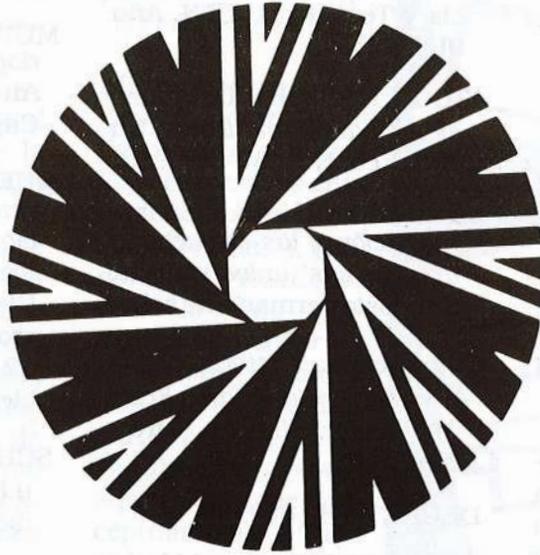


ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS



ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION: LA LEGITIMACION DE UNA PROFESION COMO CAMPO INTELECTUAL

JESUS MARTIN-BARBERO*

INTRODUCCION:

Más que una "ponencia" lo que sigue es el dibujo de un gesto provocador. Provocación a pensar los problemas curriculares en la enseñanza de la comunica-

ción desde un modelo de trabajo más cercano de la "obra abierta" que de la tecnología educativa, incitación a salir del enredo, maniqueo o dialéctico, que sigue dominando el debate sobre las proporciones que en nuestros planes de estudio debe darse a la teoría y la práctica, a los sa-

beres y a las destrezas, a la investigación o la producción. Y empezar a pensar entonces el currículum como dispositivo que hace posible o imposible

* JESUS MARTIN BARBERO. Filósofo Universidad de Lovaina. Profesor e investigador. Universidad del Valle -Cali.



el abordaje de la comunicación colectiva en cuanto lugar estratégico para la comprensión y transformación de nuestra sociedad. Provocación dibujada solamente en sus trazos más gruesos. No solo porque el tiempo que se me dió para preparar este texto fue demasiado corto, sino porque esos trazos, apuntes, reflejan lo inicial de una reflexión que no procede de un experto en modelos curriculares sino de un investigador que cotidianamente vive, en su trabajo docente, las tensiones entre país y universidad, entre demandas sociales de comunicación y lógica académica.

1. EL CURRÍCULUM COMO PROYECTO SOCIAL

En un primer momento el currículum podría ser definido como una mediación entre **concepciones de comunicación** -articuladas sobre la lógica de las disciplinas y la dinámica de las sociedades- y **modelos pedagógicos**, que a su vez remiten no solo a lógicas de la enseñanza-aprendizaje sino a requerimientos del mercado laboral. Pero esa caracterización, aunque señala y hace visible la diversidad y complejidad de fuerzas y significaciones que involucra un currículum, es sin embargo demasiado susceptible de ser "recuperada" por un tratamiento academicista mediante el cual todo lo que excede las lógicas internas de la institución puede ser traducido a insumos o elementos formulables en términos pu-

ramente administrativos. Fue basado en esa experiencia que me arriesgue a re-pensar el currículum como **enclave configurador de las relaciones entre una profesión y un campo intelectual**. Pues como se verá ambos conceptos rompen con el recorte que opone el "adentro" de lo académico al "afuera" de lo social. Entendemos por **profesión**, siguiendo a Latapi, "una estructura social que tiene un específico modo de producción de servicios, un perfil de funciones, una implícita jerarquía de necesidades humanas y una ideología subyacente que dicta sus normas" ¹. Y por **campo intelectual** entendemos, con Bourdieu, un campo de actividad humana que se diferencia en cuanto "espacio estructurado de posiciones analizables independientemente de las características de sus ocupantes", que se autonomiza a partir de las luchas por el poder -por apropiarse de un capital específico- "entre la distinción de los que tienen y la pretensión de los que aspiran", y cuya legitimación proviene de "un tipo determinado de participación en el campo cultural" ².

Es obvio que la idea de currículum que estoy proponiendo tiene menos que ver con el diseño curricular que da forma visible a los planes de estudio que con el **currículum oculto** que da coherencia, sostiene y orienta en verdad la práctica misma de la enseñanza en nuestra escuela. Y colocados a este nivel los problemas a analizar serían

los trabajables desde estas preguntas:

a. ¿Cuáles son las **prácticas profesionales** -oficios y competencias- que hegemonizan el campo de la comunicación en nuestro país?

b. ¿Cuáles son las agencias de legitimación de esas prácticas -medios masivos instituciones estatales, instancias académicas, organizaciones sociales- y cuál el peso relativo de cada una de ellas?

c. ¿Qué prácticas de comunicación en nuestro país se constituyen actualmente en **emergentes**, es decir erosionan el campo de las prácticas legitimadas evidenciando las líneas de su transformación?; y en particular: ¿Qué nuevos actores sociales y qué nuevas competencias activan la transformación del campo de la comunicación?

d. De esos diferentes tipos de prácticas ¿cuáles son las privilegiadas en el currículum explícito?

e. Y en el "currículum oculto" ¿cuáles prácticas se busca

1 En *La formación de recursos humanos en comunicación para el desarrollo*, mimeo. México, 1987. En este documento elaborado por profesores e investigadores mexicanos se halla la primera propuesta de construcción de un mapa de las prácticas de comunicación en un país para la evaluación de sus planes de estudio.

2 P. Bourdieu. Campo intelectual y proyecto creador, en "problemas del estructuralismo", ed. Siglo XXI. México, pp. 135-182.

preservar, cuáles abolir y cuáles potenciar, y mediante qué estrategias?

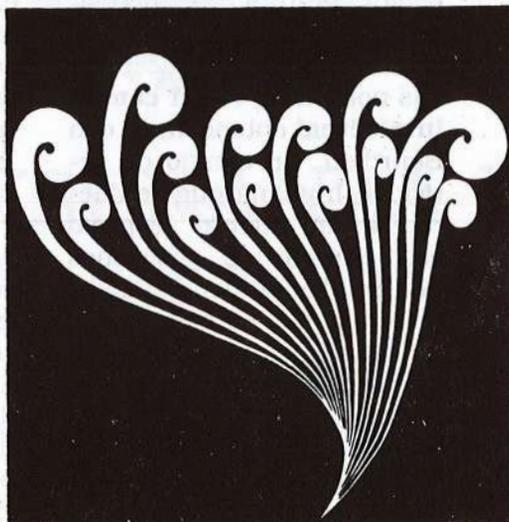
Más allá de los juegos verbales con que se adornan de preocupación social los objetivos de muchos planes de estudio, y de los rituales de seducción que competen el llamado "perfil profesional" del comunicador, las preguntas planteadas pueden ayudarnos a descubrir el verdadero proyecto social que se hace cuerpo-teórico-y que da vida-práctica a los currículum de nuestras escuelas.

2. DOCENTES, CURRÍCULUM Y PROYECTO CREADOR

No puede hablarse de proyecto sin aludir a sus actores. Con lo que significa ya de entrada referirse a los docentes, a los profesores, no en términos de "recursos humanos" sino de sujetos que se constituyen en y desde un proyecto colectivo, en el que se hallan implicados también activamente los alumnos, y en ese otro más "oscuro" pero no menos decisivo actor que son las directivas universitarias, la "administración" y su burocracia.

De los tres actores nombrados voy a referirme solamente a los docentes ya que es primordialmente a través de ellos que el privilegio que cobija y materializa el currículum cobra memoria de su propio quehacer, de sus contradicciones y desvíos. Al estar colocados en medio, entre lo que

la universidad busca -el logro y el lucro de sus intereses- y las expectativas cambiantes que introducen las sucesivas y diferentes "generaciones" de alumnos, el **trabajo docente** no puede escapar a la contradicción que implica en muchos casos la distancia, y hasta la esquizofrenia, entre el currículum formal y el real, entre los principios que se invocan y los intereses que se persiguen, entre el liberalismo de los modelos pedagógicos y lo conservador de los paradigmas cognoscitivos, esquizo-



frenia a la que en unos casos se responde disfrazándola y en otros reforzándola. Pero aún más que desde esa esquizofrenia, común a muchos otros planes de estudio, el trabajo de los docentes en las escuelas de comunicación me parece marcado por la distancia y los peculiares modos de integración entre las exigencias que provienen del **campo de la comunicación** -conformado como vimos por los requerimientos que vienen del mundo profesional en cuanto campo intelectual y no mero

mercado laboral- y de lo que Bourdieu llama el **proyecto creador**, este es la posibilidad, para el docente en este caso, de llevar a cabo una **obra**. No me refiero únicamente a la lucha por legitimar -dándole entrada en el currículum a los diferentes proyectos personales de trabajo, a las diferentes concepciones, saberes, temáticas y técnicas que los docentes aportan. Sino a la posibilidad de lucha por aquel otro proyecto que significa "sacar" la comunicación de su estatuto de "objeto" de estudio y transformarla en **lugar estratégico desde el que pensar la sociedad** -su dinámica, sus bloqueos- e incidir sobre ella con la producción investigativa, narrativa, artística.

Para los profesores el proyecto creador se halla mediado decisivamente por un ingrediente clave del campo intelectual como es la carrera **docente**. Pues no es posible llevar a cabo ese proyecto sin un mínimo de condiciones de trabajo, que no son solo salarios dignos sino tiempo "libre", es decir aceptación por parte de la institución universitaria de los diversos ritmos que implican los diferentes tipos y estilos de trabajo docente. Pero hablar de carrera profesoral exigiría dar entrada también en el análisis a la **ideología profesional** del "docente-funcionario"³ de la institución

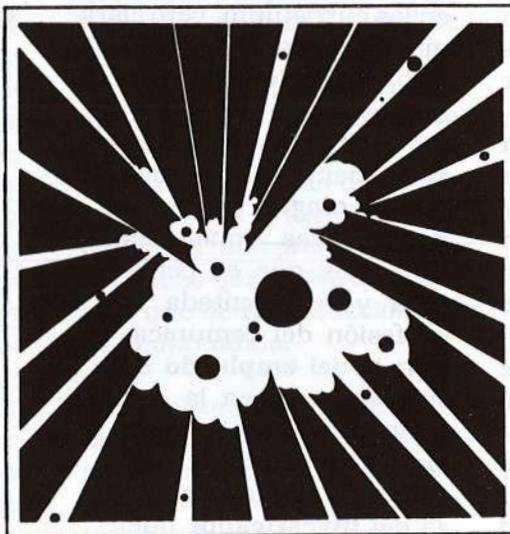
3 S. RAMIREZ. Culturas, profesiones y sensibilidades contemporáneas en Colombia, mimeo. Cali, 1987, pp. 40 y ss.



académica, esto es aquel que al convertir a la universidad en el ámbito global de referencia, en "institución total", reduce al mínimo el contacto directo con las realidades no mediadas por la universidad, en cuyo caso la carrera docente se constituye en el mayor, obstáculo para la emergencia de un proyecto creador y en la fuente de las simulaciones y los cinismos.

Dado sin embargo que la "realidad" de gran parte de las escuelas de comunicación no permite el desarrollo de la carrera docente sino a un muy pequeño número de profesores, ya que la mayoría trabaja por horas-cátedra y no de tiempo completo, lo que encontramos es un tipo de docente obligado a "servir" a un proyecto social con el que mantiene relaciones puramente instrumentales. Pero es precisamente esa situación la que se hace indispensable que los currículos expliciten de alguna manera las articulaciones que vertebran el proyecto social que proponen. Venidos de disciplinas muy distintas y muy distantes muchos de los profesores que hacen docencia en los planes de estudio de comunicación social no podrán integrar su trabajo al proyecto, cualquiera que él sea, sin un análisis que haga visibles las mediaciones que el currículum establece con el **campo cultural** en que se insertan tanto las prácticas docentes como las profesionales de los comunicadores.

Volvemos así a encontrarnos con la necesidad de que cada escuela construya el **mapa de prácticas** -oficios y competencias- que prioriza y a su vez contribuye a legitimar. Análisis que deberá comparar y contrastar, lo más rigurosamente posible, la **experiencia académica** de investigación y producción de esa escuela con el desarrollo de la investigación que las disciplinas presentes en el currículum han alcanzado en el país, y con la



experiencia profesional de producción de comunicación, tanto la de los empíricos como la de los graduados. La recuperación de la experiencia profesional, como integrante del análisis, tanto en el plano de la investigación como de la producción, me parece un poco indispensable para una evaluación de los currículum en términos de proyecto social así como para hacer posible la integración de los docentes en ese proyecto.

3. LA UNIVERSIDAD ESPACIO DE LA LEGITIMACION CULTURAL Y DE EXPERIMENTACION SOCIAL.

A grandes rasgos, y referidos a nuestro ámbito de estudio, los tipos de relación universidad/sociedad podrían ser caracterizados así:

a. Universidades que se limitan a dar forma académica a los oficios y prácticas de comunicación que el mercado laboral instituye y solicita.

b. Universidades que asumen activamente su parte de responsabilidad y las contradicciones y conflictos que ello comporta en la legitimación cultural de los oficios que conforman y transforman el campo de trabajo de los comunicadores.

c. Universidades que se proponen explícitamente **dar forma a demandas sociales** no formulados desde el mercado ni el estado, y **otorgar legitimidad cultural** a competencias y prácticas emergentes, esto es ligadas a movimientos sociales, en el campo de la comunicación.

Es obvio que los tipos de relación que acabamos de caracterizar no se dan casi nunca como posiciones netas. Lo que estamos proponiendo no es un esquema para encajonar la vida de las escuelas, y del que pueden resultar recetas, sino pistas para un análisis

de tendencias. Se trata entonces de investigar qué tipo de tendencia predomina y qué repercusiones ello tiene sobre la estructura del currículum y sobre el trabajo docente: qué concepciones de comunicación permea, qué problemas permite abordar y cuáles no, en qué modelos pedagógicos se apoya, qué líneas teórico-metodológicas favorece. De otro lado, la tipología que estamos proponiendo busca ser coherente con la idea de currículum delineada en la primera parte, e inspirada en un concepto de "campo cultural" que resulta fundamental a la hora de entender las formas específicas de relación entre la dinámica interna de un campo intelectual y la lógica de las contricciones y regulaciones sociales. Mirado desde ahí el espacio académico evidencia tanto los **límites** que a su acción le plantea el mercado, como las **funciones** que la universidad cumple -y de manera más fuerte y explícita en países como los nuestros con débil desarrollo de las instituciones de la sociedad civil y bajo peso de los estamentos intelectuales diferentes a los académicos- en el otorgamiento de legitimidad cultural a los saberes y competencias que en forma cambiante van configurando un campo de trabajo como el de la comunicación.

Pero asumir la capacidad de legitimación y de formulación de demandas sociales implica para nuestras escuelas la necesidad de plantearse, esto es de dar cuenta y de "resolver" en términos de **trabajo intelectual** -y no de meras con-

ciliaciones políticas- una serie de tensiones que, dejadas al puro juego de la coyuntura o reducidas a problemas meramente pedagógicos o administrativos pueden hacer fracasar los mejores propósitos. Se trata de tensiones detectables, y detectadas ya, a varios niveles: entre diversas y a veces antagónicas ideologías profesionales, entre diferentes modelos de formación y entre diversas culturas políticas.

Recogidas de forma implícita en los currículum, pero claramente operantes en el trabajo cotidiano de los cursos y talleres, se hallan en confrontación permanente al menos tres **ideologías profesionales**, tres imágenes desde las que es percibida y representada la profesión del comunicador: la del **empleado** de una empresa en la que podrá ejercer con igual satisfacción tareas de producción o administración; la del **investigador** que, teniendo como ubicación ideal las instituciones académicas identifica su tarea primordialmente con el análisis y la crítica; y la del **creador** que, ya sea en la empresa privada, en la institución pública o en la organización comunitaria, identifica su trabajo con la producción innovadora y lo concibe dotado de la autonomía que reclama para su obra el artista.

En forma más explícita que las ideologías pro-

fesionales, los **modelos de formación** son también un terreno de fuertes tensiones. Entre el peso otorgado a la formación "general" -entendiendo por ella no solo las tradicionales humanidades sino los conocimientos en ciencias sociales y la capacidad de análisis- y el peso dado a la formación especializada: casi siempre entendida en términos de destrezas y manejo de técnicas. Entre una formación de corte racionalista, centrada en la disciplina de la mente y obsesionada con el rigor científico, y aquella





otra de talante más lúdico y artístico, centrada en el estímulo de la creatividad y el desarrollo de la imaginación.

Nada explícitas pero profunda y eficazmente modeladoras de las relaciones entre profesores y alumnos, entre lo que significa enseñar y lo que significa aprender, se enfrentan también en nuestras escuelas diversas **culturas políticas**. Denomino así a concepciones convertidas en hábitos de comportamiento que no son explicables en términos psicológicos ni de opciones puramente pedagógicas, pues extraen su validez y su fuerza de los modelos de comportamiento ciudadano y que tienen una incidencia fundamental en la conformación de las relaciones de poder como las que se tejen en el espacio académico. Encontramos así una cultura **autoritaria** que busca organizar las relaciones enseñanza/aprendizaje en términos exclusivos de ejercicio del mandar por parte de directivas y profesores, y del obedecer, ésto es reproducir la información que se les tramite, de parte de los alumnos; relación regida entonces por el principio de la disciplina y el orden incluso a costa de la eficacia, e impregnada frecuentemente de un paternalismo que disfraza de solidaridades lo que no es sino modalidades de clientelismo escolar. Una otra cultura es la **anarco-espontaneista**, que es aquella que entiende el trabajo académico como espacio de expansión de las individualidades, para la que cualquier tipo de normatividad no es sino estratagema de con-

trol y cualquier forma de método castración de la libertad de expresión y creación, y que al negar cualquier tipo de regulación permanente se halla expuesta al chantaje de los facilismos disfrazados de libertad de los oportunismos descrestadores, y una cultura **democrática** que hace del trabajo académico una búsqueda permanente del máximo de participación compatible con la eficiencia, que sin hacer del orden un valor en sí propugna por una regulación que no destruya sino que posibilite la expresión de la diversidad de concepciones y estilos y su confrontación discursiva, que apuesta por una docencia basada en la autoridad que viene de autor más que en la imposición y la mera liberalidad, y por un aprendizaje que tiene más que activa apropiación que de reproducción fiel de lo aprendido.

Una cultura democrática de la enseñanza será entonces aquella que a la hora de "realizar" los principios haga de la universidad un espacio de **experimentación social**. Pues aún asumiendo realísticamente la carga de artificialidad que conlleva toda la actividad académica no hay por qué equiparar trabajo "de laboratorio" con trabajo irreal. Lo que torna irreal, en el sentido especulativo y estéril, el trabajo universitario no es la **distancia** indispensable que exige la producción de conocimiento sino la **irrelevancia social** de los problemas que se abordan y el **formalismo** que confunde la calidad del conocimiento con la complejidad o rigurosidad del

método. A lo que estamos llamando **experimentación social** en nuestro campo es al trabajo académico que articula la investigación y la docencia, la aplicación y la invención a la formulación de demandas sociales y al a producción de alternativas de comunicación. Y ello a partir no solo de las **necesidades** de comunicación que los medios masivos median sino de las **experiencias** de comunicación que las diversas organizaciones e instituciones de la comunidad impulsan. Hablamos de una experimentación que tiene tanto de experiencia como de invención, de ahí que no pueda ser comprendida en modo alguno con una invitación al empirismo populista o alternatismo marginalista. Lo que estamos proponiendo es una lubricación profunda de alternativas y experiencias, único modo de contrarrestar esa doble atención. Y de ahí que insistamos también en el **plural** pues con él estamos señalando nuestra negociación a aceptar que hay **una** forma de comunicación que sea el modelo y la fórmula auténtica, al mismo tiempo que afirmamos la necesidad de trabajar las alternativas en el terreno mismo de la comunicación hegemónica, en sus contradicciones y sus brechas.

Para terminar este apenas esbozado gesto de provocación a pensar los problemas de la comunicación más allá de las taxonomías curriculistas y los modelos pedagogistas, quisiera plantear un reto, solo plantearlo: en qué medida la enseñanza de la comunicación en nuestras escue-

las no está contribuyendo a fomentar un nuevo tipo de monopolio de la información, tan nefasto como el monopolio que concentra la propiedad de los medios en unas pocas empresas, al contribuir a **concentrar el derecho a la palabra pública en manos de los expertos en comunicación, convirtiendo un derecho de todos en la profesión de unos pocos.** ¿Podrán nuestros currículum dar entrada a este tipo de cuestiones? ¿No habría que repensar radicalmente entonces la legitimación cultural que el estatuto académico otorga a la profesión del comunicador para que tanto la actitud intelectual como la posición ética del comunicador luchan, desde la teoría y la práctica contra ese monopolio? ¿O será que la amplexión o el deterioro de nuestras precarias democracias no tendrá nada que ver con los cambios en la enseñanza de la comunicación?

BIBLIOGRAFIA

Ph. SCHLESINGER, y otros. *Los intelectuales en la sociedad de la información.* Ed. Anthropos. Barcelona, 1987.

Ph. ELLIOT, *Organización de los medios y ocupaciones profesionales.* En "Sociedad y comunicación de masas", F.C.E. México, 1981, pp.164-199.

P. GOLDING. *Profesionalismo de los medios de comunicación en el tercer Mundo: La transmisión de una ideología.* En la obra citada para la cita anterior, pp. 330-352.

J. BRUNNER. *Intelectuales, Universidad y Política.* En Rev. "Cuadernos de CLAEH". Montevideo, 1986.

_____. *Intelectuales y Democracia.* En: "Un espejo trizado: ensayos sobre cul-

tura y políticas culturales". Ed. FLACSO. Chile, 1988, pp.439-467.

A. MATTELART e Y. STOURDZE. *Para un nuevo esquema de relaciones de la citación cultural con la producción de la información.* En: "Tecnología, cultural y comunicación". Ed. Mitre. Barcelona, 1984, pp. 177-201.

A. y M. MATTELART. *Intelectuales/cultura mediática: Una relación por definir.* En: "pensar sobre los medios". Ed. Fundesco. Madrid, 1987, pp.115-147.

