

EL DISEÑO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE COMUNICADORES SOCIALES PARA AMÉRICA LATINA

Realidades, Tendencias y Alternativas

Raúl Fuentes Navarro

1. INTRODUCCIÓN

El tema que trato de abordar en este trabajo no es, definitivamente, novedoso, ya que se ha manifestado desde hace mucho tiempo como una preocupación constante y casi unánime en los foros latinoamericanos referidos a la comunicación y a su enseñanza. Desde muy variados puntos de vista, la reflexión sobre el quehacer de las escuelas de comunicación se ha percibido siempre como problemática importante y la presentación y debate de innumerables experiencias ha llevado una y otra vez a conclusiones y recomendaciones significativas, aunque difícilmente operables más allá del ámbito discursivo. Piénsese solamente en el nombre mismo, de la carrera, que no ha podido ser fijado o unificado; en México, a guías de ejemplo, persisten al menos diez diferentes.

Al revisar los documentos finales de reuniones, encuentros, simposios, congresos, debates, mesas redondas y foros celebrados durante los últimos veinte años en América Latina, se evidencian algunos avances conceptuales, una creciente complejización de los enfoques y una cierta evolución terminológica sobre el tema. Y sin embargo, no hay muestras de que la problemática haya sido resuelta, así sea en algún aspecto o en alguna institución. Por el contrario, la recurrencia del tema hace pensar que es cada vez más difícil arribar a conclusiones adecuadas y de aplicabilidad relativamente amplia. En otras palabras, el curriculum académico de la comunicación sigue siendo un problema fundamental al interior de cada institución y en los ámbitos regionales, nacionales y continentales era los que desarrollamos nuestro trabajo aparentemente común. Parece necesario, por lo tanto, continuar atendiendo a la búsqueda de formulaciones claras y compartidas, que precisen los problemas y orienten las acciones hacia su adecuada solución.

En la preparación de este trabajo he intentado recoger aportaciones de personas, instituciones y eventos que iré citando en su oportunidad, en especial los dos Encuentros Latinoamericanos de Facultades de Comunicación Social antecedentes de éste; pero son en general tan notables de dispersión y fragmentación de acervo documental sobre el tema, que me veo obligado a tomar como punto de arranque una recomendación obvia: es urgente trabajar en la sistematización de los datos, conceptos y experiencias disponibles sobre la enseñanza de la comunicación en América Latina para poder realmente avanzar en su tratamiento y práctica. Mientras tanto, es forzoso aclarar que aún limitando el marco de referencia de este trabajo a México, no es todavía posible alcanzar un grado satisfactorio de rigor en análisis ni en la elaboración de proposiciones prospectivas. No obstante, espero suscitar algún debate o reflexión productiva -con lo que presento a continuación.

2. EL CONCEPTO "DISEÑO CURRICULAR" Y SU CONTEXTUALIZACIÓN

Por el término curriculum entendemos un conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa, la organización de los recursos pedagógicos de la institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el sentido de la práctica profesional de los egresados. De ahí se desprende que su función es esencial en la realización de los fines para los cuales han sido establecidas las instituciones de educación superior, y por tanto, que en el curriculum se encuentran algunas claves muy relevantes para analizar -y operar- la formación de profesionistas y sus modos de inserción en la vida social.

Al margen de las consideraciones técnicas que supone el manejo del curriculum, aspecto sobre el cual quienes trabajamos en escuelas latinoamericanas de comunicación tenemos todavía mucho que aprender, ubicaré una doble acepción del concepto *diseño curricular* y trataré de resaltar algunas de sus principales implicaciones.

La primera acepción de *curriculum* o *diseño curricular* es estática: lo define como sistema conceptual sobre el cual se basan las actividades específicas de la formación universitaria, como un "mapa de aprendizaje" que guía la práctica educativa. Esta concepción del curriculum como *sistema* se complementa con la segunda acepción, que lo aborda como *proceso*, es decir, como estructura de transformaciones enmarcadas históricamente y en relación permanente de interdeterminación con las prácticas de la sociedad en que se inscribe. "Visto de esta manera, todo curriculum, 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".(2)

Quizá una de las dificultades que han impedido mayores avances en la discusión latinoamericana sobre el curriculum en comunicación pueda explicarse por la pretensión de trabajar únicamente con el aspecto estático y manifiesto del curriculum: con las asignaturas y su seriación, sus problemas prácticos y, tal vez, con la correlación que guardan éstos con la práctica profesional. Los

problemas detectados de esta manera, giran en torno al equilibrio entre diversos tipos de materias; a la insuficiencia de recursos humanos, pedagógicos y materiales; a la integración entre teoría y práctica, a la adecuación de la formación de las demandas del mercado profesional; y cuando mucho, al fomento de la investigación de la realidad comunicacional circundante. Por supuesto, estos problemas revisten fundamental importancia, pero se ha hecho evidente que planteados desde una visión estática no pueden ser solucionados integralmente y se convierten en preocupaciones irresolubles y recurrentes.

Además, una concepción estática del diseño curricular tiende a aislar a las instituciones que enfrentan los mismos problemas y, al obligar a cada una a experimentar alternativas parciales de solución, impide un desarrollo armónico de la profesión en el continente. Sólo en la ciudad de México, como muestra de ello, coexisten más de diez versiones diferentes de la carrera:

Obviamente, no trato con esto último de argumentar en favor de una artificial y epidérmica unificación de los planes y programas de estudio, como a menudo se ha hecho; creo que además de imposible, tal afán es inconveniente e inadecuado como solución a los problemas de la enseñanza de la comunicación a nivel latinoamericano. Por el contrario, mi intención es proponer un modelo que, definiendo en común los fundamentos de la carrera tanto en conceptos como en procesos, permita desarrollar sólidamente las diferencias regionales e institucionales que acerquen la formación de profesionales de la comunicación a las distintas realidades con las que les corresponde interactuar. De ahí que remita a una concepción dinámica del diseño curricular.

Y ésta se refiere, primero, a una manera dinámica de concebir el curriculum, que a su vez deberá infundir en él una estructuración dinámica. La distinción es pertinente porque muchas veces el diseño curricular es en cierta medida dinámico y son sus análisis o su puesta en práctica los que lo estatizan y deforman cualquier consideración sobre él; si bien debe reconocerse que la mayor parte de las veces el propio diseño curricular es estático porque ha sido producido, operado y revisado estáticamente.

La concepción dinámica del diseño curricular es aquella que, al mismo tiempo que establece una *estructura* a las actividades académicas, define los *procesos* que constituirán y harán evolucionar esa estructura como sistema de aprendizaje y formación de sujetos concretos en circunstancias concretas. Por ello, las secuencias temporales de actividades de aprendizaje, orientadas hacia el cumplimiento de objetivos definidos y jerarquizados, implican una serie de transformaciones sucesivas de los sujetos participantes, de la organización de los recursos disponibles y de las relaciones -conceptuales, operativas y políticas- que la institución establece y mantiene con su entorno social.

Entendido así, el diseño curricular no tiene sólo un carácter *normativo* sino que se convierte en un proyecto educativo vinculado directamente al desarrollo histórico y es adaptable, por tanto a las continuas modificaciones de la realidad en que se inserta. Sólo así, pasando de lo normativo a lo *prospectivo* en el diseño curricular, es posible evitar el anacronismo en los programas de estudio y la obsolescencia de una formación diseñada, en la mayoría de los casos, de acuerdo a situaciones imperantes varios años *antes* de que los estudiantes la completen.

A reserva de especificar en el siguiente apartado los factores que una concepción dinámica del curriculum articular, he de hacer hincapié en una característica general de los currícula latinoamericanos en comunicación: la necesidad de su permanente actualización. Una y otra vez, desde hace más de veinte años, las nuevas realidades planteadas por una práctica comunicacional que se desarrolla mucho más de prisa que los conceptos teóricos que la deben explicar, muy especialmente en lo relativo a los avances tecnológicos y su imposición imperialista, obligan a las escuelas de comunicación a transformar, a veces radicalmente, sus currícula y en ocasiones hasta sus objetivos fundamentales. La carrera desenfadada del "progreso" en la comunicación social le da cada día mayor ventaja a la práctica sobre la teoría, y tiende a dejar cada vez más atrás a la educación. Y si este evidente desfase cualitativo no bastara, es obvio que el desmesurado crecimiento cuantitativo de las escuelas de comunicación hace mucho más complejo el problema de la obsolescencia curricular.(3)

La importancia de adoptar una concepción dinámica del diseño curricular y de propiciar una estructura dinámica en él, es innegable si se pretende estar al día con la realidad comunicacional que viven nuestros países y formar a los profesionales que contribuyan efectivamente a su transformación.(4)

3. ARTICULACIONES DINÁMICAS DEL DISEÑO CURRICULAR

Al sugerir una perspectiva dinámica en el análisis y la práctica del diseño curricular en comunicación, no he querido implicar simplemente una movilidad en el tiempo y un intento siempre abierto de "adelantarse" a las condiciones futuras. Fácilmente podría argüirse que el diseño curricular supondría así un ejercicio de adivinación azaroso e ineficaz. Pero si se entiende esta concepción dinámica como un proceso *histórico* en el sentido pleno del término el diseño curricular deberá ser considerado como una estructura de transformaciones estrechamente vinculadas con otras prácticas sociales que interactúan directamente con ella y le asignan límites, posibilidades, sentido y magnitud.

Por tanto, el desarrollo de esta argumentación lleva ineludiblemente a tocar los otros tres temas del Encuentro, y algunos más, en cuanto que es necesario contextualizar el diseño curricular y explorar las condiciones en que la formación de comunicadores sociales ha venido desarrollándose en las universidades latinoamericanas, así como las posibles alternativas que cabría considerar en el futuro próximo.

3.1 Diseño curricular y necesidades sociales

La rutina de las tareas académicas puede en ocasiones hacer perder la perspectiva a los involucrados y soslayar el hecho de que una carrera universitaria se establece, antes que nada, como respuesta a una demanda social que hace ver como necesaria la formación de cierto tipo de profesionista que satisfaga ciertas necesidades sociales. Y es aquí precisamente, en la forma de interpretar la demanda, la necesidad y la consiguiente "oferta" de servicios educativos especializados, que el diseño curricular manifiesta la postura ideológico-valoral que la institución sostiene dentro y frente a la sociedad.

En este sentido el diseño curricular implica una opción que privilegia como deseables cierto tipo de prácticas sobre otras posibles, identifica los ámbitos sociales hacia los que la institución pretende orientar su acción, y determina en consecuencia una manera específica de articular los aspectos teóricos, académicos y pedagógicos entre sí y con la praxis prevista de los profesionales en formación. Esta opción se define con base en la operación de ciertos valores, sobre los cuales se constituye la "institucionalidad real" de la universidad, "derivada de su inserción dentro del juego de fuerzas e intereses sociales"(5), y por tanto, remite a la dimensión de lo político, desde la cual se interpreta lo "necesario" muchas veces en contradicción con los valores explícitamente declarados.

No cabe ya duda en estos días de que el surgimiento y auge de las escuelas de comunicación ha estado asociado estrechamente a la expansión de los medios de información colectiva de acuerdo al modelo norteamericano y, sobre todo, a sus funciones ideológica y económica. Las necesidades sociales originarias de la formación universitaria de comunicadores son primeramente, en consecuencia, la de preparar elementos capaces de contribuir al reforzamiento de los cielos de circulación del capital (acortándolos a través de la publicidad) y de reafirmar el consenso social en torno a un modelo de desarrollo que no favorece precisamente a las mayorías. Sin abandonar nunca del todo este punto de partida, las escuelas de comunicación han adoptado diversas posturas curriculares ante él:

- Asumiéndolo y justificando la atención a estas necesidades del sistema, la mayor parte de las veces con base en una concepción reduccionista de la adaptación al mercado de trabajo;
- Asumiéndolo implícitamente y declarando una orientación transformadora del sistema con base en una formación "humanista" que incida sobre el contenido y la forma de los mensajes;
- Ignorando toda implicación ideológico-política y ubicando la carrera como un programa "neutral" de adiestramiento técnico-cultural, cuya dimensión ética concierne sólo al individuo que se capacita;
- Ampliando el campo de acción hacia otros ámbitos relacionados con las mismas funciones económico-políticas, como el de la comunicación interna y externa de las organizaciones públicas y privadas;
- Rechazando la validez y legitimidad de tales necesidades y declarando como orientación el análisis crítico y una elaboración teórico-práctica que opongan alternativas de las prácticas imperantes en la sociedad;
- Diversificando, desde la ampliación conceptual del objeto de estudio o desde la orientación hacia ámbitos de acción no-tradicionales, el campo de competencia de la profesión.

De ahí que, hasta ahora, puedan ubicarse casi todos los diseños curriculares de comunicación en referencia a esa demanda originaria de los medios masivos, así sea como rompimiento o reacción a ella. Son todavía excepcionales los puntos de partida distintos a éste, en la caracterización de las necesidades sociales de comunicación y del curriculum respectivo, límite que convendría discutir con mayor profundidad.

El hecho es que ante la enorme magnitud y compleja diversidad de los problemas que aquejan a nuestras sociedades, la definición institucional de las necesidades *comunicacionales* que, en ese contexto, pueden y deben abordar las escuelas y sus egresados, requiere de estudios sistemáticos y detallados que orienten dinámicamente el diseño curricular. Sin embargo, estos estudios no suelen realizarse, aparte de las razones de incompetencia, porque implican momentos de definición política y de evaluación de la congruencia entre lo declarado y lo puesto en práctica, lo que no siempre es posible arriesgar y que quizá pondría en entredicho la existencia misma de la institución. De ahí que muchas definiciones curriculares aparentemente innovadoras respondan más bien a la intuición o a la estrategia ideológica que al análisis riguroso.

3.2 Diseño curricular y práctica educativa

Entre las consecuencias que una concepción estática del diseño curricular acarrea, quizá la principal sea su inoperabilidad, de donde surge una dicotomía ampliamente extendida: uno es el curriculum oficial, explícito, formal, y otro muy distinto el que orienta la práctica educativa, lo que se aprende y enseña en realidad. Idealmente, el curriculum debería ser de tal manera preciso, adecuado y

compartido por autoridades académicas, profesores y estudiantes, que su propia dinámica coincidiera con la dinámica de la institución y su interrelación con el entorno social y profesional. Pero lejos de esta coincidencia ideal, las escuelas de comunicación funcionan generalmente en medio de la tensión que se establece entre la declaración explícita de objetivos y medios para alcanzarlos y lo que se puede denominar el "currículum implícito", que en abierta contradicción con el currículum oficial, resuelve en la práctica concreta los problemas de la formación de comunicadores, por supuesto no siempre de la manera más adecuada.

Aquí es donde puede encontrarse explicación a la irresolubilidad de problemas académicos muy extendidos, como la inadecuación de las metodologías educativas, la insuficiencia de los recursos y la escasa formación de profesores e investigadores, en el número y calidad requeridos.

En cuanto al primer problema, el de la metodología, considérese el siguiente planteamiento, referido a México, pero fácilmente generalizable a muchos otros países latinoamericanos:

Es evidente que en razón de los múltiples problemas y carencias que confronta la educación superior en nuestro país, el nivel científico de los profesionistas, (... su conocimiento e información con respecto a la. acontecimientos de su tiempo y de *su* país, su rigor y objetividad, dejan mucho que desear y en infinidad de casos están patéticamente ausentes. (...) Sin embargo no todo es atribuible a la falta de recursos materiales a la deficiente organización de la enseñanza, los cuales llegan, en no pocos casos, a ser adecuados. (...) No obstante, considerando la formación profesional en su aspecto gnoseológico, la capacidad de relacionar los conocimientos con la realidad del país (capacidad para la generación y utilización creativas del conocimiento), tiene en el sistema educativo uno de sus principales obstáculos.(6)

Tal obstáculo radica en la metodología educativa casi siempre adosada sin cuestionamiento al diseño curricular, al menos en dos aspectos fundamentales: primero, en cuanto a la "parcelación de conocimiento" en asignaturas formales sin relación entre sí, procedimiento que desintegra la experiencia totalizadora de lo real; y segundo, por el predominio de la "enseñanza" sobre el "aprendizaje", que limita la formación a la simple transmisión unidireccional de información académica:

El, estudiante recibe contenidos, pero no los integra como conocimientos, ya que la falta de contacto con el objeto concreto imposibilita la crítica en cuanto al grado de correspondencia con los procesos objetivos y en cuanto a la eficacia en la explicación de los mismos.(7)

Apenas en los últimos años han comenzado a experimentarse en algunas escuelas nuevos diseño metodológicos que propicien el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, la integración de conocimiento para que se constituya realmente como tal en ellos, y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje *sobre* la comunicación a través de modelos y procesos *de* comunicación educativa.

De estas experiencias deberán resultar conclusiones conceptuales y operativas que habrán de resolver muchas de las dificultades del diseño curricular, en tanto que se ubican, por definición, en una perspectiva dinámica y centrada en lo concreto.(8)

Desde este punto de vista, problemas como la insuficiencia de recursos técnicos y materiales, o la formación de personal docente capacitado se revelan como secundarios en tanto que son abordables en un contexto más amplio, del cual pueden derivarse soluciones específicas, y más integrales que cuando se consideran como limitaciones aisladas. Por ejemplo la investigación deja de ser una actividad especializada y reservada a postgraduados, para convertirse en una condición del aprendizaje crítico e integrado de todos los estudiantes, en un ejercicio participativo y adaptable a los recursos disponibles.(9)

Así, la renovación metodológica es un factor primordial en la transformación de la estructura educativa que en nuestro continente pretende formar a los comunicadores sociales tantas veces descritos idealmente.

3.3 Diseño curricular y ejercicio profesional

He mencionado ya la necesidad de que el curriculum, entendido dinámicamente, anticipe las condiciones en que los estudiantes enfrentarán el ejercicio profesional futuro y prevea los- requerimientos que esta prospectiva impone a la formación universitaria. Por supuesto, no se trata de unir dos momentos en el tiempo y simplemente proyectar el futuro sobre el presente, sino de aproximarlos dialécticamente a través, de un proceso flexible pero sólidamente orientado. Esta es precisamente la función del *perfil* del profesional que debe fundamentar todo diseño curricular. No obstante los considerables avances logrados en la formulación del Perfil de Comunicador Social Latinoamericano,(10) queda todavía mucho por clarificar, sobre todo al interior de cada escuela. Sin pretender invadir este tema, creo necesario recalcar su importancia, conceptual y práctica, en la relación que guardan el curriculum y el ejercicio profesional de la comunicación.

Hasta ahora, parece que la influencia de la práctica "profesional" de la comunicación social (desempeñada por universitarios y "empíricos") sobre la formación en las universidades ha sido, al menos en México, mucho mayor que la inversa. Es decir, los comunicadores sociales universitarios han sido, en gran medida, incapaces de transformar la práctica profesional imperante en su supuesto campo de competencia.(11) La constatación de esta situación reviste graves consecuencias y es otro de los puntos en que la aplicación de estudios rigurosos es urgente. Sobre todo en el periodismo y en los medios electrónicos, que deberían ser el campo

"natural" y primario de inserción profesional, la problemática es cada día más compleja para los egresados universitarios y tiende a ensancharse la brecha entre la formación recibida y la necesaria para adaptarse al ejercicio tradicional de la comunicación social.

Se da entonces una tensión, que llega a ser insostenible en casos extremos de crisis en el empleo, entre las escuelas, los egresados y los directivos de las fuentes de trabajo. Esta tensión revierte casi siempre en el diseño curricular, al cual se le achacan inadecuación, idealismo, confusión y divorcio con las expectativas de los estudiantes y del mercado de trabajo. En buena parte, estas impugnaciones suelen tener razón, pero no necesariamente son válidas. Cuando un curriculum define en términos realistas su orientación hacia prácticas profesionales alternativas con respecto a las tradicionales, es necesario evaluar sus resultados congruentemente, es decir, con referencia a las prácticas innovadoras que deberán ir generando su propio espacio de desarrollo, independientemente de los ya establecidos y sancionados para el ejercicio profesional. Lo lamentable es cuando se pretende, y explícitamente así se plasma en el currículum, la formación de, por ejemplo, redactores o reporteros y se constata que tal formación es tan deficiente que sólo excepcionalmente algún egresado es contratado y tiene éxito profesional; o cuando el objetivo es formar científicos sociales y estos resultan ser incapaces de elaborar un diagnóstico elemental de cualquier situación comunicativa.

Un análisis detallado de las condiciones en que los egresados se incorporan al ejercicio profesional, y de las tendencias que la propia práctica va señalando como decadentes, predominantes o emergentes, es una fuente imprescindible de información que, en el contexto de los valores asumidos institucionalmente, debería fundamentar el perfil del comunicador y orientar dinámicamente el diseño curricular.

Pero, aún partiendo de esa base, un curriculum universitario no debería estar sujeto por completo a la evolución de cualquier, manera incierta, del mercado de trabajo, ya que esto significaría reducir a la universidad a una mera instancia reproductora del sistema social y dejaría fuera su misión principal: la de renovar críticamente la cultura y transformar las estructuras sociales que la sostienen y explican. De ahí que las demandas sociales, expresadas por lo general como presión de los grupos hegemónicos, deban ser analizadas críticamente como requisito previo a la determinación del perfil del profesionista y el diseño curricular, que adopte la universidad para formar comunicadores sociales. No será fácil, en ningún caso, ignorar esas presiones, pero en alguna medida siempre podrán ser compensadas por la decisión de atender también, y prioritariamente, las necesidades comunicacionales de los estratos que no tienen capacidad de presionar a la universidad, esos estratos mayoritarios marginados del poder económico, político y cultural. De cualquier manera, es obvia la responsabilidad de fundamentar la viabilidad del diseño y de comunicar a estudiantes y profesores las implicaciones que la opción tomada tendrá en el futuro ejercicio de la profesión.

3.4 Diseño curricular y teoría de la comunicación

Se ha afirmado que el Perfil del Egresado es una definición en que confluyen una jerarquización de las necesidades comunicacionales de la sociedad susceptibles de ser atendidas profesionalmente y una estimación de las tendencias del mercado de trabajo, y que esta confluencia, regulada por los valores sustentados por la institución, fundamenta el diseño curricular. De manera análoga, el curriculum se apoya también en otra confluencia, regulada por el mismo marco ideológico-valoral: la de una caracterización del ejercicio profesional deseable y un conjunto sistematizado de postulados teóricos, confluencia que define, a su vez, el Objeto de la Carrera. Al analizar las condiciones a que está sujeto el ejercicio profesional actual y el problema de conocimiento implicado en la práctica educativa, he planteado ya algunos de los elementos de esta última confluencia. Corresponde ahora entrar al terreno de la teoría y su relación con la definición de "comunicación" que se supone implícita en todo curriculum.

Es ya lugar común en los foros latinoamericanos sobre comunicación la denuncia de la inadecuación de los modelos teóricos impuestos desde fuera para la comprensión de nuestras realidades y posibilidades comunicacionales. Lo que no ha alcanzado consenso es la alternativa apropiada. El debate ha sido amplísimo y parecen haberse, ya agotado los elementos realmente innovadores al respecto.

Lo que falta es articular, sistemática y profundamente, esos elementos de conocimiento entre sí, en el plano de la elaboración teórica; a la teoría con la práctica de la investigación, en la dimensión metodológica; y al *paradigma* resultante con su enseñanza y aprendizaje universitario y social. Jesús Martín Barbero ha argumentado, una y otra vez, las graves consecuencias de "la persistencia de la teoría negada",⁽¹²⁾ y Daniel Prieto Castillo no desaprovecha oportunidad para alertarnos contra el "teoricismo".⁽¹³⁾ Sería conveniente asumir, de una vez por todas, críticamente, sus argumentos. Por ejemplo:

Se hace necesario sacar la problemática tanto de las limitaciones formales que le impone el esquema cibernético-lingüístico, como de la estrechez a que lo ha conducido cierto análisis político en la teoría y en las posibilidades de intervención sobre el proceso. Porque tanto un esquema como el otro se han vuelto ineficaces para dar cuenta del espesor y la complejidad de los fenómenos. Y para ello es necesario seguir de cerca el acontecimiento pero también el desarrollo actual de las ciencias humanas, de la antropología y la sociología de la cultura, de la semiología y el psicoanálisis. Necesitamos una revisión crítica de los fundamentos y una ampliación del campo de los 'objetos',

para hacer espacio al estudio de la contradicción, escribe insistentemente Jesús Martín.(14) Y sin embargo, la ruptura con los modelos denunciados no se ha acabado de realizar. Más bien ha hecho caer en el "teoricismo", que según Daniel Prieto, forma gente absolutamente inútil, no sólo para enfrentar problemas prácticos de elaboración de mensajes, sino para enfrentar problemas de resolución de situaciones de comunicación, porque justamente por el lado del teoricismo lo que se hace es brindar una gran cantidad información en cuanto a teoría de los problemas sociales, y prescindir de la capacidad para resolver situaciones de comunicación.(15)

Ante esta situación, endémica y extendida por todo el continente, ante el desfase de la dimensión teórico-metodológica con respecto a las prácticas sociales, a la investigación y a la enseñanza de la comunicación, cabría recuperar al menos otras tres propuestas:

Primero, la que ha planteado tan claramente Antonio Pasquali y que nos previene contra la confusa identificación de la comunicación con los "medios masivos",(16) distinción que, entre otros, asume Josep Rota al proponer seis niveles "en el proceso, el estudio y la práctica de la comunicación en la sociedad": la comunicación intrapersonal, interpersonal, organizacional, institucional, colectiva e intercultural, para llegar a la conclusión de que:

además de la preparación de profesionistas en el nivel de la comunicación colectiva, que hasta ahora ha dominado la preocupación de las universidades latinoamericanas, deben desarrollarse también programas de estudio y formación en los otros cinco niveles ... (17) cada uno con su propia elaboración teórico-metodológica.

En segundo lugar, conviene fomentar el desarrollo y aplicación de modelos "praxeológicos" (referidos a la praxis), que para Manuel Martín Serrano permiten asumir las condiciones de *historicidad* a nivel material y de *contradicción* a nivel formal que caracterizan el estudio de la comunicación social. Estos modelos serían los más adecuados por ser isomórficamente el conocimiento sobre el sistema objeto de estudio y el funcionamiento real de ese mismo sistema.(18)

Y en tercer término, desterrar el "autoritarismo intelectual" que, dogmáticamente, limita el aprendizaje teórico en algunas escuelas de comunicación, ante lo cual Pablo Casares sostiene que

hace falta sistematizar y clarificar las distintas opciones políticas y las correspondientes manifestaciones en las teorías de la comunicación. No se trata de hacer una clasificación mecánica en la cual encasillar las distintas concepciones de la comunicación social; se trata de la construcción de un instrumento teórico dinámico que permita una mayor comprensión de los procesos de investigación de la comunicación, y una preparación más rigurosa de los futuros investigadores; que posibilite la opción política libre, con conocimiento de causa y de alternativas, en función de comprender para transformar la realidad de los medios de comunicación social y, en última instancia, la realidad social, política y económica del país.(19)

Trabajar en el frente de la teoría ha sido siempre muy difícil en América Latina y el campo de la comunicación no es una excepción. Sin embargo, son notables los avances que en este ámbito han aportado investigadores latinoamericanos al debate mundial, hecho reconocido por la UNESCO en el llamado Informe McBride.(20) Todos estos avances deberán ser asimilados, lógicamente y prácticamente, por las escuelas de comunicación ya que de ahí, más que de ninguna otra fuente, deberán surgir los fundamentos de la definición del Objeto de la carrera, de aquello, ambiguamente llamado "comunicación", que se enseña y se aprende en las universidades para ser practicado profesionalmente en la sociedad.

3.5 Diseño curricular y sujetos de la formación

Un último aspecto que trataré sobre la múltiple y compleja articulación dinámica que determina el sentido y las características de un diseño curricular es el que lo relaciona con los sujetos, individuales y sociales, que lo actualizan en la vida concreta y para quienes se instituye. Más allá de todo objetivo conductual, operativo o formal; de toda opción valoral, intelectual o ideológica; de toda actividad técnica, práctica o teórica; de toda sistematización conceptual y de toda alternativa al autoritarismo, la dispersión y la anarquía, está un conjunto de seres humanos viviendo una experiencia universitaria e interactuando con el curriculum. Cuando se trata de comunicación, sea en el plano epistemológico, teórico-metodológico, de la investigación o de la práctica, es ineludible reconocer, en principio, que no se trata con objetos sino con sujetos, y esto es fundamental para dimensionar éticamente toda actividad al respecto. Cuando el trabajo es diseñar los procesos de comunicación educativa a través de los cuales se formarán comunicadores, la exigencia se manifiesta doblemente: en cuanto al contenido de la formación y con respecto a la forma de desarrollarse.

La educación es, en último término, un proceso de apropiación del conocimiento y, como lo ha expresado Paulo Freire, "conocer es tarea de sujetos, no de objetos." Es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer".(24)

De esta concepción, y de toda filosofía educativa que expresa y que no repetiré aquí, surge la primera y fundamental condición para el establecimiento y práctica de un curriculum dinámico de comunicación: la participación activa y comprometida del estudiante en el proceso de su aprendizaje.

Por una parte, ningún diseño curricular tiene sentido si maestros y alumnos no comparten sus postulados y no hacen propios sus definiciones y objetivos. Es en esta apropiación en donde se sustenta la dinámica del curriculum y su efectividad social. Pero para ello hay dos condiciones: primero, que el diseño se elabore como un ejercicio dinámico de participación en sí mismo, que sea producto de la reflexión de aquellos cuya carrera orientará; y segundo, que prevea los espacios para que esa participación se operacionalice y actualice permanentemente, es decir, que el curriculum propicie la transformación de su estructura como parte integral de los propios procesos formativos.

Y no se trata de responder a caprichos, ignorancias o intereses particulares, sino de ponerlos en evidencia y de supeditarlos a metas superiores y comunes. Porque nada garantiza que esos caprichos, ignorancias e intereses no provengan de los profesores o de los expertos en diseño curricular, más que de los estudiantes. Y aún así la participación responsable es altamente educativa. No se supone que los estudiantes sean los únicos que deban aprender... Tampoco se trata de someter las decisiones fundamentales de la institución al voto mayoritario, sino de involucrar a todos los participantes en el proceso de análisis, formulación y deliberación previo a la toma de decisiones, abriendo oportunidades para conocer y experimentar lo que ignora, y para encontrar las contradicciones, enfrentarlas y aportar a los demás el fruto de lo aprendido.

Por último, no se trata de trabajar de la manera más cómoda al interior de la universidad, sino de buscar la verdad, la validez y la coherencia vital de lo que se hace, en un ejercicio científico, crítico y creativo del proceso de comunicación educativa que da sustancia a la formación profesional. De aquí surge y aquí confluye la necesidad dinámica del diseño curricular que he venido argumentando arduamente en estas páginas, y que procedo ahora a sintetizar.

4. APUNTES PARA UN MODELO DINÁMICO DE DISEÑO CURRICULAR

La realidad latinoamericana, constituida por una complejísima red de prácticas socio-culturales, interdeterminaciones entre esas prácticas, e interpretaciones diversas de su significación en lucha por la hegemonía, es a la vez contexto y contenido de la actividad educativa de nuestras instituciones. Esa inserción de la universidad en la sociedad y las condiciones en que los sujetos provenientes de ella dedican energía, tiempo y recursos a la formación para incidir profesionalmente sobre un aspecto de la vida colectiva; la comunicación y sus diversas manifestaciones, ubica a la universidad como un espacio privilegiado de transformación y renovación cultural. Pero ese privilegio es sólo una posibilidad en tanto la universidad y sus miembros no se asuman a sí mismos como sujetos de transformación; el diseño curricular expresa y concreta los límites y el sentido de esa posibilidad. Por ello una concepción dinámica del curriculum implica, a la vez que una anticipación del futuro deseable, un reconocimiento sistemático de las de-

terminaciones como punto de partida. Para llegar a las realizaciones, las necesidades y aspiraciones deben corresponderse con las posibilidades y esa correspondencia constituir el marco del proceso educativo.

De ahí que si el objeto de la carrera es la comunicación, el sujeto del currículum es la escuela y sus integrantes; son ellos quienes abordarán el estudio del objeto dentro de un rango definido de posibilidades, de condiciones de viabilidad del proyecto académico que no dependen nada más de lo que se pretende hacer, sino de quién lo pretende y desde dónde.

Entonces, fundamentar un currículum sólo en los recursos, en un enfoque de moda, en la experiencia de otra escuela, en alguna teoría o en demandas del mercado profesional como respuesta "objetiva" a la definición del objeto de la carrera que se haya adoptado, es fundamentar falsamente, como también lo sería basarse sólo en la utopía, conformista o revolucionaria, que la voluntad de participación inventase al margen de la realidad.

Siendo sujeto del currículum, la institución orienta su dinámica por las definiciones que formula y que practica como instancia formativa. Pero si en ese diseño, formulación y práctica, no asume responsabilidad por las consecuencias de su definición y no reincorpora permanentemente a su proyecto las transformaciones que genera y las que le son impuestas por la misma sociedad, ese diseño enajena al sujeto de su realidad y la formación que propone pierde su sentido, o al menos su sentido universitario.

En términos piagetianos, la dinámica de un diseño curricular tendría cierta analogía con la equilibración de estructuras cognitivas que constituye la inteligencia es un estado de equilibrio móvil que permite al sujeto la adaptación continua a la vida, y guía su desarrollo a través de la dialéctica de la *asimilación* y la *acomodación*, de la acción de transformarse y la acción de transformar.(22)

Concretamente, esta analogía por la cual se concibe el diseño curricular de comunicación como una estructura dinámica, lleva a la construcción de un modelo en el cual la delimitación del *Objeto de la carrera* y la definición del *Perfil del Comunicador*, ambos elaborados en relación con el *Marco Valorar* adoptado por la institución, son los elementos clave del *diseño curricular* r que, a su vez, fundamenta la práctica formativa. Para la delimitación del objeto de la carrera las claves son la *Teoría de la Comunicación* y la caracterización de las *prácticas profesionales deseables*; para el perfil del comunicador, a su vez, las *necesidades sociales de comunicación* a atender prioritariamente, y las condiciones del *mercado profesional*. Sobre estas bases el currículum define objetivos, planes y programas, metodología y criterios de evaluación, cuya *práctica* requiere la administración de recursos humanos, técnicos, académicos, financieros, políticos, materiales, culturales y pedagógicos. Finalmente, del adecuado equilibrio y aprovechamiento de todos estos recursos dependen los resultados concretos del proyecto, expresados como capacidad de la institución y sus egresados para incidir efectivamente en la transformación crítica de las prácticas comunicacionales de la sociedad, punto en el cual el círculo se cierra.

5. CONCLUSIONES

Estos apuntes para la construcción de un modelo dinámico de diseño curricular de comunicación son sólo eso: apuntes, que propongo a la consideración conceptual, pero que implican dos importantes relaciones con nuestro trabajo cotidiano. La primera cuestiona la utilidad del modelo, considerando las dificultades, o incluso imposibilidad en algunos casos, de realizar en la práctica estudios sistemáticos sobre muchos de los aspectos involucrados en el diseño curricular. La segunda implicación tiene que ver con la propia formación de quienes son responsables de las instituciones, ya que, como ha quedado sugerido atrás, supone un desplazamiento metodológico y, a través de él, gnoseológico, que modifica radicalmente las relaciones alumnos-maestrosautoridades. Trasladar el énfasis en la enseñanza al aprendizaje, de la información a la investigación, de la repetición a la teorización, de la competencia individualista a la colaboración solidaria y de los ejercicios mecánicos a la práctica creativa, implica romper un esquema tradicional que puede no quererse romper, o aún deseándolo, no poder hacerse por cualquier razón. Enseñar y aprender la *comunicación en la comunicación*, entendiendo la comunicación en su sentido participativo y horizontal, implica una transformación radical de la institución y principalmente de sus miembros, de la misma manera que el autoritarismo en la comunicación impone congruencia entre la teoría y la práctica académica. En último término, el planteamiento de cualquier problema de comunicación remite, más allá de lo técnico y teórico, a la dimensión de lo ético. Y desde esta perspectiva, el debate sobre diseño curricular en comunicación podría recoger, entre otras propuestas, una de las conclusiones del *Diagnóstico sobre la enseñanza de la comunicación en México*, elaborado por el CONEICC en 1981:

El campo de la comunicación alternativa es apenas considerado por tres universidades y su enfoque sobre ésta es principalmente teórico y de reducida importancia en comparación con otros contenidos. Desde esta óptica las universidades no están sino reproduciendo el orden dominante, dejando en el alumno, muy probablemente, la sensación de permanencia y naturalización de los medios y de los sistemas conocidos y vigentes. Un nuevo enfoque no solamente intentaría 'desnaturalizar' la permanencia de los medios actuales sino incluso despertar y excitar la imaginación del alumno por la búsqueda, desarrollo y manejo de medios y formas de expresión diferentes, sobre todo las alternativas a los vigentes, como camino a la democracia comunicacional.(23)

Notas

1. Los diagnósticos presentados por CIESPAL en 1963 y 1975 reflejan conclusiones aún vigentes en torno a los currícula latinoamericanos de comunicación: falta de instrumentos técnicos, problemas administrativos, deficiencias en el cuerpo docente, relación teoría-práctica, ausencia de la definición del perfil profesional, escasa atención a las realidades culturales y políticas nacionales, desvinculación de la investigación con la enseñanza, etc.
2. LUNA, CARLOS EDUARDO: *El currículo y su 'telón de fondo' en las carreras de comunicación*. Ponencia en el I Encuentro CONEICC, Monterrey, N.L., abril de 1982.
3. Raymond Nixon enlista 44 escuelas de comunicación en América Latina en 1960, 81 en 1970 y 163 en 1980. La tendencia a que estas cifras sigan aumentando parece irrefrenable. (NIXON, RAYMOND: *Education for Journalism in Latin America: a report of progress*. Minnesota Journalism Center, Minneapolis, march 1981. Publicado en español en *Chasqui* No. 2, segundo época, CIESPAL, Quito, enero-marzo de 1982).
4. "Nos queda por delante un enorme esfuerzo de profesionalización. Sólo a través de él podremos aportar algunas soluciones a las necesidades sociales. Si olvidamos que la tarea de un comunicador es aportar soluciones comunicacionales, corremos el riesgo de convertir a nuestras escuelas en espejismos más o menos espectaculares. Y todo el mundo sabe que un espejismo, por vistoso y colorido que resulte, no deja de ser un espejismo, es decir, no deja de ser un fantasma de la realidad. Y todo el mundo sabe también que con la ayuda de fantasmas difícilmente se pueden satisfacer necesidades sociales" (PRIETO CASTILLO, DANIEL: *Las escuelas de comunicación ante las necesidades sociales*, Ponencia en el II Foro de Comunicación, UNIVA, Guadalajara, Jal., julio de 1982).
5. LUNA, CARLOS EDUARDO. op. cit.
6. ROJAS ZAMORANO, ALBERTO: *La formación y el ejercicio profesional de los recursos humanos de la comunicación social en México*. Manuscrito inédito.
7. ROJAS ZAMORANO, ALBERTO. op. cit.
8. Analícense, por ejemplo, las experiencias descritas en: *El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. UAM-X, México, junio de 1982; y en CORRALES DÍAZ, CARLOS: *El Área de Integración de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO*, Ponencia en el I Encuentro CONEICC, Monterrey, N.L., abril de 1982.
9. Cfr. *Conclusiones del Primer Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Área de Investigación*. (En *Scientia et Praxis*), revista de la Universidad de Lima, No. 14, agosto. de 1979, p. 89).
10. Cfr. *Informe Final del Segundo Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Área de Formación Profesional*. Mimeo, Universidad de Lima, 1980.
11. BALDIVIA, JOSE et al. *La Formación de los periodistas en América Latina. México, Chile, Costa Rica*. Nueva Imagen/CEESTEM, México, 1981. p. 17.
12. MARTÍN BARBERO, JESÚS: *Comunicación Masiva: Discurso y Poder*. CIESPAL, Quito, 1978; *Retos a la investigación de comunicación en América Latina*. En Memorias de la Semana Internacional de la Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana, Serie Cuadernos No. 29, Bogotá, 1181. p. 265-279.
13. PRIETO CASTILLO, DANIEL.: *Sobre la Teoría y el Teoricismo en Comunicación*. Ponencia en el I Encuentro CONEICC; Monterrey, N.L., abril de 1982; *Teoría y Práctica de la formación profesional*, en *Chasqui* No. 2, segunda época, CIESPAL, Quito, enero-marzo de 1982, p. 30-38.
14. MARTÍN BARBERO, JESÚS: *Comunicación Masiva: Discurso y Poder*. p. 139.
15. PRIETO CASTILLO, DANIEL: *Teoría y Práctica de la formación profesional*. p. 32.
16. PASQUALI, ANTONIO. *Comprender la Comunicación*, Monte Avila, Caracas, 1978.
17. ROTA, JOSEP: *Hacia un nuevo, perfil del comunicador social latinoamericano*. Ponencia en el II Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Lima, noviembre de 1980.
18. MARTÍN SERRANO, MANUEL: *Perspectivas que ofrecen los nuevos modelos de investigación para las ciencias sociales*. en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No.3, CIS, Madrid, Julio-septiembre de 1978.
19. CASARES, PABLO: *Investigación, docencia y autoritarismo*. Ponencia en el I Encuentro CONEICC, Monterrey, N.L. abril de 1982.
20. McBRIDE, SEAN et al. *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e Información en nuestro tiempo*. UNESCO/F.C.E., México, 1980. p. 397.
21. FREIRE, PAULO: *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1973*.
22. PIAGET, Jean: *Psicología de la Inteligencia*, Psiqué, Buenos Aires, 1971.
23. SOLIS, BEATRIZ et al: *Diagnóstico sobre la enseñanza de la comunicación en México*. Comité de Asuntos Académicos de CONEICC, mimeo, noviembre de 1981.