función de ciertas intenciones y valores sociales. Esto pide, en consecuencia, la reflexión teórica sobre la información, la metodología del análisis como metodología de diseño informativo y la discusión sociológica y axiológica, además, por supuesto, del manejo eficiente del recurso técnico y los elementos del género.

En estos ejemplos queda claro que es viable articular la teoría como contenido y como proceso, la investigación como ejercicio de análisis y producción expresiva y material de un texto informativo. La única condición está en que se conciba el proceso educativo como actividad en función de un problema referido a una práctica concreta de comunicación.

Si la referencia es a la práctica asumida como problema, todos los saberes implicados en la enseñanza profesional de la comunicación se tocarán inevitablemente. No importa que el curso corresponda en el código institucional a un curso de teoría, a uno de televisión, a uno de investigación, a uno de sociología o a uno de filosofía.

¿Hasta dónde son determinantes los recursos disponibles?

Estamos frente a un problema real que, evidentemente, establece límites objetivos a la enseñanza profesional de la comunicación.

Los recursos técnicos son importantes, pero no definitivos. Más que la especialización en el manejo técnico de los aparatos en los procesos de producción de mensajes, lo que importa es el desarrollo de la competencia tecno-lógica en función de los fines expresivos y comunicativos del instrumental. Para el desarrollo de esta competencia basta, realmente, con muy poco, en la medida en que los principios de la tecnología son ampliamente transferibles. La cámara más sofisticada de video funciona básicamente igual que una Hi-8 o una VHS, y entre éstas y una cámara réflex de fotografía fija existen, en el fondo, muchas similitudes. Por otra parte, son muchas las carreras de comunicación en las que los estudiantes pueden realizar prácticas o ejercicios profesionales en las mismas instituciones sociales de comunicación.

En la óptica de los recursos, la limitación más seria se encuentra en las plantas de profesores, tal como fue dicho en el primer apartado de este artículo. Frente a las carencias económicas que, en mayor o menor medida, padecen todas las instituciones educativas, y la falta real de profesores calificados, la única salida está en asumir la propia enseñanza profesional de la comunicación como un proceso simultáneo de formación y actualización de los propios recursos docentes. Nuevamente el énfasis "contenidista" obstaculiza esta posibilidad. Si la enseñanza se asume como taller en los términos ya desarrollados, el docente no tendrá más remedio que aprender sobre la marcha en el mismo movimiento que sus estudiantes. A falta de mejores perspectivas, hagamos de la necesidad virtud.

Para concluir

Aunque la enseñanza profesional de la comunicación en México está muy lejos todavía de una consolidación disciplinaria, profesional y social, está igualmente lejos de la incertidumbre originaria de hace 30 años. Mucho

se ha aprendido en este tiempo y existen experiencias muy valiosas suficientemente reflexionadas y documentadas.¹⁰

Socializar estas experiencias, discutir las, reconocer los caminos que se han mostrado viables y seguir apostando por la búsqueda y la innovación, son tareas irrenunciables. 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 es necesario asumir. La práctica cotidiana, el trabajo en aula, el diálogo entre colegas, la convivencia con los estudiantes, la imaginación y la iniciativa estarán ahí siempre como el lugar privilegiado de nuestra práctica.

¹⁰ Véase Carmen de la Peza y Beatriz Solís: "Modelo para armar: una experiencia mexicana" en *Diálogos de la Comunicación*, núm. 19, Lima FELAFACS, enero de 1988.