

# La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como proyecto social

Profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO y del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, México.  
E-mail:raul@iteso.mx.

Este trabajo busca suscitar o renovar la reflexión sobre la formación universitaria de profesionales de la comunicación en América Latina desde una perspectiva *ética*, dimensión que a pesar de estar presente invariablemente en los discursos y debates al respecto desde hace varias décadas en nuestro campo (especialmente desde la constitución de FELAFACS en 1981), no parece haberse consolidado como fundamento efectivo de las variadas y complejas prácticas universitarias involucradas, sobre las que a pesar de los esfuerzos desarrollados, hay muy poco conocimiento sólido disponible: aún no sabemos dar cuenta de los procesos de formación de comunicadores.

De esta manera, aunque es claro que los problemas de la “formación del profesional de la comunicación para una Cultura de Paz” no pueden volver a formularse en términos instrumentales, como si “cultura de paz” fuera una especialización técnica mecánicamente atendible, las condiciones para articular los referentes concretos de tal expresión con los procesos de *decisión reflexiva* inherentes a la acción colectiva institucionalizada en nuestras universidades y sociedades, están muy lejos de ser objeto de una comprensión compartida. Por lo tanto, el tema se presta muy bien para el cuestionamiento y la discusión, aunque no pueda pretenderse que se alcancen respuestas a corto plazo. En términos de C. Wright Mills<sup>1</sup>, hay que recurrir a la imaginación sociológica para pasar de “las inquietudes personales del medio” a “los problemas públicos de la estructura social” y ese proceso de problematización del sentido, lo sabemos, es una tarea intelectual de alta complejidad.

## LA COMUNICACIÓN COMO PROYECTO SOCIAL

En 1980 la UNESCO publicó, con el título *Un solo mundo, voces múltiples*, el Informe de la Comisión Internacional, presidida por Sean McBride, que tenía el encargo de diagnosticar los principales problemas mundiales de la información y la comunicación. En su introducción, el Informe

parafraseaba a H.G. Wells y afirmaba que “la historia humana es cada vez más una carrera de velocidad entre la comunicación y la catástrofe. Es indispensable utilizar plenamente la comunicación en sus múltiples formas para conseguir que la humanidad sea algo más que una historia... en otras palabras, para garantizar a nuestros hijos un futuro”<sup>2</sup>. Al plantear en aquel célebre texto el marco para avanzar “hacia un nuevo orden mundial más justo y eficaz de la información y la comunicación”, la Comisión McBride expuso ante el mundo la necesidad de “democratizar la comunicación”, reconociendo su importante papel en la participación a que tienen derecho todos los hombres en la determinación de la organización y el destino de la vida social.

Veinte años después, todos sabemos la suerte que corrieron tales propuestas, y el desenlace que el debate de aquellos temas tuvo para la propia UNESCO, cuando se retiraron de su Asamblea General los países que en mayor proporción contribuían a financiarla, inconformes por la crítica del organismo a las estructuras y prácticas que obstaculizaban tal “democratización”. No tiene caso, en este momento, revivir en detalle aquel episodio de una discusión que, sin embargo, actualizada, conserva la más alta pertinencia en la etapa presente de los procesos de globalización y mundialización de la cultura. Pero sí es indispensable remitirnos

a las tensiones centrales que hace dos décadas y más, y desde entonces, han establecido los términos del debate político, económico, cultural y educativo sobre la comunicación, en su carrera contra la “catástrofe”.

«Catástrofe» puede parecer a primera vista un término inapropiado como alternativa de la comunicación. En español, esa palabra significa “acontecimiento imprevisto y funesto” y es sinónimo de «cataclismo» y de «desastre», un “suceso en que hay mucho daño o destrucción”; “se aplica también a una desgracia o un trastorno moral grave” y “se emplea mucho hiperbólicamente, aplicado a sucesos y también a una cosa muy mal hecha”<sup>3</sup>. Opuestos estos significados a la «comunicación», se implica en ésta un carácter constructivo y previsible, una acción que se sobrepone o adelanta a la adversidad o a la fatalidad, acepciones que no registran los diccionarios. Pero la carrera de la humanidad “entre la comunicación y la catástrofe” del Informe McBride, se refiere sin duda a algo más que al significado literal: a la necesidad del diálogo reflexivo y respetuoso entre los diversos, en lugar de la imposición irracional de los intereses de unos sobre los demás; a la prevalencia de la razón sobre la fuerza; a la negociación y no a la dominación, *en y mediante* la comunicación.

Hay en todo el Informe McBride un fuerte sentido de

“llamado a la cordura”, uno entre los muchos que caracterizaron a la época de la guerra fría, y que una vez pasada ésta con la verdadera catástrofe sufrida por el mundo socialista, parece a muchos ingenuo y anacrónico. Sin embargo, los conflictos mundiales *en y mediante* la comunicación no han desaparecido en los últimos veinte años. Se han transformado ciertamente, pero la mayor parte de los problemas detectados se han exacerbado, aunque ahora se les identifique dentro del marco de la globalización. Por ello, la propuesta de Antonio Pasquali de “continuar elaborando una nueva moralidad y nuevos modelos viables de comunicación que puedan ser apropiados universalmente”, es extremadamente pertinente:

En cuanto terminó la crisis Este-Oeste, la coyuntura estructural Norte-Sur recuperó su dramático potencial, ahora sin coartadas. Es el mayor problema de nuestro tiempo; ninguna moralidad que realmente pertenezca a su propia época puede eludirlo. Vamos a tener que vivir con este problema lado a lado, entre tensiones de mayor o menor intensidad, porque le da el sentido final a los otros desafíos de hoy (demográficos, ecológicos, económicos, tecnológicos, de gobernabilidad y demás). Con el fin del conflicto Este-Oeste, también desaparecieron las barreras que obstaculizaron durante décadas una de las obligaciones morales primordiales de la hu-

manidad, esto es, definir la teleología de una relación más equitativa entre los humanos, consolidando un solo mundo. Pero la noción de solidaridad y el generoso ideal postbélico de la «familia humana» permanece volteada al revés. En los últimos treinta años, la brecha entre la riqueza y la pobreza se ha multiplicado por cinco en el mundo: Tokio tiene más teléfonos que todo el continente africano, excluyendo a Sudáfrica; la proporción entre la mayor densidad de líneas telefónicas del mundo (Mónaco) y la menor (Chad) es ahora de 1,245 a 1; entre el correo más eficiente del mundo (Suiza) y el más ineficiente (Mozambique), de 5,515 a 1.<sup>4</sup>

El argumento de Pasquali, hay que subrayarlo, va mucho más allá de la oposición “denuncista” a cualquier corriente de moda en el pensamiento sobre la comunicación. A lo que se opone en primer lugar su propuesta sobre *la dimensión moral del comunicar*, formulada en términos filosóficos críticos, es a la confusión, al reduccionismo y al desgaste semántico e ideológico que han sufrido los conceptos centrales para pensar el mundo y la comunicación. Más allá de las “hipersimplificaciones”, Pasquali aclara, por ejemplo, que “criticar la globalización compulsiva no significa rechazar la interconexión entre las diferentes formas del respeto mutuo. Eso introduciría una *contradictio in adjecto* en el propio concepto del comu-

nicar” (p.25). El filósofo venezolano, cuya vehemencia y aportes críticos a la teoría y a las políticas de la comunicación afortunadamente no han menguado desde los años sesenta, retoma y desarrolla los aspectos centrales de un pensamiento complejo, sistemático y profundo que no sólo nos permita *comprender la comunicación*<sup>5</sup>, sino a través de ella y su sentido, el mundo en el que vivimos. Con él,

podemos ahora decir confiadamente que la ciencia comunicativa, la sociología y otras ciencias humanas, la filosofía moral y la filosofía del lenguaje han acumulado tantos recursos conceptuales y empíricos, han elaborado tantas proposiciones normativas sobre puntos comunes, que abordar el proyecto de una moralidad de la comunicación parece viable hoy en día<sup>6</sup>.

Es desde ahí, y sólo desde ahí, desde el fundamento filosófico, que pueden plantearse seriamente los principios básicos de una *ética* de la comunicación, un sistema de postulados universales articulados y consistentes ontológica y epistemológicamente con las moralidades reales, es decir, con las mediaciones culturales, históricas y diversas, de lo que es “no-negociable” para la humanidad. Pero el problema es complejo: supone identificar valores universales, núcleos de sentido *transculturales*, en la acepción más fuerte del

término. Aunque es sin duda un proyecto urgente de emprender y que ocupa a muchos filósofos en todo el mundo.

Hay aportes notables en esa dirección en el libro editado por Clifford Christians y Michael Traber, *Ética de la comunicación y valores universales*, donde se despliega una exploración multicultural de los problemas fundamentales, en la construcción teórica y en la aplicación práctica, para analizar y orientar el sentido de la comunicación *en y entre* las sociedades contemporáneas. En ese libro se incluyen, además de la contribución ya citada de Antonio Pasquali, capítulos firmados por el colombiano Gabriel Jaime Pérez y el brasileño Pedro Gilberto Gomes, entre un total de 19 autores de distintas nacionalidades. Su participación expresa la importancia de la reflexión ética sobre la comunicación desde Latinoamérica y equipara sus perspectivas con las provenientes de otros continentes, pero esto no significa que sus propuestas correspondan a las prácticas de referencia, sino, como en los demás casos, evidencien más bien lo contrario.

Pasquali, Pérez y Gomes son tres profesores largamente asociados a las escuelas de comunicación. No hacen filosofía al margen de las prácticas académicas de la investigación y de la formación profesional en las universidades latinoamericanas. Sus pro-

puestas, como las de otros destacados profesores e investigadores especializados en otros campos del conocimiento, implican una articulación que pocas veces ha tenido repercusión práctica y que, sin dejar de actualizarse y refinarse críticamente en el plano discursivo, difícil y muy lentamente permea al campo de la formación de comunicadores, donde las inercias parecen resistir todo intento de reestructuración. Este es un problema crítico, al que FELAFACS se ha enfrentado en sus ya casi dos décadas de existencia, y que ha multiplicado los debates, sin que parezca cercano algo parecido a una solución.

Si no fuera por el desgaste de la fórmula, se diría que hay una creciente brecha entre la teoría y la práctica, no sólo de la comunicación en la sociedad, sino de la formación universitaria de profesionales de la comunicación. En ambos planos, hace falta formular con mayor precisión las preguntas y compartir las responsabilidades en un horizonte amplio, tarea para la cual podría servir como orientación la síntesis de Gabriel Jaime Pérez:

Una ética integrada de la comunicación social no impone una moralidad de normas ni una deontología de instrucciones. La ética profesional no puede restringirse a normas, instrucciones o códigos. Esto no implica que no sean necesarios los códigos o los análisis de casos, que son úti-

les en la medida en que evitemos caer en la casuística. El enfoque adecuado debe ser una formulación ética que genere las preguntas básicas desde una perspectiva global y las plantee en los contextos sociales y culturales concretos donde tienen lugar los procesos de comunicación<sup>7</sup>.

En los contextos sociales y culturales latinoamericanos, en sí mismos muy diversos, las preguntas básicas, que puedan considerarse en suma como las definiciones esenciales de la comunicación como *proyecto social*, incluyen según Pérez al menos tres ejes de acción: “la comunicación para la verdad, la libertad y la justicia; la comunicación que respete las identidades culturales; y la comunicación para la paz” (p.168). Pero la cuestión clave está en los procesos de construcción de los consensos sobre el significado concreto de estos enunciados y la convergencia en torno a ellos de los múltiples agentes sociales. Entre ellos, ciertamente, hay evidencias históricas más que elocuentes de que las universidades, los profesionales y las empresas del sector están lejos de alcanzar tales consensos, o siquiera de estarlos buscando.

Mucho se ha escrito y denunciado sobre la oposición de los detentadores de los poderes económicos y políticos a las propuestas de académicos y ciertos sectores de la “sociedad civil” en torno a la construcción “democrática”

de espacios culturales, simbólicos y educativos en el ámbito de la esfera pública dominada desde siempre, pero hoy crecientemente, por proyectos mercantiles. Los “frentes internos”, nacionales o regionales, donde hace algunas décadas se buscó establecer sistemas y prácticas “alternativas”, quedaron en los últimos tiempos relegados por los “frentes externos”, transnacionales o en proceso de globalización, en donde los propios estados nacionales tienen que enfrentar retos antes unimaginables para preservar algún grado de su “soberanía”. El contexto estructural del sector dedicado a la producción y distribución industrial de bienes simbólicos, parte del cual son los medios de difusión, ha cambiado en las últimas dos décadas y seguirá cambiando en las próximas de maneras tan radicales, que las nociones de comunicación “masiva”, “pública” o “social” requieren una redefinición total. Esta es una tarea teórica que resulta determinante para reformular la fundamentación conceptual y práctica de los referentes profesionales y socioculturales de los estudios universitarios de comunicación.

### **LA COMPRESIÓN DE LA COMUNICACIÓN COMO DESAFÍO**

Así como Pasquali refiere como un desafío primordial el desgaste semántico e ideológico que han sufrido los con-

ceptos centrales para pensar el mundo y la comunicación, otros autores influyentes asocian también este problema a sus propuestas más recientes, pues sin términos precisos la discusión productiva y la evaluación de las acciones son simplemente imposibles. En una sesión especial del IX Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social realizado en Lima en 1997, Miquel de Moragas lo señalaba así de entrada:

Dentro del conjunto de problemas que vamos a plantear sigue habiendo uno permanente, que cambia en cada etapa histórica, y que seguramente en ésta cambia de una manera más acusada: qué hacemos con la teoría. Se trata de ver cómo avanza la teoría, cómo plantea la teoría los problemas nuevos y cómo afronta los problemas viejos a la vista de experiencias que se han ido renovando. Propondría solamente un ejemplo: el concepto mismo de “comunicación globalizada”, que luego que lo utilizas dos o tres veces te das cuenta que es en sí mismo una trampa, que se rompe enseguida, que es un concepto que tienes que ir redefiniendo y reinterpretando. Nos enfrentamos a una serie de problemas importantes de teorización ante los antiguos fenómenos de siempre y los fenómenos que son nuevos<sup>8</sup>.

Aunque los interlocutores de Moragas en esa ocasión, Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Armand

Mattelart, Eliseo Verón, Martín Hopenhayn y Rossana Reguillo han atendido insistentemente y aportado a esa redefinición teórica desde sus respectivos campos de investigación, fue quizá Moragas quien planteó de una manera más clara las implicaciones de lo que llamó “un momento de vacío en la teoría de la comunicación” en relación con el tema de la sesión: *La investigación y formación en comunicaciones en la era de la globalización*. En ese terreno, “tenemos experiencia anterior y hemos de saber reinterpretarla” en el trabajo universitario (p.17). No obstante,

El problema es que las Facultades de Comunicaciones están empezando a olvidar el sector de las humanidades y buscan la práctica sobre cosas muy efímeras, que son las del ejercicio profesional. Entonces, los estudiantes optan por la centralidad de la comunicación que (...) no significa de ninguna forma que haya emergido o emerja una comunicología. Cuantos más años me dedico a estudiar la comunicación, menos comunicólogo me siento y menos confío en la comunicología y más me doy cuenta de que necesito un trabajo muy creativo de carácter pluridisciplinar. Al mismo tiempo, hay que tener un grado de humildad teórico-epistemológica acudiendo a las ciencias sociales, pero aportando, por ejemplo, a la historia y a la antropología un tema, un sujeto, que jamás fue estudiado por ellas,

por qué no decirlo. En suma, tenemos aquí una teoría un poco particular, que es la de no querer construir la disciplina, pero atesorando un objeto de máxima importancia, que sigue teniendo la importancia que antes tenía para la política, para la democracia, para la cultura y que ahora la tiene además en otros ámbitos y niveles. Esta es la complejidad de nuestro objeto de estudio. (p.18).

Jesús Martín Barbero, por su parte, atribuye el problema central a la “inflación” del concepto «comunicación», que se ha vuelto un “comodín”, lo cual hace “imposible no sólo recortar las figuras profesionales, sino los objetos de investigación”, independientemente de que en América Latina el estudio de la comunicación debe mucho a que las ciencias sociales la han considerado un objeto estratégico.

Es decir, creo que el vacío deriva en gran medida de esa inflación, que sólo tiene como alternativa la propuesta de los norteamericanos de convertir las comunicaciones en una disciplina, es decir en un territorio académico que pueda competir con cualquier otro territorio académico, lo cual no me parece para nada la solución, porque ahí de una u otra manera se está soslayando algo que viene desde atrás, que son las dimensiones sociales del fenómeno<sup>9</sup>.

Hay entonces, una necesidad evidente de revisar las propias articulaciones universi-

tarias del campo de la comunicación, en especial la creciente divergencia entre los avances de la investigación académica, minoritarios y limitados si se quiere, pero críticos y abiertos a “las dimensiones sociales del fenómeno” en muchos casos, y las inercias de la formación profesional, que ha crecido desmesuradamente y se ha convertido para la mayor parte de los estudiantes en una “nebulosa” conceptual, es decir, en un conjunto incoherente de postulados que poco tienen que ver con las prácticas sociales profesionalizadas contemporáneas. Néstor García Canclini atribuye el escaso reconocimiento y la baja competencia profesional en muchas de las áreas de la comunicación a la ausencia de una formación rigurosa en investigación en ellas y propone “redefinir los perfiles curriculares en función de las profesionalizaciones pertinentes”.

No sé cuáles son (...) pero debe haber algunos campos profesionales de aplicación del trabajo específico y se debe profesionalizar la investigación. Los campos disciplinarios que se estabilicen luego de una productividad constante deben ser campos en donde la investigación esté profesionalizada<sup>10</sup>.

Nuevamente, la investigación se revela, desde el punto de vista de los investigadores, como un elemento central para la articulación de los programas de formación pro-

fesional. En una reflexión reciente sobre la investigación de la comunicación en América Latina<sup>11</sup>, centrada sobre el debate acerca de las condiciones impuestas por la “modernidad” y la lógica de mercado, recuperé de las posturas de varios investigadores muy destacados la urgencia de una reafirmación ética de los estudios sobre la comunicación, en la “búsqueda prioritaria de un marco de interpretación que, por una parte, reintegre conceptual y metodológicamente la *diversidad* política, cultural y existencial de los *agentes* de la comunicación, y por otra permita *imaginar* las dimensiones de la acción comunicativa en términos *constitutivos* y no sólo *instrumentales* de las prácticas sociales”. Además de proponer algunas pautas metodológicas en ese sentido, en ese trabajo retomé también la discusión sobre las estrategias de institucionalización del campo académico y sus opciones de *disciplinización*, probablemente una de las condiciones estructurales básicas para explicar la desarticulación “congénita” entre investigación, enseñanza y profesiones de la comunicación.

Ese debate está aún en plena fase de desarrollo y es un signo alentador que se retome en las publicaciones y en los foros académicos latinoamericanos, puesto que no se trata de alguna clase de “anomalía” regional, sino de un problema central en todas partes. En Estados Unidos el de-

bate sobre el campo de la comunicación y su disciplinización lleva ya varias décadas en proceso y ha permitido problematizar muchos de los supuestos en que no sólo se fundamentó su institucionalización en ese país, sino también en todos aquellos a los que se exportó su modelo, como los latinoamericanos. Un buen ejemplo de la profundidad que ha alcanzado ese debate es el trabajo de Timothy Glander sobre los *Orígenes de la investigación de la comunicación de masas durante la guerra fría norteamericana, sus efectos educativos e implicaciones contemporáneas*, un estudio histórico realizado desde el campo de la educación, publicado hace apenas unos meses<sup>12</sup>. En medio de la gran cantidad de revisiones históricas del campo disponibles en Estados Unidos, este trabajo de Glander tiene la particularidad de cuestionar las bases de la *divergencia* inducida entre los estudios de comunicación y los de educación.

La educación y la comunicación están fundamentalmente vinculadas, inescapablemente afiliadas en la teoría y en la práctica. Los filósofos de la educación, de Sócrates a Dewey y Freire, lo han reconocido así y han tratado de clarificar esta relación. La educación y la comunicación no pueden ser separadas, aunque nuestras disposiciones académicas presentes hagan creer que pueden ser segregadas. La organización contemporánea del conoci-

miento sugiere que educación y comunicación son fenómenos distintos, que pueden ser estudiados y practicados en aislamiento mutuo. Este libro cuenta parte de la historia de cómo y por qué ocurrió esta división, qué ocasionó el divorcio, y cómo afectó la emergencia y crecimiento del nuevo campo de la comunicación a los asuntos educativos en el siglo XX. El objetivo primordial es recuperar una comprensión que señale la conexión esencial entre comunicación y educación y sea capaz de develar los intereses que se han beneficiado con su separación. (p.x).

A diferencia de muchas de las historias del campo de la comunicación escritas desde su “interior”, la obra de Glander interpreta las decisiones que guiaron su institucionalización en el contexto de la II Guerra Mundial en un sentido estrictamente político, en relación con la disyuntiva entre educación y propaganda. Al resolverse la definición de los proyectos fundacionales en términos del avance de los mecanismos propagandísticos, y no de los educativos, y de conseguirse no sólo los apoyos políticos y financieros, sino también la legitimación académica de la investigación con este sesgo, la separación quedó establecida y el modelo consolidado, primero en Estados Unidos y luego, en el resto del mundo. La revisión de las trayectorias profesionales y las publicaciones de los fundadores del

campo, especialmente Wilbur Schramm, permite documentar la hipótesis y abrir de nuevo preguntas cruciales, como por ejemplo, las que tienen que ver con los efectos sociales de la televisión, que tienen una explicación obviamente muy distinta si se los interpreta desde la consideración de la comunicación como propaganda o como educación.

En términos de la formación de profesionales de la comunicación, estos cuestionamientos tienen una alta relevancia, porque en palabras de Glander exigen revisar a fondo “el universo de discurso en el que crecimos” (p.179-201) y que a pesar de los esfuerzos de muchos de autores más críticos del campo, tiene una inercia ideológica terriblemente tenaz. La propuesta de “releer y reescribir la historia de nuestro campo” para la renovación de su utopía<sup>13</sup>, debe incluir prioritariamente a sus programas educativos, donde es urgente una reconsideración en profundidad de los supuestos básicos sobre las “profesiones de la comunicación”, cuestión que va mucho más allá de las “condiciones del mercado”, que no pueden comprenderse fuera de una perspectiva histórica y socio-cultural amplia. Si como concluyen Armand y Michèle Mattelart su libro sobre la *Historia de las teorías de la comunicación*<sup>14</sup>, “la libertad política no se puede resumir en el derecho a ejercer uno su libertad. Reside también en el derecho a dominar el proceso de formación de esa voluntad”, la

comprensión de la comunicación como ejercicio social es una tarea central en nuestros días, de la cual los comunicadores no pueden quedar al margen:

Todo mediador está hoy afectado por el positivismo gestor, ese nuevo utilitarismo que estimula la búsqueda de instrumentos epistemológicos que permitan neutralizar las tensiones a través de soluciones técnicas. Los saberes sobre la comunicación no escapan a esta tendencia. Son cada vez más perceptibles los efectos del incremento de poder de los discursos de peritación, consecuencia de la acrecentada “puesta en bastidores” de las actividades de comunicación y cuya función explícita consiste en legitimar estrategias y modelos de organización empresariales e institucionales. La investigación administrativa no es, desde luego, nueva en los Estados Unidos. Pero su generalización es inédita y va pareja con la liberalización del modo de comunicación. El pragmatismo que caracteriza a los estudios operativos impregna cada vez más las maneras de decir la comunicación. De ello resulta que el campo en su conjunto experimenta cada vez más dificultades para desprenderse de una imagen instrumental y conquistar una verdadera legitimidad como objeto de investigación en su integridad, tratado como tal, con el distanciamiento indisoluble de una gestión crítica. (p.126).

El desafío central de la formación de profesionales de la comunicación, hoy como antes, comienza a formularse a partir de la renovación de la comunicación como proyecto social.

## LA MEDIACIÓN PROFESIONAL DE LA COMUNICACIÓN<sup>15</sup>

La experiencia, más que la historia, de las escuelas de comunicación en México y América Latina se resume en el reto nunca superado de la anticipación al desarrollo de la comunicación social, especialmente la vehiculizada a través de los medios de difusión masiva, que siendo sólo un pequeño sector de los objetos de estudio construibles como pertinentes socioprofesionales, han sido los priorizados casi en exclusiva, a veces por la intromisión de intereses extra-académicos en las universidades, a veces por falta de previsión histórica, y la mayor parte de las veces por la incapacidad de compensar con trabajo intelectual socialmente comprometido estas y otras determinaciones.

En medio de esta crisis, de esta transición histórica y de esta transformación necesaria del pensamiento en que vivimos<sup>16</sup>, me atrevo a reafirmar la creencia de que el futuro de nuestro futuro depende esencialmente del resguardo y reforzamiento del carácter universitario de nuestro trabajo, que no sólo tiene a la



comunicación como objeto de estudio, sino como instrumento y vehículo fundamental. Es decir, que de la comunicación universitaria presente depende el futuro del estudio de la comunicación. Y para calificar esa comunicación presente, para evaluarla y orientarla, tenemos hoy sin duda mejores recursos que en el pasado, a pesar de todo lo que hemos perdido. Pero tenemos también sin duda mayores obstáculos que superar que en cualquier otro tiempo, comenzando por los que nos hemos auto-impuesto, como si no fueran suficientes los que provienen del entorno y de la historia.

En una de sus muy lúcidas reflexiones sobre la comunicación y su campo académico en América Latina, Jesús Martín Barbero formuló hace ya diez años el reto de la transformación de los comunicadores, desde las escuelas universitarias, de «intermediarios» a «mediadores»:

El comunicador que conocemos vive de la división entre emisores y receptores, productores y consumidores, creadores y públicos. División que con frecuencia es asumida como si ella formara parte de la “naturaleza de la cultura” y no de la división social y la lógica del mercado. A partir de ese presupuesto el comunicador define su función de intermediario consistente en establecer relaciones entre actores o ámbitos que se afirman separados. (...) El intermediario se insta-

la en la división social, y en lugar de trabajar por disolver las barreras que alzan y refuerzan las múltiples formas de la exclusión sociocultural, defiende su oficio: el de establecer una comunicación que mantenga a cada cual en su posición, una comunicación en la que los creadores no vayan a perder su distancia y el público su pasividad. Porque de lo contrario el que peligra es él. Paradójico oficio el de un “comunicador” al que la lógica mercantil acaba convirtiendo en su mejor cómplice, al reducir su tarea a la de empaquetador de productos culturales o lubricador de los circuitos del mercado.

De donde parte el trabajo del *mediador* en la cultura es de hacer explícita la relación entre diferencia cultural y desigualdad social. No de la reducción de la diferencia a desigualdad, sino de la imposibilidad de pensarlas completamente por separado en nuestra sociedad. Ubicado en esa perspectiva, el comunicador descubre que la difusión de una obra o la comprensión del sentido de una práctica no tiene como únicos límites la densidad o complejidad del texto sino la *situación de lectura*, y la imbricación en ella de factores sociales no puramente culturales. Asumir esa perspectiva no va en modo alguno en detrimento de la especificidad de la información o del trabajo cultural, es más bien asumir que esa especificidad no está hecha sólo de diferencias forma-

les sino también de *referencias a los mundos de vida y a los modos de uso*.<sup>17</sup> (p.13-14).

En muchos sentidos, esta propuesta de Martín Barbero es utópica, pero se pueden citar algunas aproximaciones empíricas a su práctica. La comunicación como interacción libre entre sujetos sociales que participan consciente y responsablemente en la construcción de un consenso, de un sentido común en un entorno que tiende precisamente en el sentido opuesto, es un no-lugar, que recuerda inevitablemente el concepto de *acción comunicativa* de Habermas<sup>18</sup>: un modelo ideal de enorme potencial práctico para entender y para usar críticamente la comunicación y sus recursos. Desde ahí puede afirmarse al menos que descubrir en otros y desarrollar en uno mismo esa capacidad es lo que da sentido universitario al estudio de la comunicación y a su ejercicio profesional, pues esa capacidad es condición indispensable para la articulación de un proyecto social alternativo al vigente.

Sobre esa base, y en un contexto en que las opciones parecen cerradas para muchos de los habitantes de nuestras escuelas de comunicación, podría rediscutirse la idea de que el comunicador cuyo futuro tiene futuro es el que en el presente desarrolla su capacidad de *dominar el lenguaje*: hablar, escuchar, leer y escribir para ubicarse en el entorno sociocultural; que

desarrolla su capacidad de *controlar la información*, sus códigos y canales de producción y circulación social; que desarrolla su capacidad de *relacionar los medios con los fines*, es decir, de vincular necesidades y satisfactores de comunicación mediante el uso apropiado de los recursos disponibles; y que desarrolla su capacidad para *operar educativamente* la comunicación, o en otras palabras, para hacer participar a los sujetos sociales, consciente e intencionadamente, en la transformación de sus condiciones concretas de existencia a través de la apropiación crítica de sus prácticas mediante la comunicación.

La elaboración de “una nueva moralidad y nuevos modelos viables de comunicación que puedan ser apropiados universalmente”, como lo propone Antonio Pasquali, y una “ética integrada que genere las preguntas básicas” sobre “la comunicación para la verdad, la libertad y la justicia; la comunicación que respete las identidades culturales; y la comunicación para la paz”, de acuerdo con Gabriel Jaime Pérez, pasan necesariamente por una *reformulación conceptual radical del hacer comunicativo*: en el plano teórico, como lo señala Miquel de Moragas, y en el plano de los perfiles profesionales, según Jesús Martín Barbero, sin ignorar las condiciones de la profesionalización de la investigación, al decir de Néstor García Canclini, y del problema de la

disciplinización de los saberes sobre la comunicación, que parece ser un obstáculo institucional amplia y crecientemente reconocido para la renovación universitaria del proyecto social de la comunicación.

Por ello, puede concluirse la presente reflexión sobre la formación universitaria de profesionales de la comunicación con un intento de reconceptualización de la educación y la comunicación, hasta ahora campos disciplinarios separados y divergentes, y cuya rearticulación en la práctica universitaria es ineludible.

Más allá de la identificación comunicación-propaganda operada en el origen del campo, según Glander, la comunicación y la educación son, finalmente, nombres genéricos para proyectos, o tipos de proyectos socioculturales, en los que los sujetos creen y por los que luchan en la práctica cotidiana. El educar o hacer emerger del sujeto las manifestaciones de su auto-trascendencia, y el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas. Nadie se educa sólo, nadie se comunica consigo mismo. Ambas acciones son también, por ello, vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos, como es el caso en los procesos de formación profesional universitaria.

Comunicación y educación son procesos dialécticos, mediante los cuales al mismo tiempo se estructuran los individuos, las comunidades y la sociedad que los contiene. En gran medida, son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que le dan forma específica, desde un tiempo y un lugar determinados, a las relaciones del hombre con el mundo. En ese sentido elemental, la educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones. Son también, desde el punto de vista del individuo, los mecanismos que hacen posible socialmente la operación de los procesos de asimilación y acomodación que Piaget<sup>19</sup> postulaba como constitutivos de los equilibrios dinámicos de la inteligencia.

En este plano, en el que confluyen conceptualmente la génesis de la estructuración social, de la cultura, del lenguaje, de la identidad y de la inteligencia, no hay en realidad problema alguno para fundamentar una sólida e inseparable relación dialéctica entre comunicación y educación, entre cultura y aprendizaje, entre socialización e individuación. Las dificultades comienzan cuando se introducen en este esquema abs-

tracto las consideraciones históricas, es decir, las densas y complejas configuraciones que las sociedades concretas han impuesto en el tiempo y en el espacio a procesos tan importantes como la comunicación y la educación.

Hay al menos dos condiciones ineludibles al pasar a este plano: la educación y la comunicación no son procesos abstractos que realicen individuos ideales, sino prácticas específicas de sujetos concretos, concretamente socializados, y la estructura social consiste en un sistema de posiciones desniveladas y diferenciadas. Además, ni la educación ni la comunicación son procesos espontáneos, ajenos a la normatividad social; por su propia importancia, hace mucho que están institucionalizados. Muchos de los discursos sobre las relaciones entre comunicación y educación caen en esta doble trampa: reducen la educación a la escuela y la comunicación a los medios de difusión, y plantean sus relaciones como si las instituciones y las personas que las habitan fueran entidades ideales. Y, como es obvio, no existen ni pueden existir instituciones educativas o comunicativas, o personas que operen unas u otras, que actúen en abstracto.

Cuando se piensa, por ejemplo, en la educación como la enseñanza de contenidos o en la comunicación como la transmisión de mensajes, lo

que se representa es el esquema mecánico y burocrático, impersonalizado, que la configuración institucional predominante ha impuesto a estos procesos socioculturales. Es pensar el mundo sin sujetos, es reducir a los individuos a engranajes de una maquinaria en la que sólo deben obedecer lo que se les ordena, asimilar lo que se les impone, responder a lo que se les pregunta, y acatar ese estado de cosas como si fuera natural, o al menos inevitable, como los proyectos propagandísticos de la primera mitad del siglo XX. Según la más elemental lógica, entre las ideas abstractas de lo que es la educación o la comunicación, o peor, de lo que *deben ser*, y esos esquemas reduccionistas, no hay la mínima consistencia.

Puede cambiarse entonces el sentido del esquema, aunque no se complejice suficientemente en un primer momento. A la idea de que la enseñanza de contenidos o la transmisión de mensajes son los núcleos centrales de la acción educativa o de la acción comunicativa, habrá que oponer la idea de que el aprendizaje de métodos y la interpretación de discursos son lo primordial. Es como cambiar el concepto de un mercado dominado por la oferta por un mercado dominado por el consumo, donde el cliente, y no el productor, es el que “manda”. Cuando se trata de la valorización económica de mercancías, el esquema puede ser muy útil,

pero ni siquiera en el comercio de productos materiales las relaciones son tan simples. Sin embargo, pensar en que el “destinatario” de las acciones educativas o comunicativas es un sujeto capaz de valorar lo que necesita y de controlar responsablemente la interacción que supone el obtenerlo, especialmente si se trata de un conjunto de competencias simbólicas, ayuda a reconocer la complejidad de los sistemas involucrados, tanto dentro como fuera de las instituciones formales especializadas.

Así, ciertos principios epistemológicos constructivistas, emergentes en la ciencia social contemporánea y opuestos a los postulados funcionalistas todavía prevalecientes, proponen, primero, considerar a los seres humanos como entes cognitivamente autónomos; segundo, como practicantes reflexivos de la comunicación con otros; y tercero, como interventores moralmente responsables, si no es que creadores, de las mismas realidades sociales en las cuales acaban viviendo<sup>20</sup>. En otras palabras, si los analistas y operadores de la educación y la comunicación institucionalizadas se asumen como agentes socioculturales, esto es, en la práctica, como intérpretes de lo que los sujetos destinatarios hacen cuando generan aprendizaje y cuando producen sentido, podrán de una mejor manera reorientar y reenfocar los recursos de que disponen para que la “enseñan-

za” y la “emisión” faciliten el aprendizaje y la interpretación más pertinentes y significativos.

No se propone con esto subvertir las instituciones, aunque un proyecto como ese no sería del todo despreciable. Tampoco ignorar los condicionamientos que desde el entorno social, desde las instituciones y desde los mismos sujetos, limitan los alcances de las prácticas educativas y comunicativas. No se trata tampoco, ni mucho menos, de desechar los aprendizajes y las experiencias acumuladas, las intuiciones y las competencias prácticas con que se operan cotidianamente los procesos de educación y de comunicación. Lo que se propone construir es una estrategia de readecuación de esquemas conceptuales, que deben complejizarse y flexibilizarse si se busca comprender y aprovechar la convergencia de la educación y de la comunicación en la práctica. Esa convergencia no puede estar ni en las instituciones, ni en el entorno social, ni en el equipamiento tecnológico: está en los sujetos que interactúan o no está en ninguna parte, excepto quizá en los deseos o en los modelos teóricos más abstractos.

La construcción de competencias para el aprendizaje como eje de los procesos educativos supone un modelo centrado en ciertas modalidades específicas de relación de los sujetos humanos con el conocimiento, en las cuales

se constituyen y transforman mutuamente los sujetos y sus objetos de conocimiento. Pero el “conocimiento”, desde este punto de vista, es una trama de esquemas o sistemas de significación socialmente construidos y subjetivamente incorporados como estructuras complejas de representaciones cognoscitivas de aspectos significativos de la realidad. Más que los “contenidos” específicos de esas representaciones, importa destacar las reglas y esquemas generativos de la significación y de la valoración de esos contenidos. El conjunto de estas reglas y esquemas generativos constituye la cultura y el equilibrio dinámico de sus incorporaciones individuales, la inteligencia.

Si esto es interpretable así, el conocimiento apropiado por el sujeto define las competencias operativas específicas de cada individuo para interpretar su entorno y dirigir la acción sobre él. Estas “competencias” están socialmente determinadas y por lo tanto son el “objeto de transformación” de las prácticas educativas institucionalizadas. De ahí que las cuatro “capacidades” o competencias anotadas como centrales para la formación universitaria de los profesionales de la comunicación, exijan a su vez su empleo como recursos *reflexivos* en la propia enseñanza: *dominar el lenguaje* para ubicarse en el entorno socio-cultural; *controlar la información*, sus códigos y canales de producción y circulación so-

cial; *relacionar los medios con los fines*, en una perspectiva ética; y *operar educativamente* la comunicación, como mediación constitutiva de un proyecto social *en y mediante* la producción social de sentido.

## NOTAS

1. C. WRIGHT MILLS: *La Imagenación Sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
2. Sean McBRIDE et al: *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e Información en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica/ UNESCO, 1980. p.12.
3. María MOLINER: *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1992. Vol. I, p.555.
4. Antonio PASQUALI: “The Moral Dimension of Communicating”, in Clifford CHRISTIANS and Michael TRABER (eds), *Communication Ethics and Universal Values*. California: Sage, 1997. p.26.
5. Antonio PASQUALI: *Comprender la comunicación*. Caracas: Monte Avila, 1974.
6. Antonio PASQUALI: “The Moral Dimension of Communicating”, *op.cit.* p.44.
7. Gabriel Jaime PEREZ: “Communication Ethics in a Latin American Context”, in Clifford CHRISTIANS and Michael TRABER (eds), *Communica-*

*tion Ethics and Universal Values.* California: Sage, 1997. p.168.

8. Miquel de MORAGAS et al.: *La investigación y formación en comunicaciones en la era de la globalización.* Lima: CICOSUL, 1998. p.3.

9. Miquel de MORAGAS et al.: *op.cit.* p.22.

10. Miquel de MORAGAS et al.: *op.cit.* p.35.

11. Raúl FUENTES NAVARRO: "La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI", en *Diálogos de la Comunicación* No 56, Lima: FELAFACS, octubre de 1999. p.53-68.

12. Timothy GLANDER: *Origins of Mass Communications Research during the American Cold War. Educational Effects and Contemporary Implications.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

13. Raúl FUENTES NAVARRO, "La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI", *op.cit.*

14. Armand y Michèle MATTELART: *Historia de las teorías de la comunicación.* Barcelona: Paidós, 1997. p.126

15. En esta sección, por considerarlos vigentes a pesar del tiempo transcurrido, retomo algunos párrafos de la ponencia "La comunicación desarticulada; información, significación y producción de sentido", que presenté en el Simposium *¿Posmodernidad? El pensamiento en el mundo contemporáneo*, ITESO, Guadalajara, noviembre de 1993, y de la conferencia "Comunicación y educación: convergencias desde la perspectiva sociocultural», presentada en el IV

Encuentro de Profesionales de la Educación, Universidad La Salle, Guadalajara, mayo de 1998.

16. Ver, entre otros textos, Renato ORTIZ, "Ciencias sociales, globalización y paradigmas", en FUENTES y REGUILLO (coords), *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura.* ITESO, Guadalajara, 1999. p.17-46; Immanuel WALLERSTEIN, *Impensar las ciencias sociales.* Siglo XXI/CIICH UNAM, México, 1998.

17. Jesús MARTIN BARBERO: "Comunicación, campo cultural y proyecto mediador", en *Diálogos de la Comunicación* No. 26, FELAFACS, Lima, 1990. p.6-15.

18. Jürgen HABERMAS: *Teoría de la acción comunicativa.* 2 volúmenes, Taurus, Madrid, 1989.

19. Jean PIAGET, *Psicología de la inteligencia.* Psiqué, Buenos Aires, 1971.

20. Klaus KRIPPENDORFF, "The past of communication's hoped-for future", in LEVY & GUREVITCH (eds), *Defining media studies. Reflections on the future of the field.* Oxford University Press, Oxford/New York, 1994. p.42-52.