

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR y de las competencias en el campo de la comunicación en América Latina

Fecha de recepción: septiembre 19 de 2008
Fecha de Aprobación: noviembre 14 de 2008

Por: Raúl Fuentes Navarro

Coordinador del doctorado en estudios científico-sociales.
ITESO, Departamento de Estudios. Guadalajara, Jal. México.
raul@iteso.mx

RESUMEN

El propósito de éste artículo es la reflexión histórico - epistemológica del currículo y de las competencias en el campo de la comunicación. Se aporta una perspectiva de análisis y de acción al objeto de reflexión del currículo: la flexibilidad y la movilidad del curriculum de comunicación en escenarios de internacionalización de la educación superior que nos permita historizarlo, es decir, situarlo concretamente en coordenadas de tiempo y espacio para, en palabras de Immanuel Wallerstein, "incorporar la tensión universal-particular en el centro" de nuestro trabajo científico-social, y tomar en cuenta "no sólo la especificidad de una situación sino los continuos e interminables cambios tanto en las estructuras bajo estudio como en las estructuras de sus entornos", por lo cual "los procesos deben estar en el centro de la metodología"¹.

PALABRAS CLAVE

Construcción curricular, competencias, y campo de la comunicación.

ABSTRACT

The purpose of this paper is the historical-epistemological reflection of the curriculum and the competences in the field of communication. It provides us a perspective of analysis and action in order to reflect the curriculum: flexibility and mobility of the curriculum of Communication in scenes or higher education internalization which will allow us to place it in history , it means to situate it in both time and space, in Immanuel Wallenstein's words " the universal-particular tension in the center " of our scientific-social work, and bearing in mind "not only the specifications of a situation, but the continuous

and unending changes as well as in the structures of its surroundings", so that ." the process must be in the center of the methodology"

KEY WORDS

Curriculum, competences, and Communication field.

Comienzo por agradecer, cordial y fraternalmente, la invitación con que me honra la AFACOM para participar en este Encuentro Académico Nacional. Aprecio mucho la oportunidad de disfrutar nuevamente la proverbial hospitalidad colombiana, pero sobre todo de estar otra vez en contacto personal con representantes de una comunidad académica con la que me unen, además de los afectos e identificaciones construidos a lo largo de más de dos décadas, intereses y preocupaciones profesionales y sociales centradas en el cultivo del campo académico de la comunicación.

Tomar la palabra hacia el final del Encuentro me compromete a integrar lo que he descubierto, aprendido y constatado aquí con lo que he traído preparado previamente desde México, aunque seguramente quedará de manifiesto mi incapacidad para hacer esa integración en lo inmediato. Afortunadamente, la cultura académica que compartimos y las previsiones de la organización del Encuentro nos permiten aprovechar el tiempo disponible para que yo exponga ante ustedes las reflexiones formuladas de antemano para esta ocasión, y para un ejercicio de diálogo abierto, que

¹ Immanuel Wallerstein: "From sociology to historical social science: prospects and obstacles", *British Journal of Sociology* Vol. 51 No. 1 (january-march 2000), pp.25-35.

espero nos produzca más y mejores preguntas, que nos enriquezca mutuamente y que nos clarifique las condiciones de un horizonte conceptual y práctico de muy alta y creciente complejidad.

Termino esta introducción con una especie de confesión, o ubicación explícita del “lugar” desde donde hablo, la perspectiva desde la cual construyo mi discurso, basado en un trayecto ya largo en el tiempo. Comencé mi carrera académica en enero de 1978, como docente de teoría de la comunicación, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del ITESO, en Guadalajara, el segundo programa más antiguo de mi país en esta especialidad, del cual había egresado en 1975 y cerca del cual sigo trabajando, aunque desde hace veinte años prioritariamente dedicado a la investigación y la docencia en posgrado. Fui responsable directo, como director de la entonces Escuela de Ciencias de la Comunicación, de las estructuras y procesos de formación universitaria de profesionales de la comunicación entre 1981 y 1988; desde entonces, mi compromiso académico central incluye sin duda esas estructuras y procesos, pero como parte de un “objeto” de referencia e intervención cotidiana más amplio, lo que he llamado “campo académico de la comunicación”.

Cuando me hice cargo de la dirección de la Escuela, en agosto de 1981, mi tarea principal fue coordinar la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios, en cuya preparación había participado sólo marginalmente. Y me refiero a ese episodio ya muy lejano de mi trayectoria, porque entre otras cosas, me obligó a desarrollar competencias teórico-prácticas, que hasta entonces me habían sido por completo ajenas, las que tienen que ver con el diseño y la administración, después se agregaría la evaluación, de un curriculum universitario. Yo había cursado la carrera sobre un plan de estudios radicalmente distinto, y mi experiencia profesional había estado centrada en la producción audiovisual. Tres años como profesor de teoría de la comunicación eran casi el único soporte académico propio con el que contaba, y no llegaba todavía a los treinta años de edad.

Afortunadamente, no estaba solo. Era parte de un equipo de profesores, jóvenes y maduros, muy comprometido con la formación de comunicadores en el ITESO. Desde dos años antes participaba en el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las

Ciencias de la Comunicación (CONEICC), organismo mexicano homólogo de la AFACOM, y acompañé de cerca el proceso de constitución de la FELAFACS, que se formalizó en octubre de 1981, precisamente en Bogotá. El curriculum era el tema clave tanto en el CONEICC como en la FELAFACS, y mi proceso de capacitación en ese tema fue, gracias a la conjunción de todas estas circunstancias, no sólo muy rápido, intenso y exhaustivo, sino que abarcó, desde el principio, una escala de referencia continental.

La década de los ochenta puede decirse que fue, para las escuelas de comunicación en América Latina, la década del curriculum. En 1982, el III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, primero que organizó FELAFACS, con sede en la ciudad de México y del cual fui coordinador académico, tuvo al curriculum como tema central o prácticamente único. Después, a partir de 1987, FELAFACS desarrolló un proyecto muy amplio, con talleres de diseño y evaluación curricular en toda América Latina, coordinado por un equipo del cual orgullosamente formé parte. Así que hablar de curriculum en comunicación inevitablemente me remite a un escenario pasado, lleno de experiencias riquísimas, de aprendizaje y creación colectivas, de entusiasmo y compromiso desbordantes, de identidad de proyectos con colegas-amigos de muchos países.

Necesariamente es ese, el campo académico de la comunicación en América Latina durante los años ochenta, y más específicamente el espacio de reflexión construido por la FELAFACS, el punto de referencia del que puedo partir para proponer ante ustedes una perspectiva actual y con proyección futura, sobre el curriculum en comunicación. Mi “confesión”, así formulada, no tiene la intención de reducir mi discurso al nivel de las anécdotas personales, y mucho menos de enfrentar los desafíos del presente con alguna especie de nostalgia por los tiempos pasados, cuando todos éramos más jóvenes y teníamos más futuro por delante.

Mi propósito es más bien epistemológico: quisiera aportar una perspectiva de nuestro objeto de reflexión, de análisis y de acción presente: la flexibilidad y la movilidad del curriculum de comunicación en escenarios de internacionalización de la educación superior, que nos permita historizarlo, es decir, situarlo concretamente en coordenadas de tiempo y espacio

para, en palabras de Immanuel Wallerstein, “incorporar la tensión universal-particular en el centro” de nuestro trabajo científico-social y tomar en cuenta “no solo la especificidad de una situación sino los continuos e interminables cambios tanto en las estructuras bajo estudio como en las estructuras de sus entornos”, por lo cual “los procesos deben estar en el centro de la metodología”².

Así era, con los procesos en el centro de la metodología, el modelo teórico de curriculum con el que trabajamos en los años ochenta. Permítanme citar dos párrafos de un texto escrito en 1982:

(Se entiende por currículo) el 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 la función del curriculum es esencial en la realización de los fines para los cuales han sido establecidas las instituciones de educación superior y, por tanto, que en él se encuentran algunas claves muy relevantes para analizar -y operar- la formación de profesionistas y sus modos de inserción en la vida social.

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.³

Quizá algunos de los términos empleados en estas formulaciones parezcan un poco obsoletos, aunque creo que la “lógica” de las competencias y de la flexibilidad curricular, entre otros conceptos hoy amplia aunque quizá no muy críticamente vigentes, estaban clara-

mente incorporadas desde entonces en ese modelo teórico, que enfatizaba la interacción sistemática entre sujetos y estructuras como clave institucional de un proyecto de formación universitaria de profesionales de la comunicación. Por cierto, este era también el núcleo central de la propuesta de Daniel Prieto Castillo, autor de un libro de título prácticamente idéntico al mío⁴, pero de enfoque muy distinto y complementario, formulado a partir del diagnóstico y autodiagnóstico, publicado por CIESPAL en la misma época.

Pero volviendo a nuestro modelo, conforme se fue poniendo en discusión en muchas instituciones dispuestas a reformular sus currícula de comunicación, esta propuesta fue revelando su impertinencia práctica, su inviabilidad, su escasa correspondencia con las políticas, las tendencias y las inercias, las prioridades institucionales, y también con las expectativas, las capacidades y las voluntades de los sujetos: autoridades académicas, profesores, estudiantes. Pero debo decir, desde un plano de análisis más amplio: sucedió lo mismo con otras propuestas de trabajo sobre el curriculum.

En realidad, en la mayor parte de los casos, el curriculum no tenía, ni podía tener, el lugar central en la práctica de las instituciones de educación superior que algunos nos empeñamos en suponer y sostener. Puede resultar un poco dura la generalización, que aquí no puedo detenerme a matizar o a desglosar, pero la formación universitaria de sujetos, sus estudiantes, para el ejercicio de una profesión, no es la prioridad en prácticamente ninguna institución, aunque así se presente en la “misión” y otros recursos retóricos, y aunque indudablemente esté presente en su organización y actuación cotidiana. Las instituciones educativas deben atender otras prioridades, quizá políticas y económicas, para poder actuar educativamente. Si eso es cierto, el curriculum es relativamente irrelevante para “analizar y operar” la formación profesional de los comunicadores y su inserción como tales en la vida social, aunque

² Immanuel Wallerstein: “From sociology to historical social science: prospects and obstacles”, *British Journal of Sociology* Vol. 51 No. 1 (January-March 2000), pp.25-35.

³ Raúl Fuentes Navarro: *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México: Trillas, 1991, pp.49 y 51.

⁴ Daniel Prieto Castillo: *Diseño curricular para escuelas de comunicación*. Quito: CIESPAL, 1988.

ciertamente, no totalmente irrelevante, como trataré de argumentar más adelante.

Pero antes, tengo otro reconocimiento básico que hacer en este proceso de revisión histórica del currículum en comunicación en América Latina. Contamos con diagnósticos sobre la formación profesional de comunicadores desde los años sesenta, realizados desde posiciones diversas y con distintos alcances y grados de rigor, pero sorprendentemente coincidentes a lo largo del tiempo en cuanto a algunos de los problemas esenciales. Hoy puede decirse que hay temas superados, como la unificación básica de contenidos y estructuras de enseñanza, que tuvo su mejor expresión en el “currículum mínimo” obligatorio de Brasil en los años sesenta y setenta, o la adopción del modelo alemán para que los estudios de periodismo o comunicación se reservaran al posgrado. Pero aún están vigentes la mayor parte de las disyuntivas de hace cuarenta años o más: periodismo o comunicación; disciplina o interdisciplina; formación generalista o especializaciones; ajuste a las demandas del mercado o autonomía crítica; ciencias sociales o humanidades; técnicas o estrategias; investigación o producción; medios o mediaciones; discursos o sistemas; mensajes o sujetos; tecnología o cultura; ciencia o profesión... etcétera, en un sentido general, falsas disyuntivas.

Por supuesto, al expresarlo así, lo que describo críticamente es la tendencia a construir oposiciones maniqueas, opciones mutuamente excluyentes, operación que quizá sirva en ocasiones para resolver dilemas en lo inmediato, para responder a demandas o imposiciones o para simplificar la intervención sobre ciertas dimensiones prioritarias, no educativas. Es decir, para abordar burocráticamente problemas que, de otro modo, digamos universitariamente abordados, requieren el empleo de recursos que no siempre están disponibles, y que, además, impiden contar con respuestas convincentes a corto plazo. Esta podría ser una hipótesis plausible para explicar porqué, en todas partes aunque con enormes diferencias particulares, los estudios universitarios de comunicación han sostenido un crecimiento geométrico en las últimas décadas, sin prácticamente avanzar cualitativamente en su constitución académica, científica y socioprofesional.

En 1988, el listado de escuelas y facultades de comunicación en América Latina incluía 227 instituciones en 20 países latinoamericanos, de las que aproximada-

mente un tercio estaba en Brasil y otro tercio en México. A principios de 2005, un boletín de la FELAFACS nos permitió saber que el número de escuelas había ya rebasado el millar, aunque la proporción de Brasil y de México se mantenía. Puede entonces inferirse que en los últimos veinte años la oferta latinoamericana de programas de comunicación se multiplicó por cinco, cuando entre 1960 y 1980 lo hizo “solo” por cuatro. Pocos campos académicos presentan, si acaso los hay, un crecimiento de esa magnitud a lo largo de tantos años, y no sólo en América Latina. En Estados Unidos, por mencionar un parámetro de comparación, hay entre tres y cuatro mil programas de comunicación operando.

Creo firmemente que, por sí mismo, ese crecimiento es una condición mucho más favorable que desfavorable para el campo. Lo que es un problema, que crece en la misma escala, es la incapacidad de consolidar los fundamentos elementales del estudio universitario de la comunicación y de la formación universitaria de miles y miles de profesionales. Diagnóstico tras diagnóstico, aparecen los mismos problemas centrales, aunque evidentemente cada vez se agregan algunos nuevos. No voy a repetirlos todos, sino a revisar sólo tres de ellos, por su directa relación con el tema central de este Encuentro.

En primer lugar, la insuficiencia en número y calificación, y la precariedad general de condiciones para el trabajo académico, de los equipos de profesores de planta en la abrumadora mayoría de las instituciones. No falta, ni ha faltado nunca, quién realice el trabajo docente básico; tampoco quién dirija un programa y administre un currículum. Pero es muy raro encontrar, todavía, instancias colegiadas de reflexión y seguimiento sistemático de las condiciones y avances en la realización de los proyectos o “apuestas” académicas de los programas de formación en comunicación. En los términos de Daniel Prieto, la capacidad de auto-diagnóstico es muy escasa en la práctica e influye muy poco en la toma de decisiones. Podría considerarse que el ritmo de crecimiento de la matrícula estudiantil es el factor determinante de esta insuficiencia, pero creo que la persistencia a lo largo de décadas de esta situación hace evidente que el déficit en responsabilidad académica institucional, como puede muy bien calificársele, es un problema más complejo y de fondo.

La irrelevancia práctica del curriculum como proceso institucional es quizá la manifestación más evidente de esta generalizada insuficiencia, que los casos de excepción hacen ver más claramente. La función crítica fundamental del curriculum como mediador institucional entre las estructuras y procesos educativos orientadores de la formación universitaria de profesionales, y las estructuras y procesos sociales y socioprofesionales en función de los cuales se ofrece y regula esta formación, se convierte en apenas poco más que una formalidad, en una disposición burocrática, en el sentido de que prescinde de los sujetos, a los que se impone como una constrictión estática. Y sin un equipo fuerte y constante de profesores que impulse la reflexión crítica de los sujetos involucrados en los proyectos educativos y sus múltiples y cambiantes articulaciones, la consolidación institucional de ese proyecto es muy improbable, aunque resulte eficaz en casos individuales, que o bien se explican por razones extremadamente particulares, o bien no encuentran explicación alguna.

He sido partícipe en los últimos años, en varias instituciones a donde he sido invitado y en la mía por supuesto, del angustiante esfuerzo para formular las “competencias” constitutivas de programas de comunicación. Las discusiones generadas han sido muy útiles y provechosas, pero los resultados que conozco, avanzados en varios países, me parecen todavía lejanos de propósitos de “comprensión, comparabilidad y reconocimiento” internacionales como los que postula el Proyecto Tuning⁵, a cuya documentación tuve acceso gracias a la profesora Mónica García Bustamante. El conocimiento sistemático que se requiere para la formulación consistente de una propuesta curricular basada en competencias está, en mi opinión, fuera del alcance de la mayoría de las instituciones, porque no tienen ni han tenido equipos de profesores responsables de dar seguimiento empírico y riguroso a los procesos de formación y sus articulaciones socioprofesionales concretos, ni por supuesto, de “teorizar” mínimamente sobre ellos. La colaboración inter-institucional como la que propicia AFACOM en Colombia, es sin duda un apoyo insustituible, que incrementa sustancialmente la viabilidad de un propósito como éste, pero que a mi juicio tampoco será suficiente, al menos a corto plazo.

La razón de este escepticismo es muy obvia: los espacios de colaboración inter-institucional han sido una constante en el campo académico de la comunicación

en América Latina, desde hace casi cincuenta años. Una enorme proporción de los avances se deben sin duda a las redes académicas tejidas, fortalecidas y ampliadas a lo largo de los años, alrededor de CIESPAL, de FELAFACS, de ALAIC y de otros organismos internacionales. Pero ninguna red puede sustituir en una escala lo que sus nodos no pueden aportar. Más bien, el hecho constatable de que en la escala latinoamericana no se haya superado el estado de precariedad conceptual y metodológica que todavía presentan las formulaciones más básicas y generales sobre la formación universitaria de profesionales de la comunicación, a pesar de las redes, implica todavía mayor reflexión.

Ilustro con un caso muy reciente: FELAFACS convocó el año pasado, entre otros temas centrales para la revista *Diálogos de la Comunicación*, a un número cuya coordinación me encargó, sobre “transformaciones en la enseñanza de la comunicación”, que pusiera en discusión cuestiones como: “¿Qué cambios y transformaciones ocurren como consecuencia de los nuevos tiempos y las nuevas tecnologías? ¿Cómo están afrontando las facultades estos cambios en sus currículos y sistemas? ¿Asistimos a una especialización del estudiante o, por el contrario, hacia una educación más integral? ¿Están surgiendo nuevas metodologías? ¿Qué retos comprenden estas transformaciones?”.

Después de recibir sólo nueve artículos y dictaminarlos con el apoyo de otros dos colegas, debí declarar hace un mes que, lamentablemente, no había material suficiente para editar el número, dado que la mayoría de los textos recibidos trataban otros asuntos, o bien abordaban las cuestiones propuestas en un nivel extremadamente pobre o demasiado parcial. Nos resistimos a creer que esa sea una muestra representativa de la capacidad de reflexión académica actual en las escuelas de comunicación de la región, ahora, iberoamericana, sobre su propia realidad. FELAFACS mantiene la convocatoria y buscará por todos los medios a su alcance, incluyendo el próximo encuentro latinoamericano, que tendrá sede en La Habana, conjuntar colaboraciones más sustanciosas sobre un tema que, evidentemente, no puede ni debe soslayarse.

⁵ Pablo Beneitone y otros (editores): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007.

La segunda constante deficitaria que quiero señalar tiene que ver con la falta de consenso, pero sobre todo la falta de precisión y rigor referencial, en la definición de los perfiles profesionales. Sorprendentemente, no hemos logrado formular con algún grado suficiente de consistencia, ese referente fundamental del currículum en comunicación. Desde aquellas célebres recomendaciones de CIESPAL que se remontan a los años sesenta, especialmente las que proponían distinguir cinco niveles de formación profesional: científicos sociales, estrategas y planificadores, operadores de los medios, productores de contenido y técnicos, con la advertencia de que “algunos de estos niveles de formación profesional deben ubicarse en la universidad y otros no”, el desafío de la definición de los perfiles profesionales está nítidamente planteado, pero escasamente atendido. El documento de CIESPAL que cito, elaborado en 1974, dice claramente:

Cada universidad tiene que definir, mediante la investigación, las características que deben poseer los profesionales de la comunicación. No hacerlo significa formar generaciones de profesionales frustrados que no tienen cabida en el mercado ocupacional y que no pueden ser útiles a la sociedad, a la que se supone pretendió servir la misma universidad⁶.

Agrego a ese párrafo algunos matices de actualización: primero, la necesaria agregación nacional e internacional de los rasgos fundamentales y de las distinciones entre los perfiles profesionales, para contribuir al reconocimiento de identidades socioprofesionales de escala más amplia que la propia de cada institución. Segundo, la inclusión de las orientaciones y especialidades que se han consolidado ya, al margen de “los medios” o el periodismo. Y tercero, por supuesto, la consideración de los cambios experimentados en todas partes en las estructuras de los mercados del empleo y el ejercicio profesional.

He estado usando la expresión “socioprofesional” para referirme a distintas articulaciones curriculares entre el proyecto educativo y los referentes del entorno. Creo que es un concepto útil, paralelo al de “perfil profesional”, especialmente como uno de los fundamentos para la formulación de las competencias. Por ello explícito su sentido con un poco más de detalle, citando la documentación del proceso de renovación curricular

de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del ITESO, de 2004:

El objeto socioprofesional es un sistema que relaciona tres elementos:

- a) Un modelo o patrón de desempeño en situación, es decir el esquema de operaciones o actividades que realiza un profesional para enfrentar problemas y producir soluciones, y el o los ámbitos y prácticas sociales en los cuales se inscribe ese desempeño (producción de bienes, gestión política o cultural, servicios privados, acción social, educación pública, etc.)
- b) Una intención (atributos, modalidades, propósitos) de ese desempeño en relación con la transformación (mejoramiento) deseable de el o los ámbitos y prácticas sociales de adscripción, con referencia a una visión o proyecto de sociedad.
- c) Un conjunto de saberes congruentes con el patrón de desempeño y la intención de transformación.

El objeto socioprofesional es un dato de entrada para el diseño curricular. Su formulación surge del análisis de los campos profesionales y mercados de trabajo con un enfoque prospectivo (tendencias, proyecciones, escenarios); la valoración crítica de la realidad analizada a la luz de una visión estratégica del proyecto social congruente con las orientaciones de la universidad; y el análisis de factibilidad a partir del reconocimiento de las propias fuerzas y debilidades así como de las oportunidades del entorno, para asumir un compromiso con un proyecto de formación profesional determinado.

La definición de un objeto socioprofesional enfrenta siempre la tensión entre los datos del mercado de trabajo y el proyecto social que sustenta la universidad. Se trata de una dicotomía que debe resolverse a riesgo de caer en reduccionismos o falsas disyuntivas⁷.

⁶ CIESPAL: “La formación profesional del comunicador”, Seminario en San José, Costa Rica, junio de 1974.

⁷ ITESO, Departamento de Estudios Socioculturales: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Plan 2004. Guadalajara, mayo de 2004.

Más que proponerlo como una pauta específica a seguir, cito este planteamiento conceptual o principio metodológico para ubicar con mayor claridad lo que considero el problema fundamental: la falta de información sistemática, confiable, concreta, sobre los campos profesionales y mercados de trabajo de y para los comunicadores, que pueda ser analizada “con un enfoque prospectivo” y contextual dinámico, la falta de investigación. Esas estructuras socioprofesionales, que incluyen muchos más factores que los que suelen considerarse en los estudios de mercado típicos, son los referentes, los “objetos” que es necesario construir y actualizar continuamente con los mejores recursos de investigación disponibles, porque en el mundo contemporáneo, y especialmente desde el ángulo de la “comunicación”, son extremadamente opacos, complejos y muy rápidamente cambiantes. Esta es, sobre todo, una tarea teórica y empírica estratégica para equipos de académicos, amplios y muy calificados, de largo aliento, que desde las escuelas latinoamericanas de comunicación ha sido lamentablemente descuidada. En los términos del documento del ITESO, se cae muy fácilmente “en reduccionismos o falsas disyuntivas”, como las que ya había mencionado antes.

Veo con preocupación la premura por compartir formulaciones de escala nacional, continental e intercontinental, cuando los perfiles profesionales adolecen en gran medida de fundamentos sistemáticos y críticos. Ya también FELAFACS coordinó un proyecto continental en los años noventa para impulsar el reconocimiento de los campos profesionales y mercados de trabajo de los comunicadores en América Latina. Las notables diferencias en los procesos locales y nacionales y en el alcance de sus resultados, además de la vigencia temporal de los datos de referencia, hacen insuficiente aunque muy valioso y meritorio en sí mismo, el esfuerzo invertido.

El tercer y último factor de debilidad constante sobre el que quiero reflexionar es, por supuesto, el de la constitución epistemológica de la “comunicación” como objeto de estudio y referente obligado de la formación de profesionales especializados en él. Esta es una condición que ha estado siempre presente en todas partes, es una condición congénita del campo académico de la comunicación, que no puede resolverse desde las instancias de formación profesional, y que ha sido mejor asumida en términos de investigación científica y de formación de posgrado,

áreas de desarrollo altamente especializado y de creciente transdisciplinariedad en la academia global. No es que el problema esté cerca de ser resuelto, todo lo contrario, pero las estructuras institucionales de la investigación y el posgrado tienen recursos y especificidades que hacen que este factor pueda ser relativamente menos determinante del desarrollo productivo que en el caso de la formación profesional. El problema de la constitución “disciplinaria” de la comunicación es, sobre todo, un problema para la formación de profesionales. Es el referente del tercer componente del concepto de “objeto socioprofesional” que cité hace unos minutos: “un conjunto de saberes congruentes con el patrón de desempeño y la intención de transformación”, y sin él y sus derivaciones hacia la organización y la metodología educativas, no puede concebirse una manera consistente de definir competencias y evaluar desempeños.

Podríamos dedicar otra sesión completa como ésta a la discusión detallada de este problema, que no es sólo epistemológico, pero no quiero avanzar más, sin antes escucharlos a ustedes, que tanta paciencia han tenido con esta exposición, y que por mi parte puede concluirse por ahora retomando brevemente dos asuntos a los que antes prometí regresar. Uno tiene que ver con la “relativa” irrelevancia del curriculum, que no significa más que el reconocimiento de la necesidad, obvia por otra parte, de referir metódicamente toda discusión curricular a la contextualización detallada y crítica de la institución y sus entornos, de los sujetos y de los proyectos socioprofesionales, en donde se interpreten críticamente factores como las “demandas del mercado”, las innovaciones tecnológicas, o los parámetros de producción industrial que se están imponiendo en todas partes a las tareas universitarias. De otro modo, la discusión sobre el curriculum es, si acaso, una discusión técnica, no académica.

Y finalmente, mi reconocimiento explícito del enorme e insustituible valor del diálogo, del debate, de la difícil, lenta y exigente construcción colegiada y racional de los consensos académicos, en sus diversas escalas espacio-temporales, para al mismo tiempo preservar y fortalecer la esencia de la institución universitaria, y para renovarla, que buena falta le hace.