

La investigación imposible de las facultades latinoamericanas de comunicación*

Carlos Eduardo Cortés**

Me propongo hablar de las condiciones de trabajo de los investigadores de la comunicación en las universidades, desde la óptica de un profesor joven, cargado de preguntas y preocupaciones.

Pertenezco a una generación emergente de docentes de comunicación, forjada, al decir del profesor Marques de Melo, en la estructura frágil de la enseñanza en las facultades pero reanimada por la motivación de los estudios de postgrado que le permita visualizar críticamente los procesos educativos de los que participó y analizar políticamente las nuevas demandas sociales de la comunicación (1).

* Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoamericano de Investigadores de la Comunicación durante el IX Congreso INTERCOM/86. Sao Paulo, Brasil, septiembre de 1986.

** Comunicador Social. Estudios de maestría en Metodología de la Comunicación en el Instituto Metodista de Ensino Superior, Sao Paulo, Brasil. Profesor de las áreas de Teorías de la Comunicación y de Metodología de la Investigación de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Javeriana.

1. José Marques de Melo "Ação educativa nas Escolas de Comunicação: Desafios, perplexidades", en *Comunicação e Educação: Caminhos cruzados*, Margarita Kunsch (Org.) (São Paulo, 1986), p. 220.

En función de la propia claridad, no parece conveniente abordar el tema por el apelativo sencillo pero demasiado abarcante de "condiciones de trabajo de los investigadores". Hay Condiciones y condiciones, y también Investigadores e investigadores. Además, no siempre es claro lo que estamos entendiendo por **Investigación** y, menos aún, por **Investigación de la comunicación**. En el ámbito de los investigadores profesionales, el argumento de autoridad sumado a los criterios epistemológicos desarrollados en la investigación latinoamericana, parece haberse llegado a un consenso mínimo, sin duda marcado por la propia crisis teórico-metodológica en las ciencias sociales: El problema ahora es alcanzar aquella dimensión real de la investigación que no hace parte de la estructura lógica normativa propia de los manuales, sino de la práctica cotidiana que tiene más errores, atipicidad, ausencia de caminos, caos y complejidad, que certezas, definiciones y orden, que sólo son útiles en los informes de investigación. Hay pues, en palabras de Edson Nunes, una convivencia entre "objetividad, pasión, improvisación y método en la investigación social" (2).

*Y, como lo expresó Jesús Martín, hay una necesidad de **perder el objeto para ganar el proceso**, en el esfuerzo de la investigación por acompañar y comprender las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que, en los años ochenta, están cambiando todo el marco de análisis con que se venía trabajando el lugar social de la comunicación, desplazándolo hacia el espacio de la cultura y la vida cotidiana. Obviamente, el intento de limitar el concepto de investigación en esas condiciones se ve frustrado por la extensión que tal tipo de abordaje genera, a pesar de los reclamos ortodoxos de metodólogos que no se conforman con ese panorama de incertezas.*

Sin embargo, el problema no es la falta de definición de lo que entienden por investigación de la comunicación los investigadores profesionales, sino lo que entienden por investigación de la comunicación las universidades que forman a los profesionales de la comunicación. Para comenzar, no está claro quiénes son los investigadores en las universidades ni por qué o para qué investigan; pero hay un acuerdo generalizado en considerar la importancia de la investigación en una necesaria renovación y mejoría de la enseñanza de comunicación, frente a la grave precariedad y el deterioro de un proceso en el cual el aumento cuantitativo exagerado, ha resultado en detrimento del nivel cualitativo de las facultades latinoamericanas. Dicha crisis no puede ser mirada sin considerar una crisis más grande que afecta la enseñanza universitaria en general; no se trata, entonces, de un problema aislado pues podemos presenciar una dualidad esencial que configura "algunas islas de excelencia en medio de una universidad turbia, indefinida, escindida y pobre" (3).

2. Subtítulo del libro *A Aventura Sociológica*, Edson de Oliveira Nunes (Org.), Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

3. Claudio de Moura Castro, *Ciência e Universidade* (Rio de Janeiro, 1985), p. 92.

No obstante, aún considerando las crisis mayores, la problemática de la enseñanza y la investigación en el pregrado de comunicación posee rasgos propios, que pueden identificarse como características predominantes en las facultades. La reciente investigación de FELAFACS sobre la formación profesional de los comunicadores sociales en América Latina proporciona una interesante ayuda para evidenciar esa situación (4). El continente contaba, hasta 1985, con ciento noventa facultades registradas por la Federación en veinte países, entre las cuales 71 eran brasileñas, 42 mexicanas, 10 peruanas y 9 colombianas. La muestra cubrió el 62% del universo, resultando en su mayoría perteneciente a universidades privadas y urbanas, financiadas básicamente con matrículas de los estudiantes. La formación y los títulos impartidos son tan variados que el único vínculo real entre ellas talvez sea el hecho de estar desarrollando programas de enseñanza superior, relacionados con sistemas de comunicación e información, pero con poca o ninguna unidad en la comprensión o definición de esos estudios.

A pesar de que la mayoría de estas instituciones otorga gran importancia a la investigación, como eje de la formación —basta leer cualquier plan de estudios—, no queda muy claro cómo consiguen diseñar fórmulas para materializar, en la práctica, esa pretensión. A decir verdad, ni la ya probada y criticada influencia de las metodologías empíricas en la investigación de la comunicación en pregrado parece haber producido resultados consistentes. Prueba de ello son los análisis de José Marqués de Melo, en Brasil; Raúl Fuentes y Carlos Luna, en México, y Patricia Anzola y Patricio Cooper, en Colombia (5). Es decir, ni siquiera aquella orientación usada durante años parece haber generado calidad en la investigación, y esto puede estar directamente relacionado con el nivel de la personas y de los recursos, considerando los datos proporcionados por FELAFACS.

De acuerdo con la mencionada investigación, en relación con el *nivel de los docentes*, de los 3.989 profesores contabilizados, el 60% posee título de pregrado, un poco más del 15% hicieron una maestría y tan sólo el 7.4% son doctores. El 45.8% dedica más de cuatro horas diarias a la universidad mientras el 54.2% apenas trabaja dos horas, o menos, cada día. Respecto de los *recursos técnicos*, la mayoría de las facultades carece de equipos necesarios para desarrollar el tipo de prácticas que considera en sus planes de estudio, siendo el

4. Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social —FELAFACS—, *La Formación Profesional de Comunicadores Sociales en América Latina* (Bogotá, 1985), p. 49-175.

5. Ver: José Marques de Melo, "Investigación y Enseñanza de la Comunicación en Brasil", *Boletín FELAFACS*, 12 (Diciembre de 1985), 13-16.

Raúl Fuentes & Carlos Luna, "La Investigación y los Postgrados de Comunicación en México ¿centralismo y dispersión?", *Boletín FELAFACS*, 13 (Abril de 1986), 21-25.

Patricia Anzola & Patricio Cooper, *La Investigación en Comunicación en Colombia*, Lima: Desco, Bogotá: Acics, 1985.

área de producción audiovisual la más afectada, puesto que no todas poseen por lo menos un proyector de diapositivas. En cuanto a los *recursos bibliográficos*, se observa que tan sólo 54 instituciones disponen de biblioteca general, 43 poseen biblioteca especializada en comunicación y 40 cuentan con un centro de documentación, a pesar de no aparecer datos sobre uso efectivo, actualización y adecuación técnica. Por su parte, los *recursos editoriales*, es decir, la capacidad de producción de materiales propios, ofrecen un precario panorama: apenas 31 facultades publican revistas, 13 editan libros y 44 producen periódicos.

El área de *actividades de investigación*, entre tanto, presenta el mayor cuadro de contradicciones. A pesar de aparecer 64 facultades congregando 367 profesores/investigadores y 39 que poseen un centro de investigación, tan sólo 23 escuelas en ocho países cuentan con presupuesto para investigar. Además, sólo en 60 de esas facultades, los estudiantes participan en las investigaciones realizadas. Por otra parte, así se enuncie la importancia de las disciplinas relacionadas con la investigación, en la distribución de la carga académica de las áreas de estudio comparadas en los planes de estudio, el Área de Metodología —que incluye Métodos de Investigación, Epistemología, Lógica, Matemáticas aplicadas, Estadística y Mercadotecnia— cubre apenas el 10.39% del total, superando sólo el Área de clases instrumentales como idiomas, ortografía, mecanografía y presentación de trabajos científicos. Es decir, los estudiantes aprenden aun a presentar "trabajos científicos", pero con semejantes limitaciones de recursos, ¿cómo es que el 60% de las facultades de comunicación puede exigir una monografía terminal o una tesis de grado? ¿De dónde están sacando conocimientos para investigar si ni siquiera los profesores tienen tiempo o recursos para hacerlo?

Fácilmente uno concuerda con Daniel Prieto cuando sintetiza las características predominantes de las facultades como: escasa formación de los docentes, carencia de equipos para realizar prácticas, desorientación sobre qué y cómo investigar, precaria relación entre las instituciones y sus contextos sociales, y débil formación de los estudiantes. Aunque, por lo general, aquellas características, aún aceptadas por la mayoría, son tratadas como problemas susceptibles de mejora con el simple cambio y reorganización del currículo, o entonces se los inserta en el contexto de la crisis que abarca a la institución universitaria y son postergados como parte de un proyecto de transformación de la enseñanza superior. En el primer caso, durante los últimos años muchas facultades se dedicaron a procesos repentinos de cambios, creación o reformulación de sus diseños curriculares, con poco o ningún éxito, pues lo hicieron sin tener en cuenta otros elementos presentes en la problemática. Y en el segundo, la postergación llevó a convivir y acostumbrarse con los problemas, creando el espacio más propicio para el ingreso del populismo académico que, sin recursos ni organización, está convirtiendo al proceso pedagógico en aquello que Daniel

Prieto ha denominado como "alumnicidio": Yo finjo que te enseño y tu finges que aprendes (6).

Sin duda, el diseño curricular es un elemento fundamental, pero está determinado por la comprensión teórica de la comunicación asumida o ignorada por la facultad, y es el resultado de las decisiones tomadas por los sujetos involucrados en el proceso. Esto es, tal como lo expone Raúl Fuentes, que el diseño curricular tiene un límite: La institución orienta su dinámica por las definiciones que formula y practica en la formación; pero si en la planeación, formulación y ejecución no asume la responsabilidad por las consecuencias de tal definición y no reincorpora las transformaciones que genera y las que la sociedad le impone, aquel diseño alienará al sujeto de la realidad, y la formación que proporciona perderá su sentido universitario (7). La advertencia del investigador mexicano es contundente. Sin embargo, ¿no será que el sentido universitario se perdió hace ya tiempo? Enseñar, Investigar y promover la comunidad son funciones atribuidas a la universidad para cooperar con las instituciones encargadas de solucionar los problemas de la población, proporcionando diagnósticos, investigación y capacitación (8). No obstante, una facultad que no tiene condiciones físicas para investigar, ni capacita a sus estudiantes o cualifica a sus profesores, y no diagnostica su propio contexto, no puede simplemente alcanzar esas funciones.

La tendencia de la renovación curricular, aún así, continúa creciendo entre las escuelas del continente, en una situación que Jesús Martín Barbero describe como la simple búsqueda de una modernización tecnológica o temática al tiempo que comienza a aparecer otra tendencia que busca dar entrada a las problemáticas originadas en el nuevo lugar que ocupan los procesos de comunicación en la coyuntura histórico-social de América Latina, y en las transformaciones sufridas por la figura social del comunicador en los últimos diez años. Hay, pues, un intento por resituar el espacio teórico-político a partir del cual se hacen pensables y académicamente trabajables los nuevos problemas (9). Por supuesto, esta tentativa ya ha sido desarrollada satisfactoriamente durante los últimos años por una original práctica metodológica en el ámbito de la investigación profesional, a pesar de que normalmente no se refleje en las facultades; por el contrario, herederas de una desmedida multiplicación de campos profesiona-

6. Daniel Prieto Castillo, "La Enseñanza de la Comunicación en América Latina", *Boletín FELAFACS*, 9 (Diciembre de 1984), s.p.

7. Raúl Fuentes, "El Diseño Curricular en la formación de Comunicadores Sociales para América Latina", III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, mimeo, 1982, p. 14.

8. Juan Díaz Bordenave & Adair Martins Pereira, *Estrategias de Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis, Vozes, 1986. Ver especialmente la introducción.

9. Jesús Martín-Barbero, "Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular", Universidad del Valle, mimeo, 1984, p. 1.

les, las actuales escuelas de comunicación aparecen, cada vez más, como una retaguardia constante y empobrecida del avance innegable de la investigación latinoamericana, que raramente se hace en el espacio del pregrado.

De esta forma, parece consolidarse un desfase cada vez más grande entre las convergencias de las teorías trabajadas por los investigadores profesionales —que apuntan hacia una relativa superación de los impases epistemológicos— y la capacidad real de las facultades para absorber esas propuestas, al mantenerse en un marasmo a la deriva de las modas teóricas, de las demandas de trabajo dominantes y de la propia falta de definición. Y es claro que existen facultades caracterizables como “islas de excelencia”, en condiciones de acompañar y alcanzar el avance de la investigación profesional, pero en el contexto general, turbio, escindido y pobre, hay otras que se rehusan a admitir los cambios cuando no, simplemente, a excluir cualquier noción de investigación que no sea rudimentos básicos de estadística.

Tenemos, entonces, que si por un lado hay evidencias suficientes para admitir que la gran mayoría de las escuelas no dispone de recursos para investigar, por otro, difícilmente esa mayoría alcanza los niveles de comprensión teórica que la investigación profesional alcanzó en estos años. De esta forma, tal desfase produce dos consecuencias inmediatas: En primer lugar, la competencia del discurso crítico latinoamericano se convierte, al llegar a las facultades, en un discurso superficial y anodino, una moda más que suplanta las anteriores y no tiene relación con la estructura de la institución ni es producto de decisiones tomadas a partir de diagnósticos y perfiles definidos. En tal caso, la crítica se torna inócua y, puesto que no hay una presencia real en el contexto social, no sucede nada más allá de crear artificiales bloques de izquierda y derecha entre los estudiantes y, a veces, entre los profesores. Pero otra consecuencia, más grave, a pesar de las frecuentes advertencias de los investigadores en relación con las exigencias del ingreso del discurso crítico en las escuelas, se da cuando se introducen irresponsablemente propuestas para hacer comunicación popular e investigación participativa, con el afán de superar los problemas y hallar una salida frente a condiciones como la enseñanza libresca, las tendencias teoristas y las conductas autistas. En esos casos, suelen desplazarse las temáticas para abordar problemas emergentes como las nuevas tecnologías, la cultura y la vida cotidiana, pero sin considerar la propia cotidianidad de los sujetos que todavía no alcanzaron una capacidad general para trabajarlos. Es decir, subestimando el bajo nivel de las condiciones de enseñanza e investigación, se intenta dar un salto cualitativo muy exigente, en escuelas donde la precaria reflexión epistemológica todavía opera con nociones trasnochadas o no posee los niveles mínimos para investigar o aún manejar medios técnicos, sea porque no los poseen o porque la concepción prevaleciente de *práctica* todavía no se vincula con la reflexión teórica.

Precisamente, en el momento en que se comenzara a pensar en aquella capacidad general que el estudiante debería obtener antes que todo, se exigiría

una definición clara de lo que se va a entender por investigación de pregrado, pues lo que ahora se evidencia es que no conviene continuar hablando de investigación como si fuera una noción en la cual todos están de acuerdo. En otras palabras, como bien lo expresó Daniel Prieto, aunque pueda pensarse en formar comunicólogos —así sea un asunto más apropiado para el posgrado— lo primero es proporcionar una formación mínima como base para cualquier otro intento de formación; “pero si uno pretende formar un investigador cuando el muchacho no sabe todavía ni redactar, pues es una estupidez inmensa en el sentido de la palabra Investigación, con mayúscula; en cambio, si es una investigación cotidiana uno resuelve el problema: buscar información, procesarla, sacar conclusiones que abarquen toda la carrera” (10).

Es evidente que sólo eso no resuelve el problema tan fácilmente, pero tal vez ahí, en la encrucijada que supone desconocer el nivel donde se sitúa el trabajo de la investigación en el pregrado, se encuentre el punto crítico de no saber distinguir entre una investigación profesional y una investigación didáctica. Palabra fetiche, la “investigación” se introdujo poco a poco, naturalizándose hasta sustituir el propio concepto de enseñanza, en una incestuosa relación que dio lugar a por lo menos dos graves equívocos que, si bien se perciben también en el ámbito de las ciencias sociales, en el espacio de la comunicación trajeron resultados particulares.

- *Confundir pedagogía con andragogía* (educación superior avanzada); cuando se dijo que el “nuevo nombre de la enseñanza es investigación” pero no se definió el sentido de la investigación. Y se olvidó que la mayoría de estudiantes es joven, viene del deficiente sistema secundario y no siempre se dispone a dedicarse a la investigación profesional, forzándolos a actuar como si fueran adultos de posgrado, capaces de alcanzar las exigencias de la llamada investigación científica.
- *Confundir didáctica con transmisión de información*; cuando se determinó que “todo proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación”, pero no se establecieron los límites de tal equivalencia, de manera que lo comunicacional devoró lo educativo y se justificó la sustitución de profesores profesionales por profesionales profesores. Un proceso en aparente expansión que ha derivado en docentes mal remunerados, con poca o ninguna noción de didáctica, la mayoría de los cuales apenas ha alcanzado el nivel de pregrado.

Está claro que no se puede eliminar el contexto más grande a la hora de considerar esos problemas. De hecho, la mención de los equívocos no pretende establecer relaciones de causalidad; pero es posible que si se eliminan pueda ampliarse el camino para hacerlo más transitable.

10. Carlos Eduardo Cortés & Onofre de la Rosa, “El discurso nunca fue el reino nuestro. Entrevista con Daniel Prieto”, *Signo y Pensamiento*, IV, 7 (Julio-diciembre de 1985), 79.

Un importante esfuerzo en esa dirección se encuentra en las conclusiones de la Reunión Internacional de Expertos, convocada por FELAFACS, que se realizó en Lima, en septiembre de 1985, dedicándose a discutir la formación profesional y la precaria relación de la universidad con el contexto social. Considerando como un primer paso la elaboración de una tipología de las facultades del continente, los expertos definieron el deber ser de la investigación de pregrado como la estrategia metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, no reducida a la aplicación de "fórmulas" de conocimiento sino pensada en la producción. Es decir, entendiendo la producción como espacio y objeto de investigación y considerando la formación como una progresión desde el aprendizaje de los diversos modos, medios y procesos de comunicación, hasta una etapa de producción vinculada con la solución de problemas sociales específicos, donde el estudiante pudiera desarrollar una especialidad concreta, mediante la recuperación de la sensibilidad y la creatividad (11).

No obstante, frente al precario panorama de las condiciones para investigar en el pregrado, dicha propuesta no se aleja del umbral de los equívocos. Aceptando, de acuerdo con los expertos latinoamericanos, que la promoción de la creatividad establece el desafío de trabajar la investigación como estrategia metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, podría pensarse que, en ausencia de cualquier referencia explícita a una comprensión didáctica de tal estrategia, esa investigación además de mantenerse en el nivel andragógico podría absorber y sustituir el mismo proceso de enseñanza. El riesgo parece claro, por una parte, si no se define la creatividad, esta noción se convierte en un lugar común; pero si se la define desde los criterios de la psicología y la pedagogía, supone estructurar procesos didácticos basados en las competencias de los sujetos para solucionar problemas y desarrollar el denominado pensamiento divergente (12). Por otra parte, entender el proceso de producción como espacio y objeto de investigación implica no sólo poseer la infraestructura material para producir, sino disponer de un cuerpo docente dedicado a actividades de investigación, así sea apenas con una función didáctica.

El papel y el nivel de la investigación en el pregrado de comunicación, en fin, tendrán que ser un objeto forzoso de análisis en estos años. Hay muchas razones para pensar que las limitaciones expuestas serán minimamente resueltas; sin embargo, en este momento, descontando impases políticos y epistemológicos puede admitirse que, bajo el contexto mayor de la enseñanza universitaria deteriorada, las condiciones actuales de investigación en las facultades de comunicación no dejan de ser, en muchos sentidos, las condiciones de una imposible investigación, didáctica o profesional.

11. Angela María Godoy & Claudia Lucía Herrán, "Una reflexión de enorme valor para las escuelas. La Formación Profesional de Comunicadores Sociales en América Latina", *Boletín FELAFACS*, 14 (Junio de 1986), 17.

12. Graciela Aldana, "La creatividad en los procesos educativos universitarios", *Signo y Pensamiento*, V, 8 (Enero-junio de 1986), 11-23.

BIBLIOGRAFIA

- CASTRO, Claudio de Moura. *Ciência e Universidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CORTES, Carlos Eduardo & Onofre de la Rosa. "El discurso nunca fue el reino nuestro. Entrevista con Daniel Prieto", *Signo y Pensamiento IV*, 7 (Julio-diciembre de 1985), 67-79.
- Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social --FELAFACS—. *La formación profesional de Comunicadores Sociales en América Latina. Pregrados y Postgrados 1984-1985*. Bogotá: FELAFACS - Publicaciones Universidad Javeriana, 1985.
- FUENTES, Raúl. "El Diseño Curricular en la formación universitaria de Comunicadores Sociales para América Latina. Realidades, tendencias y alternativas". III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. México, D.F., Mimeo, 1982.
- GODOY, Angela María & Claudia Lucía Herrán. "Una reflexión de enorme valor para las escuelas. La formación profesional de Comunicadores Sociales en América Latina". *Boletín FELAFACS*, 14 (Julio de 1986), 15-18.
- KUNSCH, Margarida (Org.). *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. "Crisis en los estudios de Comunicación y sentido de una reforma curricular". Cali: Universidad del Valle, mimeo, 1984.