Introducción a una nueva sección

La enseñanza de la comunicación en los países latinoamericanos ha sido objeto de fuertes críticas provenientes de sectores vinculados a la misma o de quienes se desempeñan en la práctica profesional. Un argumento extremo, que nunca ha pasado del todo, es el siguiente: las escuelas no cumplen ninguna función, los comunicadores se forman en la labor cotidiana, en los medios de difusión colectiva.

Argumento falso, sin duda, aun cuando no pueda negarse la importancia de la práctica y el papel que vienen cumpliendo los profesionales formados en ella. Si hay algo que han demostrado las escuelas es que los problemas comunicacionales exceden en mucho los requerimientos de la práctica. Piénsese en ámbitos como la comunicación rural, comunicación y educación, comunicación en las instituciones, por mencionar solo algunos.

Posturas menos radicales se refieren a la conformación de los curricula, a la capacitación de los docentes, a los procesos de enseñanza–aprendizaje, a los materiales de apoyo, a los sistemas de evaluación. En cada uno de estos puntos hay problemas de ninguna manera resueltos.

Las reformas curriculares han sido constantes, pero en general no han logrado una consolidación de planes y programas en relación con la demanda real. Para trazar los lineamientos del perfil profesional se ha apelado a la información aportada por los docentes o por especialistas en el tema, pero a menudo los diagnósticos sobre los cuales debe diseñarse cualquier curriculum han brillado por ausentes. Diagnósticos de necesidades y demandas propias de los medios de difusión colectiva; diagnósticos de necesidades y demandas correspondientes a comunicación y educación, comunicación rural, comunicación institucional . . .; diagnósticos de requerimientos de sectores sociales postergados. Solo sobre la base de una gran cantidad de información es posible plantear un diseño o una transformación curricular.

Las críticas a la capacitación de los docentes arrecian desde hace años: falta de preparación para impartir la enseñanza, falta de adaptación de materias y materiales a cuestiones específicas de comunicación; falta de dedicación . . .. En efecto, nuestras escuelas se fueron nutriendo de profesionales provenientes de diversos campos, en ninguno de los cuales se capacita para la enseñanza. Problema que compartimos, por supuesto, con otras profesiones. La constante apelación al verbalismo constituye una consecuencia directa de ello. La adaptación de materias y materiales a cuestiones específicas de comunicación ha mejorado en los últimos años, sobre todo si se compara con lo que ocurría en la década del 60. Sin embargo, muchas veces se promete al estudiante el logro de objetivos en tanto que durante el proceso de enseñanza–aprendizaje no se dan los pasos destinados a tal logro. La poca dedicación tiene una causa económica: la gran mayoría de las escuelas carece de personal de tiempo completo o de medio tiempo. Los profesores trabajan en general por horas, con todas las consecuencias que un sistema semejante acarrea.

De lo anterior se desprenden las críticas al proceso de enseñanza–aprendizaje: verbalismo, falta de real capacitación profesional, falta de práctica en el dominio de los diferentes medios . . . Lo fundamental: ¿cómo capacitar a alguien para una actividad que requiere un constante dinamismo, a través de métodos destinados a reforzar la pasividad? Y esto vale también para los mecanismos de evaluación, basados casi siempre en formas tradicionales de verbalismo.

A pesar de todos estos problemas nadie puede negar la importancia creciente de las escuelas en nuestros países ni desconocer los progresos existentes en todos los órdenes. Los productos de las reuniones de FELAFACS, el trabajo de las distintas asociaciones en los respectivos países, el nivel que traen a los cursos los profesores becarios de CIESPAL, constituyen una clara muestra de los crecientes esfuerzos de superación que hoy se viven.

Es precisamente dentro de esos esfuerzos donde se inscribe la sección **Enseñanza de la Comunicación** *que se inicia a partir de este número de CHASQUI. Su propósito es recoger aportes de personas preocupadas en ese tema, puntos de vista de especialistas, información proveniente de las escuelas, a fin de favorecer un intercambio de información que beneficiará a todos.*

La sección, que estará a cargo de Daniel Prieto Castillo, se abre a todos los docentes, especialistas y establecimientos que deseen dar a conocer sus experiencias en el campo de la enseñanza.

Damos inicio a esta sección con un trabajo del investigador mexicano Raúl Fuentes Navarro.

APUNTES PARA UN DISEÑO CURRICULAR EN COMUNICACION

Por Raúl Fuentes Navarro

* *Resumen elaborado para la revista CHASQUI de la Disertación Básica que con el título "El Diseño Curricular en la Formación Universitaria de Comunicadores Sociales para América Latina. Realidades, Tendencias y Alternativas", presentó el autor en el III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, UNAM–ENEP–Acatlán, México, D.F., el 28 de septiembre de 1982.*

La realidad latinoamericana, constituída por una muy compleja red de prácticas socio–culturales, políticas y económicas, 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 en la que se forman los comunicadores sociales. 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 preparación para incidir profesionalmente sobre la comunicación y sus diversas manifestaciones sociales, ubica a la universidad como un espacio privilegiado de transformación y renovación cultural. Pero ese privilegio es sólo una posibilidad en tanto la institución y sus miembros no se asuman a sí mismos como sujetos a transformación; el currículum expresa y concreta los límites y el sentido de esa posibilidad.

Desde hace más de una década, la reflexión de las escuelas de comunicación sobre su propio quehacer ha ido definiendo una problemática creciente en importancia: el curriculum académico se ha convertido en un tema recurrente de investigación y de discusión. Al mismo tiempo, el crecimiento desmesurado del número de instituciones dedicadas al estudio de la comunicación social en América Latina ha suscitado un gran interés por analizar las condiciones en que se forma una cantidad siempre creciente de nuevos comunicadores, y el volúmen de documentos, foros y debates se ha multiplicado sustancialmente. No obstante, no se puede disponer todavía de información completa y sistemática, y escasean los estudios profundos y rigurosos. De ahí la necesidad de partir de una definición clara del objeto y tratar de construir un modelo que ayude a dar cuenta de las múltiples articulaciones que lo constituyen en la práctica.

En este sentido, se entiende por "currículum" o "diseño curricular" el conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación académica que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa, la organización de los recursos pedagógicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el sentido del ejercicio profesional de los egresados. De esta definición se desprende que la función del currículum es esencial en la realización de los fines universitarios y, por lo tanto, que en el diseño curricular se pueden encontrar claves muy relevantes para analizar y operar la formación de profesionales y sus modos de inserción en la vida social.

Quizás una de las dificultades que han impedido mayores avances en la reflexión sobre el currículum en comunicación pueda explicarse por la pretensión, muy extendida, de trabajar unicamente con su aspecto estático y manifiesto: con las asignaturas y su seriación, sus problemas prácticos, y tal vez, en el mejor de los casos, con la correlación que guardan éstos con el ejercicio profesional.

A esta visión se opone una concepción dinámica del diseño curricular 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. Desde esta perspectiva, las secuencias 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 curriculum no tiene sólo un carácter **normativo**, sino que se convierte en un proyecto educativo vinculado directamente al desarrollo histórico y es adaptable, por lo tanto, a las contínuas modificaciones de la realidad en que se inserta. Sólo así, pasando de lo normativo a lo **prospectivo** en la elaboración del diseño curricular, es posible evitar la inadecuación de 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 las enfrenten. La importancia de adoptar una concepción dinámica del curriculum y de propiciar una estructura dinámica en él es innegable, si se pretende estar al día con la realidad comunicacional, y formar a los profesionales que contribuyan efectivamente a transformarla en el sentido de la democratización tan anunciada.

Asumir una concepción dinámica del diseño curricular, que lo caracteriza como un proceso **histórico** en el sentido

pleno del término, implica considerar el curriculum como una estructura de transformaciones estrechamente vinculada con otros aspectos de la vida social que interactúan dialécticamente con él y le asignan límites, posibilidades, sentido y magnitud. De ahí que sea necesario contextualizar el diseño curricular y explorar las condiciones en que ha venido desarrollándose la formación de comunicadores en nuestros países, así como las posibles alternativas que cabría considerar.

Por ello una concepción dinámica del diseño curricular implica, a la vez que una anticipación del futuro deseable, un reconocimiento sistemático de las determinaciones como puntos 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. En consecuencia, si el **objeto** de la carrera es la comunicación, el **sujeto** del curriculum 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.

En términos piagetianos, la dinámica de un diseño curricular tendría cierta analogía con la equilibración de estructuras cognitivas que constituye la inteligencia. Sistema de transformaciones al fin, la inteligencia es un estado de equilibrio móvil que permite al sujeto la adaptación contínua 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.

Esta analogía permite ilustrar la dinámica curricular en comunicación, orientada en cada institución por las definiciones que formula y que practica como instancia formativa. Esta dinámica puede representarse en 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 ideológico-valoral** y el **Régimen Legal** de la institución, son los elementos fundamentales del **Diseño Curricular** 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 una 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 curriculum define objetivos, planes y programas, metodologías 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.

Si consideramos que el número de instituciones dedicadas a la formación universitaria de comunicadores sociales en América Latina rebasa las 160 en 20 países del área y que la diversidad de características definitorias es enorme entre ellas, pretender elaborar un diagnóstico completo es ilusorio todavía. Pero algunas tendencias generales se manifiestan claramente, de entre las cuales se pueden extraer algunos elementos para completar la conceptualización del modelo anotado, sin pretender su aplicabilidad o validez universales.

Entre tales tendencias cabe destacar 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 económicas e ideológicas. En consecuencia, las necesidades sociales originarias de la formación universitaria de comunicadores son las de legitimar y preparar elementos capaces de contribuir al reforzamiento de los ciclos de circulación del capital y de reafirmar el consenso social en torno a un modelo de desarrollo no precisamente pensado para las mayorías. De ahí que 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 ante ella. Son todavía excepcionales los puntos de partida distintos a éste en la caracterización de las necesidades sociales de comunicación y del diseño curricular respectivo, en toda América Latina.

Hasta ahora, parece que la influencia de la práctica "profesional" de la comunicación social (desempeñada tanto por comunicadores universitarios como por "empíricos") ha sido mucho mayor que la recíproca sobre la formación en las universidades. Es decir, los comunicadores universitarios han sido en gran medida incapaces de transformar la práctica profesional imperante en sus supuestos campos de competencia. 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, dominantes o emergentes, es una fuente imprescindible de información que, en el contexto de los valores asumidos institucionalmente, debería fundamentar específicamente el Perfil del Comunicador y orientar dinámicamente el diseño curricular, adecuándolo a las diversas realidades locales, regionales y nacionales.

El modelo propuesto distingue dos perspectivas del ejercicio profesional: una en relación a las condiciones del mercado de trabajo, que en confluencia con una estimación de las necesidades sociales definidas como prioritarias definiría el Perfil del Comunicador; otra, en relación a las prácticas deseables, pertinentes en función de una teoría de la comunicación, confluencia de la cual surgiría una delimitación del Objeto de la Carrera: la comunicación entendida de una determinada manera. Esta doble relación con la práctica profesional es la que permitirá que los objetivos generales de un diseño curricular sean viables socialmente y darán sentido a la teoría.

Es ya lugar común en los foros latinoamericanos sobre comunicación la denuncia de la inadecuación de los modelos teóricos impuestos desde afuera para la comprensión de nuestras realidades y posibilidades comunicacionales. Lo que no ha alcanzado consenso es la alternativa apropiada, en parte por la dificultad de erigir un pensamiento crítico y en parte por el creciente desfase de la teoría, la investigación, la práctica y la enseñanza de la comunicación entre sí, dificultades a las cuales se han unido vicios como la confusa identificación de la comunicación con los medios, el descuido de la consistencia metodológica y el autoritarismo intelectual.

Por otra parte, en una gran cantidad de escuelas se puede constatar que uno es el curriculum oficial, explícito, y otro muy distinto el que orienta la práctica educativa, lo que se aprende y enseña en realidad. Y aquí es donde puede encon-

trarse explicación a la irresolubilidad de problemas académicos muy extendidos, como la inadecuación de metodologías educativas, la insuficiencia de los recursos y la escasez de profesores e investigadores de alto nivel. Apenas en los últimos años han comenzado a experimentarse en algunas escuelas nuevos diseños metodológicos que propicien el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, la integración del conocimiento con la experiencia para que se constituya como conocimiento útil, 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 podrán ayudar a resolver muchas dificultades curriculares en tanto que se ubican, por definición, en una perspectiva dinámica y centrada en lo concreto. Por ejemplo, desde este punto de vista, la investigación deja de ser considerada como una actividad especializada y reservada a postgraduados, y se convierte en una condición del aprendizaje crítico e integrado de todos los estudiantes, en un ejercicio participativo y adaptable a los recursos disponibles.

Y en relación con esta práctica educativa, un último aspecto a tratar aquí 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 cotidiana y para quienes se instituye. La educación es, en último término, como la comunicación, un proceso de apropiación del conocimiento y, como lo ha expresado Paulo Freire, "conocer es tarea de sujetos, no de objetos". De este concepto 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.

Es claro que ningún diseño curricular tiene sentido si profesores y alumnos no comparten sus postulados y no hacen propias 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 provea 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.

Raúl Fuentes Navarro, mexicano, Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Director de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del ITESO en Guadalajara. Coordinador del Comité de Asuntos Académicos del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y Vice-Presidente de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC).

ANNEE MONDIALE DES COMMUNICATIONS

WORLD COMMUNICATIONS YEAR

AÑO MUNDIAL DE LAS COMUNICACIONES

1983