

**DESAFIOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE  
COMUNICACIÓN.  
REFLEXIONES EN TORNO A  
LA EXPERIENCIA BRASILEÑA**

José Marques de Melo

*Brasil es el país de América Latina que cuenta con el mayor número de Escuelas de Comunicación. Lo sigue muy de cerca, casi en la misma proporción, México. De allí la importancia que Dia-logos le atribuye a una evaluación de las experiencias que vienen dándose en este país, las mismas que por su enorme diversidad pueden dar cuenta -sin temor a equivocarnos- de muchas de las interrogantes y preocupación que en este campo surgen en nuestros países.*

*En este valioso ensayo José Marques de Melo revela la permanente lucha por renovar el currículo, las limitaciones del imperio de la libertad de cátedra, la ruptura con la relación vertical y disertadora, la promoción de la crítica, etc.*

*Sólo en el valor del cuestionamiento de las estructuras académicas puede entenderse el acercamiento de las escuelas brasileñas a sus propias necesidades y experiencias, Estamos seguros que las próximas páginas serán también de gran interés para todos nuestros lectores.*

### **1. EXPANSIÓN LATINOAMERICANA DE LAS ESCUELAS DE COMUNICACIÓN**

La enseñanza de la comunicación ya cuenta con medio siglo de experiencias acumuladas desde las iniciativas pioneras que se dieron simultáneamente en la Argentina y el Brasil, en la década del 30. Las primeras instituciones que se fundaron correspondieron a las demandas sociales que surgían en las empresas periodísticas, cuyo proceso de estructuración industrial reclamaba profesionales calificados para el ejercicio de la información.

En la medida en que la prensa se renovó en el continente y que las emisoras de radiodifusión comenzaron a proliferar, en relación con el flujo desarrollista que se iniciaba en la post-guerra, se multiplicaron las instituciones dedicadas a formar especialistas para los medios de comunicación. Al inicio de los 50 existían trece escuelas en América Latina, localizadas precisamente en la Argentina, México, el Perú y Venezuela. Diez años después, dicho número se había triplicado, advirtiéndose la presencia de escuelas en 213 de los países de la región. En las dos últimas décadas se ha mantenido el mismo ritmo de crecimiento, aunque con menor intensidad: cada década implica una duplicación del número de instituciones.

En realidad, se trata de un crecimiento alarmante que en parte corresponde a la expansión de la enseñanza superior en el Continente, pero asimismo refleja el impacto generado por los procesos de la comunicación masiva en nuestras sociedades, que seducen a enormes contingentes de jóvenes que desean trabajar en la televisión, en la publicidad, en el periodismo. En la actualidad se registra la actividad de 207 Facultades de Comunicación.

Joaquín Sánchez, el Presidente de FELAFACS, atribuye esta vertiginosa expansión a dos factores: la moda de la comunicación y el mercantilismo de las entidades universitarias. Sánchez sostiene que *"el crecimiento acelerado de las Facultades de Comunicación responde básicamente al incremento del número de estudiantes que terminan el nivel secundario. Ello se vuelve contra una Universidad que no tiene posibilidades de atender a tantos estudiantes, de manera tal que se crean Facultades para dar oportunidad a aquellos que deseen seguir una carrera universitaria. Asimismo se explica por una cierta moda de estudiar la carrera y de manejar los medios de comunicación, y por el propósito de algunas entidades universitarias de crear programas no con un criterio académico serio, sino con un afán comercial de graduar profesionales y de mejorar su rentabilidad"*. (2)

El liderazgo de esta red de enseñanza superior volcada hacia la comunicación social se halla en el Brasil y México. De las 190 escuelas registradas por FELAFACS en 1984, el Brasil poseía 71 en tanto que México tenía 42. Un segundo bloque estaba formado por países como la Argentina (21), el Perú (10), Colombia (9) y Chile (7). En los demás países se advierte una expansión contenida, en un espectro que va desde una escuela (casos del Uruguay y El Salvador) a cuatro (Ecuador). Estas tendencias revelan que la concentración de las Facultades de Comunicación se halla en los países en donde más se ha desarrollado la industria cultural. En dicho cuadro, sin embargo, se exceptúa a Venezuela, que posee una enorme red de comunicación masiva, restringiéndose a sólo tres Escuelas de Comunicación. (3)

La expansión cuantitativa de dicho segmento universitario no siempre viene acompañado de un avance pedagógico ni tampoco traduce innovaciones de naturaleza organizacional. Por esta razón, Angela María Godoy y Claudia Lucía Herrán diagnostican con precisión que *"en la actualidad podemos observar una apertura desmedida cuya consecuencia ha sido la falta de definición académica de las escuelas"*. Las dos investigadoras colombianas detectan un factor determinante en el referido cuadro, en cierto

modo caótico: la falta de relación entre las escuelas y las demandas sociales. Ellas sostienen que las primeras instituciones del área -las pioneras Escuelas de Periodismo- poseían un perfil definido, pues capacitaban a profesionales *"respondiendo a una demanda concreta del mercado de trabajo a partir de un concepto restringido de la Comunicación"*. Con la creación de las Facultades de Comunicación, la transformación de dicho panorama acarrea una diversificación del perfil del comunicador *"a costa de una inseguridad que desemboca -en muchos casos- en una miope percepción de las demandas sociales"*.(4)

Ese cambio de ruta tuvo como protagonista a CIESPAL, que propuso en 1964 su "Plan Tipo de Escuela de Ciencias de la Información Colectiva", donde se insertaba la concepción del "comunicador polivalente", o sea, del profesional apto para desempeñar cualquier actividad dentro de la industria cultural. A pesar de que Marco Ordóñez afirmaba en 1972, que los cambios ocurridos en las escuelas fueron meramente exteriores, con la aceptación de una nueva nomenclatura: Escuelas de Comunicación o de Ciencias de la Información Colectiva, sin muchas repercusiones en sus "marcos de operación" (5), la verdad es que el modelo ciespalino penetró tardíamente y se irradió a través de la acción de los profesores entrenados en los cursos internacionales realizados en Quito, bajo el auspicio de la UNESCO y de la OEA, así como de fundaciones internacionales como la Ford y la Friedrich Ebert. Sin duda alguna, la crisis de identidad vivida por las escuelas latinoamericanas de Comunicación tiene sus raíces en la estructura pedagógica gestada por CIESPAL. La institución quiteña asimiló en forma distorsionada el modelo norteamericano de la *school of mass communication*, en donde la "polivalencia" es institucional, albergando en un mismo espacio académico a diferentes especializaciones profesionales -periodismo, publicidad, radio, televisión, relaciones públicas, etc.-. Al implicar la "polivalencia" la formación de un profesional único, organizando un esquema curricular que intentaba hacer un amalgama de los diversos instrumentos de trabajo peculiares de los *media*, cimentados por una concepción positivista de la teoría de la comunicación (atomizada en sociología de la comunicación, psicología de la comunicación, antropología de la comunicación, etc.), el modelo de CIESPAL empujó a las escuelas de Comunicación a un callejón sin salida. Al distanciar del mercado de trabajo (crecientemente especializado) el perfil de los profesionales formados (polivalente), las escuelas no tuvieron otro camino que dirigirse a lo "alternativo". Lo que condujo, innegablemente, a la preparación de un ejército de desempleados ya que los vehículos de comunicación no-masivos, así como los centros de investigación, poseen una capacidad limitada para reclutar a tantos "comunicólogos".

Por consiguiente, es plausible la presión que las nuevas generaciones de estudiantes de comunicación ejercen sobre las instituciones a que se vinculan, reclamando cambios en la estructura pedagógica y curricular y demandando el dominio de conocimientos que les aporten "competencia profesional". La misma presión se ejerce desde los medios de comunicación, insatisfechos con los recursos humanos disponibles. Este es el telón de fondo de la crisis que enfrentan las escuelas de comunicación en todo el continente. En el caso brasileño se presenta con mayores agravantes debido al prolongado autoritarismo vivido por el país durante los gobiernos militares, lo que causó profundas distorsiones en la estructura universitaria.(6) Más aún, la experiencia acumulada en la enseñanza de la comunicación tiene mucho parecido con la trayectoria recorrida por los demás países de América Latina. Es en ese sentido que las reflexiones que se esbozarán a continuación pretenden contribuir a diagnosticar mejor la crisis actual y suscitar caminos que ayuden a superarla. Si algunas de las observaciones siguientes no corresponden a síntomas perceptibles en algunos países, por tratarse de fenómenos típicamente brasileños, por lo menos pueden alertar a los dirigentes y docentes de las Escuelas de Comunicación a evitar que aparezcan.

## **2. EL ESPACIO INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS DE COMUNICACIÓN**

Las Escuelas de Comunicación surgieron en el Brasil en la década del 60. Las primeras instituciones del género, creadas como unidades autónomas dentro de una estructura universitaria, aparecieron en Brasilia y en Sao Paulo. Fue en 1963 que la Universidad de Brasilia creó su Facultad de Comunicación Masiva. En 1966, la Universidad de Sao Paulo puso en marcha su Escuela de Comunicaciones Culturales.

Pero la enseñanza de la comunicación está presente en nuestra Universidad desde fines de la década del 40, cuando se inició en Sao Paulo el Curso de Periodismo imaginado por Cásper Líbero, cuya concreción, después de su muerte, se realizó mediante un convenio suscrito entre la Fundación Cásper Líbero y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.(7) Desde sus orígenes, la formación de profesionales de la Comunicación Colectiva en el Brasil se orienta por los principios vigentes en nuestra estructura universitaria, reflejando sus modelos institucionales, pero asimilando asimismo sus contradicciones pedagógicas.(8)

¿Por qué el proyecto testamentario de Cásper Líbero, propuesto para formar periodistas profesionales, no se viabilizó dentro de la Fundación que aglutina a todas las empresas ligadas por el eminente empresario paulista y sus propios empleados? Por las características de la legislación educacional brasileña, que monopoliza en las instituciones de enseñanza superior, fiscalizadas por el Estado, la emisión de diplomas universitarios que habilitan el ejercicio de profesionales. Evidentemente, la Fundación Cásper Líbero podría haber propuesto al Ministerio de Educación que se crease una Facultad de Periodismo sostenida por dicha Fundación, funcionando como un instituto aislado, semejante a los innumerables institutos que existían en el país, en otras áreas del

conocimiento. Pero los dirigentes de la referida entidad prefirieron negociar con la PUC paulista la inserción del Curso de Periodismo en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Sao Bento, integrante de su federación de escuelas superiores.

El mismo camino recorrería la Universidad del Brasil (actualmente Universidad Federal de Rio de Janeiro) que creó, a continuación, su Curso de Periodismo, insertándolo en la Facultad de Filosofía.

Tal circunstancia impuso límites universitarios a los primeros cursos del área de comunicación que funcionan en el país, solidificando esquemas que permanecerían durante años o que están arraigados hasta hoy, ocasionando distorsiones. Algunas particularidades marcan la fisonomía de los programas universitarios brasileños en este terreno: (9)

*Primero:* nacen dentro de un espacio universitario inadecuado. La finalidad de los cursos de Periodismo siempre fue la de formar profesionales destinados a trabajar en la prensa.(10) En ese aspecto, se asemejan a los proyectos pioneros de nuestra enseñanza superior: Ingeniería, Medicina, Derecho. Pero no se organizan como unidades eminentemente profesionalizantes ya que asumen el carácter de formación básica que está en el meollo de las propuestas de las Facultades de Filosofía. Siendo así, la preparación para el ejercicio del Periodismo se hace casi subsidiariamente porque la organización curricular adoptada privilegia al basamento humanístico. Dicha hegemonía de los contenidos (disciplinas que pretenden proporcionar conocimientos útiles a la actividad periodística) sobre la práctica profesional (capacitación para el manejo de los procesos productivos inherentes al periodismo industrial) acabaría por crear tensiones y justificar el movimiento por la separación de los cursos de Periodismo de las Facultades de Filosofía. El primero en lograr dicha “independencia” fue el curso auspiciado por la Fundación Cásper Líbero que, si bien continuó vinculado a la PUC, logró estructurarse como Escuela de Periodismo, pasando finalmente a constituirse como Facultad autónoma.

*Segundo:* se estructuran de acuerdo a esquemas pedagógicos ineficaces. El saber transmitido se presenta fragmentado (los alumnos frecuentan *disciplinas* estancadas) y el proceso de transferencia de conocimientos se muestra anárquico (los catedráticos disfrutaban de autonomía absoluta para proceder como les sea más satisfactorio). No existe, por consiguiente, una directriz educacional para establecer el nexo entre el trabajo desarrollado en las diversas cátedras. El alumno, destinatario de ese concierto desarticulado, tiene la responsabilidad de pinchar y digerir lo que se le transmitió.(11) Y acaba realizándose traumáticamente...

*Tercero:* se recluta profesores según criterios indebidos. En lugar de aplicar las pautas de las primeras escuelas profesionalizantes, que fueron a buscar a sus docentes entre los especialistas dotados de una competencia reconocida públicamente, recurrieron al principio de titulación académica. Como los periodistas importantes que trabajan en el país no habían seguido carreras universitarias y habían logrado su notoriedad gracias al auto didactismo y al desempeño profesional, las universidades los marginaron, arrinconándolos en beneficio de personas que ostentaban grados académicos en áreas afines. Con algunas excepciones, los docentes que formaron las primeras generaciones de periodistas diplomados por la Universidad no poseían la competencia deseable para ocupar las funciones docentes que les fueron destinadas por la burocracia universitaria. Dicha distorsión comenzó a ser neutralizada cuando maduraron profesionalmente algunos de los bachilleres en Periodismo que decidieron seguir la carrera docente.

*Cuarto:* se distanciaron de la práctica cotidiana de la comunicación procesada en las empresas del ramo. Al privilegiar las Humanidades en detrimento del ejercicio profesional y con la hegemonía de los docentes formados en otros campos del saber (puesto que dictaban disciplinas profesionalizantes), se operó un reduccionismo pedagógico. El conocimiento transmitido se mantuvo limitado a las informaciones que los docentes habían absorbido en los libros y revistas especializadas o las experiencias que traían de eventuales ocupaciones periodísticas. No existiendo una actividad de taller, ni simulaciones didácticas, así como tampoco una investigación sistemática, el arma del saber transferido asumía una apariencia desfasada, estática, incompleta. Cuando los diplomados se enfrentaban concretamente a las tareas profesionales en los periódicos, las emisoras de radio o los canales de televisión, descubrían otro mundo, necesitando reciclarse rápidamente para lograr un desempeño satisfactorio.

Hoy en día, el panorama se ha modificado. Muchos cursos de Periodismo o de Publicidad o de Cine consiguieron estructurarse automáticamente dentro de la Universidad, asumiendo la forma de Escuelas, Facultades o Departamentos de Comunicación. La eliminación de la Cátedra Vitalicia ha facilitado al aglutinamiento de las disciplinas en carreras o ciclos de estudios. Además, la jubilación de los antiguos profesores ha creado oportunidades para el ingreso de las nuevas generaciones de comunicadores que combinan la formación universitaria y la experiencia profesional. La puesta en funcionamiento de talleres y equipos experimentales reduce al distanciamiento de la realidad y propicia la realización de proyectos que se asemejan/confrontan con los esquemas convencionales de la comunicación industrial. El estímulo de la investigación ha contribuido a la circulación de nuevas ideas, a la reflexión sobre los adelantos tecnológicos y a la teorización de los nuevos fenómenos que la sociedad produce y legítima.

Sin embargo, persisten las secuelas de las deficiencias históricas, a las que se agregan variables introducidas por la coyuntura de crisis que sacude a la universidad brasileña en este período de transición del autoritarismo a la vida democrática.

Las falencias pedagógicas de las Escuelas de Comunicación reproducen, por un lado, las disfunciones educativas que están en la matriz de nuestro modelo de universidad, conglomerados de Facultades volcadas a la transferencia de informaciones sistematizadas, distanciadas de la realidad, estimulando investigaciones individuales, muchas de las cuales son socialmente irrelevantes. Por otro lado, acumulan los errores de los cursos pioneros de Periodismo, signados por una enseñanza no profesionalizante, a cargo de docentes de competencia deseable en sus respectivos campos, de especialización, que trabajan aisladamente, sin hacer la indispensable articulación de la teoría con la práctica.(12)

Tales condiciones se agravaron particularmente en la época de los gobiernos militares, ya que la enseñanza de la comunicación llegó a ser considerada como un Caballo de Troya para la capacitación de comunicadores aptos para diseminar en la industria cultural la visión del mundo que estaba implícita y explícita en la doctrina de la seguridad nacional. A pesar de los controles ideológicos y de los filtros utilizados para seleccionar o eliminar el cuerpo docente de dichas instituciones, los resultados no fueron alentadores, debido en parte al espíritu de resistencia que nutrió a toda la Universidad en dicho período, y en parte al propio inmovilismo que tradicionalmente contamina al engranaje universitario, dificultando la penetración de innovaciones, sea cual sea su matriz.

Lo que se advierte actualmente en las Escuelas de Comunicación es una toma de conciencia de la crisis que atraviesan y un deseo de superar las contradicciones didácticas y administrativas, encontrando alternativas que posibiliten el descubrimiento de su identidad cultural y política, construyendo modelos pedagógicos y científicos suficientes para dimensionarles un espacio institucional autónomo y específico, dentro de la estructura universitaria brasileña.

### 3. DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

El diagnóstico de las dificultades pedagógicas que enfrentan las Escuelas de Comunicación incluye problemas didácticos que les son específicos, pero también comprende cuestiones educacionales inherentes a nuestro esquema universitario.

Por tanto, se trata de un cuadro complejo cuya solución depende de la transformación de las estructuras académicas nacionales y de la implementación de un modelo de universidad que contemple el pluralismo de los campos del saber, sin dejar no obstante de cimentarlos con principios generales al mismo tiempo integradores y fomentadores de cambios.

A fin de estimular la reflexión de los que se empeñan en lograr las alteraciones necesarias para dinamizar y actualizar las escuelas que forman periodistas, publicistas, cineastas, editores, expertos en radio, etc., voy a detallar los desafíos que me parecen más importantes en este momento:

a) *Concepción inadecuada del curriculum.*- Como no es pensado como un conjunto articulado de contenidos, sino como un simple mosaico de asignaturas o disciplinas, el curriculum termina convirtiéndose en un espacio burocrático, un divisor de aguas del campo de trabajo de los profesores y un compartimentador de la acumulación de conocimientos que victima a los alumnos. En las Escuelas de Comunicación, el curriculum ha sido una colcha de retazos, sin principios orientadores, sin directrices políticas o pedagógicas que le den sentido.

La amalgama de fragmentos de lo real que lo constituyen no corresponde a las expectativas de la sociedad ni tampoco atiende a las angustias de su propia comunidad. Se trata de una contingencia de centralización de las decisiones en la malla burocrático-pedagógica del Gobierno federal (MEC, CFE), que impone un modelo para todo el país, sin respetar las diferencias culturales existentes y sin considerar la vocación institucional de cada universidad.(13)

Mucho más grave es lo que deriva de la política vigente, que impulsa una inestabilidad curricular, alterándolo cada cinco años (en promedio), convirtiéndolo en una camisa de fuerza que deja muy poco margen para la intervención localizada. Lo irónico del caso es que asume la denominación de "curriculum mínimo".(14)

b) *Imperio de la "libertad de cátedra".*- Como el curriculum no es más que una lista de disciplinas que distribuye docentes y les señala responsabilidades específicas, esto conduce a una actitud de aislamiento de los profesores y a un comportamiento exclusivista, personalista. Cada cual evalúa como puede el compartimento que ocupa en el edificio pedagógico, convirtiéndolo en un fin en sí mismo y dejando de referenciarlo o articularlo con el campo de actividades del que forma parte o al que debe servir críticamente. Se trata de una postura que reedita y empeora la doctrina de la libertad de cátedra. Si dicha institución universitaria tuvo una motivación políticamente justa -la defensa del derecho profesoral a la independencia científica, a la autonomía ideológica-, con el tiempo se deformó para transformarse en un monopolio del saber, en el derecho de sucesión, en el reducto de intolerancia. Su eliminación de la estructura universitaria brasileña conmocionó tan sólo el aspecto de lo vitalicio, ya que las antiguas asignaturas fueron transformadas/desdobladas en disciplinas, cuyos ocupantes, viejos o jóvenes, continuaron la tradición del trabajo aislado, segmentado, e inclusive preconcebido. Las grandes víctimas son los educandos, quienes recorren diferentes disciplinas y se ven

obligados a memorizar los contenidos respectivos, realizando la tarea de compararlos, confrontarlos, integrarlos creativamente. Dentro de dicho universo compartimentado surge una tendencia preocupante: la preferencia que muchos profesores atribuyen a los estudios monográficos (un período, una escuela, un objeto) en los que se encierran periódicamente, dejando de suministrar una visión de conjunto del conocimiento acumulado en aquella disciplina, la síntesis indispensable inclusive para la percepción del significado de una parte en relación al todo. Por consiguiente ocultan información básica a los estudiantes, bajo el seductor argumento de que los cursos panorámicos pueden ser sustituidos por los manuales, cediendo paso al descubrimiento de los nuevos objetos. Esta estrategia deriva del privilegio asumido por la investigación (dispersa, individualista, oportunista) y de su superposición en relación al espacio didáctico. 0 mejor, su prevalencia.

c) *Negligencia en la evaluación del aprendizaje.*- La relación educador-educando funciona de modo tal que sacraliza la actividad narradora, disertadora.(13) Todo el proceso está concentrado en el discurso profesoral o en el *stock* de contenidos rescatado por los textos escogidos. Por más que ocurran situaciones de intercomunicación dentro del aula, el flujo predominante en las informaciones tiene un carácter descendente por la competencia que se admite debe tener el profesor en relación a la materia que se dicta. La prolongación de esto es la reducción que se establece en la etapa de la evaluación. En lugar de constituir una preocupación constante del educador en el sentido de captar las barreras de comprensión, los ruidos en la decodificación, las lagunas en la asimilación, el acto evaluador se sitúa al final del proceso, cuando se exige al educando que demuestre lo que aprendió. Pero los instrumentos utilizados no siempre permiten ese tipo de verificación: Los convencionales (pruebas/tests) porque se limitan a la variable memorización; los más recientes (relatorías, simulación de productos comunicacionales) porque inciden sobre habilidades específicas. La misma cuestión de la aprehensión del conocimiento, su crítica, su dominio inventivo, permanece desconocida, opaca. La evaluación apenas se hace para decidir sobre la promoción del alumno. No contempla la asimilación de los conceptos, el dominio de las metodologías, la aplicación de las técnicas, en forma integrada.

d) *Errores en el desempeño didáctico.*- Los estereotipos del autoritarismo pedagógico, explicitados a través de ideas-fuerza como “educación bancaria”, “monopolio del habla”, “Cultura del silencio”, indujeron a muchos docentes a alterar su postura dentro del aula. Intentaron eliminar el relato narrativo, instituyendo flujos bidireccionales, con vistas a abrir espacios para la intervención espontánea de los educandos. De este modo, pasaron a contar con condiciones para evaluar inmediatamente el aprendizaje de los significados transmitidos verbalmente o con la ayuda de recursos audiovisuales, ya fuera para incorporar la contribución creativa de los alumnos. Sin embargo, no todos se lanzaron por la ruta de la enseñanza dialógica, del aula-debate, de la conversación sistematizada. Muchos recorrieron los mecanismos fáciles del populismo pedagógico y sustituyeron el discurso esquemático del maestro por la palabra improvisada de los alumnos. La diseminación de la técnica del “seminario” (incorrectamente aprendida) ha sido responsable de la omisión docente (que se limita a coordinar la selección de temas y de textos y a ratificar la entrega final de notas) y de la pérdida de calidad de los contenidos transmitidos. La responsabilidad de la preparación de los datos a ser expuestos en clase se transfiere a los propios alumnos (cuando muchos apoyados por el profesor, quien les señala la bibliografía, o en el agregado de algún detalle informativo), lo que hace decaer el nivel de la sistematización y de la consecuente asimilación. Por más responsables y creativos que sean los alumnos, es evidente que les falta madurez para extraer del *stock* de conocimientos, en una disciplina determinada, las informaciones genéricas e interpretadas a ser dispuestas didácticamente. En lo que se refiere al uso de textos, se advierte un creciente abandono de los tratados que sintetizan los conocimientos básicos y de lecturas de estudios clásicos. Se opta por la selección de fragmentos de los relatos científicos o de capítulos aislados de análisis totalizadores. Y casi siempre dichas lagunas se agigantan gracias al monografismo, que ' reduce doblemente el conocimiento transmitido: las aulas del profesor se limitan a un tópico previamente escogido, en tanto que las lecturas de los alumnos se orientan a la discusión de variables o minucias de aquel objeto segmentado.

e) *Impropiedad de la formación básica.*- Desde que Celso Kelly(15) lanzó su idea del “comunicador polivalente” e hizo que el CFE aprobase un curriculum mínimo que hacía tabla rasa de las diferentes profesiones en el área de la Comunicación Social, se creó una división en la estructura de los respectivos cursos, que ha sido dañina. No obstante que el proyecto del “comunicador polivalente” había merecido el rechazo inmediato y fue archivado, el hecho es que persistió su base sustentadora: el ciclo básico, que reúne las disciplinas de fundamentación teórica y humanística. De este modo se crearon dos núcleos de formación, segmentados en el tiempo, estancos en el espacio. Cuando el alumno supera los dos años básicos y llega a la etapa profesionalizante, ya está psicológicamente desmotivado, pedagógicamente sin esperanzas. No es sin razón que se atribuye al ciclo básico la culpa por la progresiva evasión que se da en muchas Escuelas de Comunicación. Los jóvenes que al ingresar a la Universidad eligen una profesión determinada y no se enfrentan inmediatamente con los conocimientos específicos, viéndose forzados a recorrer un universo poco diferente de aquel ya vislumbrado en el segundo año, desisten de la tarea o la terminan con escepticismo. La intención inicial de Celso Kelly era estructurar un curso de comunicación único para todas las especialidades, del inicio al fin. Su iniciativa se quedó a medias, manteniéndose la convivencia de alumnos en grandes grupos, artificio que ha rendido buenos dividendos a los comerciantes de la enseñanza. Además, Marilena Chaui(16) ya había denunciado esa distorsión como un componente de la tecnocratización de nuestra universidad: “El curso básico fue introducido con la finalidad de aprovechar la capacidad ociosa de ciertos cursos, esto es, reunir a estudiantes de cursos poco solicitados con otros muy demandados, dejándolos a cargo de un único profesor (...) El Básico permite

controlar gastos e insatisfacciones". Pero la economía que acarrea la concentración de los alumnos de Periodismo, Publicidad, Cine y otras especialidades en un único gran grupo no se traduce en ventajas pedagógicas. Por el contrario, sólo presenta desventajas. Además de reforzar la postura narrativa, disertadora, de los docentes, obstaculizando el diálogo con los alumnos, impone una unificación del contenido de las disciplinas, transformándolas en visiones panorámicas que no atienden a las expectativas de vinculación con las diferentes profesiones. Siendo así, la formación básica se realiza en un estilo masificado (grupos gigantescos, diálogo imposible, evaluación cuantitativa, rendimiento inmensurable) y se orienta por contenidos genéricos (superficiales, simplificados, verdaderos mosaicos de informaciones que intentan atender a todos sin satisfacer a ninguno). En la medida en que el nuevo currículum mínimo de Comunicación Social abrió la posibilidad de reestructurar el orden de las disciplinas en los currícula plenos, admitiendo un paralelismo entre la formación básica y la formación profesionalizante, dicha cuestión ha empezado a ser resuelta por varias escuelas. Algunos optaron por la división de los grandes grupos, desde el inicio del curso, intercalando disciplinas humanísticas y disciplinas profesionales, reuniendo a pequeños grupos de alumnos pertenecientes a una única especialidad. Otras situaron a las disciplinas comunes a lo largo de la estructura seriada, pero mantuvieron el agrupamiento de especialidades (por evidentes razones económicas, ahorro de espacio, salarios decentes, etc.). Se trata de la misma estrategia utilizada por las instituciones que trabajan con el sistema de créditos, abaratando el costo didáctico, ya que albergan a diferentes alumnos en grupos mayores, independientemente de su predisposición vocacional o de su interés científico.

Sin embargo, la principal inadecuación que se verifica en la enseñanza de las disciplinas del tronco común reside en su orientación metodológica. Casi siempre, los profesores se distancian del rol que les cabe en la ocupación de dicho espacio curricular: el de proporcionar subsidios destinados a la comprensión de la realidad por parte de los futuros profesionales de la comunicación y a su utilización en la decodificación de mensajes a ser difundidos por la industria cultural. Y adoptan un camino academicista; conducen sus aulas con la intención de seducir a futuros investigadores científicos, lo que no está en el meollo de las expectativas de su clientela, que optó y desea actuar profesionalmente en las empresas periodísticas, en las emisoras de televisión o en las agencias de publicidad. De este modo, las disciplinas humanísticas o de fundamento científico terminan siendo consideradas como un estorbo por parte de los estudiantes, que las consideran innecesarias y proponen que sean sustituidas por materias prácticas o por actividades técnicas.

f) *Ludicidad y productivismo en los proyectos experimentales.*- No cabe duda que la inserción de actividades experimentales en los cursos de Comunicación significó la superación de la brecha teoría-práctica. La puesta en marcha de talleres, la disponibilidad de equipos y la manutención de una infraestructura de apoyo tecnológico posibilitaron la realización de tareas pedagógicas que aproximan a los educandos a su futuro campo de actuación profesional.(17) No obstante, los trabajos que se gestan en dicho ámbito corren el riesgo de aumentar los desvíos a su destinación didáctica.

Uno de ellos es el manejo de los equipos y recursos técnicos con un sentido puramente lúdico, dejándose de lado la competencia científica y profesional. No se trata de eliminar la dimensión del placer que debe existir en cualquier iniciativa pedagógica, sino de dosificar su estrategia motivacional, concientizando a los alumnos en la necesidad de un adiestramiento competente, disciplinado y eficaz. Muchas veces las actividades de los talleres han sido conducidas como si fuesen mero placer o divertimento de los alumnos, que no siguen modelos teóricos, ni parámetros ocupacionales, ni tampoco reglas organizacionales, entregándose a un experimentalismo inconsecuente. Ello puede conducir a una satisfacción psicológica de los estudiantes y a un no involucramiento metodológico de los profesores, pero ciertamente ocasionará frustraciones en la vida post-universitaria, cuando los futuros profesionales de la comunicación advierten que el trabajo práctico en las empresas y en los órganos estatales opera según esquemas convencionales, debidamente controlados y evaluados. Por eso mismo es que los proyectos experimentales requieren un ordenamiento sistemático, con lo que se evitaría el peligro de caer en un productivismo compulsivo. Intentando analogar las estructuras dominantes en la vida profesional, no es raro que se pretenda hacer de los ejercicios pedagógicos en las escuelas de comunicación copias puras y simples del engranaje empresarial, donde la eficacia se mide por el volumen de producción. Si bien dicho indicador no debe ser minimizado, especialmente en lo que se refiere a plazos, flujos y costos, se hace imprescindible considerar permanentemente la variable calidad. Y el control de calidad exige planeamiento, evaluación, creatividad. Muy poca significación tiene si un curso de periodismo produce tantos periódicos por semestre, si un curso de Cine lanza un filme por año, o si un curso de Publicidad hace varias campañas por bimestre. Lo que importa es saber si dichas experiencias redundan en un aprendizaje crítico en los alumnos, a fin de que puedan aplicar los conocimientos teóricos acumulados, reproducir los modelos vigentes en la sociedad, además de estar capacitados para criticar los procesos de que se valen y proponer alternativas innovadoras.(18)

#### **4. CONDICIONAMIENTOS Y PERSPECTIVAS**

Las dificultades pedagógicas existentes en las Escuelas de Comunicación no les son exclusivas. Muchas coinciden con las complejidades y las barreras que se encuentran en otras escuelas de nivel superior. Lo que nos lleva a concluir que son consecuencias derivadas del modelo universitario nacional, sin dejar de reconocer que algunas de ellas están determinadas por la naturaleza reciente de la enseñanza de la comunicación en el Brasil.

Voy a señalar algunos aspectos que condicionan de modo particular a las Escuelas de Comunicación. Considerando que el criterio de la titulación académica para la admisión de docentes apartó a muchos profesionales competentes y dio lugar al ingreso de jóvenes recién diplomados no siempre maduros por la actividad práctica, es fácil comprobar una interacción insuficiente con el universo ocupacional característico de las empresas de comunicación. Las estrategias pedagógicas excluyen o atienden parcialmente las condiciones del mercado de trabajo, ocasionando vacíos o deficiencias en la formación de los futuros profesionales. Respecto de esto, los estudiantes llegan a la universidad portando estereotipos sobre las actividades ocupacionales y, enfrentándose con la generalidad y el abstraccionismo del ciclo básico, acaban por minimizar las instancias que deben atravesar en el proceso de aprendizaje, mostrando ansiedad por reproducir los roles que perciben en el desempeño de los profesionales que actúan en los medios de comunicación masiva, sobre todo las dimensiones del estrellato, del oportunismo, del ascenso rápido. Por ello desean quemar etapas que son didácticamente inaceptables. Desean publicar materiales en los diarios, ver su nombre en letras de molde, protagonizar filmes, vehicular campañas, editar libros, sin que importe la calidad.

Ello refleja muchas veces el criterio pragmático y productivista que absorben en las experiencias realizadas en los talleres de la propia escuela. O hasta se contraponen el modelo verbalista de la vida escolar: quieren compensaciones prácticas, rápidas, inmediatas en pago a la paciencia que tuvieron cuando escuchaban las clases de sus profesores. Por su lado, éstos dejan de proceder estratégicamente y sucumben a las presiones de los alumnos o las rechazan en principio, sin advertir los matices intermedios o sin sopesar avances y retrocesos, intentando corresponder a las expectativas existentes, pero no dejando de cumplir la misión educativa que les cabe. ¿Por qué esa tibieza o vacilación de los profesores de las Escuelas de Comunicación? La respuesta reside en la falta de formación pedagógica. Como profesores indoctos (que, por lo general, lo son docentes del tercer grado), no cuentan con un instrumental pedagógico capaz de dar cuenta de las contradicciones del proceso enseñanza-aprendizaje y adaptar sus actitudes didácticas a las coyunturas que se esbozan. El comportamiento docente oscila entre la reproducción del aula magna (conferencia, disertación) que aprendieron en el esquema universitario convencional y el trasplante de los relatos de experiencias o demostraciones prácticas derivadas de las experiencias profesionales externas a la universidad.

Se trata de un círculo vicioso, cuya ruptura casi no se produce dado que, un episodio conduce a otro, una variable hace eclosionar nuevas situaciones. Y la salida ha sido no buscar soluciones, sumar, aguardar iniciativas espontáneas, naturales.... Se trata de un reflejo generado por la ausencia de liderazgos activos y consecuentes en las Escuelas de Comunicación. De una manera general, los directores de Facultades o los jefes de Departamento no poseen ni formación pedagógica, ni competencia administrativa. Se limitan a mantener al día los expedientes, supervisando la maquinaria educativa: contratan docentes, expiden diplomas, presiden reuniones de los consejos. Pero no estimulan debates sobre el rendimiento didáctico, sobre la evaluación del aprendizaje, sobre la actualización de los currícula, sobre la integración con el mercado de trabajo, sobre el surgimiento de nuevos temas de investigación. Se dan por satisfechos si los horarios de las aulas se cumplen, si los presupuestos atienden las exigencias mínimas, si los exámenes de ingreso ocurren normalmente, si las bibliotecas abren sus puertas para facilitar la consulta de libros y revistas necesarios a los profesores y alumnos.

En ese clima de inmovilismo eventualmente se altera la rutina debido a actitudes de auto-flagelación, desencadenadas por directores, profesores y alumnos, inconformes con el desprecio atribuido a las escuelas y cursos de comunicación por las autoridades universitarias superiores (rectores, decanos, coordinadores de áreas). Como dichas unidades universitarias son nuevas y no han acumulado tradición académica, merecen un tratamiento discriminatorio en la distribución de asignaciones, en la colocación de recursos humanos, en la programación de equipamiento. En lugar de responder políticamente, articulándose con otros segmentos de la vida universitaria, ocupando espacios en los órganos decisorios, influyendo en las decisiones de la comunidad, las autoridades de las Escuelas de Comunicación se retraen, intensificando la retórica de la marginalidad, en lugar de avanzar en la lucha por mejores condiciones de trabajo. En realidad, dichas autoridades retroceden por no poseer la convicción suficiente para defender la validez científica y profesional del campo de la comunicación, en la medida en que emigraron de otras áreas del conocimiento, valiéndose de la circunstancia de que los criterios de ascenso a la carrera docente y cargos directivos privilegian a la titulación y no a la competencia, al conocimiento específico.

No obstante, los signos de cambio empiezan a aparecer en algunas instituciones donde autoridades jóvenes, egresadas de las propias áreas de la comunicación colectiva, empiezan a hacer visible su inconformidad en relación al inmovilismo y a la periferización consentida y asumen su denuncia, su explicitación pública.

El favoritismo derivado de la restauración de la vida democrática en el país ha creado un clima menos negativo y más esperanzador en algunas Escuelas de Comunicación que intentan vencer los desafíos principales y superar la perplejidad cómoda.(19)

He presenciado, por ejemplo, iniciativas de integración pedagógica, de planeamiento de talleres, de cooperación científica, dirigidas por jóvenes profesores que buscaban reforzar su bagaje académico en programas de postgrado o en cursos de perfeccionamiento docente.(20)

Es posible que el surgimiento de esa nueva generación de profesores de comunicación, forjados dentro de la frágil estructura que aún persiste, pero reanimados por la motivación de los estudios de post-grado, donde tienen la oportunidad de visualizar críticamente los procesos educacionales en que participaron y analizar políticamente las nuevas demandas sociales en este momento de transición democrática, pueda conducir a instancias más avanzadas. Y lograr la implantación de estructuras pedagógicas más adecuadas, rompiendo con las amarras que nos atan a los esquemas carcomidos de una universidad burocratizada y archivística y que nos distancian de los dinamismos corrientes en la sociedad, sobre todo de aquellos que se advierten en los núcleos donde la comunicación colectiva se practica y se renueva continuamente.

Traducción efectuada por el profesor Mario Razzeto.

#### NOTAS.-

1. NIXON, Raymond. Education for Journalism in Latin América: a report of progress. Minneapolis, 1981, p. 13-15.
2. SÁNCHEZ GARCÍA, Joaquín. FELAFACS y la enseñanza de la comunicación en América Latina. En *Diálogos de la Comunicación*, Nº 17. FELAFACS, Lima, 1987, p. 72.
3. FELAFACS. *La formación profesional de comunicadores sociales en América Latina*. Bogotá, 1985, p. 51.
4. GODOY, Angela María y HERRÁN, Claudia Lucía. "Formacao profissional de comunicadores sociais na América Latina: a pesquisa da FELAFACS". En *INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicacao*. Nº 57, Sao Paulo, 1987, p. 110.
5. ORDOÑEZ ANDRADE, Marco. *Pedagogía del periodismo. Evaluación crítica de las experiencias latinoamericanas*. CIESPAL, Quito, 1972, p. 5.
6. Un panorama de las principales cuestiones que marcan el desarrollo de la enseñanza de la comunicación en el Brasil actual se puede encontrar en el *reader* organizado por KUNSCH, Margarida. *Comunicacao e Educacao: caminhos cruzados*. Loyola, INTERCOM, Sao Paulo, 1986.
7. Un panorama histórico de la enseñanza de la comunicación en el Brasil se puede encontrar en mi ensayo "Pedagogia da comunicacao: as experiencias brasileiras". Vid. MARQUES DE MELO, José. *Contribucoes para una pedagogia de la comunicacao*. Paulinas, Sao Paulo, 1974, p. 13-69.
8. El ensayo "Poder, universidade e escolas de comunicacao" fue una tentativa de correlación de la enseñanza de la comunicación con la universidad brasileña. Vid. MARQUES DE MELO, LINS DA SILVA y FADUL, org. *Ideología e poder no ensino de comunicacao*. INTERCOM/Cortez & Moraes, Sao Paulo, 1979, p. 31-41.
9. Para una comparación de la estructura de la enseñanza de la comunicación en el Brasil y los Estados Unidos puede ser útil el conjunto de informaciones que conforman la relatoría que presenté a FAPESP luego de un viaje de estudios a universidades norteamericanas. Vid. MARQUES DE MELO, José. *O ensino de pos-graduacao em Jornalismo nos Estados unidos (Tentativa de analise critica, como vista a identificacao de experiencias aplicaveis a realidade brasileira)*. ECA-USP, Sao Paulo, 1974.
10. Al respecto Vid. Los ensayos de RIZZINI, Carlos. *O ensino de jornalismo*. MEC. Rio de Janeiro, 1953, y TORQUATO DO REGO, Francisco Gaudencio. *Formacao do jornalista*. En MARQUES DE MELO, LINS DA SILVA y FADUL. Op.cit. p. 159-167.
11. Las reflexiones de BARBOSA, Ana Mae. "A questao da interdisciplinaridade na Escola de Comunicacao" pueden ser de utilidad para los que deseen profundizar en el examen de dicho problema y agilizar la búsqueda de soluciones.
12. La tesis de maestría que orienté en el Instituto Metodista de la Enseñanza sobre la enseñanza de la publicidad en Sao Paulo, particularmente en las Facultades Integradas Alcantara Machado contiene datos interesantes para comprender algunas de dichas variables. Vid. FONSECA SILVA, Raúl *O ensino de propaganda nas Escolas de Comunicacao Social em Sao Paulo*. Instituto Metodista de Ensino Superioe Sao Bernardo do Campo, 1984.
13. Carlos Eduardo Lins da Silva relaciona la centralización de los currícula en el MEC-CFE con dos factores básicos: inexistencia de universidad en el Brasil y obediencia a los intereses de los capitales multinacionales. Vid. LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. *A politica educacional brasileira e os curriculos de comunicacao*. En MARQUES DE MELO, LINS DA SILVA, y FADUL. Op.cit., p.19-30.
14. A continuación transcribo algunas anotaciones que hice cuando se aprobó el nuevo curriculum mínimo de comunicación y que confirman esta idea: "Desde el punto de vista estrictamente pedagógico el nuevo curriculum es poco estimulante. No se trata, en realidad, de un curriculum mínimo, sino de un curriculum *máximo*. Por lo menos 18 disciplinas son obligatorias, lo que deja poco margen para la creatividad de cada institución y para adaptaciones a la realidad de cada región brasileña. Las disciplinas exigidas o recomendadas no obedecen a criterio didáctico alguno. Se trata de un rol desconectado e impreciso que mucho más refleja la adaptación de diferentes intereses institucionales y personales que la necesidad de definir núcleos básicos de conocimiento en cada



- área". *Vid.* MARQUES DE MELO, José. Currículo mínimo de comunicação: o soneto e as emendas. En *Boletín Intercom* 7 (46): 37-40. INTERCOM. Sao Paulo, 1984.
15. KELLY, Celso. "Ensino de jornalismo (A caminho da formação sistemática)". En *As novas dimensões do jornalismo*. Agir. Rio de Janeiro, 1956. p. 54-61.
16. CHAUI, Marinela. "Educação, simplesmente". En ARAUJO, Braz José de. Org. *A crise de USP*. Brasiliense. Sao Paulo, 1980, p. 92-96.
17. MARQUES DE MELO, José. "Por uma política pedagógica para os órgãos laboratoriais dos cursos de Jornalismo". En *Comunicação: teoria e política*. Summus, Sao Paulo, 1985, p. 128-139.
18. MARQUES DE MELO, José. "Laboratórios de jornalismo: conceitos, preconceitos". En *Comunicação: teoria e política*. Summus. Sao Paulo, 1985, p. 128-139.
19. MARQUES DE MELO, José. "O ensino de jornalismo na batalha decisiva pela qualidade". En *INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicação*, 8 (52): 74-76. INTERCOM. Sao Paulo, 1985.
20. VASSALO, Maria Immacolata. "Novo currículo de comunicação: uma filosofia para o tronco comum". En *INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicação* 8 (52):74-76. INTERCOM. Sao Paulo, 1985. BARBOSA, Julio Cesar Tadeu. "Da impossibilidade de uma teoria da comunicação". En *Comunicarte* 1 (2): 88-93. PUCAMP. Campinas, 1983. FERNANDES, Francisco de Assis M. "O novo currículo mínimo de comunicação". En *Comunicarte* 2 (3): 41-47. PUCAMP. Campinas, 1984. KOSHIYAMA, Alice Mitika. "Laboratórios de jornalismo impresso em quanto espaços de aprendizagem". En *Cadernos de Jornalismo e Editoração*. (13): 60-64. ECA-USP-CJE. Sao Paulo, 1984. LOPES, Dirceu Fernandes y otros. "Experiencia pedagógica con órgãos laboratoriais impressos da FACOS". En *Cadernos de Jornalismo e Editoração* (13): 65-93. JAMBEIRO, Othon. "A formação do jornalista diante do novo currículo". *Revista Brasileira de Comunicação*. 7 (48): 35-38. INTERCOM. Sao Paulo, 1984. LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. "Jornalismo: a interação teoria-prática". En IMS. *Cadernos de Pós-graduação*. (3): 22-32. Instituto Metodista de Ensino Superior Sao Bernardo do Campo, 1984. AUGUSTO, Cinara. *O ensino e a linguagem publicitária no processo de profissionalização da publicidade*. IMS. Sao Bernardo do Campo, 1984. Tesis de maestría.