

LA INVESTIGACION EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION

MAURICIO ANDION

El tema de la enseñanza de la comunicación tiene tantos ángulos de aproximación como concepciones existen respecto de lo que es y hace un profesional de la comunicación. De ahí que formar a un periodista implica la utilización de estrategias didácticas distintas de las que tendrían que emplearse en el caso de un publicista, o un promotor cultural, un cineasta o un ideólogo. No obstante, la investigación, entendida como recurso didáctico, o mejor, como estrategia educativa, representa una herramienta pedagógica fundamental, generalizable en la formación de cualquier cuadro profesional, incluyendo desde luego al "licenciado en comunicación".

En efecto, puede afirmarse que la investigación incorporada al proceso educativo -integrada a la docencia-, rompe sustancialmente con las concepciones tradicionales de enseñanza y transforma la orientación de los currículos imprimiéndoles un sentido más creativo y crítico; en esta medida, al establecer las condiciones para la formación de profesionales versátiles, la actividad investigativa facilita su acceso al cambiante y azaroso mercado de trabajo propio de las sociedades latinoamericanas contemporáneas. La investigación, por tanto, se constituye en una habilidad capaz de engendrar prácticas profesionales de carácter transformador.

ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN

Pero ¿qué se entiende por integrar la investigación y la docencia? Desde hace más de tres lustros, en el contexto de América Latina se ha manejado la idea de propiciar un vínculo de esta naturaleza sin que hasta el momento haya llegado a materializarse en una práctica consuetudinaria y coherente.

Existen sin embargo algunas experiencias valiosas en nuestros

países; en ellas se expresa un serio intento por combinar investigación y enseñanza. Y aunque en un plano meramente discursivo, tenemos modelos educativos que nos llevan a pensar en la racionalidad, potencialidad y conveniencia de esta propuesta pedagógica: tal es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, cuyo documento constitutivo establece:

«El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad, lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos, así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta. En consecuencia, la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas, a uno que se centre en 'objetos de transformación', transformación que requiere la contribución de varias disciplinas".i

Dentro del marco de una reforma educativa, la UAM-X surge como una institución innovadora cuya política académica recoge y sintetiza algunas de las corrientes de pensamiento social, pedagógico y epistemológico más progresistas del momento, y desde cierta perspectiva, podría decirse que se adelanta a su época; de hecho, hasta antes de ese período los planes de estudio de las carreras universitarias se limitaban a hacer copias o adaptaciones formales de planes creados y aplicados en universidades extranjeras más o menos prestigiosas.

Detengámonos brevemente en el efecto que esta nueva concepción educativa ejerce sobre el diseño curricular.

En el México de comienzos de los años setenta, aún era escaso el estudio y conocimiento disponible en torno al currículo académico. La idea que se tenía de esta práctica apenas rebasaba las aportaciones hechas por R. Tyler y H. Taba, ² que en términos generales proponían racionalizar los procesos educativos de acuerdo a la definición de los fines y medios, así como de los recursos para la evaluación de la actividad docente. Se hablaba entonces de la necesidad de articular los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, en concordancia con un modelo que les diera continuidad, secuencia e integración.

Asimismo había consenso respecto a que los planes y programas académicos debían mantener una relación con el mercado de trabajo y los avances del conocimiento, aunque no se tenía clara conciencia de las múltiples mediaciones que afectaban dicha relación. En buena medida, este acuerdo respondía al optimismo desarrollista propuesto por la escuela del "capital humano", que veía en la inversión educativa un recurso útil para la instrumentación de una política de estabilidad social y ajuste económico entre la estructura productiva y la formación de cuadros técnicos y científicos.

En este contexto marcado por la dependencia de los enfoques

tecnocráticos provenientes de estudios norteamericanos, surge el "Documento Xochinifco" donde se concibe al diseño curricular como una actividad fundada en el análisis de los procesos característicos de las prácticas profesionales que ya existían y las emergentes.³

En la práctica, la formulación del programa de enseñanza con base en disciplinas horizontales, nunca logra reproducir la situación que se encuentra en la realidad para la cual se desea adiestrar al alumno. Por eso antes de definir objetivos educacionales que cubran todo el contenido de conocimiento de estas mismas disciplinas, se debería tratar de señalar procesos verticales que se realizan en una profesión dada y en estos procesos identificar lo que Piaget llama esquemas de acción que también podríamos denominar objetivos de proceso".⁴

A quince años de distancia estos planteamientos ya no resultan tan novedosos, pero debe tomarse en cuenta que, en aquellos tiempos, pocos eran quienes lograban vislumbrar su trascendencia y cabal significado.

¿Integrar la investigación y la docencia? ¿enseñar a través de objetos de transformación y no por medio de contenidos disciplinarios? ¿organizar la actividad docente de acuerdo a perfiles profesionales y objetivos de proceso? ¿reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un esquema teórico deductivo a uno que incluyera el componente empírico-inductivo de manera dialéctica? ¿hacer de estudiante artífice de su propia formación y agente activo en su proceso de aprendizaje?

Cuestiones como estas se contraponían ~y lo siguen haciendo al sentido común y las tradiciones académicas arraigadas en las instituciones de educación superior mexicanas. Incluso en la UAM-X, durante sus primeros cinco años de existencia, se abrió un arduo debate en torno a la operatividad y pertinencia de dichas propuestas, especialmente en lo referido a la integración de la investigación y la docencia.

¿Cómo era posible inscribir a un estudiante, inexperto, directamente en el proceso de generación de conocimientos? ¿cómo puede la investigación nutrir de contenidos al proceso de enseñanza sin desvirtuarlos o simplificarlos? ¿cómo formar a los estudiantes en el difícil oficio de hacer ciencia y, al mismo tiempo, capacitarlos como profesionales? ¿cómo convertir al conocimiento teórico producido dentro del laboratorio o el cubículo, en un soporte de la acción y la transformación social?

Para el "gremio" de los académicos y particularmente para los investigadores, la propuesta resultaba poco pertinente. La norma académica tradicional sostenida en la creencia de saber por el saber, se vio amenazada y trató, por todos los medios a su alcance, de desacreditar todo producto investigativo generado en el marco de la actividad docente. La idea de

producir conocimiento y aplicarlo simultáneamente en la formación de cuadros profesionales, o en la resolución de algún problema concreto, les resultaba en cierto sentido aberrante y hasta falaz. En realidad fue una respuesta explicable si tomamos en cuenta que se tenía la intención implícita de preservar las reglas consagradas del campo académico en tanto mecanismos de prestigio y selectividad.

Sin embargo, con todo lo reactivo que haya podido resultar esta respuesta, lo importante es que fecundó la reflexión en torno a este principio pedagógico. Fue así que en 1981, durante el "Trimer Congreso sobre las Bases Conceptuales de la IJAM-V" se llega, entre otras, a la conclusión de que era necesario distinguir entre investigación formativa e investigación *generativa*.

Sobre la primera, se decía que "...constituye una forma de enseñanza activa, en la cual los estudiantes aplican lo que están aprendiendo, al estudio de determinado problema y de ello se extraen motivación y orientación para profundizar sus conocimientos y elaborar conclusiones", en este sentido, continúa la argumentación, "... es un proceso didáctico centrado en la transmisión de conocimientos firmemente adquiridos, con vista a su aplicación técnico-profesional; el carácter crítico y polémico de la ciencia se presenta como un atributo más del conocimiento, pero limitado a cierta frontera que no constituye motivo de aprendizaje sino hasta que ha dejado de serlo, para integrarse al conocimiento universalmente aceptado".⁶

A su vez, de la investigación generativa se dijo que "... parte de la delimitación de esa zona de frontera entre lo conocido y lo desconocido; su materia es, por esencia, aquella controvertible mediante la aplicación del método científico en forma original". *En resumen -continúa el texto-, investigar para aprender mejor una disciplina es totalmente distinto de investigar para crear conocimiento original en la disciplina".⁷*

Esta distinción entre prácticas, que puede ser interpretada desde una óptica sociológica como un recurso de poder para establecer la distancia cultural; entre el sector académico y los aspirantes a técnicos y profesionales, y con ello preservar su posición en el campo intelectual, parte toda ella del presupuesto de que la educación, y en particular la formación universitaria, tiende necesariamente a reproducir las normas del quehacer académico tradicional; es decir, investigar para producir conocimiento original de acuerdo a ciertas reglas formales, enmarcadas dentro de lo que se conoce como "el método científico", y posteriormente, en otro momento y lugar, transmitir este conocimiento convalidado, legitimado, socialmente consagrado, "universalmente aceptado", como un conjunto de saberes disciplinarios susceptible de ser aprendido en la universidad.

Como puede apreciarse, esta postura escamotea la propuesta original del "Modelo Xochimilco" que apunta hacia la ruptura de una enseñanza centrada en disciplinas, para pasar a otra basada en objetos de transformación.⁸ Desde la perspectiva de este modelo educativo, no se trataba de formar en cuatro años lectivos, académicos en su acepción clásica, a investigadores o científicos de punta-como sugiere el término "investigación generativa", sino profesionales capaces de rebuscar problemas concretos, con recursos científicos y técnicos aprendidos en el transcurso de un proceso creativo y participativo.

Todos sabemos que la formación de un investigador, ya sea en el campo de las ciencias naturales o en las sociales, requiere de un trabajo pedagógico especializado propio de los programas de posgrado, así como un talento y vocación definida por parte de los estudiantes, en tanto que la formación de profesionales y técnicos, se puede lograr en la licenciatura, siempre y cuando se utilice una estrategia educativa adecuada y se disponga de los recursos materiales y humanos suficientes y capaces para operar un programa de instrucción determinado.

No obstante, la inquietud por distinguir las formas de investigar, ha conducido a encontrar la especificidad de la práctica investigativa. Es así que la investigación puede entenderse, en sentido estricto, como el proceso de hacerse preguntas y la búsqueda de sus respuestas. De esta manera, la diferencia entre una y otra forma de investigar, estriba fundamentalmente en el tipo de pregunta que se haga; cada pregunta lleva implícito su nivel de resolución, lo que conduce a la elección de una estrategia particular en la búsqueda de la respuesta que le corresponde.

Por estas razones, no procede igual un detective que quiere saber quién fue el culpable del delito; o un mercadólogo que se cuestiona por las preferencias de consumo de las amas de casa de alguna zona metropolitana; un escritor frente a la necesidad de resolver el sentido de la existencia; o bien, un científico tratando de encontrar la solución a un problema matemático. Cada uno de ellos, de acuerdo al tipo de pregunta que haya formulado, utilizará una estrategia diferente, fundada en presupuestos de distinto nivel de abstracción y usando métodos de obtención de información y de análisis igualmente específicos.

Desde esta perspectiva, se puede ver a la investigación como un proceso heurístico, creativo, en el que se produce un diálogo continuo entre el sujeto que busca conocer y el objeto, cualquiera que sea su forma y naturaleza; y al mismo tiempo; aparece como una actividad intelectual compleja y diversificada que exige, de quien la emprende, la puesta en acción de todas sus capacidades. Así, el que investiga lo compromete todo, comenzando por su inteligencia; la búsqueda involucra, provoca la participación. Sólo así es posible acceder al conocimiento.

De esta misma forma procede el estudiante que ha tenido la oportunidad de liberarse de su proverbial condición receptiva, para ir tras el conocimiento una vez que ha podido responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Cuando nos referimos a integrar la investigación y la docencia, es preciso pensar pues en la esencia de la práctica investigativa, no importa si el resultado adquiere la forma de un programa o si por el contrario, se alcanza la verdad objetiva; lo importante es el proceso, la búsqueda, el trayecto, las experiencias vividas en el afán de conocer algo nuevo.

Por supuesto que en el contexto de una institución de educación superior, se debe proveer al estudiante de recursos fundados en el saber científico, es lo menos que se puede hacer por él cuando se pretende capacitarlo en la resolución de problemas propios del ejercicio de su profesión.

LA COMUNICACIÓN

En nuestro medio académico existe una ostensible preocupación por definir el ámbito de actividad específico del profesional de la comunicación.

En la década de los años sesenta, apareció la licenciatura en comunicación, esto como carrera universitaria, se pensaba que su mercado natural se ubicaba en los medios masivos, que para entonces comenzaban a aparecer como los grandes "demurgos devoradores de conciencias".

En efecto, con la expansión de los medios electrónicos, se

inició un proceso paralelo conocido como el "boom" de las escuelas de comunicación; ello dio lugar a la creencia de que todo aquel que quisiera trabajar en televisión, radio, cine y demás industrias culturales, tenía que cursar la licenciatura en comunicación.

El problema mostró sus síntomas cuando las primeras generaciones de egresados, en la práctica, advirtieron que para ingresar a los medios no bastaba con ostentar su flamante título, pues se trataba de territorios habitados, estructuras de poder a las que sólo se podía acceder aprendiendo las reglas propias del campo; reglas previamente impuestas y legitimadas por los agentes que originariamente habían fundado tales instituciones.

A partir de este momento, los "comunicólogos" se convirtieron en intrusos, "señoritos" recién llegados que no sabían nada de los rigores del trabajo industrial de producción masiva de bienes simbólicos. El mercado "natural" del licenciado en comunicación debía ser conquistado.

De una u otra forma, los universitarios de la comunicación se abrieron paso por los agitados terrenos de la industria cultural. No obstante, la oferta de trabajo en ese ámbito de la producción simbólica era limitada y pronto empezaron a escasear los puestos para la avalancha de licenciados que aspiraban a convertirse, de la noche a la mañana, en miembros reconocidos del mundo de la noticia y el espectáculo.

Fue hasta entonces que comenzamos a darnos cuenta que la comunicación como carrera universitaria no tenía un mercado natural de trabajo; era necesario darle una dimensión distinta, "alternativa". Si la opción no estaba en los medios, había que volver la mirada hacia los conglomerados sociales. La confusión llegó a su punto culminante en el momento que, al analizar los procesos de comunicación alternativa, se pudo observar que incluso esos espacios estaban ocupados por agentes tradicionalmente identificados como comunicadores (maestros, sacerdotes, merolicos, rotulistas, sonidistas, entre otros), aunque no estuvieran titulados.

¿De qué se trataba entonces? ¿debíamos volver al esquema convencional de formar periodistas, publicistas, relacionistas públicos y demás profesiones liberales ligadas al campo de la comunicación? Algunas universidades así lo hicieron e incluso se fundaron escuelas superiores dedicadas a formar exclusivamente este tipo de profesionistas.

¿O acaso se debía formar técnicos (fotógrafos, dibujantes, tipógrafos y demás) que pudieran ingresar directamente como fuerza de trabajo al proceso de producción industrial de mensajes? Esta opción se descartó en las universidades, por considerar que tal oferta educativa podía ser cubierta por

instituciones de educación técnica o media superior. ¿Se trataba entonces de formar comunicólogos en sentido estricto, es decir, profesionales dedicados al estudio del fenómeno comunicativo? Este planteamiento provocó una discusión que a la fecha continúa como tópico recurrente en las escuelas superiores de comunicación; en ella se aborda el problema de si la comunicación es una disciplina social autónoma, con su objeto de estudio específico; no nos detendremos en esto por exceder las intenciones de este artículo, baste decir que la formación de científicos sociales especializados en el campo de la comunicación representa una alternativa bastante limitada, porque no existe en el medio académico suficiente número de plazas para la cantidad de egresados, y por otro lado, la masa estudiantil de la carrera de comunicación no se caracteriza por tener una vocación científico-académica.

En el caso de la UAM-X, el problema se intentó resolver concibiendo el perfil de un profesional que se adecuara a la realidad sociocultural del país; actualizado respecto a los estudios sobre los procesos de significación social; y que respondiera a los principios definitorios propios del sistema educativo institucional.

Bajo estos tres parámetros, se consideró conveniente formar comunicadores capaces de elaborar políticas y estrategias de comunicación acordes a los proyectos sociales, esto es, "estrategas" que, a partir del análisis crítico de la realidad social, pudieran dirigir y operar una política comunicativa determinada.⁹

Ciertamente constituye una propuesta ambiciosa que requiere de recursos humanos bien capacitados y afines a este proyecto académico, como también un soporte material y organizativo sólido y a la vez flexible. Y aun hoy, no se ha logrado crear las condiciones histórico-institucionales para instrumentalizar esta idea.

El panorama actual no es muy esclarecedor. Persiste la ausencia de un acuerdo, o cuando menos un consenso, respecto a lo que es y hace al licenciado en comunicación, y mientras tanto, un caudal incontenible de egresados continúan aventurándose al mercado de trabajo con el propósito de ejercer su particular concepto de "profesión".

No se sabe a ciencia cierta cuál es y ha sido el destino y trayectoria de estos agentes; esta es una meta impostergable que habrá de realizarse. Pero es probable que no estén concentrados en un solo sector, sino que se hayan dispersado por todo el espacio social.¹⁰

La comunicación es un hecho social que se produce continuamente y permanentemente hasta en el último intersticio del tejido social; constituye una función en la que participan todos los agentes sociales al entrar en contacto entre sí. Como todos

sabemos, a partir de esta relación es posible entender el proceso de producción y reproducción de la cultura y al mismo tiempo, es un recurso consustancial al ejercicio del poder.

Partiendo de esta serie de presupuestos, es posible pensar que los profesionales de la comunicación hayan encontrado ubicación en todo aquel espacio en el que se requiera de un agente que opere concientemente sobre los mecanismos de interacción social, en el plano de los intercambios simbólicos, con la intención de legitimar una forma cultural determinada a través de medios y técnicas específicos.

Seguramente estarán ahí, ocultos, encubiertos bajo la forma de sacerdotes, profetas y brujos; o en otros términos, de científicos sociales, periodistas, ideólogos, poetas, artistas, diseñadores, productores de radio o televisión, y hasta funcionarios públicos. Pero cualquiera que sea la forma en que se presenten, serán profesionistas que habrán de enfrentar problemas relacionados con la comunicación humana, y para resolverlos, tendrán necesariamente que hacerse preguntas que los conduzcan a aprovisionarse de información y a interpretarla, de acuerdo a ciertos parámetros más o menos abstractos; en una palabra, tendrán que investigar.

Si nos detenemos a pensar, aunque sea un poco, en el ejercicio de las profesiones ligadas a los procesos de intercambio simbólico, podremos observar que todas ellas, en algún momento, requieren de la búsqueda y procesamiento de información que permita formular soluciones adecuadas y pertinentes a los problemas que se derivan de la producción e intercambio de significaciones. Quizá no necesariamente con la intención de generar nuevo conocimiento, pero en todo caso, requerirán de las habilidades y destrezas propias de la práctica investigativa.

Vista la investigación como una actividad común al ejercicio de esta clase de profesiones, en términos del diseño curricular podría ser concebida como un objetivo de proceso, esto es, como un esquema de acción y percepción característico de dicha práctica profesional. Esto nos llevaría a la transformación de los modelos curriculares construidos a partir de una lógica teórico-educativa, centrada en los contenidos disciplinarios. Por estas razones, la investigación integrada **a la docencia rompe con las formas** tradicionales de enseñanza y desarrollo curricular.

LA INVESTIGACION EN EL PROCESO CURRICULAR

Toda vez que pensamos en el currículo académico, lo asociamos a la idea de un dispositivo técnico-pedagógico elaborado con el fin de organizar racionalmente la actividad docente en una determinada institución escolar.

De ahí que se entienda por desarrollo curricular: al análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto social, el educando y los recursos institucionales; la definición de los fines y objetivos educativos; y la especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos y organizativos, de manera tal, que se logren los propósitos ~dos.

Así pues, el desarrollo curricular se constituye de facto como la práctica dirigida a la planeación y diseño de modelos curriculares; éstos, en el mejor de los casos, son el producto de investigaciones orientadas a detectar las características del ámbito socio-económico en el que se han de inscribir los sujetos educativos como egresados; estudios sobre la práctica profesional; características del alumnado, y sobre los diversos enfoques metodológicos propuestos, a efecto de sistematizar las prescripciones técnicas que le dan sentido al modelo.

Con el auge de esta forma particular de planeación académica, los modelos curriculares de las carreras universitarias ciertamente han adquirido una nueva dimensión, más técnica, más racional. Se parte de la definición de un perfil profesional donde se expresan los objetivos específicos que delinean el tipo de cuadro técnico y/o científico que se busca formar, cuentan con una estructura programática en la que se relacionan contenidos, métodos y actividades académicas, tratando con esta relación, de orientar progresiva y secuencialmente el proceso educativo; y se diseñan de tal manera, que es posible derivar de ellos estrategias operacionales y sistemas de evaluación.

No obstante, muy pocos son los modelos curriculares que han incorporado la investigación como criterio formativo, del que se desprenda una estrategia que incluya dicha práctica como actividad intrínseca a los programas escolares que componen la estructura curricular.

Esto se debe, por un lado, al problema ideológico-político que ha significado el proceso de legitimación del principio de "integración investigación-docencia", al que hicimos referencia en líneas anteriores; pero por otro lado, responde a la dificultad teórica, y a la vez práctica, de imaginar e instrumentar un modelo que asuma y articule a la investigación como objetivo de proceso o esquema de acción definitorio del perfil profesional.

Un modelo curricular es, en última instancia, un discurso normativo en el que se expresa y materializa el estado de la lucha ideológica, en una coyuntura dada, dentro de una institución escolar específica; o en términos de C. Luna UTOdo

*currículo -modelo curricular- por encima de su utilidad operativa, como guía de la actividad académica, expresa la forma como una institución educativa se asume a sí misma, percibe teóricamente sus objetos de estudio y se plantea su relación con el resto de la sociedad.*ⁱⁱ

Es por ello que resulta difícil concebir la existencia de un modelo curricular que pueda dar cuenta de la transfiguración que adopta el proceso educativo en su devenir histórico-institucional, pues en el momento que se actualiza como documento rector y principio de legitimación de las prácticas pedagógicas dominantes, sufre un proceso de reificación que lo anquilosa, y en este sentido, le impide adaptarse a la realidad específica del proceso curricular.

Atento a esta contradicción, Raúl Fuentes plantea la necesidad de definir al currículo -aunque en realidad se refiere al modelo curricular-, como "... una estructura de transformaciones enmarcadas históricamente y en relación permanente de interdeterminación con las de la sociedad en que se inscribe",¹² y señala que para ello es preciso pasar de una concepción estática del diseño curricular, a otra dinámica, que se funde en la aplicación de una metodología de orden prospectivo. Independientemente del valor heurístico que puede tener esta propuesta en la tarea de construir modelos más flexibles y correspondientes al devenir histórico de las prácticas pedagógicas propias de una carrera universitaria, desde nuestro punto de vista la cuestión se ubica en un plano teórico distinto.

Detrás de todo discurso técnico-científico, del que se nutre el desarrollo curricular, se oculta un conjunto de factores asociados al juego de fuerzas sociales y políticas características de cada espacio institucional.

Visto desde una perspectiva histórico-social, el currículo deja de ser un producto surgido por la gracia de la planeación académica, y se revela como un proceso contradictorio, que adquiere una configuración precisa a partir del análisis de las trayectorias de los agentes que interactúan de acuerdo a ciertas estrategias político-ideológicas.

Así los elementos normativos que logran emerger y cristalizar en los diversos modelos curriculares, son materializaciones particulares, momentos del proceso curricular; en otras palabras, representaciones transitorias de una coyuntura social y política, presentes en el desarrollo de una institución educativa.

Si bien los modelos curriculares, en tanto sistemas normativos, **demarcan los campos de lucha** ideológica y delimitan los **espacios de interacción** social en los que se verifican las relaciones de comunicación pedagógica, ello no significa que garanticen la reproducción cabal de sus presupuestos ideoló-

gicos, cuestión que depende de factores más específicos concenientes a la naturaleza del medio institucional en su conjunto, sus agentes y sus mecanismos de acción y reproducción social.

Como concepto, el currículo se sitúa en un plano teórico más general, directamente relacionado con los procesos de reproducción social del conocimiento, y en especial, con la reproducción de las formas culturales consagradas por el sistema escolar.

Desde esta perspectiva, no basta con establecer el papel que cumple la escuela en la sociedad, como instancia de socialización, homogeneización y selección de la fuerza de trabajo; para entender al currículo en su carácter de proceso, es necesario observarlo en su transcurrir por el campo de fuerzas sociales esto es, a través del juego de relaciones de poder que se dan al interior de un espacio institucional.

De esta manera, el ámbito institucional puede darse como un espacio complejo, en el cual se esconden las formas en que se manifiesta diferencialmente el sentido de la función del sistema escolar respecto a uno y otro momentos históricos. Ciertamente en un mayor grado de generalidad, es posible hallar constantes respecto al papel de la escuela en relación a la sociedad y el Estado, sin embargo son factores más sutiles los que nos podrán explicar los mecanismos a través de los cuales dichas prácticas adquieren especificidad.

A partir de estos argumentos, es posible entender a las prácticas pedagógicas como relaciones de poder en las que se manifiesta la imposición de una forma cultural arbitraria, legitimada en razón al estado que guardan las relaciones de fuerza propias de una institución escolar, en un determinado momento histórico; ¹³ en tanto que al currículo se le puede concebir como un proceso de reproducción cultural en el cual se articula el conjunto de las prácticas pedagógicas, dentro del marco de una institución escolar, en función de un parámetro ideológico, social y políticamente legitimado.

Estos presupuestos teóricos referentes al proceso curricular, nos conducen -para comprenderlo en su dimensión concreta-, al análisis de: las prácticas pedagógicas como mecanismos de inculcación; y las trayectorias sociales y académicas de los agentes institucionales (alumnos, maestros, funcionarios); al mismo tiempo, las estrategias de legitimación de los presupuestos ideológicos condensados en las reglas propias de la institución. Así, en la descripción del juego de fuerzas sociales en que se actualizan los modos de imposición y adquisición de formas culturales arbitrarias, consagradas por la institución escolar, podremos encontrar algunas pistas que expliquen los procesos de estructuración del currículo académico en su devenir concreto.

De acuerdo a estos planteamientos, la investigación, en tanto criterio formativo propio del modelo curricular de una carrera universitaria, representa una categoría ideológica cuyo campo denotativo refiere a un esquema de acción particular del ejercicio profesional, esto es, un modo de ser profesional definido desde la autoridad pedagógica en que se erige el propio modelo curricular que lo articula como prescripción didáctica o estrategia educativa.

De ahí que para incorporar a la investigación como estrategia educativa legítima, dentro del proceso curricular de una institución particular, sea preciso librar una lucha ideológica que rompa con el sentido común de las prácticas académicas tradicionales e instaure una nueva concepción de la enseñanza.

Culmina aquí nuestra exposición. Ahora podemos comprender que en el intento de vincular investigación y docencia, las dificultades afrontadas en el campo de la educación superior mexicana durante los últimos quince años, no hacen sino expresar el debate en torno a la legitimidad de un principio pedagógico innovador.

E~TEGIM DE LEGITIMACION

Si la "idad se presenta como se ha descrito, y consideramos pertinente y necesario que nuestras universidades integren a sus políticas académicas el principio pedagógico que significa la integración investigación-docencia. Si pensamos que se justifica que la investigación se articule a los modelos curriculares como un esquema de acción propio de los cuadros profesionales que estamos formando. Si creemos que sería conveniente incorporara nuestra práctica docente esta estrategia educativa. Y si estamos comprometidos con la transformación de las formas de enseñanza tradicional, y de esta manera, participar en la definición del sentido que adopte el proceso curricular en el que estamos inscritos, entonces las líneas de acción, esto es, las estrategias de legitimación, que a nuestro juicio tendrían mayores posibilidades en la lucha por instaurar a la investigación como principio pedagógico reconocido, deberían dirigirse hacia:

1. Construir un esquema metodológico que incorpore a la planeación académica, y particularmente, al diseño de modelos curriculares, la noción de investigación como objetivo de proceso.
2. Desarrollar líneas de investigación cuyos objetivos giren en torno a:
 - 2.1 La caracterización del campo y sentido de las prácticas de los profesionales de la comunicación.
 - 2.2 La caracterización del devenir del proceso curricular propio de las escuelas de comunicación.
 - 2.3 La definición de categorías teóricas y dispositivos

operacionales utilizables en la elaboración de planes y programas de estudio flexibles y dinámicos.

- 2.4 La caracterización del estado de la investigación en las áreas del conocimiento afines al fenómeno comunicativo.
- 2.5 La elaboración de sistemas de información referentes a los campos disciplinarios asociados a la comunicación social.
3. Crear programas de capacitación docente que abarquen: la formación de profesores/investigadores; la instrucción didáctica y la actualización teórica.
4. Diseñar sistemas de intercambio académico que abran canales para difundir:
 - 4.1 Las experiencias pedagógicas en las que se observen las potencialidades de la práctica investigativa en la formación de cuadros profesionales.
 - 4.2 Los trabajos de investigación centrados en la problemática de la integración de la práctica investigativa a la docencia.
 - 4.3 Los recursos que pueden ser útiles en la aplicación de esta estrategia educativa.
5. Ensayar en nuestra aula la experiencia de enseñar a investigar investigando.

1 Documento Xochimilco; UAM X; México D.F.; 1987; p. 17.

2 Cfr. TABA H. *Elaboración de Curricúla*. Troquel; Buenos Aires; 1976.

TYLER R. *Principios para la elaboración del Curriculum*; Troquel-- Buenos Aires; 1971.

3 Cfr. GUEVARA NIEBAL G. *El diseño curricular*. D. CBSJUAM-X;

México, 1976. En este trabajo se propone para el diseño de los currícula, el análisis de las prácticas profesionales tanto dominantes como decadentes y las emergentes.

4 UAM-X op cit. p. 26

5 Hay que tomar en cuenta que durante este período, la totalidad de la plantilla de profesores provenían de universidades de corte tradicional, y que esta innovación educativa no correspondía a sus esquemas de acción y estrategias de trabajo académico.

6 UAM-X Primer Congreso sobre las bases conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco; Torno I; UAM~X; México; 1981.p.42.

7 UAM-X ibidem. p. 43

8 Para ampliar la información sobre este concepto se recomienda confrontar el texto de BELLER W. El concepto de objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X; *Temas Universitarios* # 10, UAM-X; México D.F.; 1987.

9 UAM-XIDCS11 Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Perfil de Carrera; Mimeo-, 1980; passim pp. 1-17.

10 Actualmente la Coordinación de la Carrera de Comunicación de la UAM-X, realiza una investigación que tiene como objetivo elaborar un sistema de selección de estudiantes y egresados, a fin de conocer sus trayectorias dentro del campo profesional.

11 LUNA CARLOS E. El currículo y su "Telón de Fondo" en las Carreras de Comunicación; Ponencia presentada en el Encuentro CONEICC 82, Monterrey N.L., abril de 1982.

12 FUENTES NAVARRO R. El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores sociales para América Latina, realidades, tendencias y alternativas. Disertación para el IU Encuentro de Facultades de Comunicación Sociog- UNAMIENEPIACATLAN; Méjico D.F.; septiembre-octubre de 1982; p. 3.

13 Cfr. BOURDIEU PIPASSERON J.C. LA reproducción; Ed. Laia; Barcelona; 1981.