

Currículo y facultades de comunicación *Lo que nos diferencia es la manera como nos apropiamos del saber comunicacional*

ANCÍZAR NARVÁEZ MONTÓYA(*)
FILO DE PALABRA CS & P

Si entendemos por currículo, no sólo el conjunto ordenado de contenidos que deben incluirse en un programa de formación profesional -es decir, el plan de estudios-, sino el conjunto de acciones que confluyen en un propósito de formación, podemos sugerir algunas de esas acciones, las cuales se entienden como necesarias para establecer un nexo constructivo, y no sólo de autocontemplación, entre una facultad de comunicación y su entorno social y académico.

Si el problema en la conformación curricular de las Facultades de Comunicación es establecer lo que nos une e identifica, por un lado, y lo que nos diferencia y hace de cada una, una propuesta específica, por otro ¹, las diferencias no pueden reducirse a epifenómenos tales como la antigüedad, la cobertura (nacional, internacional, regional) la orientación (religiosa o laica) o el carácter (oficial o privado).

Se puede asumir que lo que nos une es un saber comunicacional aceptado y acreditado como tal por la comunidad académica de las ciencias sociales, procedente de diferentes disciplinas que van desde la física hasta la sociología crítica, pasando por la psicología y la lingüística, cuyos aportes particulares, y aún fragmentarios, han devenido en un cuerpo de categorías, leyes y explicaciones a las cuales se les puede atribuir a esta altura el nombre de *teorías de la comunicación*. De no existir este cuerpo teórico mínimo no se podría reclamar la existencia disciplinal de la comunicación y, por consiguiente, tampoco su legalidad como fundamento de una formación profesional. Esto suena de Perogrullo.

Lo que nos diferencia, en cambio, es más profundo y tiene que ver no sólo con lo que hacemos más allá del saber teórico común, sino incluso con la manera cómo y el propósito con el que nos apropiamos dicho saber. Así, se proponen cuatro grandes acciones curriculares para efectos de la diferenciación:

(*) Profesor y Director Centro de Investigaciones. Comunicación Social y Periodismo
¹ MARTÍN- BARBERO, Jesús. Entrevista en: Revista Signo y Pensamiento. No. 3.



Antonio Seguí. *Pensar en todo*. 1989

Investigación. Aunque suene un poco a utopía se puede sugerir que una facultad —o programa de formación en comunicación— se identifique en primer lugar por su Programa de Investigaciones, teniendo en cuenta que lo que nos ha de diferenciar de los otros es el tipo de conocimiento que produzcamos. Ello no significa ignorar la base común de la que se ha venido hablando, más bien lo que hace es condicionar la manera como nos hemos de apropiarse de ella, pues si lo hacemos con fines investigativos es distinto a si lo hacemos con fines exclusivamente pedagógicos.

En efecto, asumir una teoría con fines investigativos implica sumergirse en toda la complejidad y amplitud de la teoría, estar dispuesto a copar todos sus ángulos, a establecer hasta las más intrinca-

Lo que nos diferencia es...

das conexiones entre sus conceptos y categorías; pero, sobre todo, a establecer con ella un diálogo epistémico, es decir, no negarle ni atribuirle validez general, sino establecer las condiciones en las cuales dicha validez es demostrable y en cuáles no. Lo fundamental, sin embargo, es que al asumir una teoría de esta manera nos vemos en la necesidad de introducirnos en la lógica interna de producción de la misma, y no nos podemos contentar sólo con verla desde fuera en sus aspectos observables y manifiestos.

En cambio, asumir una teoría con fines meramente pedagógicos implica convertirla en “Discurso pedagógico”, el cual, como se dice expresamente en la sociolingüística de Bernstein “es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario”², o “una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas.”³ Cualquiera que sea la lectura que se haga, aquí el discurso primario es el discurso teórico y mientras que el discurso pedagógico se sitúa fuera de la lógica interna de producción del primero y por consiguiente puede servir con fines de divulgación, o hasta de información profesionalizante, pero no con fines científicos. El discurso pedagógico tiende por su naturaleza a adelgazar la teoría, a hacerla digerible y ese proceso con mucha frecuencia recurre a los falsos dualismos de que habla

2 BERNSTEIN, Brasil. *Construcción social del discurso pedagógico*. Editor Mario Díaz. Ed. El Griot. Bogotá, 1990. p. 2.

3 Ib. p. 26.

Bourdieu. "Lo que hace que estos falsos dualismos...

sean irreductibles -

dice- es que cuen-

tan con otro

apoyo social:

la pedagogía.

He llegado a

pensar, y a

decir, que el

principal

obstáculo

contra el

avance del co-

nocimiento

científico, por lo

menos en las cien-

cias sociales, son los

profesores. Para enseñar...

ellos necesitan oposiciones sim-

ples. Los dualismos facilitan mucho su

trabajo...existen algunos debates

muertos y enterrados (...) que subsis-

ten porque los profesores los necesi-

tan para vivir, porque les permiten ela-

borar planes de estudio y disertacio-

nes." ⁴ Aunque no está en nuestras ma-

nos superar definitivamente y ahora esta

situación, sí es necesario tener presente

cuáles pueden ser los alcances de un uso

pedagógico pretendidamente adecuado de

la teoría, cuando no se piensa en ella como

prerrequisito de la investigación.

Fuera de la competencia teórica, es obvio

que la investigación se desarrolla sobre

Se puede asumir que lo

que nos une es un saber

comunicacional aceptado y

acreditado como tal por la comunidad

académica de las ciencias sociales,

procedente de diferentes disciplinas que van

desde la física hasta la sociología crítica,

pasando por la psicología y la lingüística,

cuyos aportes particulares, y aún

fragmentarios, han devenido en un cuerpo

de categorías, leyes y explicaciones a las

cuales se les puede atribuir a esta

altura el nombre de teorías de

la comunicación.

bases metodológicas relativa-
mente establecidas, para

lo cual también ha-

bremos de apren-

der competen-

cias específi-

cas, las cuales

en nuestro

caso corren el

riesgo de ser

confundidas

con compe-

tencias de in-

vestigación pe-

riodística. Am-

bas competencias

tienen niveles de va-

lidez distinto, y en todo

caso, de lo que se trata es de

establecer que, para los efectos de la

investigación científica con fines teóricos,

no son suficientes las "habilidades y des-

trezas" de la investigación periodística. Por

lo demás, la competencia metodológica

no consiste sólo en aprender la gramática

de la investigación, sino en la capacidad

de generar textos a partir de ella, es decir,

de construir proyectos, inventar técnicas

y, sobre todo, crear los instrumentos apro-

piados y relevantes para cada problema

particular. Pero, finalmente, la competen-

cia metodológica es la competencia para

construir problemas pertinentes de inves-

tigación, o sea, para formular preguntas

con sentido.

⁴ BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic J. D. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo. México, 1995. p. 13.

Producción mediática. Esta es una de las competencias que las facultades de comunicación están obligadas a producir, podría decirse que de oficio, y que constituyen un elemento común a todas ellas. Pero en esto también debe haber un elemento diferenciador, el cual estaría asociado a la conexión de dichos productos con la cultura de que se trate, que no es necesariamente regional, sino que puede estar ligada a las llamadas comunidades de lectores, muchas de las cuales existen en forma desterritorializada.

Pero no basta con dominar la técnica y la gramática de los diversos lenguajes mediáticos, sino que la formación universitaria debe facultar también la exploración de nuevas formas y contenidos, de nuevos géneros, es decir, para la investigación aquella que tiene que ver más con productos experimentales en el universo mediático, que con el sólo oficio.

Finalmente, lo que podríamos llamar la investigación-producción debe ser una característica de nuestra propuesta de formación. En esto nos diferenciaríamos unas facultades de otras, pues se trata de traducir, si cabe el término, la

producción investigativa que cada una realice en un discurso mediático, a fin de que los conocimientos producidos puedan superar el ámbito de los especialistas y llegar a los diferentes sectores de la población, especialmente a los jóvenes y a las personas cuya principal fuente de información y conocimiento son los medios, dada nuestra carencia ancestral de una cultura letrada, y la baja cobertura y calidad de nuestra educación formal.

Administración. En este caso hablamos de dos componentes. Por una parte, de los procesos internos de administración educativa e investigativa en general, en los cuales se hace necesario fijar prioridades para que la administración sea el soporte de la academia y la investigación y no se privilegien las exigencias formales por encima de los procesos de aprendizaje y producción intelectual

... la competencia metodológica no consiste sólo en aprender la gramática de la investigación, sino en la capacidad de generar textos a partir de ella, es decir, de construir proyectos, inventar técnicas y, sobre todo, crear los instrumentos apropiados y relevantes para cada problema particular. Pero, finalmente, la competencia metodológica es la competencia para construir problemas pertinentes de investigación, o sea, para formular preguntas con sentido.

de estudiantes y profesores. Esto implica tanto procedimientos ágiles y autónomos de decisión en las diferentes instancias, como procesos de evaluación centrados en el conocimiento tanto apropiado como producido.

Por otro lado, la pertinencia social de la investigación (im-

pacto, en la nueva jerga) pasa por la posibilidad de que nuestros conocimientos y elaboraciones propuestas puedan llegar a las instancias y las personas que están en capacidad de tomar decisiones de influencia en la sociedad (decisiones colectivizadas, políticas en el mejor sentido en términos de Sartori ⁵) y no sólo a lo que hoy todo el mundo llama “*comunidad*” (para lo cual está el discurso más mediático). Para tal efecto, se necesita desarrollar una competencia específica en la traducción de los resultados investigativos al lenguaje de los administradores⁶, es decir, traducirlos en cuadros y matrices de análisis, en relaciones costo-beneficio, en medidas de eficacia, eficiencia y efectividad, en indicadores de gestión (la comunicación organizacional no es sólo una alternativa laboral, sino un ejercicio de producción investigativa).

Diseño del plan de estudios. La razón de que este componente vaya en un orden lógico posterior radica en que dicho plan debe ser el resultado a largo plazo de la labor investigativa, o por lo menos que esté concebido con base en las exigencias del programa de investigaciones y no como un elemento aislado y yuxta-

puesto al primero. La diferencia de esta concepción con la concepción exclusivamente pedagógica es que si se establece como insumo y prerrequisito del programa de investigaciones nos vemos obligados a abordar la teoría en toda su complejidad y a renunciar a la tentación de los manuales; y sí al contrario, como es lo deseable, se basa en nuestras propias elaboraciones, quienes pongan en términos pedagógicos y didácticos dichas elaboraciones serán quienes las han producido, con lo cual se reduce el riesgo de violentar la lógica interna de producción del conocimiento, se reduce el riesgo de simplificación, y el conocimiento transmitido adquiere la cualidad de ser potencialmente generador de competencias cognitivas.

La discusión sobre si el plan de estudios se organiza en forma de asignaturas, áreas, núcleos temáticos o núcleos problemáticos, así como los niveles de integración de los diferentes saberes que se puedan alcanzar es, para los efectos de esta propuesta, un aspecto técnico que bien pueden resolver los expertos en currículo. Lo fundamental es saber qué tipo de formación estamos dispuestos a ofrecer.

5 SARTORI, Giovanni. *Teoría de la democracia. El debate contemporáneo*. Alianza Editorial. Madrid, 1998. P-p. 261-262.

6 MARTÍN -BARBERO, Jesús. Seminario Internacional: *¿Qué sabemos de los jóvenes?* Santafé de Bogotá. Septiembre 4-6 de 1996. Notas personales del autor.