

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y COMUNICACIÓN
CONVOCATORIA 2013-2015**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
CON MENCIÓN EN OPINIÓN PÚBLICA**

**LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA COMUNICACIÓN:
INDAGANDO LOS
SUPUESTOS POLÍTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD
ARGENTINA Y ECUATORIANA**

ROMINA ANDREA BARBOZA

ABRIL, 2016

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y COMUNICACIÓN
CONVOCATORIA 2013-2015**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
CON MENCIÓN EN OPINIÓN PÚBLICA**

**LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA COMUNICACIÓN:
INDAGANDO LOS
SUPUESTOS POLÍTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD
ARGENTINA Y ECUATORIANA**

ROMINA ANDREA BARBOZA

**ASESOR DE TESIS: MAURO CERBINO ARTURI
LECTORES: ROBERTO FOLLARI
HERNÁN REYES**

ABRIL, 2016

DEDICATORIA

A vos, Tata.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la Universidad Central del Ecuador y de la Universidad Nacional de Córdoba, por su entrega diaria y por permitir a una desconocida comprender el trabajo y la dimensión de lo que significa laborar en una universidad pública.

A Mauro, Isabel, Susana, César, Roberto, Palmira, Bettina y Vane, por aguantar las crisis, desconsuelos y conflictos que hubo en el camino.

A Omar, por ser la persona que me hizo descubrir mi vocación y me enseñó los principios de lo que un docente-investigador debe ser.

A Erick Torrico Villanueva, por sus observaciones y críticas a tiempo.

A mis viejos, hermanos, tíos, abuelos y primos, por bancarme en todas, sobre todo en la distancia y ausencia.

A mi compañero de ruta, por el amor infinito, el apoyo incondicional y las mil correcciones.

A los amigos mendocinos, por cada recepción en casa con tortitas, pizzas y vino.

A la Gallega, por recordarme que todo es perfectible y que las relaciones se construyen día a día.

A la Li, Dana, Latacha, Maga, Estefi, Ro, por el dulce de leche, el fernet y los alfajores, pero sobre todo por las juntadas, que hacen de Quito una Patria pequeñita (en un vaso, en una puteada o en una canción).

Al Chango y a la Nadya, por recibirme en tierras cordobesas y mimarme varias semanas.

A la Universidad Pública, por ser la cuna de millones de personas que salen con el compromiso de transformar la realidad -o por los menos con la inquietud-.

A Ecuador, por recibirme y permitirme sentir por momentos destellos de autorrealización y crecimiento profesional y personal.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
El problema de estudio.....	11
Objetivos.....	14
Posicionamiento de la investigadora.....	15
Estructura y orden.....	17
CAPÍTULO I.....	19
LA COMUNICACIÓN DEPENDIENTE.....	19
Teoría de la Dependencia.....	20
La dependencia como cosmovisión.....	21
Dependencia cultural.....	23
Dependencia y superestructura.....	23
Control ideológico neocolonial.....	24
Formas y resultados de la enajenación cultural.....	25
Universidad y dependencia.....	26
Debates teórico-políticos de los 60 y 70 sobre comunicación.....	29
¿Ciencia o política?: el debate de los 70.....	31
Comunicación y desarrollo.....	32
CIESPAL y “La investigación de la comunicación en América Latina”	36
Avances, pendientes y recuento.....	38
Limitaciones y otras propuestas teóricas.....	39
Comunidades epistémicas	40
Consideraciones metodológicas.....	44
Justificación y consideraciones generales	45
Matriz general.....	47
Matrices específicas.....	49
Plan de estudio.....	49
Tesis.....	50
Muestra.....	53

Programas o syllabus.....	54
Entrevistas.....	54
Narración del proceso.....	55
CAPÍTULO II.....	59
CASO ARGENTINO.....	59
Contexto sociopolítico de Argentina.....	59
Universidad argentina.....	59
Marco regulatorio actual.....	66
Panorama de las carreras de grado en comunicación.....	69
Universidad Nacional de Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información.....	71
Análisis descriptivo.....	75
Concepto: comunidad epistémica.....	76
Dimensión consenso intersubjetivo en el plan de estudios.....	77
Dimensión consenso intersubjetivo en los programas o syllabus.....	78
Dimensión consenso intersubjetivo en las entrevistas.....	79
Dimensión consenso intersubjetivo en las tesis.....	80
Concepto: dependencia universitaria.....	81
Dimensión objetivos de la formación en el plan de estudios.....	82
Dimensión organización general de universidad en el plan de estudios.....	83
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en el plan de estudios.....	83
Dimensión objetivos de la formación en los programas o syllabus.....	84
Dimensión organización general de universidad en los programas o syllabus.....	85
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en los programas o syllabus.....	85
Dimensión objetivos de la formación en las entrevistas.....	85
Dimensión organización general de universidad en las entrevistas.....	87
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en las entrevistas.....	89
Dimensión objetivos de la formación en las tesis.....	92
Dimensiones organización general de universidad y estructuración de las facultades de ciencias sociales en las tesis.....	92
Concepto: formación en comunicación.....	93

Dimensión objeto de la comunicación en el plan de estudios.....	93
Dimensión perfil del graduado en el plan de estudios.....	95
Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en el plan de estudios.....	96
Dimensión objeto de la comunicación en los programas o syllabus.....	96
Dimensión perfil del graduado en los programas o syllabus.....	97
Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en los programas o syllabus.....	97
Dimensión objeto de la comunicación en las entrevistas.....	97
Dimensión perfil del graduado en las entrevistas.....	100
Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en las entrevistas.....	101
Dimensión objeto de la comunicación en las tesis.....	103
Dimensión perfil del graduado en las tesis.....	104
Dimensión problemas epistemológicos del campo en las tesis.....	105
Dimensión infraestructura en las tesis.....	105
Síntesis descriptiva.....	105
CAPÍTULO III.....	112
CASO ECUATORIANO.....	112
Contexto e historia sociopolítica de Ecuador.....	112
Universidad ecuatoriana.....	112
Marco regulatorio actual.....	119
Panorama de las carreras de grado en comunicación.....	122
Universidad Central del Ecuador: Facultad de Comunicación Social.....	124
Análisis descriptivo.....	126
Concepto: comunidad epistémica.....	127
Dimensión consenso intersubjetivo en el plan de estudios.....	127
Dimensión consenso intersubjetivo en los programas o syllabus.....	129
Dimensión consenso intersubjetivo en las entrevistas.....	129
Dimensión consenso intersubjetivo en las tesis.....	131
Concepto: dependencia universitaria.....	132
Dimensión objetivos de la formación en el plan de estudios.....	132

Dimensión organización general de universidad en el plan de estudios.....	134
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en el plan de estudios.....	135
Dimensión objetivos de la formación en los programas o syllabus.....	136
Dimensión organización general de universidad en los programas o syllabus.....	136
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en los programas o syllabus.....	137
Dimensión objetivos de la formación en las entrevistas.....	137
Dimensión organización general de universidad en las entrevistas.....	139
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en entrevistas....	142
Dimensión objetivos de la formación en las tesis.....	144
Dimensión organización general de universidad en las tesis.....	144
Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en las tesis.....	144
Concepto: formación en comunicación.....	145
Dimensión objeto de la comunicación en el plan de estudios.....	145
Dimensión perfil del graduado en el plan de estudios.....	146
Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en el plan de estudios.....	147
Dimensión objeto de la comunicación en los programas o syllabus.....	148
Dimensión perfil del graduado en los programas o syllabus.....	148
Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en los programas o syllabus.....	149
Dimensión objeto de la comunicación en las entrevistas.....	149
Dimensión perfil del graduado en las entrevistas.....	150
Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en las entrevistas.....	152
Dimensión objeto de la comunicación en las tesis.....	152
Dimensión perfil del graduado en las tesis.....	153
Dimensión problemas epistemológicos del campo e infraestructura en las tesis...	153
Síntesis descriptiva.....	154
CAPÍTULO IV	159
INTERPRETACIÓN Y COMPARACIÓN	159

CONCLUSIONES.....	175
BIBLIOGRAFIA.....	187
DOCUMENTOS.....	191
ENTREVISTAS.....	192
ANEXO.....	193

RESUMEN

Argentina y Ecuador atraviesan procesos de cambio que buscan frenar el poder del mercado a través de políticas de inclusión social, ampliación de derechos y del fortalecimiento de la democracia participativa. En este sentido se orientan las recientes políticas públicas en materia de educación y comunicación: Argentina sancionó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) y la Ley de Educación Nacional (2006); Ecuador, la Ley Orgánica de Comunicación (2013) y la Ley Orgánica de Educación Superior (2010).

En este contexto, un análisis comparativo sobre cómo se forman los comunicadores -qué valores están implícitos en sus nociones de comunicación, democracia y participación- y qué roles asumen es de relevancia socio-política.

Nos preguntamos entonces: ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos y sociopolíticos en los que se asienta la actual formación de grado en comunicación en las universidades públicas argentinas y ecuatorianas?

Para cumplir el objetivo, nuestro encuadre teórico se conformará del siguiente modo: la Teoría de la Dependencia (TD) funcionará como teoría general y matriz de pensamiento de la época; desde allí enmarcaremos las discusiones teóricas específicas, en nuestro caso, los debates latinoamericanos en comunicación de los años '60 y '70; por último, añadiremos el abordaje de las Comunidades Epistémicas (Haas y Adler) a fin de poder analizar la dimensión epistemológica y el trabajo científico en comunidad.

Para dar una respuesta a nuestro interrogante, adoptaremos un diseño cualitativo y analizaremos la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Central del Ecuador (Ecuador). Incluimos una combinación de muestras que incluye dos muestras homogéneas: una conformada por los pensums o planes de estudio vigentes de cada universidad y otra muestra que consiste en las tesis de grado realizadas desde la vigencia del pensum o plan de estudio de cada universidad. Además, estipulamos una muestra conceptual con los syllabus o programas de las siguientes materias: Introducción a la Comunicación Social, Teorías de las comunicación 1 y 2 por la UNC; Historia de la Comunicación Social, Teorías de las comunicación 1, 2 y 3 por la UCE. Por último, también incluimos una muestra de expertos que consiste en entrevistas a los profesores de las materias teóricas mencionadas y a los directores de carrera.

INTRODUCCIÓN

El problema de estudio

La institucionalización en los 80 y 90 de las ciencias de la comunicación estuvo “gobernada por las concepciones tecnocráticas de la profesionalización” (Bolaño, Mastrini y Sierra, 2005: 11) y por “una retirada del compromiso crítico y una pérdida del sentido político de las problemáticas de investigación” (Bolaño, Mastrini y Sierra, 2005: 10). Un par de décadas después de este proceso, la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) analizó la situación de la enseñanza en educación superior del periodismo y la comunicación en la región. En el informe del año 2009 se destacó la marcada demanda de egresados en comunicación por el sector empresarial y una desventaja o poca valoración de los graduados en comunicación respecto de otras carreras (administradores, relacionistas públicos, especialistas en marketing).

A contramano de lo que sucedió en los años 80 y 90, décadas signadas por las medidas neoliberales que se tomaron en toda la región, actualmente las sociedades latinoamericanas, en particular Argentina y Ecuador, están atravesando procesos de cambio que intentan limitar y frenar el poder del mercado a través de políticas de inclusión social, ampliación de derechos y por medio del fortalecimiento de la democracia participativa y de la soberanía nacional.¹ Como parte del debate actual sobre el modelo de sociedad de nuestros pueblos, un análisis sobre cómo se forman los comunicadores -qué valores están implícitos en sus nociones de comunicación, democracia y participación- y qué roles asumen es de relevancia socio-política.

Esto nos lleva a preguntarnos por las prácticas, actores y estructuras vinculadas a las carreras de comunicación que, como todo tipo de conocimiento, tienen cimientos en determinadas valoraciones axiológicas. Desde esta perspectiva podemos comprender que el recorte del objeto de las ciencias de la comunicación es “una puesta al servicio de una serie de quehaceres predeterminados” (Follari, 2007: 7). Quehaceres que van de la

¹ Cabe aclarar que todo el trabajo para el desarrollo de la presente investigación se realizó durante el año 2015 y que todos los procesos descriptos han sido interrumpidos luego de las elecciones presidenciales y legislativas de fines del año pasado. Mauricio Macri como presidente ya ha dado muestras de una política de gobierno más afín a la lógica del libre mercado, al endeudamiento internacional y a la exclusión y precarización de grandes sectores de la población. Hecha esta aclaración, entendemos que los procesos encarados en Argentina por el kirchnerismo durante 12 años sigue vigente y que quedan en evidencia por los nuevos conflictos y disputas que buscan resistir los cambios que propone esta nueva gestión. Por lo tanto, es necesario insistir en que el recorte temporal de la presente investigación llega hasta fines del 2015 y no incluye los últimos procesos que se están dando en Argentina.

mano con una visión normativa de lo que el comunicador o periodista debe saber hacer. Sobre estos saberes y quehaceres, FELAFACS señala que “en algunos casos, no se han explicitado las opciones valóricas (sic) y los presupuestos teóricos sobre los que se estructura la formación de comunicadores [situación que] impide que actores del proceso –como profesores, estudiantes y egresados- opten y se comprometan con ellos” (FELAFACS, 1985 en Fuentes Navarro, 1991: 46). En este marco, Fuentes Navarro advertía seis posturas curriculares de las carreras de comunicación que pueden ser orientadoras acerca de las metas y creencias implícitas en las carreras y, en consecuencia aptitudes y perfiles que delinean:

- 1) La que asume y justifica la adaptación a las necesidades del sistema, bajo una concepción reduccionista de ajuste al mercado de trabajo.
- 2) La que asume la misma postura que el punto anterior pero declarando una orientación transformadora en base a una formación humanista “que incide sobre el contenido y forma de los mensajes.
- 3) La que ignora toda implicación política e ideológica y considera a la carrera como un programa neutral de adiestramiento técnico.
- 4) La que amplía el campo profesional hacia ámbitos no masivos vinculados a las organizaciones.
- 5) La que rechaza la legitimidad de esas necesidades sociales y propone como orientación el análisis crítico para elaborar alternativas a las prácticas imperantes.
- 6) La que amplía el objeto de estudio o la orientación a la acción diversificando el campo profesional (1991, 53).

A partir de este marco, entendemos que el estudio comparativo entre Ecuador y Argentina es relevante por varios motivos. Principalmente ubicamos los procesos socio-políticos de ambos países que, pese a las diferencias, se autodefinen como gobiernos populares y/o de izquierda progresista.

En ese marco existen políticas públicas similares en ambos países que dan cuenta de concepciones sobre la educación y la comunicación diferentes a las de los años noventa. Ecuador actualmente lleva a cabo una reforma educativa impulsada desde el año 2010 por la Ley Orgánica de Educación Superior y Argentina ha puesto en vigencia La Ley de Educación Nacional (2006). Además, el país del Cono Sur sancionó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual² en el año 2009 y Ecuador, en 2013, la Ley Orgánica de Comunicación.

²Con el cambio de gobierno tras doce años de kirchnerismo, esta problemática adquiere nuevas dimensiones. Uno de los primeros Decretos de Necesidad y Urgencia del nuevo presidente Mauricio Macri se ocupó de subsumir a la autoridad de aplicación de la LSCA –la AFSCA- a la órbita del nuevo Ministerio de Comunicación. Otra de las medidas del presidente Macri, resolvió la intervención del organismo y la remoción de sus autoridades. Aun no se sabe qué alternativas tendrá el conflicto, que ya se judicializó, con la apelación a medidas cautelares como primera estrategia por parte de las autoridades removidas, pero sí queda claro que los cambios propuestos desde el nuevo gobierno “tienen un afán conservacionista

Pero además contamos con datos históricos que refuerzan la pertinencia del estudio comparativo. Es destacable la presencia del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) en Ecuador³, en cuya creación interviene fuertemente tanto el Estado ecuatoriano como la Universidad Central del Ecuador. Su presencia en Ecuador y en la región latinoamericana es sumamente importante, ya que su programa curricular que pretende formar “comunicadores capaces de definir políticas y estrategias y de investigar y planificar proyectos de desarrollo” (Proaño, 1984: 2) se propuso en 24 países.

Por otra parte, dada la “la heterogeneidad [que] caracteriza la calidad de enseñanza en los países” de América Latina (FELAFACS, 2009), consideramos interesante analizar las trayectorias académicas disímiles en países con procesos similares. Si sostenemos que nuestro continente forma parte de la periferia, podríamos considerar a la academia argentina como centro de la periferia y a la academia ecuatoriana como país periférico dentro de la periferia. Por medio del análisis comparativo seremos capaces de advertir la diversidad de situaciones dentro de la región.

Ligada a la relevancia académica de nuestro estudio, entendemos que abordar los problemas teóricos y de perfil del comunicador en las carreras de grado en América Latina tiene una relevancia socio-política. Revisar críticamente la construcción del campo, es decir, hacer explícitas las condiciones de posibilidad para la construcción de las ciencias de la comunicación tal como hoy las conocemos (las aprendemos y enseñamos) implica pensar los roles (actuales y potenciales) de los comunicadores y su compromiso social, en el marco de la universidad pública.

Varios motivos nos llevan a analizar estos problemas con especial dedicación en la universidad pública. Primero, en Argentina son las universidades públicas las que gozan de mayor prestigio. Segundo, aunque las universidades privadas son mayoritarias en la región Andina, “el número de estudiantes en las facultades de universidades públicas es muy superior” (FELAFACS, 2009: 55). Un tercer motivo relevante es el com-

y restaurador (...) alentadores de una mayor concentración del sistema de producción y circulación de información” (Becerra, 2016). De todos modos, es visible que hay una renovada lucha encarada por organizaciones sociales; medios de comunicación cooperativos, comunitarios, universitarios, de pueblos originarios; organizaciones de artistas y actores culturales, muchas de ellas integrantes de la Coalición por una Comunicación Democrática.

³CIESPAL desde 1959 se propone “cerrar la brecha entre el conocimiento práctico del periodista y su desvinculación con el conocimiento de orden teórico y académico” (Proaño, 1984: 2) y para ello articula sus programas de formación (1964 y 1968) con escuelas y facultades de comunicación.

promiso que la universidad asume con la sociedad y sus problemas. Entre sus fines encontramos:

Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos [y]proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución (Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba).

Por último, nos parece importante fortalecer la investigación sobre comunicación en la región, dado que en el Cono Sur “se advierte una despreocupación por la disciplina, que más allá de la reflexión o la elaboración teóricas, afecta igualmente a la investigación” (FELAFACS, 2009: 28); en la Región Andina esto se agudiza dado que la investigación es escasa y exigua, pero además se orienta hacia una investigación aplicada (58-9), no crítica-reflexiva. Es necesario realizar este tipo de investigación en vistas de que, según FELAFACS, en el Cono Sur “la práctica académica ha tendido a priorizar la actividad docente, en desmedro de la investigación y de la reflexión y producción teórica propias” (38).

Por estos motivos, insistimos en la prioridad de reflexionar sobre las carreras de comunicación, a fin de repensar otros fines prácticos-sociales posibles. En este sentido, Roberto Follari retoma de Raymond Williams tres categorías de prácticas: dominantes, decadentes y alternativas. Si hasta ahora las prácticas previstas en la formación universitaria tienden a mantener el orden dominante, intentar poner sobre la mesa las prácticas alternativas “es una exigencia primordial a los fines de que la formación no sea sólo aquella que habilite para lo establecido y dominante” (Follari, 2007: 11).

Nos proponemos develar qué subyace a los modelos teórico-metodológicos vigentes en las carreras de comunicación de Ecuador y de Argentina, con los consecuentes límites (impuestos por la teoría) de lo que es abordable, pertinente y pensable; y qué es invisibilizado, ocultado o marginado en las propuestas curriculares.

Objetivos

La problematización y fundamentación de este trabajo nos lleva a proponernos como objetivo general comprender los supuestos epistemológicos y sociopolíticos en los que se asienta la actual formación de grado en comunicación de universidades argentinas y ecuatorianas.

Para lograrlo entendemos indispensable cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los debates y disputas teórico-políticas latinoamericanas en torno a las concepciones de comunicación y a la construcción del perfil del comunicador.
- Describir las concepciones teóricas acerca de la comunicación y el perfil del graduado presentes en las carreras de comunicación de universidades argentinas y ecuatorianas.
- Comprender las concepciones de la comunicación y el perfil del graduado en universidades argentinas y ecuatorianas a la luz de los debates y disputas teórico-políticas.

Posicionamiento de la investigadora

Donna Haraway (1995) sitúa la objetividad de la investigación en el reconocimiento del punto de partida del propio conocer, de las limitaciones y de su carácter contingente. La auto-explicitación política del sujeto cognoscente supone una “reflexividad fuerte”, una asunción responsable del acto de conocer. En este sentido, queremos dejar explícitos algunos de los posicionamientos, intereses e inquietudes que impulsan la siguiente investigación.

Si acordamos que la propuesta de Haraway de situar los conocimientos puede ser pensada (y adoptada) como una postura política y epistemológica diferente a la racionalidad occidental dominante, hacer este ejercicio de reflexión, intentando explicitar mi punto de partida, entra en disputa con la propuesta de ciencia tradicional positivista.

Los conocimientos situados que se desprenden de este posicionamiento responden a una búsqueda de objetividad diferente: parcial, encarnada y localizada, que asume la responsabilidad y responde por lo que se produce. Adherimos, junto con Haraway, a “los conocimientos parciales, localizables y críticos, [porque] admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología” (1995: 329).

Sandra Harding (2010) coincide en la necesidad de situar críticamente a la investigadora para evitar la posición “objetivista”, de algún modo puntualiza lo dicho por Haraway. Para ello es imprescindible hacer manifiesto el género, la raza, la clase, los rasgos culturales, los deseos, las creencias, los intereses y los comportamientos del in-

investigador. Así se reconocen en los resultados cómo fue moldeada la investigación por un individuo real e histórico, no de un supuesto investigador invisible y neutral.

Repensaremos el concepto de comunicación y le otorgaremos “nuevos” contenidos a partir de mi particular posición: mujer, mestiza, de clase media, latinoamericana y egresada de la Licenciatura en Comunicación de una universidad pública. De este modo, buscaremos ampliar la visión y las versiones del mundo, específicamente de la comunicación, a partir de un conocimiento encarnado.

Aquí entonces volvemos a la explicitación teórica-política. Siguiendo la propuesta de Castro Gómez en Garcés (2007) sobre una teoría crítica de la cultura, mi reflexión y hacer se enmarca en una lucha por ganar los espacios de legitimidad en la cultura y represento a uno de los sectores en conflicto. Mi propia reflexión, de carácter político, enmarcada en un espacio de poder (la academia) da cuenta de los intereses y motivaciones de mi propuesta.

Desde este posicionamiento y en vistas de detallarlo, en primer lugar, nos detendremos en las siguientes preguntas: “Para quién, qué y por qué investigar” (CIESPAL, 1973: 8). Entendemos que esta primera aproximación encuentra sentido en la indagación sobre las condiciones de posibilidad de la (investigación y enseñanza en) comunicación para la transformación social. En ese sentido, el proyecto de CIESPAL como uno de los símbolos de los planes y discusiones en comunicación para la liberación de nuestros pueblos fue truncado por el avance neoliberal de los ochenta y noventa, y es nuestra intención reflexionar desde aquel marco para ver en qué medida las carreras actuales se corresponden o no con lo propuesto en los 70.

Sobre “qué modelo de sociedad propugna la investigación” (CIESPAL, 1973: 8), situamos nuestra reflexión en el modelo de sociedad defendido y propuesto por los investigadores del Seminario “La investigación de la comunicación en América Latina”, una sociedad más justa y equitativa.

Respecto a si “el proyecto de investigación [representa] una tentativa de evasión de los problemas básicos de la sociedad” (CIESPAL, 1973: 8), entendemos que como parte del debate actual sobre el modelo de sociedad de nuestros pueblos, un análisis sobre la educación en comunicación es de relevancia socio-política que, a contramano de una tentativa evasiva, se mete de lleno en el debate.

Esta explicitación de mi propia subjetividad busca advertir al lector acerca de los intereses, las motivaciones, potencialidades y limitaciones de la propuesta. Los posibles errores y aciertos no deben ser justificados pero sí comprendidos en las condiciones y condicionamientos de mi formación y mis posturas políticas.

Desde esta postura, asumiendo el compromiso con la universidad pública que me formó, deseo que este trabajo no sólo cumpla con los requerimientos formales previstos por FLACSO-Ecuador, sino que pueda ser útil, en alguna medida y si lo consideran pertinente, para las universidades, docentes y autoridades, que me abrieron las puertas para realizar esta investigación.

Estructura y orden

A partir de todo lo expuesto, decidimos estructurar la investigación del siguiente modo:

En el primer capítulo estableceremos nuestro posicionamiento teórico-metodológico. En primer lugar, y como paso previo a la exposición de la estructura conceptual específica de la comunicación, puntualizaremos conceptos de la Teoría de la Dependencia (TD) como teoría general y matriz de pensamiento de la época. Este desarrollo nos permitirá abordar en términos generales el concepto de dependencia, con mayor especificidad, la dependencia cultural (con su componente mediático), y concretamente el problema de la dependencia universitaria. A partir de este abordaje, en segundo lugar, tomaremos como eje central las discusiones teórico-políticas de los años 70 sobre comunicación con el propósito de delimitar las problemáticas entorno a la formación universitaria del comunicador y al perfil profesional. Posteriormente, añadiremos un concepto operativo a fin de poder precisar la dimensión epistemológica y el trabajo científico en comunidad. La mirada de las comunidades epistémicas será relevante para ver cómo se conforman comunidades en el campo de la comunicación, prestando especial atención a las relaciones que guardan con las comunidades epistémicas internacionales. Por último, expondremos las decisiones y construcciones metodológicas pertinentes (de acuerdo a la estructura teórica recién mencionada), incluyendo diseño, muestras, métodos de recolección y análisis.

En el segundo capítulo nos dedicaremos al caso argentino.⁴Revisaremos brevemente el recorrido histórico de la universidad pública argentina, contextualizaremos el marco regulatorio actual en materia de educación superior y comunicación y posteriormente analizaremos los datos de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Para precisar el contexto, comenzaremos con un breve recorrido retrospectivo acerca de las reformas universitarias a nivel nacional, incluyendo una breve historia de la trayectoria de la educación superior. Luego describiremos las últimas legislaciones relevantes en el ámbito de la educación y la comunicación. Posteriormente, señalaremos el panorama de las carreras de comunicación de universidades públicas y, finalmente, sintetizaremos la historia de Licenciatura en Comunicación Social de la UNC. Ya en el apartado correspondiente al análisis, nos deslizaremos desde los conceptos más globales a los más específicos: de las comunidades epistémicas pasaremos a la dependencia universitaria para llegar finalmente a la formación en comunicación.

En el capítulo 3 construiremos el caso ecuatoriano. Repasaremos las reformas universitarias a nivel nacional, describiremos las últimas legislaciones relevantes en el ámbito de la educación y la comunicación, también aquí señalaremos el panorama de las carreras de comunicación de universidades públicas y, particularmente, sintetizaremos la historia de la carrera de pregrado en comunicación social de la Universidad Central del Ecuador. En la exposición del análisis de los datos procuraremos ser lo más rigurosos y descriptivos posibles de acuerdo a las matrices de análisis diseñadas para cada fuente de datos. Tendremos el mismo orden conceptual que en el caso argentino: comunidades epistémicas, dependencia universitaria y, finalmente, formación en comunicación.

En el cuarto capítulo haremos la interpretación comparativa del análisis a partir de los datos trabajados en los capítulos de cada caso y del marco teórico adoptado.

Por último, cerraremos con las conclusiones del trabajo presentando las limitaciones de la presente investigación y las potencialidades para posteriores trabajos.

⁴Comenzamos por el caso argentino porque el proceso de modernización que se está llevando actualmente en Ecuador fue aplicado casi veinte años antes en el país del Cono Sur. Esto nos ayudará posteriormente a comparar las ideas, formas y posibles consecuencias que puede tener la modernización de la educación superior ecuatoriana.

CAPÍTULO I LA COMUNICACIÓN DEPENDIENTE

A veces pienso que las carreras de comunicación no tienen sentido hoy (...) ¿cuál sería el ideal de una carrera de comunicación? (Schmucler, 1994: 18)

Para analizar los supuestos epistemológicos y políticos presentes en la actual formación de grado en comunicación de Ecuador y Argentina construiremos una discusión teórica con tres apartados centrales.

En primer lugar, y como paso previo a la exposición de la estructura conceptual específica de la comunicación, puntualizaremos conceptos de la Teoría de la Dependencia (TD) como teoría general y matriz de pensamiento. Este desarrollo nos permitirá abordar en términos generales el concepto de dependencia, más específicamente la dependencia cultural (con su componente mediático) y el problema de la dependencia universitaria.

Esta decisión no es arbitraria, pues asumimos la necesidad de situar históricamente los debates en comunicación y hacer explícitos los rasgos generales de la TD para, por un lado, dar cuenta de los supuestos ontológicos y epistemológicos de los comunicólogos latinoamericanos y, por otro, para completar y fortalecer nuestra perspectiva teórica en tanto los debates regionales en comunicación de los 70 no conforman una teoría particular consolidada, sino que más bien se trata de un conjunto de perspectivas, problemas y propuestas teórico-políticas en el campo de la comunicación que se encajaba en la TD y sin ella puede ser comprendido sólo parcialmente, aun cuando no conforman un bloque homogéneo sino que presentan diversas posturas y disputas. La introducción de la TD, por lo tanto, busca una complementariedad explícita de teoría general y teoría específica para el logro de los objetivos planteados en nuestra investigación.⁵

Asumimos como propio el enfoque de los pensadores dependentistas, al entender que —con distintas complejidades y matices— sigue vigente la situación que los llevó a

⁵ Coincidimos con Torrico Villanueva en que “las teorías comunicacionales, caracterizadas ya como una manifestación de las teorías sociales particulares, expresan varias concepciones del mismo objeto de estudio, con todo lo que tales *formas de ver* conllevan en lo concerniente a la percepción de la naturaleza y la estructura de dicho objeto, como a los aspectos metodológicos de su aprehensión cognoscitiva e incluso a las maneras prácticas de su realización” (2010: 65, destacado en el original). En este sentido, decidimos hacer explícitas las relaciones entre los distintos niveles de teorización sabiendo que, de no incluirlas, se haría más difícil para nuestro trabajo —y para el potencial lector— evocar la teoría general que contiene el planteo del abordaje específicamente comunicacional.

forjar una extensa producción teórica. Pero además coincidimos en la ontología que subyace a su mirada: la realidad es compleja, relacional e histórica; esto conlleva un aparato conceptual que aborde las relaciones entre países y al interior de éstos y la interrelación entre las diferentes dimensiones de la vida social (económica, cultural, institucional).

A partir de este abordaje, en segundo lugar, tomaremos como eje central las discusiones teórico-políticas de los 70 sobre comunicación, con el propósito de delimitar las problemáticas entorno a la formación universitaria del comunicador y a su perfil profesional. Con los planteos de los comunicólogos latinoamericanos, podremos precisar el problema de dependencia de las teorías de comunicación foráneas en las academias latinoamericanas, la concepción del investigador en comunicación comprometido con una práctica científico-política en pos de la transformación social, las concepciones de la comunicación –especialmente ligadas a las diferentes ideas de desarrollo-, la relación de estas concepciones y prácticas con nuevos marcos legislativos nacionales en comunicación y en educación, la formación y el rol social (existente y deseable) del comunicador.

Finalmente, añadiremos un concepto operativo -que no pertenece al pensamiento dependentista ni a los debates latinoamericanos en comunicación- a fin de poder precisar la dimensión epistemológica y el trabajo científico en comunidad. La mirada de las comunidades epistémicas será relevante para ver cómo se conforman comunidades en el campo de la comunicación, prestando especial atención a las relaciones que guardan con las comunidades epistémicas internacionales.

Teoría de la Dependencia

Las dificultades y límites del modelo sustitutivo de importaciones, los procesos independentistas de África, la Revolución Cubana y el surgimiento del programa “Alianza para el Progreso” formaron el contexto histórico que dio lugar, a comienzos de los años 60, a la Teoría de la Dependencia (TD) en América Latina.⁶ Esta teoría, que tuvo dos vertientes⁷-la estructuralista⁸ y la marxista⁹- intentó comprender las relaciones entre

⁶ Los insumos de esta elaboración teórica son “la sociología crítica de raigambre marxista, la teoría del imperialismo de Lenin y los diagnósticos de la CEPAL” (Nahon, Rodríguez y Schorr, 2006: 341).

⁷Existen desacuerdos sobre las variantes de la TD. André Gunder Frank encuentra cuatro corrientes: los reformistas, los no marxistas, los marxistas y los neo-marxistas. Magnus Blomström y Bjorn Hettne señalan

países y de sectores al interior de las naciones, específicamente en el marco de las dificultades sociales, económicas y políticas que fueron surgiendo bajo el modelo sustitutivo de importaciones.

La dependencia como cosmovisión

Algunas de las ideas fundamentales que dan forma a la cosmovisión de la TD arraigan la comprensión del desarrollo y del subdesarrollo como un resultado histórico del capitalismo. Esta forma de comprender los fenómenos del desarrollo y del subdesarrollo implica un abordaje que desborda el economicismo de las teorías ortodoxas¹⁰ y descarta el supuesto evolucionista, que sostiene que las economías centrales tuvieron que pasar primero por una etapa de subdesarrollo para luego alcanzar el desarrollo (Furtado, 1961). La reflexión sobre la dependencia se basa en un análisis histórico-estructural,¹¹ que abarca las dimensiones histórica, política y económica.

Brevemente, podemos ubicar una de las etapas originarias y previas a lo que hoy conocemos por subdesarrollo en el siglo XVI. Desde esa época se va formando el sistema colonial –y paulatinamente abandonando el feudalismo- en un movimiento mundial que abarca a todas las civilizaciones y que configurará posteriormente el capitalismo. Este sistema capitalista, que crece a expensas de la explotación colonial, se desarrolla de forma desigual en las distintas regiones, entre periferias y metrópolis –categorías fundamentales que sirven para explicar el funcionamiento de un sistema monocéntrico–. Otra etapa del subdesarrollo, específicamente del subdesarrollo latinoamericano, empie-

lan tres corrientes: la estructuralista, la neo-marxista y la marxista ortodoxa. Gabriel Palma (2008) distingue tres categorizaciones de la TD: la encabezada por Gunder Frank, la más cercana al estructuralismo cepalino (integrada por Furtado, Pinto y Sunkel) y la que se concentra en las “situaciones concretas de dependencia” (asociada a Cardoso).

En general, aunque las dos vertientes coinciden en el diagnóstico y en el análisis, difieren en las propuestas de salida: para los estructuralistas es necesario llevar a cabo un desarrollo dependiente asociado; para los neomarxistas, como dentro del capitalismo no hay posibilidades de liberación, se puede lograr el desarrollo sólo mediante la revolución socialista (Frank, 1968).

⁸ Dentro de la vertiente estructuralista encontramos a Celso Furtado, Francisco Noyola, Aníbal Pinto, Osvaldo Sunkel, Víctor Urquidi, Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto.

⁹ Pertenecen a la vertiente marxista Andre Gunder Frank, Ruy Mauro Marini y Theotonio dos Santos.

¹⁰ El inicio simbólico de la teorización sobre el desarrollo encuentra al discurso del Presidente de Estados Unidos, Harry Truman, en 1949. Existen teorías ortodoxas economicistas y teorías ortodoxas (a) históricas, sociológicas y políticas.

¹¹ El estructuralismo latinoamericano se caracterizó por un análisis histórico-estructural entre los países centrales y periféricos haciendo “énfasis en la forma en que las instituciones y la estructura productiva heredadas condicionaban la dinámica económica de los países en vías de desarrollo, y generaban comportamientos diferentes a los de las naciones más desarrolladas” (Nahon, Rodríguez y Schorr, 2006: 336).

za cuando termina la fase colonial, a principios del siglo XIX, con los procesos independentistas. Se acelera el proceso de incorporación de las periferias en el sistema internacional como productoras de materias primas. La dependencia se acentúa entre las clases altas latinoamericanas (que tenían la opción de adaptarse al sistema o quedar afuera) y las metrópolis europeas, y se refuerza mediante políticas locales favorables, sobre todo, a las clases dominantes del Viejo Continente. Una última etapa se da a principios del siglo XX cuando empieza a tomar forma el capitalismo monopolista con un nuevo centro: Estados Unidos. Son los países centrales los que, con grandes ahorros, empiezan a invertir en las economías periféricas para que éstas produzcan bienes de consumo, no una industria de bienes intermedios.

Michelena y Sonntag señalan que “este impacto de las estructuras ya subordinadas de los países latinoamericanos confirma y consolida la dependencia, dando lugar a la definitiva cristalización de un *cuerpo específico*, de una *formación socioeconómica* con caracteres propios” (Michelena y Sonntag, 1970: 85, destacado en el original). En definitiva, para los autores nace una etapa neocolonial del subdesarrollo latinoamericano que se caracteriza por un modo específico de producción capitalista. Sus rasgos definitorios son la dependencia, la deformación de la estructura socioeconómica y la complejidad de las relaciones de trabajo. Se consolidan la relación de dependencia y la posición subalterna de los países periféricos, al integrarse no sólo a través del mercado sino del aparato productivo.

El desarrollo que se puede alcanzar desde ese momento es el que permite ese modo específico de producción: el desarrollo del subdesarrollo (Michelena y Sonntag, 1970).

Theotonio dos Santos destaca las ideas centrales de la TD:

I. El subdesarrollo está conectado de manera estrecha con la expansión de los países industrializados; II. El desarrollo y el subdesarrollo son aspectos diferentes del mismo proceso universal; III. El subdesarrollo no puede ser considerado como la condición primera para un proceso evolucionista; IV. La dependencia, con todo, no es solamente un fenómeno externo sino que se manifiesta también en diferentes formas en la estructura interna (social, ideológica y política) (dos Santos, 1998: 6).

Por esta mirada holística e histórica, el concepto de dependencia no puede ser tratado como una “variable” pasible de ser agregada en otros enfoques teóricos, sino que es, en sí misma, una cosmovisión global del subdesarrollo y un modelo explicativo.

La relación entre metrópolis y periferia (tanto entre naciones como al interior de las mismas) permite ver la dependencia de los países latinoamericanos. La dependencia como concepto se trabajó con mucho énfasis en su dimensión económica¹², aunque política, cultural y socialmente los países periféricos también siguen patrones favorables a los países centrales.

Es importante recordar que para los dependentistas existió un grado de autonomía y de decisión de los estados latinoamericanos pero también formas de dependencia que superaban el dominio económico y condicionaban el grado de autonomía posible de alcanzar. Ahondaremos con más detalle la relación de autonomía y dependencia a nivel cultural en los próximos apartados.

En definitiva, entre los aportes más destacados del pensamiento dependentista encontramos: 1) la postura crítica y cuestionadora de las corrientes dominantes en ciencias sociales, 2) la vinculación de la teoría con los problemas sociales, políticos y económicos de América Latina, 3) la identificación de los condicionantes estructurales para lograr un desarrollo sostenido, 4) la participación de académicos y científicos en la elaboración de políticas públicas a nivel nacional y regional (Nahon, Rodríguez y Schorr, 2006) a lo que agregaríamos 5) una visión de la dependencia compleja (que excedía la mirada economicista).

Dependencia cultural

El carácter transdisciplinario del debate científico latinoamericano, los nuevos proyectos teórico-metodológicos de las décadas del 60 y 70 y la complejidad del pensamiento social se expresaban en la TD. Según dos Santos, “la teoría de la dependencia trató de ser una síntesis de este movimiento intelectual e histórico” (1998: 9).

En este marco Héctor Michelena y Heinz Sonntag (1970) analizaron la dependencia cultural y el rol de la universidad.

Dependencia y superestructura

Como veíamos, la “historia universal” es producto de la expansión de Europa en el siglo XV que converge en la formación del mercado mundial en el siglo XIX. De la forma-

¹²Los autores advertían una dependencia clara en el modo de industrialización. Las medidas proteccionistas de la región fomentaron la inversión de empresas extranjeras en los países periféricos en la fase de la “sustitución fácil de importaciones”, pero no se logró crear una industria de bienes intermedios.

ción de un centro y periferias deriva la dependencia tanto material como ideológica. El sistema capitalista mundial creó el mercado moderno y los medios de comunicación y, paralelamente, debilitó por todo el globo la diversidad de religiones, ideologías, morales. Se formó una superestructura como “continuación interior de las relaciones sociales de producción” (Michelena y Sonntag, 1970: 91).

El subdesarrollo como modo específico de producción capitalista implica que la estructura y la superestructura tienen una especificidad. Las tesis de André Gunder Frank dan cuenta de esto: 1) “la conquista colocó a toda Latinoamérica en una posición de creciente subordinación y dependencia económica colonial y neocolonial” (Frank, 1969: 4 citado en Michelena y Sonntag, 1970: 110); 2) la relación colonial transformó la estructura económica y de clases y la cultura; 3) la estructura colonial y de clases determinan los intereses de la burguesía que, por medio de su “asociación” con el Estado, “generan políticas del subdesarrollo en lo económico, social, cultural y político” (Frank, 1969: 4 citado en Michelena y Sonntag, 1970: 110).

Es decir, a medida que hay cambios en la estructura socio-económica y de clases, la burguesía modifica sus políticas para fortalecer más los lazos de dependencia en su propio beneficio.

Control ideológico neocolonial

Entre el centro imperialista y la periferia subdesarrollada se encuentra la relación entre la estructura económica dependiente y una estructura de clases que le corresponde. El alineamiento de los gobiernos periféricos con los países centrales se da mediante la profundización de los capitalismo locales por parte de los centrales. Así, las burguesías locales asociadas a los gobiernos de los países subdesarrollados se fortalecen y ejercen el control desde dentro.

En resumen: el cuadro de la dependencia neocolonial presenta las siguientes relaciones estructurales entre centro y periferia: la base económica genera la *explotación*; el sistema político garantiza el *alineamiento*; el aparato militar asegura la *protección* y, por último, la ofensiva ideológica persigue la *enajenación* ideológico-cultural. Así, pues, explotación, alineamiento, protección y enajenación de la periferia constituyen las piezas de un auténtico rompecabezas histórico: el subdesarrollo actual (Michelena y Sonntag, 1970: 116-7, destacado en el original).

Los autores se preguntan cómo y en qué niveles opera el control ideológico neocolonial. La idea general del control ideológico es generar la subalternidad, es decir, un meca-

nismo que funcione al interior de los individuos reproduciendo las condiciones que lo sitúan como subalterno o dependiente, adoptando los términos e ideas del dominante y sin ser consciente de ello. Ideología se entiende como un saber que no tiene conciencia de su dependencia (Horkheimer, s/f citado en Michelena y Sonntag, 1970: 117).

Las herramientas para poder llevar a cabo esta operación a nivel colectivo son los medios de comunicación de masas. Dos problemas se plantean desde aquí: uno es el control “de” la comunicación y el otro el control “mediante” la comunicación. Sobre el primero, la cuestión es clara: controlan los medios las clases dominantes y el Estado burgués, que en esa época estaban en manos del capital norteamericano.

Formas y resultados de la enajenación cultural

Aquí se centran los autores en el control “mediante” la comunicación. Los medios “persiguen la modelación y remodelación de la periferia de modo que ésta se adecue lo *menos conflictivamente posible* al centro” (Michelena y Sonntag, 1970: 127, destacado en el original). Uno de los principios adoptados por los países neocoloniales es la libertad y el horizonte de “mundo libre”, que se vehiculiza mediante la reiteración de información y enfoques en los medios de masas. La producción de contenido y su distribución mediática genera una “supraconciencia extraña que, no obstante, se asume desde lo más hondo de nuestro ser como enteramente propia” (Michelena y Sonntag, 1970: 129). Es decir, que la comunicación mediática funciona tanto a niveles explícitos como implícitos pero de acuerdo a los mismos fines: influir en la psicología del individuo y en su conducta.¹³

Esta situación, según los autores, da cuenta del máximo nivel de enajenación cultural: la incorporación inconsciente y consciente de valores y conductas que se asumen como propias cuando en realidad provienen de culturas ajenas que no se corresponden con los intereses nacionales. La adopción de fines ajenos como interiores ayuda a fortalecer el sistema de dominación en tanto genera situaciones de autocontrol o subalternidad: “de esta manera, nuestro mundo interior –y la interioridad de la colectividad- queda

¹³ Un caso claro en el que se ve la sistemática producción y circulación de valores de origen estadounidense en productos de la industria cultural es el que dejan explícito Mattelart y Dorfman con su análisis de las historietas de Disney en *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo* (1973). Las críticas que recibió por un sector de la prensa (El Mercurio, France Soir, la Associated Press), en defensa de un “sano esparcimiento para niños” -según menciona Héctor Schmucler en el prólogo al libro-, es un ejemplo de enajenación cultural.

poblado por ideas sociales y personales que, en las sociedades dependientes, se sistematizan en ideologías que no tienen nada que ver con un proyecto nacional” (Michelena y Sonntag, 1970: 130).

Así, las ideas y estereotipos dominantes se convierten en las ideas y estereotipos de la sociedad dependiente, sobre todo de las clases dominantes, que asocian el nivel de consumo con el bienestar. De este modo se configura una de las formas de dependencia cultural: la alienación del consumo; y, asociada a ésta, la dependencia tecnológica.

La primera forma de dependencia cultural está vinculada al control mediante la comunicación. La producción mediática estimula el afán de consumo, genera un “efecto de demostración”, por el cual en los países subdesarrollados -y en las clases dominantes especialmente- se aprende a consumir antes que a producir. “La necesidad del objeto que experimenta el consumo ha sido creada por la percepción del objeto... De modo que la producción no solamente produce un objeto para el sujeto, sino también un sujeto para el objeto” (Marx, 1957: 218-219 citado en Michelena y Sonntag, 1970: 133). Esto significa que el centro produce para abastecer el consumo de los países centrales pero también para crear la necesidad de consumo en la periferia, satisfacerla y aumentar la producción central, dado que, como vimos anteriormente, en los países subdesarrollados no es posible producir esos bienes.

Por otra parte, la sustitución de importaciones, para los autores, refuerza el modelo neocolonial al introducir en los países dependientes equipos y tecnología producida en los países centrales; proceso que trae aparejado la dependencia tecnológica.

La dependencia cultural en la alienación de consumo y la dependencia tecnológica no alcanzan a todas las clases de la sociedad, no logra su homogeneización. Sin embargo, se produce “la reificación de la dependencia a escala de toda la sociedad subdesarrollada. De esta manera, la determinación del subdesarrollo queda objetivada bajo la forma de una dependencia inevitable e insuperable” (Michelena y Sonntag, 1970: 135).

Universidad y dependencia

Michelena y Sonntag (1970) hacen explícitas las relaciones entre los servicios de inteligencia estadounidenses y las universidades de aquel país para demostrar la funcionalidad de éstas a favor del proyecto norteamericano. Para completar el trabajo de análisis pertinente en el caso de la academia, examinan la universidad latinoamericana desde la

Reforma de Córdoba de 1918 hasta los años 70 y esbozan los problemas de nuestras universidades a través del caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Se tiene en cuenta para el análisis de la universidad la acción de la clase dominante, la composición del profesorado y la estructura del poder intrauniversitario.

Mencionaremos brevemente los criterios utilizados por los autores, los cuales se tornan útiles para nuestra investigación.

Respecto a la organización general de universidad, la UCV presenta una tendencia a la profesionalización¹⁴ y la fragmentación del conocimiento en facultades. El fraccionamiento llega no sólo a la estructura de las facultades sino también a las mismas cátedras -incluidos los procesos de departamentalización y la comunicación entre materias-. En este sentido, la formación del estudiante tiende a paralizarse dificultándole al futuro graduado la comprensión de la estructura social.

Además, se puede advertir una discriminación de las ciencias sociales “frente” a las ciencias exactas. La subvaloración de las ciencias sociales y la fragmentación, para Michelena y Sonntag son “una manifestación ideológica de la dependencia” (1970: 159), en tanto son las ciencias sociales las que ponen de relieve la desigualdad estructural.

Otra característica de la organización general es la alta burocratización de los organismos universitarios con una deficiente capacidad de desarrollo de planes de formación y falta de planificación.

Sobre el contenido de lo que se enseña en las aulas universitarias, los autores notan una adaptación de los programas elaborados en Estados Unidos y Europa. Es interesante cómo se marca la subalternidad de los profesores al afirmar que “se trata de una adaptación que en la mayoría de los casos no nos es impuesta, porque somos nosotros mismos, los profesores universitarios, los encargados de transmitirla; de nuevo la dependencia es algo interno” (Michelena y Sonntag, 1970: 160). Tanto en el campo de las ciencias duras o exactas y las ciencias sociales hay un colonialismo interno que decide perspectivas teóricas, objetos y temas y se reproduce en las universidades.

¹⁴Característica derivada del modelo de Universidad Imperial que se implantó en América Latina por influencia de las oligarquías latinoamericanas que tenían esa formación. Además de la profesionalización, la universidad imperial o napoleónica tiene como características la división entre investigación y docencia y la centralización administrativa (Aveiro, 2014 y Michelena y Sonntag, 1970).

Por estos motivos, según los autores, la renovación universitaria en nuestro continente se presenta como una necesidad ligada a la voluntad política, no es un asunto simplemente académico. Es necesario desde esta perspectiva renovar la universidad cambiando sus estructuras y estimulando la capacidad crítica: “la función primordial de la universidad es lograr que todos sus miembros comprendan la naturaleza del subdesarrollo, el significado de la dependencia, y adquieran una visión de totalidad de la estructura socioeconómica mundial” (Michelena y Sonntag, 1970: 174).

Aclaran los autores que pese al constreñimiento de la universidad en la sociedad dependiente y de las limitaciones de la renovación, el sujeto universitario puede ejercer una función crítica y la creatividad científica.

Específicamente sobre las facultades de ciencias sociales¹⁵, se critican los programas de las carreras. Se establece que hay poca claridad en el perfil del graduado y que los programas se corresponden escasamente con las necesidades sociales concretas. Las consecuencias de esta formación difusa del científico social son varias. Una de ellas es que los graduados salen de la universidad sin cuestionar la idea evolucionista del desarrollo, se considera el subdesarrollo es “una etapa natural” que habría que superar para llegar al desarrollo y no necesariamente se desnaturalizan las leyes del mercado. Otra consecuencia, ligada a la anterior, es que el egresado termina pensando que el subdesarrollo es un problema técnico. Una tercera consecuencia es la separación de la tarea de docencia de la investigación, que se observa no sólo en los docentes sino también en la pasividad y en la falta de articulación de ideas y conceptos en los alumnos. Una cuarta consecuencia es que, incluso entre los profesores más ligados a la izquierda, se reproduce una formación funcionalista y formalista.¹⁶ Todas estas consecuencias actúan a favor de la “conformación de una mentalidad de consumidores” (Michelena y Sonntag, 1970: 189) y en contra del “extrañamiento positivo”, es decir, de una postura crítica al sistema social existente que incluya una propuesta de cambio social que se adecue, mejore y humanice las condiciones de existencia. Todo este conjunto decanta en un científico social con un perfil técnico que contribuye a mantener la estructura social.

¹⁵Más allá del análisis general, los autores aclaran que tienen como objetivo particular hacer referencia a las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales. No hay que olvidar que esta decisión la toman a partir del lugar donde sitúan su diagnóstico y propuesta, la Universidad Central de Venezuela.

¹⁶ La puntualización principal que hacen Michelena y Sonntag al funcionalismo es que parte del supuesto del equilibrio social, en tanto al formalismo se le critica la pretensión descriptiva y desvinculada con la realidad.

A partir de este diagnóstico, se realiza una propuesta sobre los objetivos que debería perseguir la formación de científicos sociales en América Latina, en el contexto específico del subdesarrollo. El primero es la formación integral en ciencias sociales¹⁷, es decir, que el graduado sea capaz de concebir un problema como una totalidad concreta; el segundo es una formación que tenga claros sus principios epistemológicos, en otras palabras: quiénes, cómo y para quiénes se produce y reproduce el saber universitario; los dos objetivos anteriores implican el tercero: “la formación de una visión correcta de la dependencia y el subdesarrollo” (Michelena y Sonntag, 1970: 191), no como etapa necesaria sino como producto histórico.

En función de estos objetivos se delinea el perfil y las características del científico social: 1) actitud crítica fundamentada en el compromiso humanístico de las ciencias sociales, 2) actitud racional holística para evitar las investigaciones parciales y que contribuyan a mantener el *status quo*, 3) espíritu revolucionario que ponga en práctica el extrañamiento positivo.

Debates teórico-políticos de los 60 y 70 sobre comunicación

Esta descripción breve de los puntos cruciales y pertinentes de la Teoría de la Dependencia se articula con las discusiones y las propuestas latinoamericanas en torno al papel de la comunicación y de los comunicadores. En este sentido, Héctor Schmucler afirma que “la Teoría de la Dependencia, además de un esquema interpretativo de la realidad, fue, en algunas circunstancias, la matriz sobre la que se montaron acciones [políticas] concretas” (1982: 146). El enmarcamiento en la TD de los debates en comunicación como teoría específica de análisis es un paso necesario para comprender integralmente la potencialidad y las limitaciones de los conceptos que presentaremos a continuación.

En línea con las críticas a las relaciones de dependencia en el ámbito económico, político y cultural, los primeros comunicólogos latinoamericanos se dedicaron a estudiar la situación de la enseñanza y la investigación de la comunicación y el periodismo. El

¹⁷ El contenido de los programas de cada carrera, en todas las facultades, debería privilegiar el abordaje de los problemas sociales sobre los problemas técnicos o, de otro modo, una perspectiva que pueda pensar y ejecutar las técnicas entendiéndolas no como un fin en sí mismo sino a través de una mirada general que las cuestione.

enfoque histórico-estructural primó a la hora de evaluar las condiciones existentes y deseables en el campo comunicacional.

Teniendo en cuenta la articulación de los debates en comunicación y la TD y en función de nuestro objeto de estudio, a continuación destacaremos las ideas fundamentales de los comunicólogos de los años 70 relativas a la formación del comunicador y a las concepciones sobre la comunicación.

Hay que tener en cuenta que estos debates surgen cuestionando principalmente los orígenes teóricos, políticos y epistemológicos de la comunidad latinoamericana en comunicación, que se fue formando desde los años 40 -finalizada la Segunda Guerra Mundial-, y que surgió como una “fraternidad corporativa” enfocada en los estudios de opinión pública, periodismo y propaganda (Marques de Melo, 2007). Estos orígenes marcan una trayectoria en la investigación y en la formación universitaria en comunicación, que es puesta en análisis por los propios comunicólogos. En el primer caso, Marques de Melo señala que:

Las primeras investigaciones de comunicación en América Latina surgen en ambientes típicamente profesionales. Son demandadas por las emergentes industrias culturales y constituyen factores decisivos para la formación de las primeras agencias privadas dedicadas a estudios de opinión pública, audiencia de los *mass media* o persuasión de los consumidores (Marques de Melo, 1999: s/p).

En el caso de la formación en las universidades, queda explícita la adopción en América Latina del modelo estadounidense de escuela profesional. En un principio y hasta el momento de las discusiones de los años 70 las escuelas nacieron enfocadas hacia el periodismo, importando el problema de “perseguir habilitaciones profesionales básicamente técnicas, sin ninguna tradición académica como antecedente” (De Lima, 1983: 92 citado en Fuentes Navarro, 1991: 19).

De este modo, tanto la investigación como la formación en comunicación en la región adoptó el modelo de Estados Unidos, que pretendía adecuar el perfil profesional a las necesidades de los medios masivos, con una insuficiente o nula articulación con la investigación y la producción teórica (Fuentes Navarro, 1991).

Esta contextualización nos permite comprender que el periodismo profesional que impulsó en los años 50 CIESPAL y que fue adoptado en muchas universidades de la región, puede ser analizado como parte del desarrollo del subdesarrollo mencionado anteriormente. La asociación entre las clases dominantes de las metrópolis, con acciones e intereses en los medios de comunicación -en este caso, Estados Unidos- y las cla-

ses dominantes latinoamericanas que deseaban formar parte de la industria mediática, necesitaba de universidades que formaran a periodistas con el perfil descripto.

¿Ciencia o política?: el debate de los 70

La década del 70 en América Latina es reconocida como una etapa de gran movilización política y de ideas. Como vimos, había un cuestionamiento y replanteamiento de la práctica académica en general, y del incipiente campo de la comunicación latinoamericano, en particular. Autores como Héctor Schmucler, José Marques de Melo, Ramiro Beltrán, Eliseo Verón, Armand Mattelart, Antonio Pasquali y Juan Díaz Bordenave, entre otros, son investigadores que abrieron una discusión sobre la dependencia de las teorías de comunicación foráneas en Latinoamérica y sobre el rol del comunicador y periodista en nuestras sociedades.¹⁸

Las autocríticas al campo de la comunicación en América Latina deben ser contextualizadas en los procesos políticos que se comenzaron a vivir durante los 60 y 70. Según Schmucler (1975), pueden resumirse en tres: 1) prácticas sociales que modificaron el modo de comprender el papel de los medios; 2) el debate que oponía ciencia a ideología y; 3) el proceso político latinoamericano.

Estos procesos, que tuvieron una incidencia importante en los trabajos académicos de la época, consolidaron -no sin fragmentaciones y disputas de sentido- una tendencia social, política y académica que defendía una práctica científica política (los citados Michelená y Sonntag son un caso claro). Es decir, una línea que pretendía “encontrar justificaciones exteriores a la investigación misma, en la realidad socio-política, y establecer objetivos de acuerdo con las necesidades surgidas de un proyecto general de transformación de esa realidad” (Schmucler, 1975: 133).

En este marco, Jesús Martín Barbero hace una síntesis muy clara de los propósitos, orígenes y balance de lo que significaron las investigaciones y debates de académicos latinoamericanos para los estudios de la comunicación:

La construcción del campo de estudios de la comunicación se inicia en América Latina en los años sesenta amalgamando procesos e ideas propias gestadas en la

¹⁸ La identidad del pensamiento latinoamericano de la comunicación se inspiró, según Marques de Melo, en dos matrices ideológicas convergentes desarrolladas en los 60: la teoría de la dependencia y la teología de la liberación. Otros pioneros del período inicial en el estudio de la comunicación en América Latina son: Luiz Beltrão, Paulo Freire, Jorge Fernández y Roque Faraone, entre otros, “los cuales lanzaron ‘tesis originales’ y ‘construcciones científicas autóctonas’ en el estudio de los fenómenos comunicacionales” (Marques de Melo, 2001:24citado en León, 2003: s/p).

“Teoría de la dependencia”, con la formación académica tanto norteamericana como europea de varios investigadores, y a partir de un aglutinante decisivo: la voluntad de insertar los medios de comunicación en procesos de desarrollo social y democratización política de nuestros países (...) Lo que en últimas puso realmente en disputa la investigación latinoamericana en sus primeros años no fue el peso de los medios en la modernización de estos países sino el sentido de la comunicación en la emancipación de nuestras sociedades. De ahí que la formación académica sobre comunicación naciera marcada por una doble función: estudiar la acción y conformación de los medios masivos, en su mayoría comerciales, buscando introducir en sus páginas y programas las voces de los actores sociales que estaban normalmente ausentes, y trabajando en la gestación de medios alternativos que en su misma conformación resultaran democráticos (Martín Barbero, 2014: 22).

A partir de aquí, desglosaremos detalladamente los elementos mencionados por Martín Barbero para desagregar las concepciones de comunicación y deconstruir el perfil del comunicador según los fundadores del campo de la comunicación en nuestro continente.

Comunicación y desarrollo

Dos de los conceptos claves para esta época son desarrollo y comunicación, ambos profundamente revisados, criticados y resignificados por los autores latinoamericanos en función de la idea de práctica científica política, es decir, comprometida con y para el cambio en nuestro continente.

Juan Díaz Bordenave (1977) aclara varios puntos sobre el concepto de desarrollo: 1) no es una entidad objetiva, sino un conjunto de actividades y fenómenos que son imaginados como un todo orgánico, 2) surge, como cualquier concepto, de una posición ideológica de un grupo determinado en un momento histórico, 3) no es descriptivo ni explicatorio sino normativo (así también los diversos “modelos”) y 4) como concepto “artificial” de base ideológica, debe ejercitarse una resistencia a su imposición como dogma.

Además, identifica tres concepciones y corrientes principales sobre el desarrollo: 1) como crecimiento de recursos, 2) como proceso de cambio en las instituciones sociales y en los sistemas de valores y 3) como proceso de cambio inducido por agentes externos. Además, el autor añade un cuarto modelo: el de los cambios estructurales en la sociedad.¹⁹

¹⁹El primero, según el Bordenave, se refiere tanto a crecimiento de recursos materiales como no materiales. El segundo considera al desarrollo “como un proceso de diferenciación institucional, en el sentido de que instituciones sociales como la familia, la economía, la educación, etc.” (Díaz Bordenave, 1977: 30)

Nos detendremos con más detalle en la tercer y cuarta acepción porque son las concepciones más discutidas y relevantes para la época y para enmarcar nuestra investigación.

El tercer enfoque es cuestionado tanto por Díaz Bordenave como por Ramiro Beltrán. El experto boliviano hace una crítica al modelo de difusión de innovaciones o difusionismo²⁰ -un paradigma estadounidense con fuerte influencia-, explicitando los tres supuestos en los que se basa este modelo: 1) “que la comunicación por sí misma puede generar desarrollo, independientemente de las condiciones socioeconómicas y políticas” (Beltrán, 1976: 3), 2) que el aumento de la producción y consumo de bienes y servicios es la esencia del desarrollo y 3) que para mejorar la productividad la clave es la innovación tecnológica.

Sobre estos supuestos, los críticos y pensadores latinoamericanos responden lo siguiente: 1) que el cambio de la estructura social es necesario para lograr el desarrollo, 2) que los adelantos tecnológicos en diversos sectores productivos puede impedir el desarrollo ayudando a mantener el *status quo*, 3) que la comunicación en ese momento no colaboraba a favor del desarrollo nacional sino a minorías gobernantes y 4) que la comunicación vinculada a los medios, en la estructura social a la que pertenece, no puede convertirse en el factor para la transformación social. Puntos coincidentes y ya advertidos a nivel general con Michelena y Sonntag.

El cuarto enfoque mencionado por Díaz Bordenave, que se centra en los cambios estructurales, no atiende a los recursos ni a los valores o actitudes sino a la propiedad de la riqueza y el poder, para poder repartirlos más equitativamente. Lo primero que se identifica es “la existencia de procesos históricos de dominación de clases sobre clases, regiones sobre regiones y países sobre países” (Díaz Bordenave, 1977: 32). Entra sobre este enfoque el concepto de conflicto, algo que no es tenido en cuenta por los enfoques anteriores que se basan en un modelo de equilibrio. Esto es así porque se refieren al desarrollo “como un proceso reformista en el cual no se pretenden alcanzar cambios en

deben estar separadas y especializadas, es decir, ligada a la noción de sociedad moderna donde predominan vínculos contractuales (no afectivos), la influencia religiosa se seculariza, las actitudes se vuelven “innovativas, cosmopolitas y universalistas” (Díaz Bordenave, 1977:31).

²⁰ Algunos de los representantes son Wilburn Schramm, Daniel Lerner, Ithiel de Sola Pool, Everett Rogers y Elihu Katz. La tesis principal sostenía que “la comunicación masiva es un factor de la modernización (desarrollo) de las sociedades atrasadas, difunde modelos aportados por una ‘cultura donante’ para que sean adoptados por otra ‘cultura aceptante’” (Torrico Villanueva, 2010:128).

la estructura básica de la sociedad sino apenas aliviar sus carencias” (Díaz Bordenave, 1977:33).

Haciendo explícitas las diferencias con los primeros tres enfoques mencionados, Beltrán define desarrollo como “un proceso dirigido de profundo y acelerado cambio sociopolítico que genere transformaciones sustanciales en la economía, la ecología y la cultura de un país a fin de favorecer el avance moral y material de la mayoría de la población del mismo en condiciones de dignidad, justicia y libertad” (Beltrán, 1973: 53). También rescata la propuesta del autor paraguayo de pensar un “modo de desarrollo diferente del emanado del capitalismo liberal y del comunismo estatal y proponer a nuestros pueblos un socialismo democrático de bases comunitarias, autogestionarias y participativas” (Díaz Bordenave s/f citado en Beltrán, 2005: 15).

En el marco de este cuarto enfoque del desarrollo, específicamente en el terreno de la comunicación, Beltrán (1976) explica que el cambio estructural facilitaría el rol de la comunicación. De lo contrario, desde su perspectiva, no es sensato sostener que la comunicación por sí misma pueda ser la herramienta de la transformación social.

Los autores sostienen una coherencia entre el papel de la comunicación y el modelo de sociedad: “El papel de la comunicación no es independiente del modelo de desarrollo escogido” (Díaz Bordenave, 1977: 40); el papel de la comunicación va de acuerdo al modelo de sociedad porque “la comunicación es un ingrediente orgánico de todas las relaciones sociales” (Díaz Bordenave, 1977: 40).

Al considerar otro modelo de desarrollo, la concepción de comunicación cambia. Hay un paso por parte de los investigadores de la concepción de comunicación vertical, persuasiva y que concebía a la población como receptora pasiva, a una comunicación dialógica y participativa “en el cual la población de nuestros países se convierte en el actor principal de su propio desarrollo y por consiguiente en la fuente de los mensajes o, por lo menos, en una interlocutora en pie de igualdad” (Díaz Bordenave, 1977: 42).

De este modo, se perfilaron nuevos objetivos para la comunicación más enfocados en el diálogo entre la población, en el crecimiento de la conciencia crítica, en la autogestión de los medios por los ciudadanos, en la promoción de mejoras en la intercomunicación de organismos estatales y privados y en la relación entre el estado y la población. Para llevar a cabo estos objetivos Beltrán y el conjunto de académicos (1976) se preguntaron no sólo por las nuevas formas de investigación, nuevos enfoques, nuevos

conceptos, sino también por la propiedad de los medios, por el acceso equitativo a los canales de comunicación, por el rol del Estado, por la información que presentaban los medios locales e internacionales sobre temas como la raza, la energía, la ecología.

Tras la serie de investigaciones generadas en base a estos objetivos y temas se produjeron documentos de protesta y propuesta que denunciaban la dependencia de países foráneos y la dominación interna de las mayorías por las minorías en relación al desarrollo y a la comunicación.²¹

Una de las propuestas estructurales enfocadas en la educación la realizó José Marques de Melo, en la misma época y en el contexto específico de Brasil, con una mirada regional.

Primero diagnosticó las dificultades estructurales de la educación en general y de la educación en comunicación en particular. Aseguraba que las universidades nacionales se asentaban en realidades culturales anacrónicas y de acuerdo a los intereses de ciertas elites y no según las necesidades del pueblo (Marques de Melo, 1979). Del mismo modo que Beltrán, Marques de Melo advertía la necesidad de cambiar las estructuras educativas para lograr modificaciones efectivas, descartando acciones reformistas como simples modificaciones de planes de estudio.

En ese marco, caracterizó la universidad y la enseñanza en comunicación y realizó propuestas al respecto. Sobre la primera sugería que debía ser independiente, multifuncional, creativa, abierta a la dinámica social y a ser vanguardia de las transformaciones políticas y culturales; y específicamente sobre las escuelas de comunicación insistió en que la producción teórica debía ser estimulada mediante la investigación y la reflexión comprometida, por parte de alumnos y docentes. Asimismo destacaba que

²¹ Entre las nuevas propuestas a la que abonó este conjunto de investigadores está la formulación de las Políticas Nacionales de Comunicación. En el año 1971, Beltrán definió una política nacional de comunicación como “un conjunto integrado, explícito y duradero de políticas parciales de comunicación armonizadas en un cuerpo coherente de principios y normas dirigidos a guiar la conducta de las instituciones especializadas en el manejo del proceso general de comunicación de un país” (Beltrán, 2005: 17). En 1974 se realizó la primera reunión sobre políticas de comunicación y lo realizado en esa ocasión sirvió en 1976 para la Primera Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Nacionales de Comunicación en América Latina, ambos eventos auspiciados por la UNESCO. De esta conferencia surgió la Declaración de San José, “una suerte de credo oficial de la comunicación alternativa para la construcción democrática” (Beltrán, 2005: 18). Sin embargo, ninguno de los países participantes pudo llevar a cabo las propuestas plasmadas en el documento por la fuerte resistencia del sector empresarial. Paralelamente, el reclamo del Movimiento de los Países No Alineados por un Nuevo Orden Internacional de la Economía y de un Nuevo Orden Internacional de la Información fue rechazado por los países centrales. Para apaciguar la confrontación, la UNESCO creó la Comisión McBride. Su informe recogió “el pensamiento renovador y justiciero de la comunicación como herramienta de democracia”, pero nunca se tradujo en realidad (Beltrán, 2005).

La estructura de una escuela de comunicación no puede circunscribirse a la esfera de *enseñanza*, debe ampliarse a actividades de *prácticas profesionales*, sostenidas por un trabajo continuo de *investigación*, que la convierta en un centro dinámico e innovador, capaz de influir positivamente en la operación del sistema nacional de comunicación (Marques de Melo, 1979: 41, destacado en el original).

Este era el modo en que Marques de Melo entendía que era posible superar la dependencia teórica en las universidades y la dependencia política, económica y cultural a nivel general.

En definitiva, la discusión sobre la relación entre desarrollo y comunicación decantaba en una postura clara: había una voluntad de democratizar la comunicación sobre la base de cambios estructurales que garantizaran condiciones de mayor igualdad entre la población.

CIESPAL y “La investigación de la comunicación en América Latina”

Es en este contexto que debe entenderse la realización del Seminario sobre “La investigación de la comunicación en América Latina” de 1973 en Costa Rica. Los incipientes investigadores latinoamericanos en comunicación se proponen discutir y definir qué rol tienen los periodistas y comunicadores en nuestras sociedades. Asumiendo una postura política clara diagnostican y construyen una plataforma propositiva de acción, criterios que adoptamos para nuestro propio trabajo.

Uno de los puntos de partida del marco conceptual del Seminario es el análisis de las metodologías y las teorías de la comunicación presentes en la región. Se afirma que los modelos teórico-metodológicos producidos en las metrópolis son utilizados y reproducidos en los países latinoamericanos, con resultados ajenos e inadecuados a las realidades locales. Se registraba que los primeros estudios sobre el tema provenían de Estados Unidos, investigaciones que funcionaron “como apoyatura al proyecto socio-cultural” (Schmucler, 1975: 131) de la llegada de los grandes medios y, en consecuencia, se criticaba el etnocentrismo y la pretensión universalista de esa producción científica.

En estas condiciones se consideraba el estudio de la comunicación como parte del proceso de dominación cultural y, para revertir la situación, se incitaba a la comunidad científica latinoamericana a explicitar la ideología subyacente a las teorías y metodologías ajenas. En este sentido, Ramiro Beltrán realiza una contextualización del origen del estudio científico de la comunicación (que parte de investigadores de diversas ramas:

sociología, antropología, psicólogos, lingüistas y periodistas) y del contexto social en el que surgieron las diferentes teorías. Primero al servicio del conflicto bélico de la 2GM, luego a las actividades civiles de publicidad, relaciones públicas y estudios de opinión pública. Este contexto quedó marcado, según el autor, en la forma, perspectiva, objeto y métodos de la incipiente rama de investigación en comunicación:

Comprensible y legítimamente, Estados Unidos diseñó y construyó, en filosofía, objeto y método, el tipo de ciencias sociales que corresponden a sus particulares circunstancias estructurales (culturales, económicas y políticas). Ellas eran, eminentemente ciencias para el ajuste orientadas fundamentalmente a estudiar la conformidad con las necesidades, metas, valores y normas prevalentes del orden social establecido, de tal manera que ayudaran al sistema dirigente a lograr “normalidad” y evitar los comportamientos “desviados” (Beltrán, 1976: 7).

En América Latina predominó el modelo estadounidense de estudios en comunicación – herencia de la tendencia más importante de investigaciones basadas en la sociología y en la psicología social-, que se podría caracterizar como lineal -de emisor a receptor-, mecanicista y atomizado. Es el paradigma de Laswell, con su modelo de la aguja hipodérmica -orientado a comprender y mejorar la persuasión- el que caló profundo en las investigaciones sobre comunicación. La filosofía que animaba a esta y a otras teorías que hacían énfasis en el equilibrio, en la adaptación y en la congruencia produjo y condicionó las técnicas de investigación. Como el énfasis estaba puesto en la persuasión, las preocupaciones se centraron en dos: las funciones de los medios en la sociedad y los efectos de los medios en los individuos; en consecuencia, el análisis de contenido y la encuesta estructurada se convirtieron en las técnicas básicas de los investigadores en comunicación (Beltrán, 1976: 11).

En otro de los puntos del Seminario -que da un paso más allá de la identificación de la ideología subyacente a las teorías ajenas- se señala la necesidad de la comprensión de la comunicación como parte del proceso productivo global, lo que implica incorporar una visión económico-política. La comunicación, entonces, no debe ser separada de las dimensiones social, política y económica, a fin de comprender, por un lado, cómo las estructuras y clases dominantes condicionan los sistemas mediáticos de comunicación y, por otro, cuáles son las alternativas o soluciones posibles.

De los intereses y orientaciones expuestos en el Seminario de Costa Rica, se ve con claridad que los investigadores que participaron en él adherían a la idea de una práctica científica comprometida con la sociedad de la cual formaban parte. A partir de

esta postura debe comprenderse el objetivo que planteaban para la investigación en comunicación: el análisis crítico de la comunicación para la transformación social. Para lograrlo sugieren:

promover en las universidades la orientación de la investigación hacia temas de interés social relevante y evitar que los estudios realizados se pongan al servicio directo o indirecto de intereses comerciales, la intensificación del empleo de la investigación como método de enseñanza y la formación de más y mejores profesionales de la investigación en comunicación (CIESPAL, 1973: 4).

Avances, pendientes y recuento

Las recomendaciones del Seminario y la movilización de la época llevaron a que algunos investigadores de la comunicación en Latinoamérica dieran “señales de ser capaces de pensar por sí mismos y de enmarcar su trabajo en los términos de sus propias realidades” (Beltrán, 1976: 18), en la búsqueda de un futuro prometedor para los estudios en comunicación y para los pueblos latinoamericanos.²² Sin embargo, este proyecto quedó trunco con los procesos dictatoriales que azotaron a casi todo el continente en los años 70 y, después del retorno a la democracia, con la consolidación del pensamiento único neoliberal.²³

Bajo el contexto actual de abandono del pensamiento neoliberal en países como Venezuela, Argentina, Brasil, Ecuador, Bolivia, que atraviesan procesos de cambio para limitar y frenar el poder del mercado a través de políticas de inclusión social, ampliación de derechos y soberanía nacional, proponemos el pensamiento latinoamericanista de los años 60 y 70 y, en particular, el pensamiento en comunicación, para pensar nuestras realidades.²⁴

²²En este sentido, Beltrán pronosticaba: “Es de esperar que a partir de promisorios comienzos, como los que se acaban de señalar, surgirá en el futuro próximo -cobijada por una sociología que no sea de ajuste y por una psicología de inconformismo- una comunicología de liberación que debe ayudar a forjar la América Latina que la mayoría de sus trescientos millones de seres humanos desean y merecen” (Beltrán, 1976: 18).

²³ Pese a que el curso de la historia cortó el proyecto de los dependentistas y de los investigadores en comunicación cobijados en este pensamiento, queremos destacar la relevancia social y política que tuvo el pensamiento latinoamericano de aquellos años: “Los años sesenta y, sobre todo la década de los setenta, representó en América Latina la ruptura con la sociología funcionalista de los medios hasta entonces dominantes. Desmitificación del modelo difusionista, emergencia de nuevos temas como la educación, la participación y las clases populares, las lecturas ideológicas de los textos mediáticos, el análisis de las estructuras de poder, el cuestionamiento de las políticas de comunicación: el desvelamiento de las voces que se manifestaban, de los lugares y miradas de la construcción de una teoría y de una práctica científica alternativa al paradigma dominante fue más que amplio (...) este [es] uno de los hechos originales de la gestación de aproximaciones críticas en el subcontinente latinoamericano” (Bolaño, Mastrini y Becerra, 2005: 9).

²⁴ En este sentido, Marques de Melo sostiene que “En el plano epistemológico, se torna necesario retomar la perspectiva holística y comparativa. Vivimos en un contexto de dispersión investigativa, consecuencia

Concretamente, a partir de los debates presentados en comunicación, hacemos un recuento de los conceptos claves para nuestro posterior análisis. Las nociones de comunicación se contrastarán con las propuestas de Beltrán y Díaz Bordenave asociadas a la participación, al diálogo y a la conciencia crítica; también prestaremos especial atención a la relación entre comunicación y tecnología. Además observaremos la concepción de educación en comunicación, de acuerdo a las relaciones que se establezcan entre investigación, prácticas profesionales y producción teórica, y advirtiendo qué perspectivas teóricas están presentes y ausentes en la formación del comunicador, cuáles son los temas privilegiados y qué métodos se utilizan con frecuencia. Otro concepto clave a detectar será el de desarrollo: veremos si está presente (implícita o explícitamente) en la formación del comunicador y, si es así, cómo se construye.

Este corpus teórico nos permitirá visualizar de qué modo se presentan las relaciones de dependencia cultural en la formación en comunicación universitaria y qué características tiene, cómo se da y cuáles son las nociones y visiones predominantes acerca de la comunicación y sobre el rol del comunicador en ella.

Limitaciones y otras propuestas teóricas

Según hemos destacado hasta aquí, la Teoría de la Dependencia y los debates en comunicación de la época tienen consideraciones importantes a la hora de pensar la relación entre países centrales y periféricos a partir de una visión holística de las condiciones políticas, sociales y económicas y de un entramado conceptual específico para el campo de la comunicación.

Sin embargo, advertimos algunas limitaciones en la TD y los debates en comunicación, que tienen que ver con la forma de entender la investigación y la producción teórica. En la propuesta de los comunicólogos latinoamericanos quedan implícitas las redes de trabajo político-académico y los procesos de subalternidad atravesados en los años 50 en las investigaciones y carreras de comunicación de nuestra región, pero no hay un marco teórico que permita analizar cómo se dieron esas relaciones dentro de las universidades o centros de investigación. Michelena y Sonntag, por su parte, hacen hincapié en la subalternidad universitaria en la elección y reproducción de temas, objetos y perspectivas

del crecimiento impetuoso de la última década, suscitando la fragmentación del objeto de estudio y conduciendo al aislamiento analítico” (2007: 11).

teóricas ajenas e inadecuadas y, aunque mencionan que los procesos no son totales y homogéneos, no profundizan en una técnica o marco conceptual para abordar las diferencias en los procesos de subalternidad.

Es decir que, con la discusión teórica hasta aquí desarrollada, podremos observar cómo se dan las relaciones de dependencia, cuáles son las perspectivas y nociones vinculadas a la comunicación y al comunicador y cuál es su procedencia. Sin embargo, no podemos analizar cuáles son las tensiones y conflictos dentro de las carreras de comunicación entre los distintos grupos de docentes, investigadores y autoridades, en la aceptación, rechazo o negociación de las visiones contenidas y reproducidas en la formación general del comunicador, ni tampoco cómo las perspectivas teóricas, temas y métodos de los profesores influyen, determinan o condicionan el plan de estudios y el perfil del egresado.

Para poder complementar las carencias de las perspectivas teóricas elegidas y poder visualizar las relaciones de conflicto intrauniversitarias y los consecuentes procesos de institucionalización, introduciremos un último concepto operativo necesario: el de comunidad epistémica. Con este concepto podremos ver específicamente las tensiones del trabajo de grupos científicos que definen qué conocimiento es pertinente y las vías para institucionalizarlo.

Comunidades epistémicas

Las comunidades epistémicas (CE), según las define Peter Haas, son grupos de profesionales que comparten una perspectiva común, conocimientos y creencias sobre las formas de entender las relaciones causas-efectos y que cuentan con capacidad para influir en la política nacional y/o internacional (Haas, 1989: 380).

Estos profesionales pueden pertenecer a diferentes disciplinas, pero deben reunir cuatro características para conformar una CE -y no otro tipo de grupo-: 1) un conjunto de creencias normativas y de principios, que justifican su acción social; 2) creencias compartidas sobre las relaciones causales que definen y se asocian a un conjunto de problemas, de acciones posibles y, en consecuencia, de resultados deseados; 3) nociones de validación -es decir, criterios intersubjetivos, definidos internamente para la validación de los conocimientos en el ámbito de su experiencia; y 4) metas o fines comunes, es decir, un conjunto de prácticas asociadas a la resolución de los problemas de su com-

petencia profesional, “presumiblemente con la convicción de que el bienestar humano se verá reforzada como consecuencia” (Haas, 1992: 3, traducción de la autora). En definitiva, comparten una episteme o cosmovisión del mundo y son reconocidos como expertos en un tema.

Cabe aclarar entonces que no son un nuevo actor internacional (Adler y Haas, 2009: 2), que pueden utilizar diferentes métodos pero comparten formas particulares de conocimiento²⁵ (Haas, 1992: 3) y que, por el reconocimiento y respeto que detentan como expertos en su área, tienen capacidad de incidir en la política nacional y, en ocasiones, en la internacional.

El enfoque de las comunidades epistémicas ha sido utilizado por Peter Haas y Emanuel Adler en el marco de las relaciones internacionales para analizar cómo estos grupos han incidido en el cambio de políticas nacionales e internacionales.²⁶ Desde su perspectiva, el proceso para analizar el cambio de políticas debe tener en cuenta cuatro pasos principales: la innovación de las políticas, la difusión, la selección de políticas y la persistencia.

La innovación de políticas en el ámbito nacional puede ocurrir durante una etapa de crisis o incertidumbre. En esta situación, según Haas (1992), los tomadores de decisiones (*decision-makers*) recurren a los expertos para solicitar consejo respecto a algún asunto o temática (consultoría que puede continuar una vez terminado el periodo de crisis o puede terminar). En este punto, “las comunidades epistémicas ejercen influencia en la renovación de las políticas” a través del “acotamiento del rango de controversia política, la definición [o redefinición] de los intereses de los estados y la fijación de estándares” (Adler y Haas, 2009: 153). Este proceso de acotamiento, fijación de estándares y definición de intereses va de la mano con la cosmovisión de la CE, que puede coincidir total o parcialmente, o no coincidir, con los intereses del Estado y/o gobierno.

En la etapa de difusión los integrantes de las CE se implican y difunden sus consejos sobre políticas concretas a nivel nacional e internacional mediante conferencias,

²⁵ Las comunidades epistémicas se distinguen de la comunidad científica en general, de las profesiones y disciplinas porque, si bien los miembros de una profesión o disciplina pueden compartir un conjunto de enfoques causales u orientaciones y tener una base de conocimiento consensuado, no comparten una serie de compromisos normativos propios de una comunidad epistémica. En lugar de un código profesional, la comunidad epistémica desarrolla determinadas normas éticas a partir de sus propios principios normativos (Haas, 1992).

²⁶ Algunos de los temas abordados han sido el control de armas nucleares, protección del medioambiente, y tratados de libre comercio.

publicaciones y otros métodos de intercambio de enseñanzas e información con otros colegas, organizaciones, sectores empresariales y en la opinión pública. Adler y Haas afirman que “la difusión de las innovaciones intelectuales ayuda a los gobiernos a redefinir sus expectativas, a alcanzar comprensiones comunes y a coordinar sus acciones de acuerdo con estas categorías” (2009: 157).

En cuanto a la selección de políticas, pueden darse dos panoramas: por un lado, si las políticas no se han formulado o los actores encargados de llevarlas a cabo no están familiarizados con el asunto, la CE puede ayudar a definir los intereses de aquellos que toman las decisiones políticas y formularlas; por otro, si los actores que toman las decisiones políticas están familiarizados con un tema, buscan apoyo en CE con ideas alineadas a su agenda política para poder avanzar (Adler y Haas, 2009: 160). La tarea de la CE puede variar entonces desde la justificación, el desarrollo, la promoción y hasta la elección de las políticas.

Ahora bien, el acceso de las CE a los actores que toman decisiones varía de acuerdo a algunos factores; estos actores actúan facilitando la entrada de algunas CE, a través de algunos canales, mientras crean barreras a la entrada de otras. Por el trabajo realizado, Adler y Haas afirman que “las comunidades que expresan ideas próximas a la corriente mayoritaria tienen mayor probabilidad de adquirir influencia que aquellas que están más alejadas” (2009: 161).

Por último, la persistencia de las políticas y su institucionalización depende de los procesos de socialización, entendidos como “un proceso de aprendizaje en el que las normas y los ideales se transmiten de un actor a otro” (Ikenberry y Kupchan s/f citado en Adler y Haas, 2009: 153) y de que -como mencionábamos anteriormente- los líderes o tomadores de decisiones estén convencidos de que las acciones tomadas con la ayuda de la comunidad epistémica sean coherentes con los propios intereses políticos. La persistencia de las políticas puede llevar a que aquellas que en un inicio fueran ideas nuevas, una vez institucionalizadas por el esfuerzo de la CE, adquieran el estatus de ortodoxia: “(...) esto ocurre a través del proceso de socialización y, con frecuencia, gracias a los persistentes esfuerzos de las comunidades epistémicas” (Adler y Haas, 2009: 19).

La duración de la influencia dependerá no sólo de la estrecha relación entre los intereses de la comunidad epistémica y de los encargados de tomar decisiones sino tam-

bién del “grado de consenso entre los miembros de la comunidad” (Adler y Haas, 2009: 163).

Para llevar adelante este tipo de análisis capaz de identificar las creencias, los principios, las metas y la influencia a nivel nacional e internacional de una comunidad epistémica, los autores recomiendan “un estudio detallado de los materiales tales como las primeras publicaciones de miembros de la comunidad, testimonios ante los órganos legislativos, discursos, relatos biográficos y entrevistas” (Haas, 1992: 35).

A partir de nuestro objeto de estudio y en el marco general de las relaciones de dependencia, intentaremos identificar la/s comunidad/es epistémica/s vigentes en el campo comunicacional, de Argentina y de Ecuador, en relación con las comunidades epistémicas internacionales.

Para ello precisaremos el uso y alcance que en esta investigación le daremos al concepto de CE: hablaremos de comunidad/es refiriéndonos a grupos que comparten criterios ontológicos y epistemológicos dentro de la facultad o escuela de comunicación y que tienen capacidad de incidir en la política universitaria, entiéndase a nivel de decisión sobre planes de estudios, líneas de investigación, programas de articulación con la sociedad.

Es decir, acotamos el concepto de comunidad epistémica para ver las relaciones entre comunidades locales e internacionales, entendiendo que, en el modo específico de producción capitalista caracterizado como subdesarrollo y cuyo rasgo destacado a nuestro entender es la dependencia, existirán conexiones y adaptaciones de las perspectivas, creencias y metas de las CE ganadoras a nivel internacional con las CE locales.²⁷

Específicamente, veremos cómo determinadas CE locales se apropian, modifican o descartan los supuestos de CE internacionales, cómo los criterios compartidos inciden en la reformulación o en el mantenimiento de las políticas educativas y curriculares de

²⁷ Tomamos en este caso las referencias de Torrico Villanueva (2010) en *Comunicación. De las matrices a los enfoques*. Entendemos que tanto las matrices teóricas sociales (estructural funcionalismo, dialéctica crítica, sistemismo y el estructuralismo) como sus correspondientes abordajes comunicacionales (el pragmático, el socio-técnico, el crítico o el político-cultural) expresan “formas de ver”. Es decir, implican un acuerdo tácito entre la concepción de la realidad (ontología), la forma de entender y producir conocimiento (epistemología) y los consiguientes aspectos metodológicos. Por lo tanto, y de forma tentativa, estas matrices podrían ser útiles para pensar las comunidades epistémicas internacionales. Advertimos que estas categorías no contemplan las disputas y conflictos entre los enfoques específicos de cada abordaje. De todas maneras, nos sirve para tener unas referencias generales de una de los posibles categorizaciones de las CE del campo comunicacional, que podrían modificarse a partir del trabajo empírico.

las carreras de comunicación vigentes y en qué etapa del proceso de cambio de políticas se encuentran.

No ahondaremos entonces en la relación de las CE locales con la formulación de políticas nacionales (como la Ley Orgánica de Comunicación de Ecuador o la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual argentina) por dos motivos. En primer lugar, porque excede los límites de este trabajo y, en segundo, porque la aplicación del concepto en contextos de alta conflictividad política, como es el latinoamericano, el consenso dentro de la comunidad –según lo establece Haas- es débil. Eso generaría una pluralidad de comunidades en conflicto difícil de analizar y sistematizar.

Siguiendo la lógica planteada por Adler y Haas, “si conocemos el nombre de la comunidad epistémica ganadora, podemos deducir las alternativas políticas probables para la selección política” (Adler y Haas, 2009: 150). Es por esto que, a través de un trabajo arqueológico de búsqueda e interpretación de pistas (entrevistas, nuevas legislaciones, syllabus y tesis) buscamos determinar cuál es la comunidad epistémica ganadora, cuáles son las relegadas y cuáles son las políticas educativas en comunicación que se manejan.

Consideraciones metodológicas

A partir del encuadre teórico expuesto, a continuación explicaremos las decisiones metodológicas que facilitan el encuentro entre aquel encuadre y las evidencias recolectadas y construidas durante el trabajo de campo.

La siguiente construcción metodológica, por tanto, pretende responder, conectar y propiciar el análisis atendiendo, por una parte, a la construcción teórica expuesta y, por otra, a las características, formas y contenidos que tienen cada uno de los documentos y testimonios recabados en las universidades.

La doble estructuración ha sido fundamental para tomar las decisiones metodológicas y teniendo en cuenta este doble sentido facilitamos una lectura y análisis sistemático de los documentos que responde a nuestros objetivos de investigación.

Es importante destacar que las tres grandes dimensiones desarrolladas en el marco teórico (Teoría de la Dependencia, debates latinoamericanos en comunicación y comunidades epistémicas) se corresponden con los macro niveles de análisis, cristalizados en la matriz general de sistematización de la información cualitativamente diferente.

Ahora bien, para procesar la información específica de cada uno de los distintos documentos hubo que construir matrices específicas que permitieran dejar a la luz la información pertinente y relevante para nuestro caso y que se adecuara a la especificidad del material; de igual modo, los criterios para definir estas matrices particulares se basaron en los conceptos abordados en el marco teórico, es decir, que fue el armazón conceptual el andamiaje que sirvió de punto de vista general para construir herramientas metodológicas.

De este modo, hay un doble trabajo de lo particular (del material empírico) a lo general (armazón teórico-conceptual) y de lo general a lo particular, que hizo posible la relectura y readecuación de las técnicas de análisis que tienen cierta flexibilidad para albergar categorías emergentes.

Luego de estas primeras aclaraciones, nos referiremos específicamente al diseño de la investigación, a las muestras, a los documentos y a las matrices creadas para cada uno de ellos. Hacia el final haremos un resumen narrativo acerca de las decisiones tomadas a lo largo de la recolección y análisis del material para controlar el rigor metodológico mediante el registro detallado del proceso. Vamos a describir el proceso de trabajo de campo y las consiguientes modificaciones del planteo metodológico para cumplir con los criterios de dependencia, transferencia, credibilidad y confirmabilidad.

Justificación y consideraciones generales

Decidimos utilizar un diseño cualitativo, que incluye una combinación de muestras. La primera está conformada por una muestra de casos importantes. De Argentina se tomó la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y de Ecuador, la Universidad Central del Ecuador (UCE). Esta selección se fundamenta en la necesidad de dar cuenta las características de la enseñanza en las universidades más antiguas de cada país y de asistencia masiva.

En este marco, se realizaron dos muestras homogéneas (de unidades de análisis con el mismo perfil): una que incluía los pñsums o planes de estudio vigentes de cada universidad y otra que consistía en las tesis de grado -realizadas desde la vigencia del pensum o plan de estudio de cada universidad-. En el caso de las tesis, decidimos construir una muestra probabilística para cada universidad, que resultó de considerar un 95% de nivel de confianza, un margen de error del 5% y una heterogeneidad del 50%. Para

seleccionar los trabajos finales se consideró necesario realizar un muestreo aleatorio simple.

Además, siguiendo el planteo original, realizamos una muestra conceptual con los syllabus o programas de las siguientes materias: Introducción a la Comunicación Social, Teorías de las comunicación 1 y 2 por la UNC; Historia de la Comunicación Social, Teorías de las comunicación 1, 2 y 3 por la UCE. Por último, también incluimos una muestra de expertos que consistía en entrevistas a los profesores de las materias teóricas mencionadas anteriormente y a los directores de carrera de las universidades.

Ahora bien, en pos de nuestros objetivos²⁸, respecto al segundo objetivo específico, en el cual pretendíamos describir las concepciones teóricas acerca de la comunicación y el perfil del graduado presentes en las carreras de comunicación de universidades argentinas y ecuatorianas, decidimos buscar unidades de análisis específicas en cada uno de los documentos seleccionados (pénsums, syllabus, tesis y entrevistas).

En el caso de los pénsums o planes de estudio, las unidades a indagar son las relativas a la construcción del perfil del graduado y a las orientaciones de la carrera; en los syllabus o programas de las materias establecimos como criterio de análisis las teorías y la bibliografía; en las tesis, las unidades de análisis vinculadas al objeto de estudio, la perspectiva teórica y la metodología; por último, con las entrevistas a los docentes y directores se buscaba aproximarnos a la comprensión de los objetivos e intenciones de la inclusión o exclusión de determinadas teorías y bibliografía en los syllabus de las materias impartidas.

En el marco del diseño cualitativo, trabajamos tanto con categorías emergentes surgidas durante la recolección y análisis de información como con aquellas categorías predeterminadas por nuestra discusión teórica. Previmos que las cuatro fuentes de datos (syllabus, pénsums, tesis y entrevistas) permitirían realizar una triangulación compleja.

Hasta aquí simplemente expusimos las primeras consideraciones metodológicas planificadas. Sin embargo, y como se contempla en un diseño cualitativo, a medida que

²⁸Para lograr el primer objetivo específico, nos propusimos llevar a cabo un análisis documental teórico-conceptual de un corpus seleccionado de los principales textos del campo de la comunicación en Latinoamérica. Este trabajo de relevamiento bibliográfico realizado en el primer capítulo nos permitió exponer la teoría general–Teoría de la Dependencia- y los debates regionales en comunicación de los 70 para conceptualizar perspectivas, problemas de la construcción de marcos teóricos-metodológicos y propuestas teórico-políticas en el campo de la comunicación y sobre el perfil del graduado. Para lograr el tercer objetivo, entendimos necesario un trabajo de síntesis conceptual e interpretación entre las categorías y conceptos principales obtenidos en el primer objetivo con la información relevada en el segundo, labor expuesta en el cuarto capítulo.

avanzábamos tuvimos que tomar nuevas decisiones metodológicas para ajustar el camino de la investigación. A continuación señalaremos todas esas decisiones y sus respectivas justificaciones.

Matriz general

Si bien construimos matrices específicas flexibles para modificarse a medida que transcurría la revisión y análisis de los documentos-que facilitaron la organización y la búsqueda de la información precisa- consideramos necesario realizar una matriz general, que permitiera cargar los datos de los diferentes documentos. Por este motivo, a fin de poder sistematizar y comparar la información recabada a través de las distintas fuentes, decidimos construir una matriz general que abarque los ejes centrales de nuestra perspectiva teórica. De este modo, las categorías emergentes de los diferentes documentos fueron ubicadas en los ejes centrales de la matriz general a fin de poder hacer el análisis de la información. Partimos de conceptos generales del encuadre teórico que, en el marco de la matriz, tienen por función principal facilitar el análisis descriptivo.²⁹ Además, es pertinente señalar que si bien en la matriz se definen los ejes principales con la exhaustividad que permite la discusión teórica, es una matriz flexible que permite incluir conceptos no contemplados.

De este modo, siguiendo la estructura de nuestro capítulo teórico, diagramamos la matriz a partir de tres conceptos clave: Dependencia Universitaria, Formación en Comunicación y Comunidad Epistémica. A continuación incluimos las dimensiones y variables de cada concepto y su respectiva definición conceptual.

Tabla 1. Matriz para el concepto Dependencia universitaria

Dimensión	Variables	Definición
Objetivos de la formación	Vinculo teoría- sociedad	Puesta en relación y aplicación de la teoría con los problemas sociales, políticos y económicos de la región.
	Perspectiva holística	Capacidad de concebir un problema como una totalidad concreta.

²⁹Aunque la matriz es una construcción que tiene por sentido facilitar la organización y análisis de los datos para realizar una lectura descriptiva, entendemos que inevitablemente hay interpretaciones subyacentes que vienen dadas por el recorte de acuerdo al marco teórico. De todos modos, justificamos la separación entre análisis e interpretación, lógica que lleva el armado de esta tesis, para poder ordenar la lectura de los resultados en la etapa de análisis y, posteriormente, realizar interpretaciones comparativas a partir de la estructura conceptual desarrollada en el primer capítulo.

	Claridad en los principios epistemológicos	Modos y sujetos productores y receptores del saber universitario.
	Extrañamiento positivo	Postura crítica al sistema social existente que incluya una propuesta de cambio social desde un punto de vista humanístico.
Organización general de universidad	Autonomía y relación con el gobierno (emergente)	Sujetos capaces de tomar decisiones acerca de los contenidos, estructura y autoridades de la universidad.
	Fragmentación del conocimiento	Modos de relación entre cátedras, carreras y facultades.
	Burocratización de los organismos universitarios	Capacidad de desarrollo de planes de formación y de planificación.
Estructuración de las facultades de ciencias sociales	Profesionalización.	Posibles funciones, tareas y lugares de trabajo delineados.
	Claridad en el perfil del graduado	Función crítica (extrañamiento positivo) y creatividad científica
	Relación de los planes/programas con las necesidades sociales concretas	Adecuación a la estructura socioeconómica, geográfica y cultural del país.

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Michelena y Sonntag (1970).

Tabla 2. Matriz para el concepto Formación en comunicación

Dimensión	Variables	Definición
Objeto de la comunicación	Perspectivas teórico-metodológicas del campo	Construcciones conceptuales presentes y consideraciones axiológicas sobre cada una de ellas.
	Concepción de la comunicación	Conceptualización y relación de la comunicación con la técnica y la necesidad antropológica humana.
	Relación prácticas-teoría-investigación	Modos y actividades transversales de articulación.
Perfil del graduado	Aptitudes del comunicador	Competencias en las que se pueda ver la relación entre el abordaje social y el abordaje técnico de los problemas.
	Objetivos de la carrera	Metas y fines (explícitos o implícitos) para el ejercicio del comunicador y la comunicación.
	Relación con las necesidades sociales	Visión sobre el mercado laboral y las demandas socioculturales
Infraestructura		Financiamiento, recursos materiales y humanos.
Consideraciones epistemológicas		Concepción sobre cómo se construye el conocimiento en el campo de la comunicación.

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Schmucler, Beltrán, Marques de Melo, Díaz Bordenave (1976).

Tabla 3. Matriz para el concepto Comunidad Epistémica

Dimensión	Variables	Definición
Consenso inter-	Principios	Conjunto de creencias normativas que justifican la

subjetivo		acción social de la comunidad epistémica.
	Concepción ontológica	Creencias sobre las relaciones causales que definen y se asocian a un conjunto de problemas, de acciones posibles y de resultados deseados.
	Metas o fines comunes	Conjunto de prácticas asociadas a la resolución de los problemas de su competencia profesional.
	Nociones de validación	Criterios intersubjetivos, definidos internamente para la validación de los conocimientos.

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Adler y Haas (1993).

En estas matrices también incluimos variables y dimensiones emergentes: Autonomía y Relación con el Gobierno en el concepto Dependencia Universitaria y en el concepto de Formación en Comunicación también incluimos las dimensiones Problemas epistemológicos del campo e Infraestructura.

Matrices específicas

Estas matrices son el resultado de la desagregación de las grandes dimensiones y conceptos en indicadores precisos que permiten la “extracción” de las unidades de sentido de cada una de las técnicas de recolección de acuerdo a la especificidad del formato.

Este recorte de acotadas unidades de información posteriormente fue nuevamente integrado en la matriz general de acuerdo a las variables de cada dimensión para reconstruir con las distintas piezas de información interpretaciones diversas, y a veces contradictorias, entre lo que presentan los diferentes documentos.

Plan de estudio

A fin de analizar cómo se construyen las concepciones de la comunicación y los perfiles de los graduados, en función tanto de nuestro posicionamiento teórico como de la información presente en los planes de estudio de cada carrera, se decidió observar: la fundamentación de la carrera, la estructura y duración del ciclo común, la duración y las orientaciones o énfasis propuestos para el ciclo diferenciado, los ejes curriculares, los objetivos del plan, el perfil del graduado -incluyendo las competencias del graduado y lugares de trabajo posibles-.

A partir de estos criterios para la sistematización y de la propuesta de Padilla, Morandi y Catino (2009) y de González y Molina (2012), decidimos reorganizar los criterios según estos ejes: nombre de la carrera, titulación, estructura curricular (presencia o

ausencia de ciclo común), campos de formación, existencia de tesis o trabajo final, fundamentación y objetivos del plan, perfil del graduado y relación teoría-práctica.

Tesis

Como mencionábamos anteriormente, en las tesis decidimos buscar las unidades de análisis vinculadas al objeto de estudio, la perspectiva teórica y la metodología, y a fin de poder sistematizar y comparar la información obtenida, armamos una matriz de análisis. A partir de un primer análisis exploratorio de las tesis de Ecuador, sobre el tema decidimos conformar las siguientes opciones: producciones mediáticas, instituciones o empresas, comunidades o grupos sociales, procesos sociales. Estas categorías se justificaron por la abundancia y repetición de objetos de estudio. Luego, durante el análisis de cada una de las tesis de la muestra decidimos agregar dos opciones más: obra artística y personajes.

Tabla 4. Temas de tesis

Variable	Opción posible	Definición
Tema	Producciones mediáticas	Son productos que se producen, circulan y consumen bajo la lógica de las industrias culturales en cualquiera de sus soportes y lenguajes (gráfico, audiovisual).
	Instituciones o empresas	Organismos relativamente estructurados e instituidos como fundaciones, organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y empresas privadas.
	Comunidades o grupos sociales	Conjunto de individuos que comparten ideas, creencias y visiones, con diferente nivel de organización, y que implica una autoidentificación como colectivo.
	Procesos sociales	Fenómenos discursivos en proceso de desarrollo o desarrollados a lo largo de un tiempo variable, que puede involucrar grupos colectivos más o menos organizados y estables, pero cuyo énfasis está en las prácticas interactivas e intersubjetivas de construcción de sentido.
	Obra artística	Aquí se incluyen los análisis que se dedican exclusivamente a una obra artístico-cultural o fragmento de ella y que pertenecen a circuitos culturales marginales.
	Personajes	Se refiere a personas relevantes de la vida pública.

Fuente: Elaboración propia.

Para ordenar las perspectivas teóricas, tomamos la propuesta de Erick Torrico Villanueva (2010), que propone cuatro abordajes de la comunicación: el político-cultural, el crí-

tico³⁰, el socio-técnico y el pragmático. A estos abordajes se le añadieron, a partir del análisis de las tesis, la categoría Ajena y No es claro.

Tabla 5. Abordajes teóricos de las tesis

Variable	Opción posible	Definición
Abordaje teórico	Político-cultural	“Resulta de la integración no siempre coherente ni ideológicamente consecuente, entre elementos contemporáneos de la visión crítica y otros procedentes del método hermenéutico (interpretativo) en antropología y se preocupa por los vínculos comunicación-cultura, la recepción resemantizadora de los contenidos masivos –la recepción activa- o además, en ocasiones, por la democratización comunicacional” (Torrico Villanueva, 2010: 97).
	Crítico	Cuestiona los supuestos del abordaje socio-técnico y pragmático y “asume la comunicación como un lugar y un componente de la lucha por la liberación y la transformación sociales. Su matriz fundamental es la dialéctica crítica, que a veces es combinada con el estructuralismo o el sistemismo” (Torrico Villanueva, 2010: 97).
	Socio-técnico	“Pragmático a su modo, hace énfasis en las relaciones entre sociedad y tecnología, pero especialmente en las consecuencias de las tecnologías comunicacionales sobre la estructuración de la vida social y sobre la naturaleza y características del propio proceso de la comunicación” (Torrico Villanueva, 2010: 97).
	Pragmático	“La preocupación central son los efectos prácticos de los procesos de comunicación mass-mediática y su contribución a la estabilidad macrosocial. Su inspiración, en líneas generales, deviene del estructural-funcionalismo, el estructuralismo y el sistemismo” (Torrico Villanueva, 2010: 97).
	Ajeno	Corresponde a aquellas construcciones teóricas que no pertenecen a ningún los abordajes de la comunicación mencionados por Torrico Villanueva.
	No es claro	Esta opción se utiliza para los marcos teóricos en los que no se entiende la postura del autor.

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Torrico Villanueva(2010).

En lo que se refiere a la metodología, decidimos categorizar las posibles opciones en cuantitativa, cualitativa y mixta-; durante el análisis agregamos las siguientes catego-

³⁰ Dada la repetición de autores como Michael Foucault, Teun Van Dijk y Pierre Bourdieu en los marcos teóricos de las tesis, se decidió encuadrar a estos pensadores como parte del abordaje crítico aunque en la propuesta de Torrico Villanueva no aparecen.

rías: Investigación-acción participativa, Ensayo³¹, No es clara y No aplica³². Cabe aclarar que en reiteradas tesis no se explicita el diseño de la metodología sino que aparecen mencionadas las técnicas utilizadas; en estos casos, se ha inferido el diseño y se las ha categorizado de acuerdo al peso de esas técnicas en el trabajo de investigación.

Tabla 6. Diseño metodológico

Variable		Definición
Diseño metodológico	Cuantitativo	“El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, aunque el orden es riguroso, se pueden redefinir algunas fases. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un diseño para probarlas; se miden las variables y se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis” (Sampieri, Collado, Lucio, 2010: 20).
	Cualitativo	“Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular” (Sampieri, Collado, Lucio, 2010: 7).
	Mixto	“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Sampieri, Collado, Lucio, 2010: 546).
	Investigación-acción participativa	Son estudios que buscan ayudar a resolver problemas relativamente inmediatos interviniendo a medida que se investiga (Sampieri, Collado, Lucio, 2010).
	Ensayo	Se refiere a escritos que elaboran y/o argumentan conceptos sin apoyarse en técnicas cuantitativas o cualitativas sino a través de la discusión teórica.
	No es claro	Esta opción se utiliza para los marcos teóricos en los que no se entiende la postura del autor.
	No aplica	Esta categoría aparece en los casos de tesis que no son investigaciones sino que son proyectos o productos.

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Sampieri, Collado y Lucio (2010).

³¹Se refiere a escritos que elaboran y/o argumentan conceptos sin apoyarse en técnicas cuantitativas o cualitativas sino a través de la discusión teórica.

³² Esta categoría aparece en los casos de tesis que no son investigaciones sino que son proyectos o productos.

A las categorías de objeto de estudio, perspectiva teórica y metodología se decidió agregar la de bibliografía y objetivos expuestos en las tesis. En cuanto a la bibliografía³³ se observó tanto la cantidad³⁴ como la calidad³⁵. Respecto de los objetivos de cada tesis, nos pareció necesario incluirlos para poder interpretar la finalidad/es de la tesis respecto del armado teórico-metodológico; es decir, para ver si hay correspondencia entre lo que los estudiantes se proponen y las herramientas que utilizan. Es preciso mencionar que en los casos que están explícitos los objetivos se han transcrito, en los casos en los que no, se han reelaborado y en los casos en que se explicitan de varios modos, se ha tomado el que según nuestra lectura es el que más se acerca a lo realizado a lo largo de la tesis.

Hay que aclarar sobre la matriz de tesis que, aunque tuvo originalmente un modelo común, se adaptó a lo que surgió en el trabajo de campo. Por eso, en el caso de la universidad argentina, se agregó el tipo de trabajo final o tesis (producto, proyecto, investigación).³⁶ En el caso de Ecuador, si bien las tesis no cuentan con una categorización formal como es en el caso argentino, se utilizó el mismo esquema teniendo en cuenta que aparecen también proyectos (generalmente como planes de comunicación institucional o planes para la construcción de productos mediáticos) o productos mediáticos (programas radiales, documentales audiovisuales, revistas, entre otras).

También en el caso de la UNC se agregó a la matriz la orientación de los estudiantes que elaboraron la tesis, información explícita en todos los casos. Aunque en el caso de la UCE existen énfasis en la formación -según estipula el pensum vigente-, esos datos no figuraban en el texto de la tesis y, por lo tanto, no fueron incluidos en la matriz.

Muestra

³³ Para contabilizarla sólo se tuvo en cuenta la bibliografía académica, es decir, libros, artículos, investigaciones, tesis y se dejaron por fuera los artículos periodísticos, páginas web y documentos anexos como legislaciones, diccionarios y documentos públicos. Esta decisión se justifica en ver solamente la cantidad de aportes teórico-metodológicos que se manejan por tesis.

³⁴ Se hicieron intervalos de 10 empezando del 1 al 10, del 11 al 20, hasta el último valor de más de 80 para poder comparar cantidades.

³⁵ Se tuvieron en cuenta los autores que más se nombran y/o son representativos de la tesis.

³⁶ Del artículo 4 al 6 del Reglamento para la Elaboración del Trabajo Final se especifican las tres modalidades y características del trabajo final cuyas las opciones son: investigaciones científicas, productos de comunicación y proyecto de comunicación social.

La Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la UCE tiene 254 tesis desde 2013 (año de aplicación completa del plan de estudios de 2008).³⁷ La muestra probabilística que resulta de aplicar un 95% de nivel de confianza, un margen de error del 5% y una heterogeneidad del 50% fue de 154 tesis. En el caso de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la UNC, para una población total de 759 tesis³⁸ (contadas desde el año 1998, año de aplicación total del plan 1993), se aplicó la misma fórmula que dio como resultado una muestra de 256 tesis.³⁹

En el caso de la FACSO para determinar la población total de tesis se tomaron los datos publicados en el repositorio digital de la universidad y en el caso de la ECI se revisó la información disponible de la biblioteca de la Escuela.

Programas o Syllabus

En el planteo original, los syllabus o programas a analizar eran: Introducción a la Comunicación Social, Teorías de las comunicación 1 y 2 por la ECI, Historia de la Comunicación Social, Teorías de las comunicación 1, 2 y 3 por la FACSO. Argumentamos la necesidad de observaren estos programas tanto las teorías como la bibliografía que se incluía. Una vez realizada la lectura exploratoria, decidimos incluir los objetivos, la fundamentación y la cantidad de integrantes de la cátedra.

En el caso de la ECI, obtuvimos los programas desde la página web y en el caso de la FACSO, nos acercamos a la Dirección de Carrera para conseguir los syllabus - dado que no se encuentran disponibles en la página web de la FACSO ni en la fotocopadora-. Vale aclarar que el análisis se basará en los documentos encontrados que no siempre corresponden al año 2015 pero sí corresponden al periodo de vigencia de ambos planes de estudio.

Entrevistas

Respecto a las entrevistas, habíamos decidido dialogar con los profesores de las materias seleccionadas y mencionadas anteriormente. Pero también decidimos incorporar el

³⁷ De acuerdo a lo publicado en el Repositorio digital de la FACSO (<http://www.dspace.uce.edu.ec/>) el día 05 de abril de 2015.

³⁸ Según los datos arrojados por el sitio web de la biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Información (<http://eci.biblio.unc.edu.ar/>) el día 05 de abril de 2015.

³⁹ Para obtener el tamaño de las muestras se utilizó el software publicado en <http://med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>

testimonio de profesores de talleres obligatorios, materias optativas, (docentes graduados en comunicación y en otras disciplinas, y de diversa trayectoria en el caso de la ECI), y las autoridades de la carrera para poder analizar con más sustento cómo se construyen las comunidades epistémicas de cada institución.⁴⁰ En el caso de la Facultad de Comunicación Social de la UCE, también entrevistamos a docentes de una variedad de materias, algunos graduados de la FACSÓ, otros provenientes de distintas carreras, y a algunas de las autoridades.⁴¹ En la universidad argentina se realizaron 10 entrevistas y en Ecuador, 8.

De este modo, respetamos la decisión de entrevistar a los docentes comprometidos más con las áreas teóricas e históricas pero en todo momento quisimos incorporar diferentes voces respecto de la antigüedad, formación de grado y áreas de especialización para poder comprender las distintas posiciones y concepciones sobre la comunicación en juego. En todos los casos se realizó un cuestionario semiestructurado que varió de acuerdo al devenir de la conversación.⁴²

Narración del proceso

Agregamos este apartado como forma de controlar el rigor metodológico. Principalmente, queremos describir todo el proceso de trabajo de campo y las consiguientes modificaciones del planteo metodológico para cumplir con los criterios de dependencia, transferencia, credibilidad y confirmabilidad (Sampieri, Collado y Lucio, 2010).

Para empezar, podemos mencionar que la selección inicial de los entrevistados incluía a los docentes a cargo de las materias teóricas (Teoría de la Comunicación 1, 2 y 3, Historia de la Comunicación). Sin embargo, una vez que comenzamos el trabajo de

⁴⁰ Se reservará la identidad de los docentes entrevistados utilizando nombres ficticios, pero se mencionará las materias que dictan (o han dictado) para dar cuenta de la heterogeneidad de la muestra: Introducción a la Comunicación Social, Teorías de la comunicación 1, Teorías de la comunicación 2, Producción Televisiva 2, Economía Política y Comunicación masiva, Cultura Popular y Cultura Masiva, Semiótica, Epistemología de las Ciencias Sociales y Lingüística.

⁴¹ Los docentes han dictado o actualmente dictan Teorías de la comunicación 1, 2 y 3, Epistemología, Historia del Ecuador, Historia de América Latina, Historia del Mundo Contemporáneo, Psicología de la Comunicación, Diseño del Trabajo de Grado, Ejecución del Trabajo de Grado, Metodología de Investigación de la Comunicación, Filosofía, Comunicación Alternativa, Teoría Política, Análisis del Discurso, Análisis de Coyuntura y Técnicas del Trabajo Intelectual.

⁴² Como observación del proceso de investigación es interesante señalar que en las entrevistas queda evidenciada en mayor medida mi subjetividad como investigadora. Los silencios, repreguntas y formas de interrogación van cambiando a lo largo de las entrevistas desde una postura más estructurada, ingenua a diálogos más informales y atentos a la palabra del entrevistado que a las propias preguntas predefinidas. En la etapa de transcripción y posterior lectura de los diálogos se manifiesta la poca experticia de mi parte en el dominio de esta técnica.

campo consideramos necesario ampliar la cantidad de las entrevistas incorporando a docentes que estuvieran vinculados a las comunidades epistémicas que fueron apareciendo con el somero análisis que se llevaba paralelamente al trabajo de recolección de datos. Se incluyeron entonces docentes con mayor o menor trayectoria en cada institución, docentes graduados de la misma carrera y docentes egresados de otras carreras, y también se incluyeron docentes de reconocida historia en las universidades seleccionadas.

El trabajo de recolección de datos comenzó en Quito, luego siguió en Córdoba y finalmente terminó en la Facultad de la UCE. Durante todo el periodo de entrevistas tuvimos algunas colaboraciones importantes e inconvenientes que vale resaltar.

En el caso de la UCE contamos con una *gatekeeper*, Natalia Angulo, docente actual de la Central, quien nos facilitó el contacto con algunos docentes de FACSO. Esta ayuda fue fundamental para poder entrevistar a los docentes más nuevos sin generar demasiada resistencia. Para el caso de UNC, también contamos con la colaboración de otra *gatekeeper*, Isabel Ramos, exdocente de la ECI. A través de ella pudimos conseguir el mail de varios docentes; una vez en Córdoba y mediante el diálogo con ellos pudimos detectar la necesidad de ampliar y diversificar a los entrevistados.

Por otra parte, en ambas universidades se nos presentaron algunas dificultades similares. Si bien entre los docentes hubo una gran apertura y disposición para dialogar, el acceso a algunas autoridades fue difícil. Pude dialogar con todos los profesores seleccionados, aunque tuve algún contratiempo con una de las entrevistas.⁴³ Sobre las entrevistas con las autoridades, en el caso argentino, tuve que insistir más de cinco veces, con algunas citas fallidas de por medio, para poder lograr una entrevista. En el caso de Ecuador pude conseguir relativamente rápido un horario para llevar a cabo la entrevista pero quedó trunca, por motivos de horario del entrevistado, y posteriormente insistí en más de ocho ocasiones para poder finalizar la entrevista sin lograrlo; aunque me fueron concedidos varios horarios, siempre se presentaron dificultades desde la institución y fue imposible terminar el diálogo.

También en la ECI se presentaron inconvenientes para acceder a las tesis o trabajos finales. Por política institucional, los documentos se prestan sólo a los estudiantes de

⁴³Cometí un error cuando agendé a una de las docentes por entrevistar y no asistí al encuentro previsto, de todos modos, posteriormente me disculpé con la profesora y acordamos realizar la entrevista en otro momento.

la Escuela y pueden ser leídos dentro de la biblioteca, sin dispositivos técnicos (*notebooks*, grabadores, cámaras de foto, celulares), medidas adoptadas para evitar el plagio. Como estudiante de otra institución tuve que dialogar con la Directora de la biblioteca, explicarle mi situación y mostrarle los documentos que acreditaban mi identidad, para tener finalmente tener acceso a las tesis en las condiciones recién descritas. En el caso de las tesis de la FACSO no hubo inconvenientes porque todas se encuentran en el Repositorio Digital de la UCE. En el caso de los programas, pude conseguirlos descargando el material de la página web de la Escuela de Ciencias de la Información; en la FACSO pude acceder al material gracias a la ayuda institucional de una de las autoridades. Aunque en el segundo caso no estaban todos los syllabus de los distintos docentes que dictan las materias seleccionadas, se realizó el análisis con los proporcionados que, aunque no eran los del año 2015, cumplían con los criterios de actualidad respecto de la vigencia del plan de estudios.

Para el análisis de los datos se generaron las matrices ya presentadas de acuerdo a la ayuda que brindó Palmira Chavero, docente de Flacso-Ecuador, y se fueron reorganizando a medida que se analizaban los datos para ajustarlas a las cualidades de cada tipo de información. Las matrices de cada concepto se fueron completando con los datos de las distintas fuentes a partir de un análisis previo en el que surgieron categorías emergentes. Para la redacción de los apartados analíticos de cada caso se hizo una lectura de cada matriz, se sintetizaron y extrajeron las ideas que se desprendían de los distintos datos correspondientes a cada variable. A fin de facilitar la lectura del análisis, tratamos de no fragmentar el análisis de acuerdo a cada variable sino que buscamos integrar, en la medida de lo posible e inteligible, las variables que corresponden a una misma dimensión.

Recapitulando lo realizado hasta el momento, en primer lugar puntualizamos la cosmovisión de la Teoría de la Dependencia (TD) como teoría general y matriz de pensamiento, marcando los supuestos ontológicos y epistemológicos desde los cuales nos paramos: la realidad es compleja, relacional e histórica. A partir de este abordaje, en segundo lugar, tomamos como eje central las discusiones teórico-políticas de los años 70 sobre comunicación, con el propósito de delimitar las problemáticas en torno a la formación universitaria del comunicador y al perfil profesional. Finalmente, añadimos un

concepto operativo a fin de poder precisar la dimensión epistemológica y el trabajo científico en comunidad. La mirada de las comunidades epistémicas nos sirve para ver cómo se conforman comunidades en el campo de la comunicación. Por último, a partir de este entramado conceptual, estructuramos metodológicamente las técnicas y matrices de análisis pertinentes.

A través de esta construcción teórico-metodológica, en los siguientes dos capítulos procederemos a analizar el modo en que se han construido las carreras de comunicación en el caso argentino y en el ecuatoriano.

CAPÍTULO II CASO ARGENTINO

En este capítulo nos dedicaremos a revisar el caso argentino. Realizaremos un breve recorrido retrospectivo acerca de las reformas universitarias a nivel nacional, incluyendo una breve historia de la trayectoria de la educación superior. Luego describiremos las últimas legislaciones relevantes en el ámbito de la educación y la comunicación. Posteriormente, señalaremos el panorama de las carreras de comunicación de universidades públicas y, finalmente, sintetizaremos la historia de las carreras de comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Para concluir el capítulo analizaremos los datos que se desprenden de las entrevistas, los programas, el plan de estudio y las tesis de la UNC a la luz del contexto de la educación superior nacional y del contexto particular de la universidad cordobesa.

Contexto sociopolítico de Argentina

Universidad argentina

De la mano de los jesuitas, en 1613 se inauguró el Colegio Máximo para la formación de sacerdotes, pero a partir de 1621 comenzaría a conferir grados, asentándose las bases de la Universidad de Córdoba del Tucumán (Aveiro, 2014). En 1852, luego de la Batalla de Caseros, se nacionalizó la Universidad de Córdoba como parte del proceso de afianzamiento del Estado Nación y recién en 1873 se elaboró la primera normativa sobre la Universidad. En 1881, ya con dos universidades nacionales⁴⁴, se hizo necesaria una ley que las reglamentara. El senador Nicolás Avellaneda realizó una propuesta avanzada para su tiempo, pero se sancionó en 1885 una legislación menos progresista que aquella, en la cual, si bien se establecía que la universidad “tenía la atribución de reglamentar su vida interna” (Aveiro, 2014: 30), la designación de los profesores dependía del Poder Ejecutivo.

Para principios del siglo XIX, a pesar del crecimiento demográfico, las universidades seguían siendo gobernadas por una elite y esto llevó a una serie de huelgas estudiantiles en 1903 y en 1905. El cambio en la estructura social, con un considerable aumento de la clase media y una ideología industrialista en desmedro de la clase alta y

⁴⁴ La Universidad de Buenos Aires había sido fundada en 1821.

terrateniendo, fue el entorno en el cual se produjo la Reforma Universitaria de 1918. Los estudiantes de Córdoba lograron la participación en la Asamblea Universitaria. Protestaron contra el círculo cercano a la oligarquía y a la iglesia católica cordobesa, que controlaba la universidad, exigiendo la autonomía universitaria. Como resultado de los principales ejes de lucha planteados por los estudiantes, se logró el cogobierno, la apertura de la universidad, y la creación de la Federación Universitaria de Córdoba. Estas demandas se hicieron eco en todo el territorio argentino y tuvieron repercusiones en Latinoamérica.

Posteriormente, durante el primer gobierno peronista, las universidades nacionales sufrieron varios cambios, en tanto eran uno de los focos de resistencia al peronismo. Se produjo un retroceso con respecto al cogobierno por parte de los estudiantes, se expulsaron y suspendieron alumnos y se perdió el 70% del cuerpo docente hacia fines de 1946. Al respecto, Aveiro señala: “en efecto, el primer gobierno peronista encontró en la educación y la cultura su mayor debilidad (...) [;] el vacío dejado por los opositores al peronismo fue ocupado por intelectuales católicos en su gran mayoría” (Aveiro, 2014: 61).

Por otra parte, con la marcha del primer plan quinquenal, la universidad fue incluida como actor con responsabilidades en el “proceso de industrialización y nacionalización de la economía, la política y la cultura” (Aveiro, 2014: 62). En 1947 se promulgó una nueva Ley Universitaria que establecía la fuerte relación de las universidades con el desarrollo nacional, estableciéndose que el rector y los profesores titulares serían designados por el Poder Ejecutivo y que los estudiantes tendrían voz pero no voto en los consejos directivos de cada facultad. En definitiva, un retroceso con respecto a los postulados reformistas de 1918.

De todos modos, el cambio institucional más importante se dio con la reforma constitucional de 1949. Esa reforma mencionaba la finalidad del sistema educativo general y de las universidades⁴⁵ al servicio de las necesidades de la sociedad argentina.

⁴⁵ “El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad. Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento (...) Las universidades establecerán cursos obligatorios y comunes destinados a los estudiantes de todas las facultades para su formación política, con el propósito de que cada alumno conozca la esencia de lo argentino, la realidad espiritual, económica, social y política de nuestro país, la evolución y la misión histórica de la República Argentina, y para que adquiera conciencia de la responsabilidad que debe asumir en la empresa de lograr y afianzar los fines reconocidos y fijados en esta Constitución” (Constitución Nacional de 1949: 57).

Las universidades tenían que cumplir su rol dotando de herramientas al estudiante, que deviniera en la consecución del bien común. En este sentido, y en el marco del proyecto industrializador, se creó la Universidad Obrera Nacional y se perfiló el carácter claramente pragmático de la ciencia en la visión peronista.

Luego del Golpe de Estado de 1955 que derrocó al gobierno de Perón (la autodenominada Revolución Libertadora), la administración peronista de las universidades fue reemplazada por el gobierno de los centros de estudiantes; se derogaron las dos leyes universitarias sancionadas durante el peronismo y la Constitución de 1949 y se intervinieron las universidades. Este golpe militar “nacionalista y liberal, laico y católico, dadas las fuerzas sociales y políticas que participaron en él (...) inicia una paulatina retracción del papel del Estado en la educación” (Krotsch, 1993: 5).

En los años 60, el crecimiento poblacional en América Latina hacía visibles las limitaciones del sistema socioeconómico, incapaz de ofrecer trabajo y educación a los jóvenes. La dictadura decidió seguir el camino desarrollista propuesto por el economista cepalino Raúl Prebisch. En este sentido, la búsqueda de modernización y desarrollo eran los ejes que atravesaron todas las esferas de la vida nacional, incluido el conocimiento. En este marco y bajo líneas de pensamiento ortodoxas sobre el desarrollo -específicamente la Teoría del Capital Humano- Rudolph Atcon realizó un estudio sobre las universidades latinoamericanas que marcó su impronta en la educación superior argentina: era necesaria la modernización de la universidad. En Argentina, se profundizaron las políticas desarrollistas, que entendían a la universidad como el actor de la modernización -asociadas a la desperonización y despolitización-, siguiendo las recetas de Atcon y luego a partir de un nuevo golpe de Estado encabezado por Juan Carlos Onganía, en 1966.

Sin embargo, a finales de la década del sesenta, los estudiantes profundizaron los vínculos con la clase trabajadora y agitaron el clima político en Córdoba, Rosario y Corrientes. Y justamente a fines de los 60 y principios de los 70, las conceptualizaciones sobre el desarrollo se transformaron en discusiones sobre la dependencia. Esta situación llevaría a que se emprendieran nuevos planes de organización universitaria, separada de los fines del plan Atcon, ya durante el nuevo gobierno peronista de los 70.

Con la concepción de la dependencia quedaba claro que era imposible lograr un desarrollo equivalente al de los países centrales siguiendo religiosamente sus recetas. En forma paralela, las políticas represivas y desconcentradoras no habían logrado su cometido y el cuestionamiento a la situación sociopolítica argentina se profundizó. La llegada de Héctor Cámpora a la presidencia y la asunción de nuevas autoridades instalaron ideas sobre la política académica en base a la participación colectiva y una nueva experiencia político-pedagógica alrededor de las cátedras nacionales. Esto se apoyó en un diagnóstico de colonialismo y dependencia de la educación argentina.

En las universidades públicas de Mendoza, San Luis, Tucumán y La Plata comenzó un proceso de reforma universitaria, que proponía la departamentalización y la eliminación de la cátedra, a favor de la articulación entre docencia, investigación y extensión. También se pusieron en cuestión los sentidos adquiridos respecto de la autonomía:

La autonomía universitaria que, en sus comienzos, representara al gremialismo medioeval de una corporación en contra de las otras y, más tarde, ideales de libertad académica, contrapuestos al clericalismo y al despotismo oligárquico, se transformó, últimamente, en una pantalla destinada a disfrazar las relaciones de complementariedad entre la universidad y el sistema que la mantiene (...) En esta universidad autosuficiente, enclaustrada, pretenciosa y servil al viejo orden, no había cabida para la educación popular, sino como demagogia (Ribeiro, 1974: 51-52 citado en Aveiro, 2014: 174-175).

En este contexto, se sancionó la ley 20.654, en la cual se respetaba la posición liberal que defendía la autonomía universitaria, pero vinculando más fuertemente la universidad a las necesidades sociales.

Sin embargo, con la muerte de Perón y la posterior dictadura de 1976 - autodenominada Proceso de Reorganización Nacional- comenzó un proceso de “depuración” de las universidades, con la designación de rectores y decanos por el presidente de facto, disolución de los consejos directivos y superiores, implementación de sistema de cupos en las facultades y carreras y apertura al arancelamiento. Estas medidas, se sumaron al ejercicio en las universidades del terrorismo de Estado, con la persecución, desaparición y asesinato de profesores y estudiantes. A nivel general, se tomaron una serie de medidas que económica, política y socialmente afectaron a los sectores populares y progresistas en favor de los sectores económicos tradicionales y políticamente conservadores.

Con el regreso a la democracia, las universidades recobraron su papel protagónico y se restablecieron las normativas vigentes antes del golpe de Onganía. Las políticas

educativas del gobierno de Raúl Alfonsín se orientaban a la democratización del sistema y la recuperación de la institucionalidad democrática (Abratte y Moyano, 2012): se recuperaron los centros de estudiantes, el cogobierno y la libertad de cátedra; muchos profesores retornaron del exilio (Philip, 2012). Los graves problemas económicos de esa década (inflación, estancamiento, endeudamiento y desindustrialización) limitaron los cambios en las condiciones de la universidad. Si bien se eliminaron los restos del autoritarismo del periodo dictatorial, no se pudo hacer frente a la masificación del estudiantado en las universidades con el correspondiente presupuesto en educación. La democratización de la universidad y el acceso de las mayorías mostraban sus límites.

La situación argentina de los años 80, enmarcada en el contexto mundial, llevaba a nuevos planteos sobre el futuro de la educación. Arturo Roig se preguntaba si la universidad, bajo el proyecto liberal-tecnocrático que sostenía la globalización de esa década y la siguiente, debía o no responder al “proyecto de hegemonía del capital transnacional” (Roig, 2001: 38). Desde su punto de vista, la universidad nacional argentina era el valor más importante del patrimonio institucional y cultural. Destacaba la libertad de enseñanza como uno de los recursos que tiene la universidad latinoamericana para revertir presiones exógenas, sin descartar la necesidad de sistemas de evaluación, pero sí desvinculados a instituciones con financiamiento económico y poder de decisión política como los organismos internacionales.

En este punto, la postura de organismos internacionales como la CEPAL, el Banco Mundial y la UNESCO -si bien divergía en algunos puntos- coincidía en el diagnóstico y en la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior a través de medidas como el arancelamiento, la restricción del ingreso y la evaluación permanente del alumno y del docente. Así, en América Latina se aplicaron reformas de tendencia regulatoria y las universidades fueron lanzadas a las fuerzas del mercado con procesos de privatización y mercantilización de la educación (Mollis y Saur, 2012). Los cambios más visibles en el sistema incluyeron procesos de evaluación y acreditación y ampliación de la oferta de posgrados. De este modo, los ideales de la universidad gratuita, democrática y orientada a la satisfacción del bien público quedaron a merced de la recuperación de las inversiones.

Para el caso argentino, Claudio Suasnábar (2012) sostiene que, desde la década del 80, grupos de investigadores y docentes detectaban la necesidad de modernizar el

sistema universitario de acuerdo a los estándares internacionales. En este sentido, Roberto Follari diagnosticaba un retraso relativo de la universidad argentina respecto de las instituciones universitarias de México o Brasil: pocas condiciones de apoyo académico al docente, inexistencia de evaluaciones institucionales y de instancias de coordinación interuniversitaria, baja capacidad de generar y distribuir publicaciones universitarias, sistemas de información y documentación obsoletos y un apenas incipiente sistema de posgrado (Follari, 1996: 29-30). La caracterización de la situación de la docencia universitaria era puesta en contexto: los años de abandono financiero, la falta de planificación de la educación superior y las condiciones laborales inestables daban cuenta también de las circunstancias que habían llevado a parte del sector docente a un estancamiento. Follari notaba que la falta de reglamentaciones y de burocracia era contraproducente, porque no había sustentos institucionales para exigirles a los docentes el cumplimiento de sus responsabilidades. Ante este escenario, desde su perspectiva, se hacía necesario instrumentar evaluaciones institucionales que permitieran mejorar la calidad de la gestión y controlar los vicios irresponsables de algunos docentes.

Por estos motivos, el grupo de docentes que tenía experiencia internacional entendía que era necesaria una modernización del sistema de educación superior. De todos modos, predominó la resistencia docente por discutir cualquier cambio que pudiera significar una forma de evaluación (Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Anteproyecto de Régimen Laboral Docente, Ley de Educación Superior), que no contribuyó a revisar y realizar contraproposiciones en vistas del mejoramiento de la educación. Más bien, entre los sectores conservadores, se apelaba al argumento de persecución de la libre tarea docente.

Los criterios internacionales se vieron plasmados en la Ley de Educación Superior 24.521, aprobada en 1995. Esta ley habilitó la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y sus mecanismos de categorización, evaluación y acreditación. Ya en 1991 se había firmado el Protocolo de Concertación Universitaria, que tenía como uno de sus objetivos “la racionalización de las universidades nacionales” (Mollis y Saur, 2012: 330), es decir, su categorización de acuerdo a los criterios de eficiencia y productividad para administrar los recursos asignados a cada una de ellas. También en esos años se puso en acción un Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, con financiamiento del Banco Mun-

dial, que se centraba en la evaluación de la calidad universitaria para la gestión y planeamiento institucional.

En este sentido, Suasnábar resume que “la consolidación del rol de Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituye el rasgo dominante” de la década del 90 (Suasnábar, 2012: 94).

Paralelamente a estas nuevas políticas -y en cierta contradicción con el recorte financiero- se diversificó la oferta de educación universitaria con nuevos institutos, universidades nacionales y posgrados, de acuerdo a un modelo clientelista.

En suma, las reformas de la educación superior de los países periféricos durante la década de los 90 estuvieron íntimamente asociadas con las transformaciones del pacto entre el Estado nacional, la sociedad civil y los sistemas educativos, debido a la nueva identidad neoliberal-modernizadora del otrora Estado benefactor. El eje de las transformaciones se orientó hacia el achicamiento del financiamiento público junto a las tendencias privatistas (Mollis y Saur, 2012: 329).

En el caso argentino, si bien se adoptan cambios en el sentido mencionado, la fuerte tradición de la educación pública funcionó como resistencia a la penetración de las medidas descriptas (Follari, 2003). E incluso con todos los rasgos mencionados, según Follari se lograron mejoras en algunos sentidos, entre las que se encuentran el aumento de las investigaciones, la actualización de contenidos y bibliografía, la mayor formación de profesores y la detección de falencias en las universidades –por la evaluación que se instrumentó-. Suasnábar (2012) también reconoce retrocesos o profundización de problemas estructurales de la universidad argentina como resultado de este proceso, como la expansión desigual de la matrícula universitaria (entre sector público y privado), la concentración de la matrícula en un grupo minoritario de universidades públicas y la limitación del perfil científico de la universidad (las Ciencias Sociales concentran un 42,8 % y las Ciencias Básicas un 2,8 %).

Estas últimas modificaciones de la educación superior de tintes neoliberales y tecnocráticos perviven en la actualidad, dado que si bien se creó una nueva Ley de Educación Nacional (26.206), no se reemplazó la Ley de Educación Superior.

El periodo que se abre desde el 2001 se caracteriza por el neointervencionismo estatal (Suasnábar, 2012), que en el campo educativo no deja de presentar tensiones y limitaciones. Entre las más evidentes se señala el aumento del presupuesto educativo, pero sin tocar la Ley de Educación Superior heredada del periodo menemista. Suasnábar

(2012) entiende que el debate en esta última década se centró en medidas “correctivas” pero no alcanzó a la redefinición de políticas integrales en la materia.

Marco regulatorio actual

Hacer una breve descripción del contexto sociopolítico, con particular atención a las leyes actuales relativas a la educación superior y a la comunicación, se torna indispensable para poder circunscribir los posicionamientos y discusiones en los que se enmarca la formación de comunicadores en la Universidad Nacional de Córdoba.

En tanto analizaremos la formación de grado en comunicación de las universidades públicas, las leyes vigentes y relevantes para nuestra investigación son la Ley de Educación Superior 24.521 (LES), de 1995, la Ley de Financiamiento Educativo 26.075, la Ley 26.508⁴⁶ y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 (LSCA), de 2009⁴⁷.

Según la LES, la finalidad de la educación superior es:

proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (Ley 24.521, 1995: 1).

A pesar de esta definición, en varios artículos de la LES aparecen conceptos y rasgos de la racionalización moderna de la más fuerte época neoliberal: en el artículo 6, por ejemplo, se explicita que el sistema de Educación Superior (que comprende instituciones de educación superior no universitaria e instituciones de educación universitaria comprendidas por universidades e institutos) tiene una estructura organizativa abierta y flexible; también se hace referencia a los nuevos organismos reguladores como la CONEAU, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior y el Consejo Federal de Cultura y Educación. En este sentido, se establecen los mecanismos de autoevaluación y evaluaciones externas (artículo 44) de las instituciones universitarias a fin de determinar “los logros y dificultades en el cumplimiento

⁴⁶No mencionamos la Ley de Educación Nacional 26.206, del año 2006, porque ésta delega la regulación de la Educación Superior a la LES en su artículo 35.

⁴⁷ Esta última ley es relevante por los nuevos escenarios laborales que abre a los comunicadores sociales.

de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento” (Ley 24.521, 1995: 8).

La lógica mercantilista se ve con mayor claridad en los artículos 58 y 59. El primero fija los criterios para el financiamiento estatal de las universidades públicas: indicadores de eficiencia y equidad; el segundo, establece la posibilidad de que las universidades generen “recursos adicionales (...) mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicio, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad (Ley 24.521, 1995: 11). Así como se produce un relativo abandono del Estado respecto de las universidades públicas, como contracara, en el artículo 66 se establece que las universidades privadas podrán recibir financiamiento estatal para proyectos de investigación.

Este es el marco legal de la actual educación superior argentina, no muy adecuado al proceso político que desde 2003 se enfrentó a las exigencias neoliberales y trabajó en pos de la inclusión social. Como veremos, la legislación en materia de educación superior quedó pendiente y a contramano en relación a la nueva ley sobre medios de comunicación audiovisuales. Sin embargo, en las tensiones que se manifiestan desde 2003, la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 y la Ley 26.508 son dos de las normativas que actúan fortaleciendo la educación en general y la educación superior en particular. La primera establece que la inversión en educación, ciencia y tecnología debe cumplir con un piso del 6% del PBI; la segunda promulgó la jubilación con el 82% móvil para todos los docentes universitarios.

Aunque desde el 2003 se generó una variedad de programas especiales “orientados al mejoramiento de disciplinas, carreras e instituciones (...) [y] marcan una innovación en la intervención estatal” (Suasnábar, 2012: 97), estas medidas no dejan de contribuir a la paradoja de una estrategia neointervencionista que no pudo marcar una nueva agenda política en la materia y que continuó con las orientaciones del período anterior.

La otra normativa importante para completar el contexto actual pertinente es la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 (LSCA).⁴⁸ Promulgada en el

⁴⁸ Con el cambio de gobierno tras doce años de kirchnerismo, esta problemática adquiere nuevas dimensiones. Uno de los primeros Decretos de Necesidad y Urgencia del nuevo presidente se ocupó de subsumir a la autoridad de aplicación de la LSCA –la AFSCA– a la órbita del nuevo Ministerio de Comunicación. Otra de las medidas del presidente Macri, resolvió la intervención del organismo y la remoción de

2009, tiene por objeto regular los servicios de comunicación audiovisual a favor de la desconcentración de medios, la democratización y universalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Ley 26.522, 2009, art. 1).

La ley se basa en las Declaraciones y Planes de Acción de las Cumbres Mundiales de la Sociedad de la Información de Ginebra (2003) y Túnez (2005), en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), en la Convención UNESCO de Diversidad Cultural y en la Constitución Nacional. La Cumbre de Ginebra hace hincapié en el fomento de legislaciones nacionales “que garanticen la independencia y pluralidad de los medios de comunicación” (Plan de Acción, 2003: s/p) y también nombra el destacado rol de los profesionales de los medios de comunicación para contribuir en la creación de relaciones de colaboración y redes con los medios de comunicación.

En su artículo 2, la LSCA establece que la actividad de los servicios de comunicación audiovisual es de interés público, fundamental para el desarrollo sociocultural de la población, en tanto es a través de esos servicios que “se exterioriza el derecho humano inalienable de expresar, recibir, difundir e investigar informaciones, ideas y opiniones” (Ley 26.522, 2009, art. 2). Para reforzar el carácter público de la información, se afirma la responsabilidad del Estado en “salvaguardar el derecho a la información, a la participación, preservación y desarrollo del Estado de Derecho, así como los valores de la libertad de expresión” (Ley 26.522, 2009, art. 2).

Entre otros objetivos de la ley, aparece la promoción del federalismo, de la integración latinoamericana, de la cultura popular, del desarrollo local y de la industria audiovisual; el ejercicio del derecho a la información y la equitativa administración del espectro radioeléctrico.

En pos de la democratización se establecen tres tipos de prestadores: de gestión estatal, gestión privada con fines de lucro y gestión privada sin fines de lucro (Ley

sus autoridades. Aun no se sabe qué alternativas seguirá el conflicto, que ya se judicializó, con la apelación a medidas cautelares como primera estrategia por parte de las autoridades removidas, pero sí queda claro que los cambios propuestos desde el nuevo gobierno “tienen un afán conservacionista y restaurador (...) alentadores de una mayor concentración del sistema de producción y circulación de información” (Becerra, 2016). De todos modos, es visible que hay una renovada lucha encarada por organizaciones sociales; medios de comunicación cooperativos, comunitarios, universitarios, de pueblos originarios; organizaciones de artistas y actores culturales, muchas de ellas integrantes de la Coalición por una Comunicación Democrática.

En un contexto de aparente “cambio de época”, resulta aún más importante indagar qué papel cumplirán las universidades públicas en los años venideros en relación a la LSCA en particular y a las políticas de comunicación que se propongan e implementen en los años siguientes.

26.522, 2009, art. 21). Esta división se establece a fin garantizar la pluralidad y a favor del ejercicio de la libertad de expresión. Asimismo, el artículo 45 establece un límite a la concentración de licencias.

La normativa también remarca la pertinencia de la producción y circulación mediática en función de las necesidades de información y comunicación social de las comunidades a las que los medios pertenecen. Esto se ve reflejado en todas las disposiciones que buscan regular y fomentar la producción nacional y local a lo largo y ancho del territorio. En relación a los contenidos, la ley establece un mínimo de 70% de producción nacional y un 60% de producción local en el caso de los medios radiales (Ley 26.522, 2009, art. 65) y un 60% de producción nacional y un 30% de producción local en los servicios de televisión; también se establece una cuota para la producción cinematográfica (Ley 26.522, 2009, art. 67).

La pertinencia de los medios en su contexto también se norma en el artículo 89, en el que se reservan frecuencias para cada Estado provincial y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (una frecuencia de radiodifusión sonora AM, una frecuencia de radiodifusión sonora FM y una frecuencia de televisión abierta), para cada Estado municipal (una frecuencia de radiodifusión sonora FM), para cada universidad nacional (una frecuencia de televisión abierta y una frecuencia para emisoras de radiodifusión sonora con la obligación de producir por lo menos el 60% de los contenidos) más la posibilidad de autorizar mediante resolución fundada la operación de frecuencias adicionales para fines educativos, científicos, culturales o de investigación que soliciten las universidades nacionales, y frecuencias para los Pueblos Originarios en sus localidades (una frecuencia de AM, una frecuencia de FM y una frecuencia de televisión).

Todas estas referencias que hacemos a la nueva ley dan cuenta del nuevo rol al que son llamados a participar los comunicadores sociales, en tanto sujetos con las destrezas y la pertenencia a sus lugares de origen o de formación, para planificar, generar y difundir producciones mediáticas socialmente pertinentes.

Panorama de las carreras de grado en comunicación

En este apartado haremos un breve recuento de las carreras de comunicación vigentes en el país, de acuerdo al Sistema de Información Universitaria (SIU) dependiente del Ministerio de Educación.

Relevamos para el año 2015⁴⁹ la existencia de 22 universidades privadas y 26 universidades públicas que ofrecen carreras de 4 años o más con título de licenciatura (ver anexo) en periodismo o comunicación.

Los títulos que expiden las universidades públicas son: Licenciado en Comunicación Social (20), Licenciado en Ciencias de la Comunicación (5), Licenciado en Periodismo (3), Licenciado en Comunicación Audiovisual (1), además existen diez profesores en Comunicación –aunque con distinta titulación-. En cuanto a las orientaciones disponibles, son: en Periodismo (6), en Periodismo y Medios de comunicación (1), en Comunicación Periodística (1), en Medios de Comunicación Social (1), en Producción Gráfica, en Producción periodística y audiovisual (1), en Producción Medial y Multimedial (1), en Comunicación Institucional (5), en Comunicación y Cultura (1), en Comunicación y Educación (2), en Investigación (2), en Científica (1), en Publicidad y Comunicación Institucional (2), en Producción Radial (1), en Realización de Cine, TV y Video (1), Planificación Comunicacional (1), en Producción Multimedial (1), en Promoción Cultural y Educativa (1), en Opinión Pública y Publicidad (1), en Producción Televisiva (1), en Comunicación y Procesos Culturales (1), en Comunicación Educativa (1), en Comunicación Comunitaria (2) y en Políticas y planificación (1).

Podemos ver en este panorama una uniformización mayor en el nombre del título, agrupados en gran parte bajo la Comunicación Social y en menor medida bajo las Ciencias de la Comunicación y Periodismo, a diferencia de lo que sucede en el caso ecuatoriano. De todos modos, se observa una mayor diversificación y dispersión en las orientaciones, que se centran en lo mediático y periodístico y en menor medida en la comunicación institucional. Aparece en más de una ocasión la orientación que vincula Comunicación y Educación, y también se repite la orientación en Comunicación Comunitaria, en Planificación e Investigación.

Aunque las últimas tres orientaciones no se encontraron en las universidades ecuatorianas -lo cual podría indicar una amplitud del campo en el caso argentino- existe una tendencia similar a la ecuatoriana: las orientaciones más comunes son el periodismo, los medios y la comunicación organizacional.

Universidad Nacional de Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información

⁴⁹ Los datos son del 20 de mayo de 2015.

Como mencionamos anteriormente, la que hoy conocemos como Universidad Nacional de Córdoba es la universidad más antigua de Argentina y una de las más grandes.⁵⁰ La orden jesuita fundó el Colegio Máximo en 1613 y estuvo a su cargo hasta 1767, año en que fueron expulsados por el Rey Carlos III y el control pasó a manos de los franciscanos. El perfil teológico-filosófico se mantuvo hasta fines del siglo XVIII, donde se incorporaron los estudios de leyes, con el nacimiento en 1791 de la hoy llamada Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Ya en 1800 pasó a denominarse Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat y finalmente en 1853 fue nacionalizada. Hasta 1879 mantuvo los rasgos de una universidad colonial católica y su impronta estaba dada por “la teología, el derecho canónico y civil y la filosofía” (Chaves y Dain, 2013: 16). Pese a la nacionalización, no cambió su estructura ni contenidos; la modernización parcial debió esperar unos diez años, cuando dejaron de conferir grados en teología.

En 1885 se promulgó la Ley Estatutos de las Universidades Nacionales o Ley Avelleda y, en consonancia, desde la Universidad de Córdoba se redactó un nuevo estatuto que regulaba la estructura política de la institución, compuesta por la Asamblea, el Consejo Superior y las facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas y de Ciencias Físico-Matemáticas. Estas tres facultades venían “a reforzar una orientación de corte profesionalista que convalidaba el carácter pragmático del sistema de instrucción pública superior, estimulando a su vez una creciente interrelación entre la institución universitaria y las corporaciones profesionales” (Chaves y Dain, 2013: 28).

En este breve contexto, es importante reseñar algunas consideraciones de la Facultad de Derecho de la UNC, de la cual depende la Escuela de Ciencias de la Información (ECI).

Los estudios sobre Derecho se añadieron al perfil exclusivo de la universidad en Ciencias Sagradas, pero durante el último tramo del siglo XIX, en el marco del proyecto modernizador, se transformó en un espacio fundamental para el nuevo orden estatal y la conformación del campo jurídico nacional. Es relevante mencionar que durante principios del siglo XIX los estudios jurídicos combinaron el Derecho Civil con el canónico, es decir, la concepción del derecho era fundamentalmente tradicional, de acuerdo al

⁵⁰ Los datos actuales permiten enmarcar la relevancia de la Universidad Nacional de Córdoba: entre 2003 y 2013 la cantidad de alumnos ha superado los 100.000; el punto más alto fue en 2003 con más de 116.000 y la menor cantidad se registró en el 2008 con un poco más de 102.000 (Anuario Estadístico 2013).

orden natural y la creación divina. Desde la concepción moderna de Estado, el derecho asume fundamentos diferentes: la razón y la voluntad. Con la Constitución de 1853 se impuso la tarea de modificar la legislación y dictar los diferentes códigos. En definitiva, el Derecho Romano y el Canónico fueron perdiendo terreno frente a las ramas del derecho moderno. Sin embargo, no hay que perder de vista los orígenes de la Facultad de Derecho y la tensión entre lo católico y lo secular como eje histórico tanto a nivel general en la UNC como a nivel específico en la facultad mencionada.

En la historia más cercana, en los años 50 y 60 se pueden ver otras manifestaciones de la tensión religioso-secular en la universidad. Durante el gobierno de Frondizi, el contexto universitario se expresó en la concepción de la universidad “laica o libre”, a la luz de la presión y finalmente aprobación de la educación privada con subvención estatal, en un proceso de restauración sobre lo logrado por el movimiento reformista del año 18. En esta misma línea, al año siguiente del golpe de Estado encabezado por Onganía, el rectorado de la UNC fue asumido por el exgobernador de Córdoba, Rogelio Nores Martínez, de orientación tradicional-clerical (Coria, 2013). Sin embargo, con el “Cordobazo”⁵¹ de 1969, se abrió una nueva etapa contestataria, de movilización popular y acción contra la intervención en la universidad.

Es en este contexto, en 1972, cuando se crea la ECI, que dependía directamente del Rectorado, en el edificio del Instituto de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano, enclave emblemático que señalaba la influencia de la cultura estadounidense “en la vida económica, industrial, cultural y política de Córdoba” (Rodríguez, 2012: 28). La ECI estuvo marcada en sus inicios por el liberalismo de su fundador y primer director, el profesor Adelmo Montenegro, por las ideas difusionistas norteamericanas y el desarrollo de los nuevos mercados de medios de comunicación.

El propulsor y primer director de la Escuela tomaba como antecedentes influyentes las reuniones de la UNESCO de los años 50, la creación del Centro Internacional de Enseñanza Superior del Periodismo y del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL). El liberalismo y el interés de los propietarios de los medios de comunicación estaba dado en aquél momento por el especial cuidado de la libertad de expresión y la libertad de prensa frente a organizaciones estatales

⁵¹ El Cordobazo fue un levantamiento popular protagonizado por trabajadores y estudiantes en la Ciudad de Córdoba en contra de la dictadura encabezada por Onganía. Posteriormente se dieron otros levantamientos similares en Rosario, Mendoza y Tucumán.

(Montenegro, 1966). En cuanto a las características generales de la formación pensada para la ECI, los rasgos más prominentes son: la integración de una formación general con una técnico-práctica; una formación polivalente que le brinde al egresado la posibilidad de desempeñarse en medios (radio, televisión, cine y prensa) pero también en publicidad y relaciones públicas; la investigación orientada desde lo profesional; y la actualización permanente (Montenegro, 1966). La ECI nacía entonces para formar “periodistas profesionales y promover la investigación científica en las diversas áreas de la teoría y la práctica de la comunicación colectiva” (Montenegro, 1966: 23).

De todas formas, más allá de estas concepciones, un grupo de estudiantes y docentes encabezaban en los 70, en el momento en que se estaban produciendo de modo sistemático golpes de Estado en nuestro continente, una de las posturas políticas más fuertes en la ECI: la contrainformación. “Ciencia y conciencia, estudio y lucha, fueron axiomas que caracterizaron desde entonces a la Escuela de Ciencias de la Información” (Rodríguez, 2012: 28).

La ECI, por lo tanto, nació “multitudinaria, contradictoria, compleja, en tiempos que también lo eran” (Mata, 2012: 9). En su interior, convivían política y teóricamente sectores críticos y conservadores con variadas perspectivas disciplinarias: las letras, la filosofía, la semiótica, la historia, el derecho (Mata, 2012).

En 1975, meses antes del Golpe de Estado que inaugurara el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, la escuela fue cerrada. En el transcurso de la dictadura fueron desaparecidos 29 integrantes de la ECI, entre alumnos y profesores. La escuela fue reabierta en 1977 “bajo la supervisión de un interventor militar y como dependencia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales” (Philip, 2013: 248). Como “castigo” se trasladó la carrera de comunicación del edificio céntrico, nada más y nada menos que a la casa del guardia de la Ciudad Universitaria (Rodríguez, 2012) y bajo el control institucional de una de las facultades más conservadoras de la UNC. En este contexto surgió el plan 78 (el anterior al plan vigente) y que entre sus características más destacadas contaba con una organización anual de las materias y una formación generalista que no contemplaba la posibilidad de orientaciones (Adriana y Marta Ana, 2015, entrevistas).

El origen de la ECI y los cambios que sufrió durante esta etapa dan pistas para entender las disputas no sólo al interior de la Escuela sino en relación a otras instituciones como el Rectorado y la Facultad de Derecho. A principios de los años 90, esta última

“amenazó” con intervenir la Escuela designando las autoridades. Frente a esta situación, la comunidad educativa de la ECI eligió por primera vez a su director, dando señales de la necesidad de recuperar la autonomía coartada durante la dictadura. Sin embargo, el enfrentamiento con el Rectorado y la Facultad de Derecho ahogó presupuestariamente a la Escuela, impidiéndole recuperar su autonomía y manifestando, en tiempos democráticos, las dificultades que hasta el presente acarrea la ECI en su aspiración de convertirse en facultad.⁵²

En 1993, pese a la fuerte resistencia de un grupo de docentes y alumnos, se aprobó el plan de estudios hasta ahora vigente, a partir de discusiones de finales de los 80, en el marco de la fuerte presencia del neoliberalismo. Paralelamente, se asistió a un considerable incremento de la matrícula. En los últimos años, además, la ECI diversificó su oferta educativa: a la Licenciatura en Comunicación Social se le añadió el Profesorado Universitario en Comunicación Social y cuatro tecnicaturas (en Relaciones Públicas, en Comunicación y Turismo, en Producción y Realización en Medios Masivos y en Periodismo Deportivo).

Según el Anuario Estadístico de 2013 de la UNC, los datos de la década 2003-2013 señalan que la ECI tuvo un promedio en su matrícula que superó siempre los 5.000 alumnos, con un pico de más de 7.000 en el año 2005 y un mínimo de 5.198 en 2007. En ese promedio, la inscripción anual de nuevos alumnos superó los 1000 estudiantes, con la excepción del año 2007, con un poco más de 700. En el caso de los graduados, entre 2003 y 2009 se mantuvo alrededor de los 250 y se incrementó a partir de 2010, superando los 500 en el 2012.

De los 5439 alumnos actuales de la ECI, 3916 son estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social. De ese total, el 62% son mujeres y el 38% varones y el 58% vive con familiares. El 58% trabaja y, del poco más del 40% que no trabaja, el 20% busca trabajo.

Análisis descriptivo

Este es el marco en el cual, a continuación, analizaremos los datos y la información recabada respecto de la formación de los comunicadores. Procederemos al análisis de los

⁵² El 12 de diciembre de 2015, la Asamblea Universitaria de la UNC aprobó la creación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, proceso de normalización que culminará, según lo que estableció esa misma asamblea, en el 2018 (UNC, 2015).

documentos de la UNC de acuerdo a los lineamientos metodológicos introducidos en el capítulo anterior. Previamente, haremos una serie de observaciones acerca de cómo debe leerse este análisis.

El análisis se estructurará de acuerdo a los conceptos definidos en el apartado metodológico en el siguiente orden: Comunidades Epistémicas, Dependencia Universitaria y Formación en Comunicación. Entendemos que de este modo se simplificará la comprensión del trabajo al ir de lo general a lo particular. Dentro de cada concepto se identificarán las dimensiones principales y en algunos casos las variables como subtítulos, siempre que aporten más claridad; de lo contrario serán incorporadas en la narración del análisis para evitar su fragmentación. Además, se debe tener en cuenta que dentro de cada concepto se analizarán los documentos con la siguiente secuencia: plan de estudios, programas o syllabus de las materias, entrevistas y tesis. Adoptamos esta estructura para poder hacer un recorrido que vaya desde lo objetivado o planificado institucionalmente a las percepciones y derivaciones de esas propuestas.

Como segunda aclaración, queremos mencionar que se presentan momentos de redundancia en la exposición del análisis. Si bien se ha tratado de pulir la narración, también creemos importante incluir algunas de las reiteraciones encontradas, dado que las matrices metodológicas, si bien son útiles para ordenar los puntos centrales de nuestra perspectiva teórica y guiar el análisis, no son excluyentes totalmente. Asumimos esta característica como una consecuencia necesaria y deseable de la concepción epistemológica adoptada: la realidad es compleja y difícilmente puede ser recortada en partes “observables” según “el” método científico. En este sentido, las redundancias y los énfasis analíticos tienen que ver con la complementariedad de ciertas variables y dimensiones del análisis.

Finalmente, es importante señalar alguno de los alcances y limitaciones del concepto Comunidad Epistémica (CE) para que no haya interpretaciones desviadas a los propósitos planteados. La definición de las CE de cada institución surge a partir del segundo objetivo específico de nuestra investigación, en el que nos proponíamos “describir las concepciones teóricas acerca de la comunicación y el perfil del graduado presentes en las carreras de comunicación de universidades argentinas y ecuatorianas”. Es decir, que decidimos agrupar en CE a los docentes de acuerdo a quiénes y cómo se define la formación en comunicación y en relación a quiénes y qué ideas. Por lo tanto, deben

interpretarse no esencialmente sino relacionamente, siempre teniendo en cuenta la capacidad de definir ciertas políticas internas. Esto le otorga un carácter dinámico al enfoque de las CE que, para el análisis, intentaremos cristalizar y que supone el “congelamiento” de ciertas relaciones. Por lo tanto, este trabajo no agota el estudio de las CE en cada institución pero sirve para definir tendencias generales que podrían ser más trabajadas a la hora de construir un mapa que incluya dentro de las CE delineadas posicionamientos individuales o sectoriales que no necesariamente se encuadran en los objetivos que hemos planteado.

Para facilitar la lectura del análisis se incluye al principio de cada concepto una versión resumida de la matriz ya desarrollada en el capítulo metodológico.

Por último, queremos mencionar que hacia el final del capítulo haremos una breve síntesis entre los resultados que se desprenden del análisis de los documentos seleccionados y del contexto histórico de políticas de educación superior antes expuesto. En este apartado intentaremos presentar la integración de los hallazgos más importantes de los dos apartados del capítulo (contexto y análisis), que posteriormente serán reelaborados de forma más compleja en el capítulo dedicado a la interpretación y, a partir de allí, comparados en relación al caso ecuatoriano.

Concepto: comunidad epistémica

Es necesario aclarar que las CE descritas tienden a delinear las posturas más representativas de la ECI; sin embargo, no pretenden abarcar a todo el conjunto de docentes que trabaja o ha trabajado en la institución. Queremos establecer que hay posturas de ciertos profesores que no se pueden encuadrar en una de las dos CE detectadas, sino que hay posicionamientos más individuales que son ambiguos o que simplemente no comparten los lineamientos generales de cada CE.

En este sentido, como resultado del análisis se desprende la existencia de dos CE principales. Una CE profesionalista, más enfocada en la formación especializada con un sesgo mediático, y una CE generalista, que hace más hincapié en la formación integral con fuertes bases teórico-metodológicas y tiene una concepción del comunicador con un perfil más general. Ambos grupos comparten, por lo menos discursivamente, la creencia de que se debe transformar la realidad, pero difieren en la concepción de la comunicación. Ligada a la CE profesionalista están los docentes que entienden a la comunicación

como una herramienta de transformación y, en la otra CE, se entiende la comunicación como un espacio de articulación y construcción colectiva.

A continuación incluimos el cuadro correspondiente al concepto de CE:

Tabla 7. Matriz para el concepto Comunidad Epistémica

Dimensión	Variables
Consenso intersubjetivo	Principios
	Concepción ontológica
	Metas o fines comunes
	Nociones de validación

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Adler y Haas (1993).

Dimensión consenso intersubjetivo en el plan de estudios

El plan de estudios 1993 es el documento más importante que da cuenta de la capacidad de decisión e incidencia que tiene la primera de las CE antes descrita. En el documento institucional se plasman con claridad la concepción ontológica, las creencias y metas perseguidas que, en efecto, se corresponden con lo relevado en las entrevistas.

Por ejemplo, gran parte de las evaluaciones que integran el diagnóstico del plan precedente se orientan a detectar las carencias en la formación profesional así como también a marcar la falta de articulación de lo teórico con lo práctico. Es tan acentuada la atención sobre lo profesional, que el Ciclo Profesional se desarrolla a lo largo de dos años (4to y 5to). En este sentido, se exponen los principios y bases del plan -que reflejan los de la comunidad-:

El proyecto se basa en nuevos criterios que tienen en cuenta las demandas comunicacionales, y en una concepción que equilibra teoría y práctica, a partir de lo comunicacional concreto en la región y el país. En virtud de ello se configura una estructura que supere deficiencias del plan vigente en dos aspectos: a) el de la falta de articulación entre teoría y práctica, con el trabajo en Talleres de producción orientados según contenidos de las materias teóricas; b) el de la rigidez y limitación en la formación profesional, mediante una apertura a opciones en el Ciclo Profesional, con lo cual el plan logra mayor flexibilidad (Plan de estudios 1993: 3).

Entrando a la concepción ontológica sobre lo que significa “práctica profesional” se incluye la investigación, el trabajo en “organizaciones comunicacionales masivas y no masivas” y en el ámbito institucional. De todos modos, hay un privilegio por el trabajo en medios, algo que se demuestra por la cantidad de orientaciones ligadas a ese espacio y por los fundamentos sobre los que basa la nueva propuesta. Para realizar la reforma

del plan se consultó a los docentes de la misma escuela que se desempeñan en el campo laboral y se detectó que el “más accesible” es el de los medios de comunicación masiva. También se detectaron las dificultades para el ejercicio de la profesión en ámbitos educativos o institucionales.

Aunque en la CE “profesionalista” dijimos que -tanto en las entrevistas como en el plan de estudios- se manifiesta una tendencia clara sobre el perfil profesional, también es posible rescatar los fundamentos teórico-contextuales que se incluyen como obligatorios en el plan de estudios (aspectos histórico-contextuales, políticos y económicos y elementos para la formación básica en otras ciencias sociales). Tanto los datos del plan como de las entrevistas nos permiten ver con mayor certeza que la orientación profesional o tendencia es, justamente, una tendencia: de ningún modo hay una idea acabada de formar “simples” técnicos, sino que se contempla una necesaria formación integral. De todos modos, la tendencia profesional con énfasis en la práctica y que impulsa recortes teóricos fuertes es suficiente para distinguir a una CE de otra.

Sobre las metas, que en este caso se definen por el perfil proyectado del egresado, la CE que se plasma en el plan lo construye con una amplitud y capacidad que incluye las aptitudes de cada una de las orientaciones. Es decir, un egresado capaz de investigar, de producir estrategias y proyectos, de trabajar en medios con destrezas tanto en lo teórico como en lo técnico. En el caso de la CE generalista, estas cualidades -si bien no se pueden analizar en otros documentos que no sean las entrevistas- parecen ser similares. Una de las diferencias estribaría en la carga teórica y en la búsqueda de no fragmentación de estos recursos.

Dimensión consenso intersubjetivo en los programas o syllabus

A partir de los programas, podemos entender que hay un abanico de concepciones sobre la comunicación: comunicación como proceso sociocultural inherente al humano; comunicación ligada a la técnica y medios; y comunicación como industria. Sin embargo, no es posible extraer conclusiones o tendencias en este caso, dado que se trata de materias teóricas que representan una parte mínima de todas las materias dictadas en la carrera. De todos modos, su relevancia está dada porque -según el plan de estudios- son el eje principal de la formación. También podemos rescatar los énfasis que existen en la ubicación contextual a partir de los procesos históricos que enmarcan al surgimiento de

las teorías. Este trabajo es coherente con las metas proyectadas para el graduado de la ECI.

Por otro lado, tampoco es posible con estos datos detectar qué CE está operando en el armado de los programas porque, si bien en sus contenidos y estructuración están semiplanificados por lo que estipula el plan, la autonomía de cátedra otorga a los docentes un grado de decisión importante que se pone en juego en ese armado.

Dimensión consenso intersubjetivo en las entrevistas

Como señalamos, hay dos CE en la ECI, consideradas por su capacidad de incidir y decidir políticas a nivel de la Escuela. Ambos grupos comparten, por lo menos discursivamente, la creencia de que se debe transformar la realidad y que el comunicador debe estar preparado para eso. Sin embargo, difieren en la concepción ontológica de la realidad y de la comunicación que se articula con esa creencia. Por un lado, están los docentes que entienden a la comunicación como una herramienta de transformación y en otro grupo los que la entienden como un espacio de articulación y construcción colectiva. Como ejemplo del primer grupo:

Hoy necesitás una visión mucho más completa de la comunicación como herramienta de transformación, creo que ese es como central. Como instrumento de transformación social, como herramienta de construcción social. Eh, vos no podés pensar hoy desarrollar un sistema democrático sin pensar la comunicación asociada a ese desarrollo del sistema democrático. Tiene que haber garantía de que la producción de la información se genere de una manera distinta a la que se está generando actualmente (Marcela, 2015, entrevista).

En consecuencia, en el primer grupo se ubican los profesores que sostienen y han plasmado en el último plan de estudios la relevancia del manejo técnico y la importancia de la especialización; en el segundo, pervive la idea de una formación generalista, con apoyo en fundamentos teórico-contextuales sólidos y uniformes para todos los estudiantes. Estos son los rasgos generales que definen a los dos grupos, pero no es posible polarizar taxativamente las posturas, en tanto en el primer grupo también aparecen nociones de comunicación ligadas a procesos sociales y al perfil del comunicador con recursos teóricos. De todos modos, es posible señalar las tendencias más fuertes dentro de las CE y que en definitiva se imponen en la carrera.

Pese a las diferencias, parece atravesar a ambos grupos la idea más consolidada de que la formación profesional está ligada a los medios y, en segundo lugar, a lo institu-

cional. En relación a la investigación, no aparece la necesidad de trabajar en su posicionamiento, porque subyace la idea de que se trata, más bien, de la continuación de la formación universitaria y no de un ejercicio profesional. En este punto no se ven claras divisiones. Tampoco parece haber diferencias respecto de un tema que surge en las entrevistas pero que no es tomado en cuenta como un problema a trabajar: los problemas epistemológicos de la conformación del campo de la comunicación. En general no hay testimonios de ninguno de los integrantes de los dos grupos sobre las dificultades y tensiones que se manifiestan por el origen de la escuela y de los profesionales de la comunicación. Parece haber un acuerdo tácito en que la virtud del campo es la amplitud de la comunicación y, por lo tanto, la diversidad de espacios de trabajo que pueden encontrar los graduados. No hay planteamientos sobre los conflictos ligados al origen de las escuelas de periodismo y de las investigaciones en comunicación que se plasman a la hora de pensar el perfil, las competencias y el futuro plan de estudios.⁵³

Estas fronteras planteadas respecto de la cosmovisión del campo de la comunicación se mantienen cuando analizamos el funcionamiento de las CE en relación con el gobierno nacional. El grupo que hace énfasis en la técnica y en la especialización se encuadra a favor y en defensa de las políticas nacionales impulsadas por el kirchnerismo. En el otro grupo hay una diversidad de posicionamientos sobre este punto, aunque no podría ser caracterizado como opositor estas políticas. También hay docentes que parecen ubicarse por fuera de estos dos grupos definidos, sin una identificación clara con ninguno de los dos, ni con algún posible tercero.

Dimensión consenso intersubjetivo en las tesis

Entendemos que en las tesis pueden observarse, al menos en parte, las consecuencias de la aplicación durante 20 años del plan de estudios y de su cosmovisión. Si en el plan se estipulaba que a mediados de los noventa el lugar de trabajo más accesible eran los medios de comunicación, el análisis de las tesis demuestra que los estudiantes se inclinan ahora de modo mayoritario por la orientación Institucional (39%) y que la segunda opción tiene que ver con medios (37% entre Gráfica, Audiovisual y Radio, con preeminencia de la primera).

⁵³ Desde hace unos años en la ECI, según los testimonios, hay discusiones para realizar un nuevo plan. Sin embargo, la intención de un grupo de docentes –que no necesariamente se corresponde con alguna comunidad epistémica- no se ha traducido en procesos formales.

Podemos notar que la idea plasmada de articular y equilibrar la teoría y la práctica ha transitado un camino hacia una debilitación de los aspectos teórico-metodológicos. Esto se observa con más claridad en las orientaciones mediáticas: si bien el total de los trabajos finales⁵⁴ con formato de investigación de las tres orientaciones representan un 21% del total de las investigaciones, en el caso de la orientación Audiovisual, la mitad de los trabajos finales con el formato investigación tienen una perspectiva teórica confusa; en el caso de la orientación en Radio, también el 60% de las tesis no presenta una perspectiva teórica clara (y el segundo lugar lo comparten la perspectiva Crítica con la Político cultural con 20% cada una); en el caso de Gráfica, el 40% utiliza una perspectiva crítica, pero un 30% presenta un armado teórico confuso (las perspectivas ajenas y el abordaje político cultural alcanzan un 15% cada una).

También podemos ver que la idea de comunicación como herramienta se consolida, aunque con privilegio por la perspectiva técnico-publicitaria. En el caso de las tesis con formato de investigación, casi la mitad de la tesis corresponden a la orientación Institucional, con un 46% y, respecto de las perspectivas teóricas, un 27% utiliza una mirada organizacional y un 25% adopta una postura crítica.

Concepto: dependencia universitaria

A continuación incluimos el cuadro correspondiente al concepto de Dependencia Universitaria:

Tabla 8. Matriz para el concepto Dependencia Universitaria

Dimensión	VARIABLES
Objetivos de la formación	Vínculo teoría- sociedad
	Perspectiva holística
	Claridad en los principios epistemológicos
	Extrañamiento positivo
Organización general de universidad	Autonomía y relación con el gobierno (emergente)
	Fragmentación del conocimiento
	Burocratización de los organismos universitarios
Estructuración de las facultades de ciencias sociales	Profesionalización.
	Claridad en el perfil del graduado

⁵⁴ Cabe recordar que el Reglamento para la Elaboración del Trabajo Final especifica las tres modalidades y características del trabajo final cuyas las opciones son: investigaciones científicas, productos de comunicación y proyecto de comunicación social.

	Relación de los planes/programas con las necesidades sociales concretas
--	---

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Michelena y Sonntag. (1976).

Dimensión objetivos de la formación en el plan de estudios

Para analizar la relación entre las perspectivas teóricas y su aplicación o incidencia al tratar los problemas sociales, comenzaremos con una cita que deja bien claro una de las aspiraciones de la plasmadas en el plan: el estudiante “tenderá a desarrollar las siguientes actitudes: crítica, fundamentada y responsable, de la realidad en la que está inserto, de la práctica profesional y de su propio ejercicio profesional” (Plan de Estudios, 1993: 6). Si bien se marca una fuerte relación entre las necesidades sociales y la formación teórica, no se observan tendencias claras sobre qué perspectivas teóricas predominan. La relación se da tanto por la necesidad de ubicar epistemológicamente la producción teórica, como en la propuesta de intervenir en la sociedad/mercado con fundamentos teórico-contextuales.

En el plan también aparece como indispensable el análisis de las condiciones históricas y contextuales en diferentes niveles de la realidad (local, nacional, regional y mundial). El hincapié en la formación teórica, epistemológica e histórica indica una intención manifiesta de dotar al graduado de una perspectiva holística.

El documento rector de la carrera estipula la necesidad de una conciencia de los graduados acerca de quiénes y desde dónde se produce el conocimiento; también queda señalado que el conocimiento debe ser ejercido en función de aquello entendido como lo “socialmente relevante”. Sin embargo, y a pesar de esta de esta observación general, sólo en el perfil del graduado de la orientación Investigación es donde se hace énfasis en la necesidad de una actitud crítica y vigilante frente a la propia tarea científica (Plan de Estudios, 1993).

No está previsto en el plan de estudios 93 el extrañamiento positivo, es decir, no está explícitamente incorporado como objetivo contribuir a la transformación social. Sí aparecen nociones ligadas a la crítica y a la capacidad de proponer y ejecutar acciones socialmente relevantes, pero en general la tendencia es a generar aptitudes de análisis, fundamentación y comprensión compleja de la realidad, esto es, condiciones más vinculadas al extrañamiento analítico.

Dimensión organización general de universidad en el plan de estudios

Como parte de los mecanismos burocráticos, el plan en sí mismo forma parte de la planificación y los mecanismos de reglamentación para la obtención del título correspondiente. Se establece un régimen de recorrido rígido en las orientaciones: cada una de ellas comprende un conjunto de materias obligatorias que no pueden ser cursadas por estudiantes que elijan otra orientación, sin posibilidad de flexibilidad al respecto. En este documento no se mencionan consideraciones relevantes sobre la autonomía ni relaciones con políticas nacionales.

Aparece en el plan como uno de los cambios centrales con respecto al plan anterior (plan 78) la cuatrimestralización de las cátedras, con excepción de los talleres. Se postula que este régimen es ventajoso tanto para estudiantes como para docentes e incluso para la articulación del eje vertebrador (Teorías de la Comunicación) con los fundamentos teóricos de otras disciplinas y elementos contextuales. También aparece estipulada la articulación entre las asignaturas y los talleres por medio de coordinadores de talleres y de áreas. La especialización en cinco orientaciones da cuenta de una desigual distribución de contenidos y prácticas entre los estudiantes, en tanto la mayor carga de contenidos teórico-metodológicos en la orientación investigación pone en tensión el objetivo general de lograr en todos los graduados una perspectiva holística.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en el plan de estudios

Sobre los requisitos profesionales, el diagnóstico del plan señala las carencias en la solidez y diversidad de la formación profesional del plan anterior. Por tanto, se propone un fortalecimiento y apertura de la formación de habilidades y destrezas para el ejercicio profesional. Se perfilan tres lugares de trabajo y tareas a desempeñar por los graduados: organizaciones o empresas, medios de comunicación e instituciones científicas o educativas. Aunque en general hay un énfasis en la consolidación de habilidades técnicas, también aparece postulada la capacidad de generar conocimiento y políticas de comunicación, aptitudes también desparejas según las distintas orientaciones.

La claridad del perfil se manifiesta en la postura crítica como característica delineada en el plan, entendiendo la crítica como la capacidad de interpretación y de fundamentación complejas (no queda manifiesto aquí el extrañamiento positivo). Hay una tendencia en el plan al desarrollo de habilidades técnicas, pero esto se complementa con

el requisito de formar graduados con capacidad de generar conocimientos, políticas y proyectos. Esto también denota una intención de despertar y afianzar las competencias creativas durante el trayecto en la carrera.

Una de las necesidades concretas establecidas en el plan es el fortalecimiento de la democracia y de la comunicación como Derecho Humano. También se detecta la necesidad de que los comunicadores sean mediadores de la sociedad y que sean capaces de generar políticas de comunicación. Se puede recoger en varios puntos del plan una perspectiva ética en la relación que se establece con las necesidades sociales y el compromiso social.

Es interesante notar el desfase entre el perfil proyectado en la UNC -con gran énfasis en los medios- y la tendencia que observan los profesores sobre la importancia de la escuela media como ámbito laboral de los egresados.

Dimensión objetivos de la formación en los programas o syllabus

Los syllabus o programas presentan como problema la presencia de los medios en las sociedades contemporáneas. Las repetidas referencias a la ubicación de las condiciones históricas en las que aparecen los medios y se producen las innovaciones técnicas, a nivel global, regional y nacional, contribuyen a fortalecer la mirada holística. El hecho de entrecruzar en los análisis las condiciones económicas, políticas y socioculturales también favorece ese objetivo. Queda explícito, además, el trabajo de contextualización no sólo de los acontecimientos sino de la producción científica que los analiza, es decir, hay un trabajo de reflexión sobre quiénes, cómo y con qué fines se construyeron determinadas teorías.

No está estipulado en los programas trabajar en el extrañamiento positivo; los rasgos recién presentados apuntan, más bien, a trabajar en la reflexión y análisis sin orientarse hacia la elaboración de propuestas.

Dimensión organización general de universidad en los programas o syllabus

En el análisis de los programas no se relevan datos sobre la autonomía universitaria y de la cátedra. Tal vez la única referencia, que demuestra un nivel de planificación y articulación, sea el modo de vinculación entre las distintas Teorías de la Comunicación e In-

roducción a la Comunicación. Se hace explícito el hilado correlativo entre contenidos y niveles de complejidad en aumento.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en los programas o syllabus

Por el recorte de las materias, no hay indicios de lugares de trabajo propuestos o perfiles profesionales, con la excepción de una única referencia a despertar interés por la investigación. La relación de los programas con necesidades sociales concretas sólo se visibiliza en uno de los objetivos de las materias (Teoría de la Comunicación 1 y 2) que señala la debida ubicación que debe hacer el estudiante de la problemática comunicacional en el marco nacional, regional e internacional. Por otro lado, en todas las materias se hace hincapié en el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante a partir de fundamentos y de una comprensión compleja de la realidad y de las propias teorías.

Dimensión objetivos de la formación en las entrevistas

Entraremos ahora en la dimensión referida a los objetivos de la formación analizando cada una de las variables para el análisis de las entrevistas.

Sobre la variable que se centra en el vínculo teoría-sociedad, la CE “profesionista” visualiza que los cambios generados en la sociedad argentina de la última década han sido trabajados e incorporados de diversos modos a los espacios de formación de los estudiantes de comunicación, mencionando especialmente a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. En coincidencia con la postura del gobierno nacional, a la cual adhieren, se definen como problemas actuales de la sociedad a la integración latinoamericana, la soberanía, la democratización de la palabra y la defensa de la democracia. En ese sentido, algunos entrevistados ven una deuda en la tarea de articular las actividades de la ECI con los nuevos contextos latinoamericanos. Queda en evidencia la insuficiente articulación de las temáticas regionales con las miradas teóricas que se revisan a lo largo de la carrera, especialmente observable en la actualización o no de los contenidos de cada materia, así como en la definición de sus alcances, que recae en el voluntarismo del docente respectivo.

En esta CE hay profesores que destacan la capacidad de los graduados para articular la teoría en las prácticas cotidianas de su contexto, algo que ellos ven como una con-

tinuidad histórica en la ECI -sobre todo visualizado con más fuerza en relación a los años setenta-. En el presente, sin embargo, también hay docentes que entienden que la tendencia en las teorías o abordajes ha cambiado desde miradas críticas a perspectivas organizacionales y de publicidad.

La posibilidad de generar una perspectiva holística es otra de las variables que integran la dimensión dedicada a los objetivos de la formación. Sobre este tema hay dos evaluaciones o posturas sobre el plan anterior al vigente: por una parte está la CE “generalista” que remarca la formación general como una característica positiva en tanto aportaba una sólida visión teórica y contextual y, por otra, la CE “profesionalista” que cataloga a la formación como enciclopédica o academicista con pocas herramientas para el desempeño profesional.

Los del primer grupo entienden que el plan 93 fragmenta el conocimiento con un claro énfasis en las prácticas profesionales especializadas, también fragmentadas (sobre todo en lo mediático). Los del segundo grupo, si bien reconocen una excesiva especialización, justifican el peso de los talleres para la formación y relativizan la “pérdida” de la mirada crítica, holística y fundamentada.

Desde la CE “generalista”, las debilidades en la perspectiva holística se señalan en la producción de la tesis, así como también se observa la dispersión de materias y seminarios, que opera como un distractor o dificultad a la hora de consolidar visiones más complejas. El segundo grupo, que trabajó sobre la idea y concreción del plan, ve las adaptaciones del régimen anual al cuatrimestral y la apertura de orientaciones como procesos condicionados tanto por las características de la época como por las disputas internas por el perfil. Se comparte una evaluación positiva sobre la formación y, a pesar de los cambios, en general se mantiene la certeza de que la visión holística integra la formación actualmente brindada.

Pasando a otra de las variables, que define la claridad en los principios epistemológicos del conocimiento, en general los docentes señalan como prioridad el trabajo en la conciencia de los estudiantes y graduados sobre quiénes y desde dónde se han producido las diversas construcciones teórico-metodológicas y cuáles son los posicionamientos que cada uno puede tomar (con las consecuentes concepciones sobre la sociedad y formas de abordar los problemas). Sin embargo, también advierten que esa capacidad, así como el desempeño a la hora de aplicar las perspectivas teóricas, están desigualmen-

te desarrollados de acuerdo a las orientaciones que eligen los estudiantes. Se considera en general que la orientación en Investigación es la que mejor formación otorga en este sentido, aunque también es la menos seleccionada por los estudiantes.

En el caso de la variable denominada como extrañamiento positivo, podemos recoger de la entrevistas que el uso de la palabra crítica y la insistencia en la búsqueda o la necesidad de una formación crítica, hace referencia casi en todos los casos a la capacidad de fundamentación, de reflexión analítica, de comprensión compleja de la realidad y al compromiso social del graduado. Pese a que casi todos los docentes describen y reiteran todas estas condiciones indispensables para el extrañamiento positivo, son pocos y en pocas oportunidades los profesores que entienden la crítica como transformación social o intervención en la realidad a partir de una visión humanista. La crítica se ha diluido en competencias que no necesariamente implican una visión y una actitud positiva transformadora. Esto lo podemos ver a continuación:

Ha habido reclamos de “hay poca práctica, no hay elementos tecnológicos suficientes”, pocas cámaras. Eso denota una diferencia ideológica de formar: o formas técnicamente a alguien o formas críticamente a alguien, ¿no? En ese sentido, y esto lo hemos recibido de devoluciones de egresados, que más allá de todas las dificultades -que por supuesto uno siempre plantea críticas- lo que siempre se ha valorado es que esta sea una carrera universitaria, es decir, una carrera con formación teórica fuerte. ¿Qué quiero decir con formación teórica? Formación teórico crítica, es decir, tener elementos que puedan *fundamentar un análisis* de la situación de los medios o del rol de la comunicación en una determinada sociedad con los cambios que han sucedido (Sergio, 2015, entrevista, destacado nuestro).

Dimensión organización general de universidad en las entrevistas

Los límites de la autonomía universitaria se relacionan con las circunstancias históricas de las diversas etapas y procesos nacionales: en los años setenta hubo una fuerte influencia de la Teoría de la Dependencia y de la lucha por una comunicación para la liberación; durante la dictadura de 1976 a 1983 la Escuela fue cerrada; el neoliberalismo de los años noventa quedó marcado en el plan de estudios 93; y en la actualidad la gestión de la ECI adhiere a las políticas nacionales encabezadas por el Estado Nacional que desde 2003 está a cargo del kirchnerismo.

La autonomía, más allá de lo anterior, es una de las banderas que rescatan los docentes. Esto se ve plasmado en las luchas para transformarse en facultad y en las tensiones con la Facultad de Derecho, a la que pertenecen institucionalmente. Las decisiones sobre las autoridades, contenidos y actividades pasan fuertemente por las disputas y acuerdos de las comunidades epistémicas de la ECI. Por otro lado, los mecanismos his-

tóricos de “regulación” de la autonomía han pasado fuertemente por el financiamiento. Esto se vio claramente en la implementación del plan 93, lo que se surge en las entrevistas:

Sin tener recursos, sin tener la planta concursada tampoco, muy pocos concursos, con muchas dificultades, con la muy buena voluntad de todo el cuerpo docente... pero llegaba el momento de entregar los títulos y el plan no tenía la aprobación definitiva (...) Tuve que ir al Consejo Superior a defender que se aprobara esto y a responsabilizarlos también, porque quienes habían aprobado ese plan de estudio, lo habían hecho a carpeta cerrada sin ver los recursos reales con que contaba la escuela, sin ver las partidas presupuestarias y financieras con las cuales se iba a sostener y estábamos hablando de cinco carreras, cinco carreras importantes (Adriana, 2015, entrevista).

Se reivindica la autonomía cuando no se coincide con las ideas dominantes de turno pero, contradictoriamente, queda implícita una voluntad de enfatizar las propias posturas políticas en la Escuela cuando la mirada coincide con las políticas gubernamentales, por ejemplo. Es decir que cuando no se está de acuerdo con ciertas ideas se reclama autonomía pero cuando se ejercen ciertos cargos se defiende la militancia que orienta la toma de decisiones al interior de la ECI. Además, la consideración acerca de la autonomía o libertad de cátedra oscila entre la valoración positiva para el ejercicio libre de ideas y su consideración como un obstáculo para la integración y articulación de la carrera.

Respecto a la fragmentación del conocimiento, hay un consenso casi absoluto sobre las dificultades de articulación que se manifiestan en todos los niveles: entre cátedras, entre áreas, entre actividades teóricas y prácticas, entre la investigación, la docencia y la extensión, entre la ECI y otras unidades académicas. Se mencionan algunas actividades aisladas impulsadas por los grupos políticos pero no se manifiestan modos de articulación sostenidos en el tiempo. La dispersión en las materias y seminarios aparece como un agravante para lograr la articulación. Casi es inexistente la referencia a instancias institucionales planificadas de vinculación, y la mayor fragmentación se diagnostica en el paso de una estructura curricular anual a una cuatrimestral. Al respecto, una de las entrevistadas señala:

Yo he estado en otro momento, cuando era muy joven, de prosecretaría académica y nosotros sí teníamos una política muy activa de hacer reuniones y no teníamos esta dispersión de seminarios que tenemos en el presente. Y teníamos también una política de hacer reuniones con ciclo básico y ciclo introductorio. Eso te digo no está presente hoy. Uno no sabe por qué hay seminarios, por qué deja de haber seminarios, con qué criterios se aceptan o no se aceptan (Estefanía, 2015, entrevista).

En este mismo sentido, tampoco se hace referencia a la investigación, la extensión y la docencia como actividades transversalmente articuladas. Sin embargo, uno de los espacios donde se destacan formas de vinculación diversas es en las cátedras (por otra parte, condicionadas al voluntarismo docente). En estos espacios se tejen relaciones entre estudiantes, docentes jóvenes y antiguos, alrededor de actividades de extensión y grupos de investigación. Esta es una fortaleza como instancia articuladora aunque no aparecen líneas de investigación que coordinen o conformen un grupo de cátedras.

Si la variable de burocratización está ligada a la capacidad para el desarrollo de planes de formación y de planificación, la ECI se encuentra limitada por su dependencia tanto de la Facultad de Derecho como del Rectorado. Algunos problemas asociados a la relación con Derecho son el proceso de aprobación y puesta en marcha del último plan de estudios y también las gestiones cotidianas. Esto dificulta la toma de decisiones al interior de la Escuela, en función de sus propias necesidades e intereses.

También aparece como problema burocrático la falta de mecanismos claros y aceptados para la gestión de actividades. La falta de estos mecanismos se presenta para algunos docentes como un problema que obstaculiza los procesos transparentes de toma de decisiones a nivel interno. Paralelamente a la poca burocratización de la ECI surgen modos y acciones discrecionales (como la apertura abundante y poco clara de seminarios optativos) que atentan contra la planificación y organización de la formación.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en las entrevistas

La historia de la ECI marca una firme tendencia a la formación de periodistas para medios gráficos. Dos de sus directores ocuparon el cargo de Secretario del Gremio de Prensa, incluyendo al fundador de la Escuela. En este sentido, el último plan refleja la orientación hacia el mercado laboral, con énfasis en los medios (3 de las 5 orientaciones). También aparecen como opciones profesionales el trabajo en organizaciones, instituciones y la investigación. Pese a la fuerte tendencia hacia los medios, los docentes describen que gran parte de los graduados se desempeñan en la escuela media y que la inserción en medios comunitarios o alternativos es una salida laboral no sustentable.

El abanico de opciones profesionales se asienta en la trayectoria de la ECI como así también en la trayectoria de los docentes que egresaron de la Escuela y los que provienen de otras disciplinas. Aunque no hay entre los entrevistados un acuerdo sobre la

especialización deseable del profesional, subyace en todos los docentes una voluntad de traspasar la formación técnica. En relación a esta formación, lo que unos consideran como especialización es evaluado por otros como dispersión. Dispersión que, si bien puede facilitar la inserción laboral en una variedad de espacios, implica una tensión y dilución latente sobre la construcción del perfil del comunicador:

Vos sabés que no sé. No sé realmente. Es decir, creo que era más bien la dispersión del perfil, más que privilegiar un perfil. Me da la sensación. Pero tampoco podría asegurártelo, porque tampoco era un perfil...no era un perfil claramente de investigación, no era un perfil claramente en producción. Es decir, un perfil un poco diluido, me da la impresión (Mónica Dana, 2015, entrevista).

La especialidad en organizacional o institucional es reconocida como una de las más concurridas. Este peso también está reforzado por una tecnicatura en Relaciones Públicas y en la idea de la gestión actual de separar esa orientación para hacer una nueva carrera que ya no pertenezca a la Licenciatura en Comunicación Social.

En relación a la variable que apunta a la claridad en el perfil del graduado, la postura crítica aparece como clave y, en general, se enarbola la bandera de la crítica. Sin embargo, como vimos, hay desacuerdos sobre qué significa ser crítico. Sobre ese punto, un sector coincide en que no se logra afianzar el compromiso y la idea de transformación a lo largo de la carrera y el otro sector piensa que se trabaja en eso y que son los propios egresados los que optan por llevar adelante esas ideas o dejarlas en el camino.

La creatividad del egresado se manifiesta, según los entrevistados, en su capacidad para insertarse en los diferentes ámbitos laborales y de adaptarse a los cambios impuestos por el mercado. Eso es destacado como una virtud de los graduados y de la formación brindada en la ECI.

Observando la relación entre los planes y las necesidades sociales, hay un acuerdo tácito sobre la desactualización del plan de estudios. Sin embargo, aquellos docentes que formaron parte de la gestión del plan consideran que en su momento esa planificación se ajustó a las necesidades sociales de esa época y que todavía conserva cualidades que le dan vigencia. Es decir, que frente a los nuevos escenarios técnicos y mediáticos era importante fortalecer las competencias pragmáticas ligadas a los medios y, a su vez, abrir la carrera a nuevas opciones laborales como la veta institucional (inexistente a principios de los 90 en Córdoba). Puede entenderse que la especialización en los lenguajes mediáticos se enmarcaba en la “batalla cultural” como necesidad social, aunque queda menos clara la necesidad social implícita en la formación de comunicadores insti-

tucionales. La gestión eficiente y estratégica de la comunicación fue configurada como necesidad en la apertura de esta orientación, aunque desde un sector de la ECI afirmen que lo organizacional no asienta su mirada en lo empresarial, sino en lo social. También aparece como necesidad, por la concepción de la orientación Investigación, el trabajo de indagación científica de los problemas de la comunicación en el contexto cordobés y argentino.

Considerando que el proceso de cambio de plan de estudios es complejo, la forma que los docentes y autoridades han encontrado de adaptación a las necesidades concretas pasa por la creación de espacios curriculares y extracurriculares paralelos a las planificaciones del plan y de los programas de las materias. En este último caso, hay mayor flexibilidad para ajustar los contenidos y perspectivas, aunque existen también contenidos mínimos estipulados en el plan. El ajuste o no de los programas pasa exclusivamente por la voluntad del docente titular o de la cátedra, con lo que, de nuevo se observan las dificultades para ajustar las planificaciones más integrales, de carácter institucional, a las necesidades concretas.

En la evaluación acerca de las necesidades sociales concretas, no queda claro si se hace referencia a las necesidades del graduado para insertarse laboralmente o a las necesidades de “la sociedad”. La apertura del profesorado en comunicación, por ejemplo, surge, en gran medida, motivada por la necesidad de los graduados para encontrar salidas laborales alternativas, no porque el perfil de un licenciado en comunicación responda a las necesidades educacionales de la escuela media, más allá de algunas vocaciones individuales.

Aparece entre los entrevistados la consideración acerca de la dificultad para que la formación responda a las necesidades sociales concretas porque existen pocos mecanismos de relación de la universidad y, en particular, la ECI con otras instituciones u organizaciones sociales (sindicatos, escuelas, partidos políticos, organizaciones barriales). La relación más fuerte se da entre partidos políticos y la ECI con representantes de esos partidos dentro de la Escuela.

Dimensión objetivos de la formación en las tesis

Como vimos, la perspectiva teórica que predomina a la hora de pensar los problemas de la sociedad es la organizacional, aunque la mirada crítica alcanza casi el mismo porcen-

taje. Sin embargo, respecto de los temas abordados en las tesis, la tendencia mayoritaria es instituciones o empresas, con un 32%.

La capacidad de analizar los problemas desde una mirada integral queda en algún punto atada a las perspectivas teóricas elegidas. En el caso de las concepciones guiadas por la mirada organizacional, difícilmente se pueda tener una mirada holística; en el caso de la mirada crítica debería ser una condición más regular. El hecho de que un 23% de las tesis no tengan un armado teórico claro podría ser un indicio de las dificultades para alcanzar esa mirada integral de los problemas sociales y poder comprender con certeza desde dónde se posiciona cada estudiante al decidir una construcción teórica determinada, y denota también un grado de fragmentación del conocimiento.

Quedan en evidencia, por otro lado, los temas privilegiados en las tesis: las comunidades y los procesos sociales agrupan un 42% de los temas, las instituciones o empresas un 32% y los medios un 23%.

Difícilmente se pueda alcanzar un extrañamiento positivo -en tanto críticas fundamentadas que tiendan al cambio social- si consideramos el predominio en la orientación Institucional (46%) y la perspectivas organizacional (con casi un 27%), con el agregado de un 23% de tesis en las que no se formulan marcos teóricos claros.

Dimensiones organización general de universidad y estructuración de las facultades de ciencias sociales en las tesis

Si consideramos las orientaciones disponibles, podemos inducir que los estudiantes ven posibilidades laborales ligadas a lo institucional (un 39% elige esta orientación) y a los medios (un 37%). La idea de dedicarse a la investigación queda relegada con un 14%.

No se pueden recoger de las tesis inferencias respecto de la autonomía universitaria. Sí es interesante notar que la ECI no tiene bien aceptados los mecanismos reguladores de los trabajos finales. Aunque se pudo acceder al reglamento, queda explícito en muchas de las tesis que no hay claridad respecto de los formatos que puede adoptar cada trabajo. A veces se realizan productos con una extensa investigación sobre el tema, otras veces se hacen investigaciones que parecen más bien proyectos de intervención, por lo que podríamos decir que falta claridad en los diferentes formatos.

Concepto: formación en comunicación

A continuación presentamos la matriz de análisis para una mejor lectura:

Tabla 9. Matriz para el concepto Formación en Comunicación

Dimensión	Variables
Objeto de la comunicación	Perspectivas teórico-metodológicas del campo
	Concepción de la comunicación
	Relación prácticas-teoría-investigación
Perfil del graduado	Aptitudes del comunicador
	Objetivos de la carrera
	Relación con las necesidades sociales
Infraestructura	
Consideraciones epistemológicas	

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Schmucler, Beltrán, Marques de Melo, Díaz Borde-nave. (1976).

Dimensión objeto de la comunicación en el plan de estudios

En el plan de estudios, la asociación de comunicación con medios, técnica y tecnología es la más recurrente. De esto se desprende que la capacidad de expresión y el manejo técnico operativo sean dos de las competencias a las que se hace referencia, sobre todo, en las falencias encontradas y en la perspectiva de corregirlas (las materias de producción en los distintos lenguajes mediáticos fortalecen esta idea). En este marco, se desprende un relativo sesgo hacia lo periodístico.

Por otra parte, también se reconoce la posibilidad de concebir a la comunicación ligada a otros ámbitos no mediáticos, en lo comunitario, educativo o institucional. De todos modos coincide la perspectiva instrumental de la comunicación como herramienta que puede ser manejada y utilizada (para lograr diversos productos, estrategias, proyectos).

Marginalmente, aparece la noción de comunicación ligada a procesos sociales no mediático-masivos, la que tiene mayor presencia cuando se hace referencia a la orientación Investigación y, en menor medida, en la Institucional. Las materias socio-históricas y teórico-metodológicas del ciclo básico refuerzan la concepción procesual y sociocultural de la comunicación, aunque explícitamente queda generalizada la relación comunicación-medios. En las orientaciones vinculadas a los medios (Gráfica, Televisión y Radio), la comunicación también es concebida como política. La perspectiva instrumental de la comunicación se reitera en la orientación Institucional.

Respecto de las perspectivas teórico-metodológicas, a nivel general, la descripción de las materias incluye una fuerte carga de contenidos socio-históricos y teóricos, con asignaturas como Historia Contemporánea, Teoría del Conocimiento, Economía, Psicología, Sociología, Antropología, Semiótica, Lingüística, Política. Las perspectivas implícitas en los contenidos de cada materia son variadas y recorren todos los abordajes posibles: Crítico, Político-cultural, Pragmático y Socio-técnico, con énfasis en los tres primeros.

En el diagnóstico del plan anterior al vigente se detecta una falta de articulación entre lo teórico y lo práctico. En ese sentido se proponen espacios transversales, nuevas orientaciones y talleres para desarrollar un “equilibrio” entre ambas. Sin embargo, las formas establecidas para la vinculación entre lo teórico y lo práctico quedan reducidas a la presencia de un coordinador en cada taller y un coordinador de área por cada línea curricular.

Si bien se reitera la relevancia de la contextualización socio-histórica y de los fundamentos teóricos de las prácticas a desarrollar en los nuevos espacios curriculares, también se fragmenta la articulación de las teorías, al pasar de un régimen anual a uno cuatrimestral. Esta circunstancia se ve matizada por la planificación de un cuatrimestre libre para la investigación y extensión docente.

Es interesante notar que en el Ciclo Básico los talleres dedicados a las prácticas están asimilados prácticamente al aprendizaje relativo a los medios de comunicación y sus diferentes lenguajes, con la excepción de una materia dedicada a la investigación. En el mismo sentido se visualiza la concepción en el Área práctica de la Comunicación Social, una de las que conforma el eje teórico-práctico del currículum. Se hace evidente la aplicación y las destrezas prácticas ligadas a la investigación en el Ciclo Profesional en forma paralela a las otras orientaciones. Hacemos énfasis en el carácter paralelo porque lo práctico dentro de la formación general está orientado decididamente a los medios y sólo aparece como un conjunto de destrezas y habilidades a desarrollar en la etapa de especialización de la carrera.

Dimensión perfil del graduado en el plan de estudios

A partir de aquí nos detendremos en la dimensión dedicada al perfil del graduado en el plan de estudios. Para comenzar, podemos decir que los objetivos de la carrera se pue-

den sintetizar en la búsqueda de un profesional con destrezas técnicas y actitud crítica y reflexiva sostenida en fundamentos teóricos y socio-históricos sólidos. Para el logro de este gran objetivo, el plan estipula las aptitudes que debe alcanzar el comunicador, entre las que se diferencian aptitudes generales y específicas de acuerdo a cada orientación profesional.

Sobre las aptitudes generales, podemos mencionar como las principales a la defensa de la democracia (condición comprensible en el contexto en el que fue instituido el plan), la capacidad de expresión en diferentes lenguajes y las destrezas técnicas. También surge como aptitud deseable la capacidad de responder ante situaciones o escenarios inéditos, lo que se encuentra ligado a la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad del comunicador. Las competencias de análisis, contextualización y comprensión de la realidad en diferentes ámbitos son un requisito importante, como también la habilidad de generar proyectos, productos y políticas adecuadas a esas circunstancias. Aparecen además actitudes éticas vinculadas a todas las destrezas recién expuestas, entre las que se destacan la responsabilidad y la defensa del derecho a la comunicación como las principales.

Las aptitudes específicas se desprenden de las generales, con énfasis en la producción mediática, la investigación y la evaluación y planificación institucional. Curiosamente, el perfil del comunicador incluye la variedad y cantidad de aptitudes nombradas anteriormente, pero acotando la posibilidad de desarrollar esas destrezas al separar de manera excluyente unas orientaciones de otras (con sus consiguientes habilidades, contenidos y prácticas). Es decir, se delinea un profesional con un abanico de aptitudes pero dentro de la estructura curricular se limitan las posibilidades del estudiante para desarrollarlas a todas al mismo nivel.

Los objetivos de la carrera y las aptitudes correspondientes se articulan con las necesidades diagnosticadas. Éstas son entendidas principalmente desde un contexto nacional y regional. Con todo, se manifiesta una tensión entre las supuestas demandas de la sociedad argentina y las necesidades laborales de los graduados, lo que de algún modo difumina los límites entre las demandas comunicacionales que se corresponderían a un modelo de sociedad más justo, vinculado al bienestar general y lo que podría entenderse como necesidades del mercado.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en el plan de estudios

Por último, queremos hacer mención a dos de las dimensiones emergentes del análisis. En lo epistemológico, en el plan se sostiene que la constitución de la comunicación como disciplina se fundamenta en otras ciencias. Se distinguen al respecto tres disciplinas principales: la sociología, la psicología y la semiótica. Además de estas tres influencias, que modelan fuertemente el tronco teórico, se reconoce la necesidad de “complementar” la formación con otros conocimientos, relacionados a la realidad histórico-cultural, por un lado y político-económica, por el otro. Respecto de la infraestructura, todos estos cambios y ampliaciones de orientaciones no están proyectados dentro del plan en lo que concierne a su financiamiento.

Dimensión objeto de la comunicación en los programas o syllabus

Las materias teóricas de la comunicación manejan dos concepciones principales: aunque en Introducción a la Comunicación Social se enfatiza a la comunicación como necesidad antropológica humana, también se introduce la relación medios-comunicación. En las materias correlativas posteriores se mantiene esta dualidad, al abrir el debate a los diferentes abordajes históricos del campo. En este marco, las perspectivas político-cultural, crítica y pragmática son las más fuertes.

Al tratarse de materias teóricas, la relación con la práctica aparece como una contextualización compleja y profunda que oriente el ejercicio de la profesión y que incluya una mirada crítica sobre el mismo. También se sugiere como práctica la investigación sobre las problemáticas comunicacionales (aunque no son muchas ni extensas las referencias). Sin embargo, no hay actividades planificadas para trabajar en ese sentido, a diferencia –adelantamos- del caso de Ecuador.

Dimensión perfil del graduado en los programas o syllabus

En relación al perfil profesional, se presentan como aptitudes centrales para el estudiante de las materias teóricas de la comunicación a la comprensión de los problemas, recortes y objetos de las teorías de la comunicación, la reflexión, la fundamentación y la crítica de las miradas teóricas en relación con las realidades más cercanas. Hay un énfasis en la vigilancia epistemológica, es decir, en la capacidad de situar y analizar los aborda-

jes que se presentan. Es el conjunto de aptitudes el que da forma al perfil del graduado y a los objetivos proyectados en la carrera.

Las necesidades sociales, por su parte, son concebidas en distintos niveles (nacional, regional e internacional) y de acuerdo a las condiciones actuales de la sociedad. Estas consideraciones más bien abstractas son particularizadas en la situación de los medios y en la relación pasado-presente. No se manifiestan otros problemas específicos, aunque se hace especial referencia al contexto latinoamericano.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en los programas o syllabus

En relación a las cuestiones epistemológicas, una de las materias incluye entre sus temas a “la comunicación: un campo epistemológico conflictivo”. También se presenta como problemática o compleja de definir la relación comunicación-cultura-medios y en especial se aclara la discusión sobre los Estudios Culturales.

Por otro lado, los programas no presentan referencias sobre la utilización de recursos e infraestructura, condición entendible dado que se trata de materias teóricas.

Dimensión objeto de la comunicación en las entrevistas

Sobre la dimensión objeto de la comunicación y la variable concepción de la comunicación, los docentes destacan a la comunicación como herramienta de liberación y cambio, herramienta que los comunicadores manejan para aportar al bienestar común y luchar en la batalla cultural. Sin embargo, hay otras acepciones de comunicación. Una de las más importantes, sostiene una clara relación entre comunicación, medios, producción de información y velocidad, mirada que entra en tensión con otra concepción de comunicación como proceso social ligado a la comunión, al entendimiento mutuo y al compartir. Además, en general, la comunicación se asocia más con la práctica, la intervención y el hacer que con la reflexión teórica:

Justamente recién estaba escuchando, yo estoy en el consejo de la escuela, en el Consejo Consultivo, soy consejera, entonces me toca ver muchas cosas que llegan a la escuela oficialmente. Entonces llegan las pasantías y en qué llegan las pasantías, ¿en qué pensás vos que llegan las pasantías? Llegan en medios, sí en pequeñas revistas que no son lo comunitario entendido como lo alternativo, sí más autogestionado. Qué se yo, Revista Milenio, Revista de la Sierras Chicas, o sea y bueno en tal radio, sino después hay pasantías para hacer algún tipo de trabajo en instituciones. Punto. Son esas. Nadie convoca a un pasante para hacer un diseño

aunque más no sea para una encuesta cuantitativa para ver...nada, nunca vi, no hay en eso; ni para el monitoreo de tal o cual proyecto social, ni para el análisis de tal o cual discurso, no, no existe para eso. Entonces desde ahí también se ve lo de la intervención (Marta Ana, 2015, entrevista).

Para comprender cómo se construye el objeto del campo de la comunicación también es imprescindible dar cuenta de cuáles son las perspectivas teórico-metodológicas presentes a lo largo de la carrera. Al respecto, los docentes señalan que históricamente la ECI se inició con una postura política vinculada al difusionismo norteamericano y posteriormente adoptó la línea teórico-política de la Comunicación para la Liberación, incorporando los aportes de varias disciplinas de las ciencias sociales (en historia, en sociología, en psicología, en economía, en lingüística, en semiótica). Este cambio en la perspectiva teórica-metodológica coincide con la concepción de la comunicación como herramienta de liberación y cambio. Actualmente, sin embargo, pudimos encontrar tres perspectivas teóricas con fuerte presencia en la formación: la línea de la semiótica-lingüística, la marxista y la de comunicación y cultura. También es interesante notar que si bien las perspectivas latinoamericanas se consideran importantes, tienen una presencia marginal en diversas materias. Los docentes advierten en este punto una deuda o tema pendiente a trabajar.

La última variable que compone el objeto de la comunicación es la relación práctica, teoría e investigación. Si bien se estipula y considera conveniente la articulación entre espacios de investigación, docencia y extensión, existen obstáculos ligados a la masividad para lograr una fluida relación entre las actividades. Uno de los espacios donde sí se da esta articulación es en las cátedras. Como la tendencia de las cátedras es el trabajo en equipo (docentes titulares con distinta dedicación, docentes adscriptos y ayudantes alumnos), tanto docentes como estudiantes pueden llevar a cabo actividades que ligan la investigación con la docencia a través de los grupos y temas de investigación propuestos.

También subyace en forma casi generalizada la consideración acerca de la importancia de la investigación para el desempeño periodístico o en instituciones. Por esto, un grupo no está de acuerdo con la división entre la orientación Investigación y las demás. Si bien podemos entender como necesaria la capacidad de investigación en un comunicador, es interesante notar que la investigación científica tiene métodos específicos del campo que no pueden o generalmente no son aplicados para una investigación periodís-

tica, porque tienen reglas diferentes (aquí no hay valoración axiológica al respecto). Por esto, si desde la perspectiva docente es deseable fortalecer la investigación, difícilmente puedan ponerse en práctica los criterios y métodos de la investigación científica para llevar adelante un análisis institucional o una investigación periodística.

Otro punto primordial desde la perspectiva docente es la relevancia de una formación teórica fuerte. Sin embargo, se advierten dificultades en el manejo teórico y en la capacidad de investigación de los estudiantes, tanto en la producción de la tesis como en las actividades cotidianas en las aulas. De todos modos, se valora positivamente la formación teórica de los graduados de la ECI en relación con la educación que ofrecen universidades privadas de Córdoba. Específicamente, se valora y se trabaja la formación teórica en relación a la práctica aunque, en general, se advierte una preeminencia por lo pragmático a partir del plan 93. Esta situación es valorada de forma diferente por dos grupos políticos fuertes de la ECI: un grupo considera que esta tendencia pragmática atenta contra una formación integral, sobre todo en los aspectos teórico-contextuales; el otro grupo entiende que la especialización en el “saber hacer” era una deuda pendiente de planes de estudio anteriores y que es un componente indispensable para el ejercicio profesional:

Lo que pasa es que en ese momento, como yo estaba en el mercado laboral, era una decisión de perfil. La decisión de perfil era: ¿la universidad pública forma solo comunicadores teóricos sobre reflexión, sobre las acciones y el fenómeno de la comunicación para su análisis? ¿Solamente de las ciencias sociales, sin que nos comprometamos con la tarea, el trabajo y el desarrollo que tiene que tener necesariamente en sus prácticas y sus salidas laborales? En esta posición te mantenes prescindente (Jorge, 2015, entrevista).

En este mismo sentido, se detecta que históricamente la ECI ha tenido una formación teórica densa que algunos analizan positivamente en tanto ha otorgado una visión integral de la comunicación y de la realidad social; otros consideran que era generalista y poco especializada. Por último, existe una especie de acuerdo tácito sobre la diferencia de la formación teórica entre las distintas orientaciones. Hay una percepción generalizada de que las herramientas teórico-conceptuales están más consolidadas en los estudiantes y graduados que pertenecen a la orientación Investigación (a veces se incluye la orientación Institucional), que la de aquellos que eligen las orientaciones mediáticas.

Dimensión perfil del graduado en las entrevistas

Respecto a la dimensión referida al perfil del graduado, relevamos las interpretaciones sobre las distintas variables que la componen: las aptitudes del comunicador, los objetivos de la carrera y las relaciones que se establecen con las necesidades sociales.

Sobre la primera variable, las principales aptitudes se orientan a la capacidad de intervenir y transformar la realidad mediante el compromiso social y la ética profesional, de acuerdo a una mirada nacional y regional y en defensa de la democracia. Además, se apunta que el comunicador debe tener capacidad de análisis fundamentado, reflexión, integración, conciencia del propio lugar. También se menciona la capacidad de elaboración de mensajes en distintos soportes, políticas y estrategias de comunicación, es decir, se marca una fuerte relación entre lo teórico y lo práctico. En contraste con este “deber ser” del comunicador, se menciona una debilidad tanto en el manejo teórico como en las habilidades prácticas y en la capacidad de expresión. Esta debilidad se argumenta, por ejemplo, desde la imposibilidad de cursar materias de otra orientación que no haya sido elegida desde el inicio por el estudiante. Aparece generalmente implícito que las aptitudes del comunicador deben concordar con las salidas laborales posibles, aunque atadas a los valores de la universidad pública (compromiso social, ética, defensa de la democracia). Por último, si bien frecuentemente los docentes consideran la pertinencia de la formación teórica para el desempeño profesional, existe también un problema latente entre la formación profesional y la formación académica que, en el primer caso, separa las aptitudes teórico-prácticas:

Entonces, desde mi punto de vista, no la veía [a la epistemología] como una materia que tenga que estar aplicado al espacio de las profesionales –radio, televisión, gráfica-, sí quizás institucional e investigativa porque eran espacios que tenían que trabajar directamente con teorías sociales. Pero hubo un planteo de ver a la epistemología también una jerarquización de sus conocimientos y la necesidad de aplicarla como materia común, una materia común en quinto año que se encuentra hasta el día de hoy de todas las orientaciones (Roberto, 2015, entrevista).

Los objetivos de la carrera no se presentan con claridad, aunque sí se remarca el propósito de formar a un profesional comprometido con su sociedad, capaz de situar y ser consciente de los propios posicionamientos. Aunque los docentes coinciden en que idealmente el objetivo principal sería la formación de un comunicador que transforme la realidad, se asume que los graduados pueden tomar diferentes posturas políticas. De todos modos, se consideran como objetivos mínimos los recién mencionados.

Respecto de la última variable que integra el perfil del graduado, las necesidades sociales son enmarcadas en la demanda del mercado laboral y, en menor medida, en lo comunitario. Aunque explícitamente se entienden las necesidades sociales ligadas a lo colectivo, al bienestar general, también se hace hincapié en la necesidad de insertar laboralmente al comunicador en el mercado. En la relación implícita y conflictiva que aparece entre mercado, necesidades sociales y universidad pública, se indica que la orientación Institucional es la de mayor convocatoria, mientras que Investigación es la menos elegida. En esta tensión se manifiestan dificultades para la inserción laboral de los graduados y se acepta que gran parte de los graduados se dedica, no por vocación ni elección, a la docencia en nivel medio. Por su parte, la investigación y la docencia universitaria son espacios que los comunicadores ocupan en baja proporción y con dificultades. Pese a ello, se menciona una ampliación de los lugares de trabajo para los comunicadores, ya no sólo enfocados en medios sino también en salud, en instituciones, en ONGs, en el Estado.

Si bien se remarca la relevancia de trabajar “para la sociedad”, se advierte una falta de articulación entre la ECI y otras instituciones -como también con los propios graduados- en el diagnóstico de las necesidades sociales. Surgen las nuevas condiciones generadas a partir de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, entre las que, si bien se destaca la apertura de puestos laborales -sobre todo vinculados a medios comunitarios y a la producción audiovisual- se detecta como inconveniente principal su falta de sostenibilidad.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en las entrevistas

Una dimensión emergente de la formación en comunicación es la cuestión de los problemas epistemológicos del campo. Existe una tensión no resuelta entre la mirada profesional que liga (y a veces reduce) la comunicación al periodismo y a las prácticas en medios, y la mirada de las ciencias sociales que se centra en una reflexión científica de las prácticas de comunicación. En este último punto también aparecen conflictos. La relación del campo de la comunicación y el resto de las ciencias sociales se presenta, por un lado, como una ventaja (por la articulación y las aptitudes que desarrollan los comunicadores) y, por otro, como una lucha por imponer la mirada comunicacional sobre la influencia de otras disciplinas. A su vez, la posibilidad de privilegiar la mirada

comunicacional queda limitada por la dispersión de las temáticas de la comunicación, de los perfiles posibles y de los insumos teóricos, síntomas que dan cuenta de la baja precisión del objeto de estudio.

Hay una crítica casi generalizada sobre el nivel de dispersión de materias, trabajos finales, temáticas y recorridos posibles dentro de la ECI y también se advierten dificultades para que la comunicación y la investigación en comunicación sean concebidas por organismos de ciencia y técnica como un área específica (no dentro de otras disciplinas). Sin embargo, la problemática epistemológica en pocos casos es considerada un tema a trabajar. Tiende a privilegiarse una mirada optimista sobre la capacidad del comunicador de trabajar con lo trans, multi e interdisciplinar y a reivindicar los orígenes del campo de la comunicación como una ventaja:

Creo que eso [la curiosidad] hace que seamos muy aptos para la interdisciplina, para el trabajo multidisciplinar. No tenemos ese prejuicio, quizá por haber nacido en su momento, deberle digamos, de ser tributarios de otras disciplinas, el origen de la comunicación. (Cecilia, 2015, entrevista).

Por último, dentro de la formación en comunicación surgió en el análisis una dimensión referida a las condiciones materiales de la ECI. La falta de recursos se presenta como un problema central e histórico, vinculado estrechamente a las pugnas políticas con sectores intrauniversitarios (principalmente el Rectorado y la Facultad de Derecho). La falta de instalaciones y recursos se agravó con el ingreso irrestricto (a principios de los años 90) y el promedio de más de 1000 ingresantes por año. Sin embargo, esta política de ingreso es vista como una conquista. Apreciamos una naturalización de las luchas por el financiamiento y el cambio de las condiciones materiales existentes. Las principales consecuencias de este problema se ven en la escasez de cargos docentes y en la sobrecarga de las tareas, en la limitada dedicación en investigación, en la falta de recursos técnicos y en las dificultades de los estudiantes para conseguir directores en el proceso de tesis. Pese a los conflictos, visualizamos estrategias -también relativamente naturalizadas- para solventar la carencia de docentes. Este inconveniente se remedia principalmente con el trabajo de profesores que integran las cátedras pero que no son remunerados.

Dimensión objeto de la comunicación en las tesis

A partir del análisis de las tesis, podemos inferir las concepciones de la comunicación predominantes y las perspectivas teóricas más utilizadas.

El objeto más abordado se concentra en instituciones o empresas (32%) y las perspectivas teóricas predominantes (27% utiliza una mirada organizacional) dan cuenta del énfasis puesto en la consideración de la comunicación como una herramienta. Esto se condice con el más alto porcentaje de estudiantes que eligen la orientación Institucional (39%). Aparece de forma secundaria la relación medios-comunicación (el conjunto de graduados que optaron por las orientaciones mediáticas llegan al 37% y los temas mediáticos corresponden a un 23%). De todos modos, la concepción de comunicación como proceso social también es fuerte, con un 42% de los temas enfocados en comunidades o procesos sociales (21% cada uno), en tanto un 35% opta por las perspectiva crítica (25%) y político-cultural (10%).

Cabe destacar que las perspectivas teóricas de los trabajos finales están profundamente atravesadas por las orientaciones de los estudiantes. En la orientación Institucional prima la perspectiva organizacional (con un 49%), en Investigación la perspectiva dominante es la crítica (con un 36%) y en el caso de las orientaciones mediáticas se destaca la falta de claridad en el uso de las perspectivas: en Radio un 60% de las tesis no son claras y en Audiovisual, la mitad. En el caso de Gráfica, aunque el 40% utiliza una perspectiva crítica, el segundo lugar lo ocupa la falta de claridad, con un 30%.

Un punto importante en la relación entre teoría, práctica e investigación está dado por el alto porcentaje de tesis que realizan productos de comunicación para distintos medios o planes de comunicación para instituciones (un 39%). De ese porcentaje, un 60% corresponden a proyectos y un 40% a productos. Del total de proyectos, poco más de la mitad se produjeron en la orientación Institucional; le siguen Gráfica, con un 22%, y un 15% en la categoría Mixta, que se corresponde a trabajos que nuclea diferentes orientaciones. El 10% restante lo completan Investigación y Radio con un 5% cada uno. En relación a los productos, el 40% corresponde a la orientación Audiovisual, un 29% pertenece a la orientación Gráfica y un 10% a Institucional.

El origen del ya mencionado 65% de los trabajos de tesis con formato de investigación es, en orden: Institucional con 46%, Investigación con un 21% (un alto porcentaje si tenemos en cuenta que sólo 14% de los estudiantes elige la orientación Investigación), Gráfica con 12%, Audiovisual con 6% y Radio con 3%. Las investigaciones lle-

vadas a cabo por aquellos estudiantes pertenecientes a las orientaciones mediáticas suman un 21%, el mismo porcentaje que tiene la orientación de Investigación. Como dijimos, este último porcentaje debe entenderse en relación a la baja cantidad de estudiantes que siguen esta orientación. Si los consideramos sólo a ellos, el 90% de sus trabajos de tesis siguen el formato de investigación.

La proporción de elaboración de proyectos, productos e investigaciones no aparece balanceada: los estudiantes de las orientaciones mediáticas se enfocan en productos y proyectos antes que en investigaciones; por su parte aquellos alumnos de las orientaciones Institucional e Investigación se centran más en la producción científica aunque también es fuerte el componente de producción de proyectos y productos en Institucional.

Sobre este punto, destacamos como dato interesante que en gran medida los marcos teóricos se presentan más bien como marcos históricos y no son claras las relaciones entre el marco teórico y el trabajo de campo. Las dificultades en el manejo teórico-metodológico también subyacen en el alto porcentaje de diseños cualitativos: en la mayoría de los casos sólo se hacen explícitas las técnicas (observación, entrevistas) sin referirse, por ejemplo, a consideraciones sobre el diseño, el muestreo, o el armado de categorías.

Dimensión perfil del graduado en las tesis

La preeminencia de la tendencia organizacional tanto en la orientación elegida, en los temas abordados en las tesis y en las perspectivas teóricas utilizadas podría entenderse como muestra del modo en que los graduados perciben su inserción en el campo laboral, y también señala la mirada preferencial sobre el modo de abordaje de los problemas comunicacionales. Por otro lado, las orientaciones mediáticas tienen una fuerte presencia, al igual que la mirada crítica -dentro de las perspectivas-, características que se conciben con la historia de la ECI.

Dimensión problemas epistemológicos del campo en las tesis

La fuerte mirada organizacional señala una de las marcas de origen del campo de la comunicación: la perspectiva funcionalista que privilegió a la propaganda y a la publicidad como necesidades centrales de la sociedad y que perfilaba profesionales orientados a las relaciones públicas. Una de las diferencias es que los abordajes pragmáticos de los

40 y 50 se basaban en estudios y trabajos científicos, mientras que en la actualidad las perspectivas utilizadas por los estudiantes, si bien responden al mismo modelo, se caracterizan por la aplicación de herramientas técnicas provenientes del marketing y la publicidad.

Dimensión infraestructura en las tesis

En este punto, consideramos que las dificultades presentadas especialmente en el manejo teórico-metodológico pueden ser analizadas en parte desde la masividad de la carrera y la carencia de docentes que puedan acompañar el proceso de realización de los trabajos finales, una dimensión no considerada específicamente en nuestro marco teórico.

Síntesis descriptiva

En este apartado queremos hacer un repaso breve de los hallazgos más importantes que se desprenden de la primera contextualización de las políticas universitarias y del análisis documental para el caso argentino.

Seguimos el orden según los conceptos definidos en el apartado: Comunidades Epistémicas, Dependencia Universitaria y Formación en Comunicación. De este modo, fuimos de lo general a lo particular. Dentro de cada concepto se identificaron las dimensiones principales y en algunos casos las variables. Además, se debe tener en cuenta que dentro de cada concepto se analizaron los documentos con la siguiente secuencia: plan de estudios, programas o syllabus de las materias, entrevistas y tesis. Adoptamos esta estructura para ir desde lo objetivado o planificado institucionalmente a las percepciones y derivaciones de esas propuestas. A continuación, una breve síntesis con los puntos más importantes.

En relación las comunidades epistémicas, vimos que el contexto de surgimiento de las escuelas de ciencias de la comunicación en la región marcó el nacimiento de la ECI. La ECI nació en el marco del proyecto ciespalino de formación profesionalizante de periodistas para las nuevas empresas periodísticas que nacían bajo la lupa de EE.UU., condición todavía rastreable en los diversos documentos y que delinea una de las CE ligadas a la profesionalización del comunicador. También queda plasmada en el plan y en las entrevistas la segunda etapa histórica de la ECI, de perfil latinoamericano. El eje se desplaza de la mirada técnico-profesionalizante a una mirada de un comunica-

dor más comprometida con su realidad y, por lo tanto, surge de los testimonios y de las tesis la voluntad de generar una formación holística, que permita ubicar los grandes escenarios y privilegiar acciones y estrategias orientadas al bien común de las sociedades a las que pertenecen. Es decir, aparece la visión de una formación integral y el compromiso del comunicador con la realidad a la que pertenece, condiciones ligadas a veces a un perfil del graduado capaz de realizar análisis complejos y, en otras ocasiones, a la capacidad de transformar la realidad (extrañamiento positivo).

La retórica de la transformación social queda manifiesta, sobre todo, en las entrevistas realizadas, en el plan de estudios y en las tesis, condición que comparten ambas CE. Sin embargo, marcamos que difieren en la concepción ontológica de la realidad y de la comunicación que se articula con esa creencia: por un lado, están los docentes que entienden a la comunicación como una herramienta de transformación y en otro grupo los que la entienden como un espacio de articulación y construcción colectiva.

Asimismo, vimos rezagos de la historia nacional en el plan de estudios, que tiene que ver con la dispersión y la adecuación del perfil del graduado al escenario planteado en los 90, enfocado en la “oferta” de las empresas mediáticas. Pudimos comprender que esta situación de la ECI se corresponde con la información actual de la oferta de las universidades públicas a nivel nacional. De las 25 licenciaturas en comunicación y ciencias de la comunicación, relevamos que 18 orientaciones responden al periodismo o a la producción en medios, 7 se orientan a la comunicación institucional, 7 hace hincapié en la comunicación educativa o comunitaria y solamente 5 orientaciones se centran en la investigación y planificación. De este modo, corroboramos que la idea más consolidada es la que asocia la formación profesional a los medios y, en segundo lugar, a lo institucional. Sin embargo, contrastamos esta visión más institucional con el análisis de las tesis, que demuestra que los estudiantes se inclinan ahora de modo mayoritario por la orientación Institucional (39%) y que la segunda opción tiene que ver con medios.

Destacamos el “acuerdo tácito” que repite como virtud del campo la amplitud de la comunicación y, por lo tanto, la diversidad de espacios de trabajo que pueden encontrar los graduados. Y, en contrapartida, no encontramos planteamientos epistemológicos sobre los conflictos ligados al origen de las escuelas de periodismo y de las investigaciones en comunicación que se plasman a la hora de pensar el perfil, las competencias y,

sobre todo, la construcción de los marcos teóricos de las tesis, que en las orientaciones mediáticas presentan grandes dificultades.

Respecto del concepto que se centra en la dependencia, detectamos en los documentos institucionales y en las entrevistas las huellas de las etapas históricas “modernizadoras”, sobre todo la que se vivió en los 90-con la propuesta del Banco Mundial y de Cepal-, y las etapas de mayor resistencia a los modelos foráneos -tanto a nivel de políticas públicas de nivel general como en políticas educativas-, como la de los setentas y la actual, dominada por las políticas kirchneristas. No hay rastros, por ejemplo, de la política modernizadora de los 60 -en parte porque la escuela se fundó a principios de los 70-aunque sí se encuentran vestigios de la fuerte influencia del proyecto ciespalino de los 50 en el campo de la comunicación y de la presencia funcionalista en la mirada sobre el comunicador. Incluso así, aparece muy débilmente aquella propuesta de Marques de Melo y otros pensadores setentistas de la integración y el trabajo de comunicadores orientados a la investigación en relación con el ejercicio profesional. En este punto notamos una grieta o división entre el ámbito de la investigación y del trabajo profesional como campos separados y de difícil articulación. En este sentido, una de las propuestas de los constructores de la teoría de la dependencia a nivel general, y de la comunicación en particular, no ha alcanzado a ser suficientemente pregnante en la actualidad.

Fue posible observar la fragmentación como síntoma de la dependencia en la separación de las diferentes tareas del ejercicio profesional (por la oferta de cinco orientaciones) y dentro de la cual la investigación está separada de los posibles ejercicios profesionales en medios o en organizaciones sociales. También notamos las dificultades de la separación de materias y campos del conocimiento en los problemas de construcción teórico-metodológica de las tesis de aquellos estudiantes que optaron por las orientaciones mediáticas y en la débil articulación de proyectos de investigación o proyectos de extensión con las actividades curriculares obligatorias.

También destacamos la necesidad de agregar la Autonomía y relación con el gobierno como variable de la dimensión Dependencia. En las entrevistas pudimos rastrear una relación de acercamiento-distanciamiento entre la visión originaria de la ECI, dominada por el pensamiento dependentista de los setentas, con la reciente época histórica kirchnerista: hay profesores que parecen trazar una línea de ciertas continuidades entre los dos momentos políticos y quienes marcan una importante distancia, haciendo algu-

nas salvedades respecto de avances o logros de esta última época. Se insiste especialmente en una de las CE en que la política nacional actual se encuadra en una mirada latinoamericana emancipadora.

Síntomas de la dependencia en las carreras de comunicación también se evidencian en las orientaciones que eligen los estudiantes y en los temas de tesis. Los postulados modernizadores de los 90 ingresaron también en la carrera de comunicación a través del modelo de gestión de la comunicación. La orientación Institucional y su idea de planificación eficiente se manifiesta en una gran cantidad de tesis que objetualizan y conciben conceptualmente a medios comunitarios, partidos políticos y organizaciones sociales como empresas; es decir, emplean técnicas de diagnóstico, evaluación y planificación del marketing en espacios o sujetos colectivos que podrían ser concebidos, desde una perspectiva más crítica –como la de los dependentistas- como actores de lucha y disputa. Esta idea circula por dentro de la CE que entiende a la comunicación como herramienta; es decir, prevalece una mirada instrumental, ya sea pensada como gestión o como herramienta para la liberación. Marginalmente, aparece la noción de comunicación ligada a procesos sociales no mediático-masivos, la que tiene mayor presencia cuando se hace referencia a la orientación Investigación y, en menor medida, en la Institucional.

La tensión entre las dos CE también se manifiesta en las dificultades de los estudiantes para la construcción teórica de sus tesis, algo que, por otra parte, se verifica de algún modo con la insatisfacción de parte de profesores –y de las demandas que los docentes recogen de sus estudiantes- por mayor “práctica” en el uso de las distintas herramientas técnicas. Aquí también se puede encontrar una de las falencias respecto a la tradición histórica de la ECI. Si bien, como dijimos, discursivamente los docentes de ambas comunidades epistémicas insisten en la formación crítica y complementaria de la práctica y la teoría, las dificultades en la articulación de una perspectiva integral es un asunto pendiente todavía. Sin embargo, las competencias de análisis, contextualización y comprensión de la realidad en diferentes ámbitos son un requisito importante, como también la habilidad de generar proyectos, productos y políticas adecuadas a esas circunstancias. Aparecen además actitudes éticas vinculadas a todas las destrezas recién expuestas, entre las que se destacan la responsabilidad y la defensa del derecho a la co-

municación como las principales. Esto es un logro respecto del proyecto de los teóricos latinoamericanos en comunicación.

Aquella mirada histórica y estructural, fundamental para los dependentistas, ha quedado como un anhelo y una forma de trabajo de los docentes con sus alumnos, pero obstaculizada en su concreción, en parte por la falta de recursos (financieros y humanos) y por la masividad de la carrera. E incluso, podríamos incluir como dificultad el poco cuestionamiento de las bases teóricas y políticas de cada tendencia de formación que, más allá de la planificación estructurada propuesta por el plan de estudios y los programas, pervive en la propia formación de los docentes que fueron antiguos alumnos de la ECI. La conciencia de los orígenes de los estudios sobre comunicación en Estados Unidos de la mano de la sociología funcionalista que exportó sus planes a América Latina y de la influencia posterior de la realidad latinoamericana durante los años 70 son apropiados, pero no necesariamente cuestionados en cuanto a la posible inconmensurabilidad de las diferentes cosmovisiones.

A su vez, el propósito de emancipación de los pueblos y, por tanto, de una necesaria articulación entre la universidad y las “necesidades sociales” ha quedado diluida y fragmentada en las diversas orientaciones, materias y perspectivas teóricas, que no siempre se logran procesar coherentemente en los documentos y opiniones docentes. En este punto, también es posible ver cómo el imperativo de orientación de la educación superior a la “demanda” del mercado ha impregnado la estructuración de la carrera, haciendo que el pragmatismo funcional sea rastreable en documentos y entrevistas. Las orientaciones responden a “nichos” de mercado más que a necesidades sociales –aún construidas por los estudiantes o graduados- para el trabajo y la acción política integral, que requerirían de visiones y herramientas que permitan complejizar y no fragmentar la realidad. También es posible ver indicios o síntomas de la fragmentación del proyecto modernizador en la fragmentación de las materias teóricas que, a partir del plan 93, pasaron a ser cuatrimestrales. En el mismo sentido, se abrió un abanico de seminarios y materias optativas que, desde la CE más ligada a la transformación social, es visto como una dispersión sinsentido y sin fundamentación.

La propuesta pragmática de los 90 no se ve en cuanto a criterios de evaluación y control dentro de la carrera. De hecho, gran parte de los docentes todavía observa arbitrariedad en la creación de nuevas materias, en algunos concursos docentes, en la deci-

sión de abrir grupos de investigación, por ejemplo. En este punto vemos que aquellas deficiencias marcadas por Follari y Suasnábar respecto de la calidad y “atraso” de la educación superior argentina todavía sigue manteniendo rezagos de la realidad marcada tanto por las idas y vueltas de la tentativa de implementar en los 60 el plan modernizador norteamericano; por las resistencias de los 70; así como también por el abandono y crisis general del país durante los 80.

Sin embargo, también respecto a la modernización de los 90 aparece como conflictivo el proceso de evaluación y aprobación del plan 93 por parte del Ministerio de Educación. Aunque en el plan y en los programas el conflicto no es rastreable, sí puede verse en las tesis y, sobre todo, en las entrevistas, que las demandas de adecuación a ciertos criterios establecidos desde las instituciones educativas nacionales implicó luchas internas entre docentes y también entre docentes y estudiantes porque cambió, en parte, la cultura institucional arraigada más en compromisos políticos explícitos y redes de confianza y se pusieron en jaque las visiones de la educación y de la comunicación menos pragmáticas, que debieron adecuarse a la nueva lógica, es decir, a la burocratización, fundamentación y transparencia de las decisiones institucionales, también de la mano de una visión política más encubierta en el proyecto general de modernización de los organismos internacionales.

Entre las perspectivas teóricas presentes en los documentos y las entrevistas resaltan tres: la línea de la semiótica-lingüística, la marxista y la de comunicación y cultura. Como otro síntoma ambivalente de dependencia, si bien las perspectivas latinoamericanas se consideran importantes, tienen una presencia marginal en diversas materias: un punto pendiente a trabajar, según los docentes.

Por último, es importante repasar que los objetivos de la carrera no se presentan con claridad ni en las entrevistas ni en los documentos. Sí se remarca el propósito de formar a un profesional comprometido con su sociedad, capaz de situar y ser consciente de los propios posicionamientos; aunque idealmente se entiende por parte de los profesores que la meta final sería la transformación de la realidad de acuerdo a las necesidades locales y nacionales.

Todo este análisis debe ser necesariamente enclavado en las condiciones materiales de la ECI. La falta de recursos se presenta como un problema central e histórico, vinculado estrechamente a las pugnas políticas con sectores intrauniversitarios (princi-

palmente el Rectorado y la Facultad de Derecho). La falta de instalaciones y recursos agrava las posibilidades de trabajo y articulación en todos los niveles, aunque la política de ingreso es vista como una conquista. Apreciamos una naturalización de las luchas por el financiamiento y el cambio de las condiciones materiales existentes. Situación que claramente atenta contra los debates académico-políticos en pos de un diagnóstico y planificación organizada en vistas del mejoramiento general de la carrera.

CAPÍTULO III CASO ECUATORIANO

Contexto e historia sociopolítica de Ecuador

Universidad ecuatoriana

En 1826, Simón Bolívar “secularizó” las universidades coloniales y fundó la Universidad Central del Ecuador sobre la que era la Universidad Santo Tomás de Aquino. De todos modos, la iglesia católica -junto con el Estado, en reemplazo de la Realeza Española- siguió gobernando las universidades por casi un siglo más. En 1867 se fundaron universidades públicas en Guayaquil, Cuenca y luego en Loja. Posteriormente, el Presidente Gabriel García Moreno, crítico de la universidad humanista, clausuró la Universidad Central y fundó la Escuela Politécnica Nacional en 1869, con un fuerte enfoque técnico.

A fines del siglo XIX, entre 1895 y 1912, con la Revolución Liberal encabezada por el Presidente Eloy Alfaro, se separó la educación del control eclesiástico, se quitó la enseñanza de teología y de las lenguas clásicas-heredadas de la universidad colonial- y se impulsó el laicismo de la educación en todos los niveles. A partir de allí se suscitaron algunos cambios: en 1918 se logró el derecho a la representación de los estudiantes y en 1925, con la Reforma Juliana, se reconoció la autonomía de las universidades en su funcionamiento técnico y administrativo. Otro hito importante para la historia de la universidad ecuatoriana se produjo en 1946, cuando el Presidente José María Velasco Ibarra promulgó la ley que permitió la creación de universidades privadas. Ya en los años 50 y 60 hubo un auge de difusión de las ideas socialistas; y durante los 60 y 70 se produjo una crisis de la universidad de élite, ante el crecimiento de la educación pública primaria y secundaria (Tamayo, 2009). La ampliación de la educación secundaria llevó al proceso de la Segunda Reforma Universitaria, proceso que quedó trunco y que en los 80 derivó en una universidad burocratizada y deslegitimada; masiva pero vaciada de contenidos.

A partir de este breve recorrido por los hitos de la universidad, podemos comenzar a caracterizarla en su historia contemporánea. Una de las particularidades de la universidad ecuatoriana, según Nelson Rodríguez Aguirre (1993), es la autonomía frente al Estado, independientemente de la obligación de financiamiento por parte de éste. Esta relación entre Universidad y Estado -que se conoce como modelo liberal de autonomía-

implica una “concepción según la cual lo académico y lo político se encuentran distanciados” (Rodríguez, 1993: 6). En Ecuador, según Enrique Ayala Mora (2007), la autonomía siempre se ha defendido respecto de la posible incidencia de los gobiernos o Estados, pero no necesariamente de autoridades religiosas o de financiamiento privado. Rodríguez Aguirre, en el mismo sentido, remarca que esta concepción liberal de autonomía ha sido usada históricamente para desvincular la universidad de la sociedad y “para posibilitar el ingreso impune de patrones culturales y tecnologías foráneas sin beneficio alguno” (Rodríguez, 1993: 8) e incluso “ha sido invocada para dejar de cumplir responsabilidades con la sociedad, cometer excesos y hasta para violar la ley” (Ayala Mora, 2007: 22).

En este marco, Rodríguez Aguirre señala que en la década de los 80, la relación entre Estado-sociedad-universidad sufrió un grave deterioro, diagnóstico que coincide con el de José Moncada, docente de la Universidad Central del Ecuador, y el de Ayala Mora, ex-rector de la Universidad Andina Simón Bolívar. En relación a la educación superior y al debate que se estaba dando sobre el tema, se reconocían los aportes que la universidad hacía “a favor de una mayor movilidad social, el fomento de la investigación y el mejor conocimiento de los problemas del país” (Moncada, 1994: 5), pero también se advertía la crisis de la educación tanto en lo estrictamente académico como en lo económico, administrativo e investigativo.

En muchas ocasiones se planteó la autonomía como autarquía, es decir, a la universidad como organización paralela a la sociedad y al Estado, reacia a controles externos (Ayala Mora, 2007). Conviene remarcar que existe “la convicción generalizada entre docentes, alumnos y administrativos, de que la autonomía universitaria significa que las instituciones superiores pueden autodirigirse sin dar cuenta a nadie de sus actos” (Ayala Mora, 2007: 23).

En este contexto general, y a partir de la entrada de las políticas de los organismos internacionales en los 80, el panorama se ensombreció: la masificación del estudiantado se unía a los crecientes índices de deserción, al empobrecimiento de los niveles de enseñanza, a la deficiente formación profesional y a la poca actualización curricular y de bibliografía. Además, se indicaba que los buenos resultados alcanzados en investigación hasta los años 70 tenían que ver más con voluntades individuales que con políticas institucionales y que la investigación no siempre se ajustaba a las necesidades reales del país

(Ayala Mora, 2013). En lo económico, se hacía evidente el déficit de la universidad pública y la insuficiente transferencia de fondos del Estado para mantenerlas.

La entrada del neoliberalismo y la fe en el mercado junto con la complicidad del Congreso permite explicar la creación frenética de universidades desde el 80 hasta el 2007. Si en 154 años (de 1826 a 1980) se crearon 20 universidades, entre 1980 y 1999 se crean 32 y entre el 2000 y 2007, 21. El proceso de crecimiento poblacional y de urbanización durante los años 70 y 80 había provocado cambios que no habían tenido su correlato en la transformación o adecuación del sistema educativo: hubo una “carencia de planificación del sistema educativo, falta de mecanismos de orientación profesional, ausencia de carreras intermedias y de otras formas de educación superior no universitaria” (Moncada, 1994: 9-10).

En este contexto, Moncada esbozaba criterios para la necesaria reforma universitaria, específicamente producida desde la Universidad Central del Ecuador pero teniendo en cuenta la situación general de la educación superior del país. Los puntos propuestos para contribuir al debate eran seis: 1) contribución al análisis de la educación ecuatoriana, 2) reestructuración académico-profesional, 3) reorganización administrativa, 4) renovación curricular, 5) financiamiento de la educación y 6) investigación científica.

Sobre el primer punto, el análisis de la educación nacional, se observaba una desarticulación del sistema educativo, una falta de planificación y una excesiva escolarización que se sumaba a la carencia de ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo y de la conciencia socialmente ética. El sistema de educación superior, específicamente, detenía similares deficiencias: desarticulado, desigual, inorgánico, repetitivo. Para cambiar esta situación, el docente de la UCE entendía que era indispensable un trabajo de coordinación importante entre las diferentes universidades y los organismos rectores del Estado. Así, las prioridades serían la eliminación de la rentabilidad comercial en la universidad, “la universalización y aplicación real de la gratuidad de la educación” (Moncada, 1994: 10) y el financiamiento total por parte del Estado.

Respecto a la reestructuración académico-profesional, Moncada insistió en una revisión de la estructura para transformar la universidad y lograr una formación integral, interdisciplinaria y holística. En este sentido, proponía revisar el recorrido de las facultades para pensar en la posibilidad de institutos centrales organizados por campos del saber (Ciencias Sociales, Exactas y Biológicas).

En relación a la reorganización administrativa, Moncada daba cuenta del crecimiento de la UCE y de la consecuente desarticulación, dispersión y falta de optimización de los recursos. A su vez, indicaba la carencia de iniciativas para el planeamiento y la caótica estructura legal de la Universidad.

Sobre el cuarto punto, la renovación curricular, el académico señalaba la urgencia de una revisión integral de los currículos de cada carrera para detectar su pertinencia y (des)actualización. Insistía en la necesidad de una formación integral, que generara mayor responsabilidad individual y social y donde se privilegiaran estudios comunes e interdisciplinarios. Asimismo, para lograr esa renovación curricular advertía la necesidad de instancias de formación para docentes.

El quinto punto, la financiación de la educación, es central en el análisis. El autor marcaba una deficiencia presupuestaria, con un nivel bajo respecto de otros países latinoamericanos. Había un convencimiento por parte de Moncada de que la responsabilidad de financiamiento debía seguir siendo asumida por el Estado y que se debía revisar la contribución de los estudiantes, específicamente quiénes pagaban y para qué, además de los recursos que recibían las universidades privadas. Afirmaba que el problema del financiamiento de las universidades debía ser estudiado como parte de un proceso de desarrollo integral de la educación superior (Moncada, 1994).

Por último, la investigación científica era ubicada dentro de las dificultades de la sociedad latinoamericana, de una frágil tradición científica: “realidad que se evidencia en la falta de una producción intelectual permanente que responda a una voluntad institucional” (Moncada, 1994: 24). En su parecer, en el área de las ciencias sociales había aportes puntuales, pero en el resto de las áreas científicas había un proceso de importación y aplicación de conocimientos foráneos.

Entre los puntos que proponía Moncada no estaba previsto como núcleo importante un conjunto de mecanismos de evaluación y acreditación, algo en lo que sí insiste Enrique Ayala Mora, entendiendo que “los centros superiores son responsables frente a la sociedad que los mantiene” (2007: 24). A diferencia de lo postulado por el texto original de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente, el académico ecuatoriano y otros actores universitarios entendían que las instancias de evaluación debían ser integradas por académicos que hubieran pasado un concurso sin injerencia del gobierno (Ayala Mora, 2010: 36).

En la década del 90 se destaca la promoción de la investigación en la universidad ecuatoriana, a partir del Fondo de Investigación. Sin embargo, este nuevo fondo no subsana la falta de políticas del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP). Ayala Mora sostiene que estas dificultades en la investigación están dadas por la tradición deficitaria del Ecuador en ciencia y tecnología, visible en dos puntos: la falta de organización de programas de investigación y la escasez de recursos (Ayala Mora, 2007: 16). Además, agrega que incluso con el CONUEP “no se generó infraestructura ni institucionalidad para la investigación” (Ayala Mora, 2013: 57). Y, a nuestro entender, lo más grave del caso es que “se mantuvo una separación entre la docencia, que era lo obligatorio y cotidiano, frente a la investigación, que venía a ser eventual y separado, sujeto a financiamientos esporádicos” (Ayala Mora, 2013: 57).

Aunque Moncada y Ayala Mora hacen hincapié en las falencias de la universidad ecuatoriana, también enfatizan la intención de promover procesos destinados a consolidar la organización de la investigación. Los criterios para fortalecer la investigación, según Moncada, debían tener en cuenta los siguientes aspectos: formulación de una política con líneas prioritarias a seguir y que fomentara la formación de recursos humanos (profesores y alumnos), centralización de la política y la administración conjugada con descentralización de la ejecución de proyectos, seguimiento académico de los proyectos en ejecución y socialización de sus resultados, y evaluación de los proyectos según la pertinencia y aporte a los problemas del país.

A estos criterios podríamos agregar la visión de Ayala Mora, quien establece que “las actividades de docencia, investigación y extensión deben atender a las demandas del medio, pero sobre todo, la universidad debe establecer cuáles son las necesidades nacionales en los diversos campos, y atenderlas como su primera prioridad” (Ayala Mora, 2007: 23), atendiendo a la planificación nacional.

En definitiva, durante los 80, 90 y 2000 hubo un diagnóstico que detectaba graves falencias de la educación superior, asociadas a las políticas neoliberales que se aplicaron en la región, pero que también se enraizaban en problemáticas nacionales irresolutas.

Ya en el marco de la última Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), sancionada en 2009, también desde la UCE se realizó un diagnóstico sobre la normativa. En el libro *Reforma Universitaria hoy*(2009), mediante la colaboración de varios autores -la mayoría profesores de esa universidad-, se plasman principalmente críticas a la

nueva legislación y las reformas producidas, que hemos desglosado en dos apartados: a nivel general, respecto del gobierno del Presidente Rafael Correa y, a nivel particular, sobre la reforma de educación superior. También hemos agregado las concordancias y distanciamientos de parte de Enrique Ayala Mora, quien participó como coordinador del grupo de delegados designados por parte de las instituciones superiores para discutir el proyecto de Ley de Educación Superior.

Al gobierno se lo acusa de tener una concepción de la educación mercador-céntrica, en la que subyacería un predominio del orden economicista sobre el político y el moral; de poseer un discurso derechista y bancomundialista coherente con la reestructuración reprimarizante; y de instrumentar una reestructuración de la educación por competencias funcionales a demandas empresariales, de evaluaciones cuantitativas y empiristas.

En el mismo tono, las críticas a la reforma educativa se centran en el verticalismo de la administración de la educación superior; en la lesión de la autonomía universitaria por la sujeción al Plan Nacional de Desarrollo y a entidades de perfil tecnocrático como la Secretaría Nacional de Planificación del Desarrollo (SENPLADES), el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES); en la consiguiente burocratización de la educación y su disciplinamiento y vigilancia; en la dependencia de los métodos internacionales de evaluación -sobre todo norteamericanos- que privilegian las llamadas ciencias duras; en la orientación hacia la reproducción técnica; en la formación en competencias, más ligada a la profesionalización y funcional al mercado; y, finalmente, en la aplicación de criterios de calificación eficientistas.

La autonomía vuelve a ser un punto central y uno de los más duros de la crítica: “se concreta un propósito de eliminación de la autonomía del sistema universitario en general, y de afectación de la autonomía de las universidades individualmente (...) la existencia de toda una superestructura estatal sobre el sistema universitario, sin la representación democrática de los actores de ese sistema, es antidemocrática” (Ayala Mora, 2013: 58-59).

Aunque en términos generales los autores reconocen una crisis de la universidad a nivel general (Saltos Galarzar, 2009) y una crisis particular de la educación ecuatoriana (Báez, 2009) que viene por lo menos desde los años 80, no hay referencias a cambios

propuestos o llevados a cabo por las mismas universidades, antes de la llegada de Rafael Correa, aunque insistentemente se proclama la necesidad de transformación desde dentro. Esta necesidad de reforma también es reconocida por Ayala Mora cuando menciona la necesidad de una legislación que “permita corregir la mediocridad, la falta de control, los cobros desmedidos, la ausencia de evaluación de instituciones y programas, los abusos, el crecimiento desmedido, el engaño a los estudiantes, la dispersión académica y la falta de coordinación con la planificación nacional” (Ayala Mora, 2010: 33).

En este sentido, en el diagnóstico de la UCE subyace, en general, una falta de autocrítica durante el periodo neoliberal. Además, tras todas las críticas realizadas – algunas serias y fundamentadas- no se considera casi ningún punto a favor de las reformas educativas o de los procesos de cambio durante el gobierno de Correa.

A lo sumo, se reconocen las deficiencias de largo aliento de la educación superior. Manuel Salgado Tamayo (2009) considera que en la Constitución de 2008 las formulaciones sobre autonomía universitaria son las más avanzadas de la historia de Ecuador pero, a su entender, esto entra en contradicción con las decisiones de la SENPLADES. Se reconoce, en lo que era el proyecto de la LOES, “el mérito de sintonizar la imperiosa necesidad de impulsar una profunda reforma del sistema” (Tamayo, 2009: 113), así como también la concepción de la educación como bien público.

En este punto, Ayala Mora sí reconoce algunos avances y buenas medidas tomadas por el gobierno de Correa, aunque una de sus críticas más fuertes apunta a la “estructura autoritaria de dirección de la educación superior” y a la falta de respeto del partido de gobierno y del presidente de los acuerdos logrados luego de la elaboración de un nuevo documento propuesto por una comisión mixta compuesta por la Comisión de Educación de la Asamblea y los delegados de los organismos e instituciones de la educación superior (Ayala Mora, 2010). Entre los puntos acertados, desde la visión de Ayala Mora, se encontraría la “tendencia” que incentiva a las universidades a tener mayor cantidad de docentes con doctorado y la mayor financiación desde el Estado para becas de estudio de posgrado en el exterior (Ayala Mora, 2012).

A su vez, si bien la LOES puede ser vista como una intervención excesiva del gobierno en la educación y también pueden discutirse los criterios internacionales de evaluación, tampoco es posible entender la autonomía universitaria por fuera del Estado-nación y de los organismos que reglamentan consideraciones mínimas para mantener

coherencia entre sí y de acuerdo a proyectos nacionales. De este modo, considerar “orwelliano” al gobierno a partir de la sanción de la LOES, por más contradicciones y fallencias que pueda mostrar, suena a crítica excesiva y no con fines constructivos.

Una puntualización interesante, por otro lado, es la identificación de los actores responsables del deterioro sufrido por la educación superior. Más allá de la burguesía nacional y transnacional, consensualmente identificadas por casi todos los críticos, también se incluye el sindicato único de los maestros de educación primaria y secundaria y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP).

Se disiente, con todo, respecto de la composición del organismo de planificación. Se critica que las nuevas disposiciones sobre educación superior (art. 353 de la Constitución de 2008) impiden que tanto en el organismo público de planificación, regulación y coordinación como en el organismo técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad educativa haya participación de personas con intereses en las áreas a regular. A entender de Tamayo, los antecedentes por el mal desempeño de rectores y de la organización corporativa del CONESUP y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) no invalidaban la representación tripartita entre intelectuales, docentes y ministros del gobierno, que la LOES modifica.

Las reformas mencionadas y las críticas hacia ellas nos permitirán contextualizar y comprender los procesos de cambio suscitados en la educación superior, tanto en la evaluación de la Universidad Central del Ecuador, como en las reestructuraciones que se dan al interior de la Facultad de Comunicación Social (FACSO) y de la carrera de comunicación.

Marco regulatorio actual

Comentaremos algunas legislaciones recientes para dar cuenta del modo en que pretenden impactar en la concepción de educación, de comunicación y en los profesionales del campo.

Aquí cobra relevancia el contexto socio-político de Ecuador, que ha introducido nuevas legislaciones: la mencionada Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010; la Ley Orgánica de Comunicación (LOC) en 2013, y la Constitución de la República del Ecuador, en 2008.

Uno de los puntos destacados que comparten estas nuevas legislaciones (y podríamos pensar que también el proyecto político que las sustenta) es la pretensión de revertir o, por lo menos, detener las políticas neoliberales de los 90. En el caso de la LOC, se establece una división del espectro radioeléctrico más equitativa, rompiendo con la ventaja histórica que han tenido los medios privados: 33% para medios públicos, 33% para medios privados y 34% para medios comunitarios. A su vez, contempla una sección dedicada a la producción nacional, que incluye la protección y el fomento a la producción y difusión de contenidos nacionales (publicidad, productos audiovisuales).

Las políticas mencionadas dan cuenta de un cambio que favorecería ciertos avances hacia una comunicación participativa y democrática, y hacia otro modelo de educación. Son justamente estas políticas las que actualizan la vigencia de debates inconclusos en Latinoamérica, truncados por gobiernos autoritarios y políticas neoliberales.

Entendemos que la visión que sustenta este cambio político supone dos cuestiones principales: 1) una concepción de la comunicación como derecho que, a su vez, 2) asume una concepción instrumental de los medios. Sobre el primer punto -sintéticamente y al modo de las Políticas Nacionales de Comunicación- se reclama “el derecho de los pueblos a tener sus propios Sistemas de Comunicación” (Schmucler, 1994: 16). En otras palabras:

a crear las condiciones materiales, jurídicas y políticas para alcanzar y profundizar la democratización de la propiedad y acceso a los medios de comunicación, a crear medios de comunicación, a generar espacios de participación, al acceso a las frecuencias del espectro radioeléctrico asignadas para los servicios de radio y televisión abierta y por suscripción, las tecnologías y flujos de información (Ley Orgánica de Comunicación, 2013, art. 12).

Sobre el segundo punto, subyace una visión de dominación que explica este dominio por la propiedad de los medios. Esta mirada guarda una solución implícita: cambiar y multiplicar las manos de quienes utilizan las frecuencias radioeléctricas para avanzar hacia el pluralismo y la democratización.

Por otro lado, respecto a la situación actual de la formación superior, las regulaciones principales son la LOES y el Reglamento de Régimen Académico (2013).

El artículo 28 de la Constitución señala “que la educación responderá al interés público, y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos” (Constitución Política del Ecuador, 2008, art. 28). En consonancia, la LOES establece que “la educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las

personas y un bien público social” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, art. 3) y como tal, debe ejercerse en igualdad de oportunidades. En el artículo 354 de la Constitución se establece que el financiamiento requerido para las nuevas instituciones de Educación Superior y carreras universitarias públicas “se supeditará a los requerimientos del desarrollo nacional” (Constitución Política del Ecuador, 2008). Finalmente, entre los fines de la Educación Superior encontramos el de “fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, art. 8). Es decir, que la Educación Superior se orienta a cumplir con “los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, art. 8, inciso e).

En la Ley de Educación Superior se establece además el principio de igualdad de oportunidades (art. 71), la gratuidad hasta el tercer nivel (art. 80) y los principios de calidad y de pertinencia en relación a las necesidades de la sociedad (art. 93). A estos principios democratizadores, el Reglamento de Régimen Académico agrega que las instituciones de educación superior están obligadas a cargar todo tipo de materiales educativos en plataformas de aprendizaje abiertas (Reglamento de Régimen Académico, 2013, art. 48).

Para asegurar el principio de calidad, la LOES establece el proceso de acreditación, es decir, de validación por el CEAACES, que contempla una autoevaluación por parte de las instituciones y una evaluación externa. Es en este proceso que se encuentra la Universidad Central del Ecuador.

Pese a establecer un organismo de evaluación y acreditación, en los artículos 145 y 146 de la LOES se contempla el principio de autodeterminación y de libertad de cátedra e investigación en condiciones de independencia para la enseñanza de acuerdo al ejercicio de una autonomía responsable. Los únicos límites a este principio son los impuestos por la Constitución del país y por la LOES.

A nivel específico, para obtener el título de Licenciatura el Reglamento establece en su artículo 17 que deben cumplirse 7200 horas en nueve periodos académicos ordinarios (semestres). Sobre la organización curricular de las carreras de grado se establecen tres unidades: básica, profesional y de titulación. En esta última, que “incluye las asig-

naturas, cursos o sus equivalentes, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión” (Reglamento de Régimen Académico, 2013, art. 21, inciso 2) se abren dos opciones para obtener la titulación: un trabajo de intervención o investigación⁵⁵, o un examen de grado complejo. Los campos de formación de la educación superior de grado están compuestos por: fundamentos teóricos; praxis profesional; epistemología y metodología de la investigación; integración de saberes, contexto y cultura; y comunicación y lenguajes (Reglamento de Régimen Académico, 2013, art. 28).

Además, sobre el proceso de ingreso a las universidades públicas, cabe aclarar que desde 2013 este se realiza a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), dependiente de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Si bien las universidades informan a la SENESCYT sobre las vacantes para cada carrera, el examen de aptitud y los distintos cursos de nivelación están a cargo de esa secretaría en su diseño, organización, evaluación y supervisión (Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, 2014, art. 70).

Estas nuevas disposiciones se encuentran en fase de aplicación y están siendo incorporadas por las universidades y carreras específicas. Por lo tanto, a nivel de educación superior no hay situaciones estables sino, más bien, procesos de acomodamiento.

Panorama de las carreras de grado en comunicación

En este nuevo marco, según el Consejo de Educación Superior (CES), Ecuador cuenta con 27 universidades públicas -de las cuales 12 tienen carrera de grado en comunicación- y 8 universidades particulares que reciben rentas y asignaciones del estado con títulos de grado en comunicación. En total son 20 carreras de comunicación vinculadas al financiamiento del Estado.⁵⁶ Además, hay 10 de 18 universidades particulares autofinanciadas que ofrecen carreras de comunicación (ver anexo).

⁵⁵ Entre los trabajos de titulación se incluyen “examen de grado o de fin de carrera, proyectos de investigación, proyectos integradores, ensayos o artículos académicos, etnografías, sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención, análisis de casos, estudios comparados, propuestas metodológicas, propuestas tecnológicas, productos o presentaciones artísticas, dispositivos tecnológicos, modelos de negocios, emprendimientos, proyectos técnicos, trabajos experimentales, entre otros de similar nivel de complejidad” (Reglamento de Régimen Académico, 2013, artículo 21, inciso 3).

⁵⁶Datos recabados al 29 de mayo de 2015 en la página web del Consejo de Educación Superior.

Los títulos que expiden las universidades públicas y particulares con financiamiento estatal varían desde Licenciatura en Comunicación Social (11), Licenciado en Periodismo (1), Licenciado en Ciencias de la Comunicación (2), Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (3), Licenciado en Ciencias de la Información y Comunicación Social (1), Licenciado en Comunicación (1), Licenciado en Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional (1). A través del relevamiento, también podemos constatar que, de las 15 universidades que tienen información actualizada de las carreras, sólo cinco ofrecen diferentes orientaciones, entre ellas: Periodismo (3), Comunicación Organizacional (4), Publicidad y Mercadotecnia (1), Producción Audiovisual y Multimedia (1), Educomunicación, Arte y Cultura (1), Periodismo y Comunicación Digital (1), Periodismo para Prensa, Radio y Televisión (1) y Comunicación y Literatura (1).

Conviene hacer explícito que no se ofrece en ninguna de las universidades una orientación ligada a la investigación, aunque en algunos perfiles de las carreras se nombra como una de las competencias a la investigación periodística.

A partir de este panorama podemos hacer algunas reflexiones tentativas. Por una parte, existe una diversidad de títulos de grado, potencialmente vinculada al problema epistemológico de la comunicación -dada la complejidad y dimensiones del objeto de estudio-, que se traduciría en la variedad de nominaciones del campo: “ciencias de la comunicación”, “comunicación social”, “ciencias de la comunicación e información”, entre otras.

Por otra parte, vemos que las orientaciones con más presencia (cuando no carreras en sí) son periodismo y comunicación organizacional. Esto marca una tendencia sobre el recorte del objeto de las ciencias de la comunicación, que indudablemente no se puede desligar de los orígenes y la orientación profesionalizante del comunicador. En este sentido, se mantiene la tendencia socio-histórica de las carreras que, según Fuentes Navarro “cada día [da] mayor ventaja a la práctica sobre la teoría” (Fuentes Navarro, 1991: 52).

Por último, vemos que la tendencia a vincular comunicación con educación y/o investigación es prácticamente nula. Esto viene a confirmar el diagnóstico realizado por FELAFACS sobre la investigación en comunicación en la región: particularmente en la Región Andina la investigación es escasa y exigua, pero además se orienta hacia una investigación aplicada, no crítica-reflexiva (FELAFACS, 2009: 58-9). Además, como

vimos, la rama en educomunicación (muy afianzada, por ejemplo, en Brasil) es todavía novedosa e incipiente y sólo una de las universidades cuenta con esta orientación.

Universidad Central del Ecuador: Facultad de Comunicación Social

Los estudios universitarios en comunicación se iniciaron en Quito y en Guayaquil en 1943, entendidos como cursos y capacitaciones enmarcadas en la extensión universitaria (Maldonado, 2009). A partir de la movilización del 28 de mayo de 1944 contra el despotismo del Presidente Arroyo del Río y el liberalismo conservador, se conformó la Asamblea Constituyente (1944-1945) que aprobó una nueva Constitución. En ella se introdujeron contenidos que contemplaban a la comunicación como derecho humano y pilar de la democracia y también se establecía por primera vez la autonomía universitaria como derecho.

En este contexto surgió la Escuela de Periodismo de la Universidad Central del Ecuador (UCE), cuya historia se divide en tres etapas. La primera etapa va de 1945 a 1963, la segunda corresponde a la Escuela de Ciencias de la Información, entre 1963 y 1985, y la tercera se sitúa desde el logro de la Facultad de Comunicación Social, en 1985, hasta la actualidad.

En 1945, mediante decreto, la Asamblea Nacional creó las Escuelas de Periodismo en la UCE y en la Universidad de Guayaquil. En el caso de la UCE, al año siguiente, la Escuela comenzó a funcionar con apoyo del diario El Comercio, con un pensum humanista distribuido en 4 años y adscrita a la Facultad de Filosofía. Sin embargo, la deserción de muchos estudiantes llevó a una revisión del plan de estudios, en vistas a simplificarlo y reducir la cantidad de años (Plan Director de la Carrera de Comunicación Social, 2003). El nuevo plan, en 1956, adoptó una perspectiva técnico-profesional a desarrollarse en tres años y, en 1960, se modificó tratando de combinar los contenidos técnico-profesionales con los humanísticos. De todos modos en la primera etapa (1945-1963) hubo una cierta estabilidad en cuanto al plan de estudio, en tanto hubo tres en total.

En 1963, en el inicio de la segunda etapa, se adoptó el modelo norteamericano, al seguir el plan de estudios recomendado por el del Centro de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL); es decir, el Plan Tipo, acorde a las teorías funcionalistas y a las necesidades geopolíticas estadounidenses (Plan Director de la Ca-

rera de Comunicación Social, 2003). En ese año, la Escuela de Periodismo se separó de la Facultad de Filosofía para depender directamente del Rectorado y pasó a denominarse Escuela de Ciencias de la Información. Se trataba de modernizar y adaptar la enseñanza a las necesidades de la comunicación empresarial que se empezaba a expandir en Latinoamérica.

En este periodo, la Escuela tuvo dificultades para encontrar espacio físico y para obtener cierta regularidad: en 16 años tuvo 10 planes de estudio –el de CIESPAL fue el que más duró-. Entre ellos, el del año 1971 estableció especializaciones en el cuarto año: Periodismo Impreso, Periodismo Audiovisual, Relaciones Públicas y Publicidad. Otro plan importante fue el de 1975, en el cual se adoptaron las sugerencias del Seminario de Costa Rica, en el marco de los procesos latinoamericanos de transformación social y liberación. La irregularidad de esta etapa de la Escuela también se manifestó en la preferencia de los estudiantes por la modalidad oral y la realización de un trabajo práctico para obtener el título, en lugar de la producción científica e investigación: “esto implicó que más del 90% de egresados obtuvieron su título luego de grado oral, que muchas veces no reunía los requisitos mínimos de solvencia y calidad” (Plan Director de la Carrera de Comunicación Social, 2003: 9).

En 1983, finalmente, la Junta de la Escuela creó la Comisión de Facultarización y, dos años después, se aprobó la creación de la Facultad de Comunicación Social (Maldonado Donoso, 2009). Uno de los logros que marca el fin de este periodo y el comienzo de uno nuevo es el decreto nacional mediante el cual se le asigna a las facultades de comunicación públicas de Quito y Guayaquil el 3% del impuesto a las ventas de divisas extranjeras.

El nuevo plan que se inauguró con la Facultad contemplaba dos ciclos: Común y de Especialización, con dos niveles cada uno y un total de 4 años de duración. Las opciones eran: Comunicación Impresa, Comunicación General e Institucional, Investigación de la Comunicación, Comunicación en Radio y Comunicación en Televisión.

En todo este recorrido, los estudios de periodismo han cambiado varias veces su forma institucional, el perfil de sus graduados y sus planes de estudio. Los dos últimos son el de 1996 y el vigente, aprobado en 2009, que presenta tres énfasis de salida: periodismo, comunicación organizacional y educomunicación, artes y cultural.

Es de destacar que, en 2003, el plan Director de la Carrera de Comunicación Social daba cuenta de que, de 75 profesores de la FACSO, el 52% eran comunicadores de profesión y el 48% restante tenía otras especializaciones. Estas tendencias, según el mismo documento, más que complementarse deslizaban un antagonismo. A su vez, de los docentes comunicadores, sólo el 41% se dedicaba exclusivamente a la docencia, pero también ejercía en otras facultades o en educación media. Por lo tanto, se detectaba como problema el ejercicio de la docencia en la Facultad como actividad secundaria y, en consecuencia, se diagnosticaba falta de atención a la situación en la FACSO. A esto se sumaban las nulas “experiencias comunicacionales”, por no ser profesionales dedicados a la comunicación. Sobre el régimen de trabajo de los profesores, se advertía una clara inestabilidad: sólo el 48% de los profesores eran titulares, el 41% eran accidentales y el 10% restante pertenecía a otras facultades. En la dedicación de los profesores aparecía también una carencia: un tercio de los docentes tenía dedicación a tiempo parcial, es decir, escasa vinculación con las problemáticas de la FACSO. Todo esto evidenciaba una “ausencia de una política de desarrollo y promoción docente” (Plan Director de la Carrera de Comunicación Social, 2003: 11). En el diagnóstico, se evidenciaba además la falta de una política de integración de la universidad en la sociedad, tanto a nivel de mercado como de demandas socioculturales.

Por último, como parte de la situación actual de la facultad, según los documentos oficiales de la FACSO, podemos deducir que, por los datos de matriculación del primer semestre de 2013-2015⁵⁷, la tasa anual de ingreso de estudiantes varía entre los 100 y 190 por año.

Análisis descriptivo

El contexto nacional de políticas universitarias, la actualidad de las nuevas legislaciones sobre educación superior y comunicación –con las críticas y aciertos que manifiestan aquellos disidentes de la política nacional- y la breve historia de la que hoy conocemos como Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador son los elementos que nos permitirán leer de manera compleja los resultados del análisis documental.

⁵⁷ Ver en el Anexo documento de FACSO “Aprobados-reprobados 2013-2015”.

Al igual que en el caso argentino, realizaremos el análisis a partir de los conceptos definidos en el apartado metodológico en el orden que se menciona a continuación: Comunidades Epistémicas, Dependencia Universitaria y Formación en Comunicación, con un recorrido desde lo general a lo particular, identificando las dimensiones principales y las variables. Además, se debe tener en cuenta que dentro de cada concepto se analizarán los documentos con la siguiente secuencia: plan de estudios, programas o syllabus de las materias, entrevistas y tesis. Adoptamos esta estructura para poder hacer un recorrido que vaya desde lo objetivado o planificado institucionalmente a las percepciones y derivaciones de esas propuestas.

Concepto: comunidad epistémica

Es necesario aclarar, como en el caso argentino, que las CE descritas tienden a delinear las posturas más representativas de la Facultad de Comunicación Social, sin embargo, no pretenden abarcar al conjunto de docentes que trabaja o ha trabajado en la institución. Es necesario aclarar que existen posturas de profesores que no se pueden encuadrar en una de las dos; hay posicionamientos que son ambiguos o que simplemente no comparten los lineamientos generales de cada CE.

A nivel general podemos relevar la existencia de dos CE. La primera de ellas asocia fuertemente la comunicación al periodismo, mientras que la segunda cree que la comunicación sobrepasa al periodismo ya que es un campo de las ciencias sociales. Para facilitar la lectura nombraremos más coloquialmente a la primera CE como “periodistas” y a la segunda la CE como “comunicadores”.

A continuación incluimos el cuadro correspondiente al concepto de CE:

Tabla 10. Matriz para el concepto Comunidad Epistémica

Dimensión	Variables
Consenso intersubjetivo	Principios
	Concepción ontológica
	Metas o fines comunes
	Nociones de validación

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Adler y Haas (1992).

Dimensión consenso intersubjetivo en el plan de estudios

Los principios y creencias de una y otra CE quedan plasmados en el plan de estudios, sobre todo los correspondientes a la CE con base en las ciencias sociales. Así, el modelo educativo de la Facultad de Comunicación Social (FACSO) se centra en el desarrollo humano y en el conocimiento integral para que el profesional en comunicación pueda transformar la realidad a partir de la defensa de los derechos humanos. Podemos reconocer, también, que dentro de los principios pedagógicos aparecen concepciones que no van en el mismo sentido, especialmente en la orientación tecnológico-estructural como una de las bases en las que se asienta el plan. Estas contradicciones o pretendida complementariedad se repiten en varios momentos del documento institucional y es ahí donde creemos ver cómo las distintas CE han dejado sus marcas sobre la concepción de la realidad, lo que se cree que es un comunicador y las funciones y tareas que debe llevar a cabo, y sobre las metas que se deben cumplir para lograr una formación sólida.

En el diagnóstico de los problemas de la realidad ecuatoriana y global se destacan la falta de políticas nacionales de comunicación, la falta de acceso igualitario a la comunicación, la precariedad de los contenidos de información y la espectacularización de la comunicación. Desde esa postura, podemos reconstruir la idea de sociedad que se encuentra subyacente: una realidad conflictiva, desigual, donde se disputan construcciones simbólicas que crean subjetividades. Esta descripción viene asociada con un perfil profesional, con una idea o meta de lo que el comunicador puede y debe trabajar. De ahí el compromiso social, la responsabilidad y la intención -que se reitera en varios pasajes- de transformar la realidad. Sin embargo, y de forma paralela, encontramos una visión de la realidad distinta: una sociedad en la que debe primar el equilibrio y buen funcionamiento social. En consecuencia, se necesitarían comunicadores que “representen la realidad objetiva” (Rediseño curricular, 2009: 19) y que “administren y gestionen la comunicación” (Rediseño curricular, 2009: 16). En definitiva, los rasgos más significativos respecto de la objetivación de lo que cada graduado puede hacer en su profesión se delimita en cierta medida por los énfasis creados para la carrera, a saber, Periodismo, Organizacional y Educomunicación.

Las tensiones o disputas dejan sus marcas a lo largo de todo el plan de estudios y expresan cierto grado de contradicción que tiene que ver con los principios y metas subyacentes a cada concepción:

Alcanzar la adecuada administración y gestión de la comunicación, como elemento constitutivo de los procesos educativos, culturales y recreativos; encaminados a

lograr su eficiencia y eficacia y la transformación de la realidad; considerados los lenguajes, la tecnología, los recursos humanos y los actores y sectores sociales, y el valor de la recreación y las identidades culturales, mediante el dominio de los métodos y técnicas de la ciencia y del trabajo profesional (Rediseño curricular, 2009: 16).

Entendemos que con esta mirada acerca de las disputas sobre la comunicación, el comunicador y la realidad debe ser contextualizado todo el análisis siguiente y es a partir de las pistas que nos deja cada fuente de información que iremos completando este marco general que se nos presenta. Las huellas de cada documento institucional como las tesis y los syllabus nos ayudan a entender cómo y cuál es el grado de incidencia en las decisiones de la facultad que cada grupo tiene.

Dimensión consenso intersubjetivo en los programas o syllabus

Del análisis de los syllabus no podemos inferir grandes rasgos respecto a los modos en que inciden las CE en la formación (y debemos tener en cuenta que nuestra muestra sólo corresponde a las materias teóricas de la carrera). Más allá de los contenidos que, en gran parte, siguen los lineamientos de lo que históricamente se consideran como los insumos teóricos de la comunicación (el funcionalismo, la Teoría Crítica, los Estudios Culturales y las propuestas latinoamericanas), se deja ver la voluntad del docente de cada materia para trabajar sobre miradas complejas de la comunicación basadas en las perspectivas teóricas pero también en el análisis crítico de esas perspectivas y en relación con los contextos más actuales. Se visualiza, de este modo, la percepción de una necesidad de fomentar el pensamiento creativo y no repetitivo de los conceptos revisados.

Dimensión consenso intersubjetivo en las entrevistas

En este caso podemos considerar, a nivel general, la existencia de dos CE. La primera de ellas asocia fuertemente la comunicación al periodismo, mientras que la segunda cree que la comunicación sobrepasa al periodismo ya que es un campo de las ciencias sociales.

Sobre estos dos grupos se articulan las concepciones ontológicas y los fines de cada CE. En el primer grupo, de acuerdo a la creencia principal, se desprende que las competencias técnicas son las que se deben trabajar e implícitamente se privilegia al sector de los medios privados para este tipo de formación postulada. En este grupo in-

tervienen con más fuerza docentes ligados a la literatura, a la lingüística y al ejercicio del periodismo (saber escribir bien es un requisito fundamental que un periodista debe cumplir).

Por otra parte, la CE de los comunicadores sostiene y trabaja en la formación de un comunicador “sostenido” por las ciencias sociales. Es decir, se entienden como necesarios una serie de recursos de diferentes disciplinas que sustentan el ejercicio profesional, con capacidad de investigación para sostener las posturas en diferentes contextos. En la segunda CE aparece también un compromiso social de los docentes y de la formación que proponen, que apunta a la transformación. Esta búsqueda no se presenta como un aspecto demasiado consolidado, aunque sí está sugerido por distintos docentes. En este caso, podemos ver que se reúnen docentes más ligados a la sociología, psicología e historia. Si bien al interior de la segunda CE acuerdan en los principios que sustentan a la comunicación, también aparecen disputas que tienen que ver con el énfasis que cada una de estas disciplinas gana al interior de la carrera:

Sí, disputas académico-políticas y que es normal que existan. Siempre aquí hubo una tensión entre los periodistas y, recuerdo cuando yo entré hace treinta años, los sociólogos. Había gente que decía “formar periodistas y punto”, eso se hace en la sala de redacción y más o menos en la idea de... de reportero de alguna revista al borde de la quiebra en Pasadena, California. Es la idea. Hubo esa tensión, eso en los '80. En los '90 hubo una tensión con la lingüística, porque había una corriente interesante de profesores que decían “hay que estudiar el discurso, hay que estudiar las unidades de sentido” y dieron una batalla buena, para mí, meter semiótica... entonces era periodistas versus lingüistas estructuralistas. En los 2000 ya la bronca ha venido con los historiadores y los sociólogos y los que venimos de las ciencias sociales pero esa es una tensión... una tensión en la cual no ha quedado rabo sin quemarse ¿Qué te quiero decir? Es que no hay mucho fundamento para sostener esa idea de que formas al periodista como formas al artesano (Facundo, 2015, entrevista).

Sobre estos dos grupos se cruza además una cuestión coyuntural vinculada a la realidad política ecuatoriana. Hay una postura que sostiene como creencia que el comunicador debe ser crítico frente al poder de cualquier tipo, mientras que una segunda posición cree que la defensa de la comunicación como derecho humano se logra a partir del apoyo a las actuales políticas de gobierno, con la sanción de Ley Orgánica de Comunicación como uno de sus hitos destacados. Estos dos posicionamientos políticos no necesariamente se corresponden con las CE antes mencionadas.

Por lo tanto, la capacidad de incidencia en la carrera ha sido reformulada o está siendo reformulada no sólo por las dos comunidades epistémicas definidas sino por los

posicionamientos colectivos e individuales respecto a la política nacional comunicacional y de educación superior. En este punto hay una serie de articulaciones y entrecruzamientos que deberían ser más trabajados para analizar las relaciones con la coyuntura nacional, aunque sea un tema que escapa a los límites de esta investigación.

Ahora bien, de las creencias de cada CE, también se desprende una concepción no sólo del comunicador, sino también de la sociedad. Con respecto al grupo más vinculado al periodismo, podemos deducir que, en relación a la sociedad, enfatizan la importancia de los medios privados en los que los graduados ejercerán su profesión correctamente, de acuerdo a las destrezas proyectadas para este perfil profesional; es en esos medios donde se expresarían principalmente las necesidades sociales ecuatorianas. En el otro grupo, podemos esbozar una concepción de la sociedad más compleja, donde hay espacio para periodistas, pero donde los periodistas no cumplen solamente tareas de buena escritura sino también tienen la capacidad de reflexionar sobre su propia tarea más allá de las demandas de cualquier espacio laboral. Asimismo articulada a la creencia del comunicador social también es posible pensar las necesidades sociales por fuera del rol como periodista, que no necesariamente se manifiestan con claridad.

Dimensión consenso intersubjetivo en las tesis

Cabe aclarar que aunque en el caso de la FACSQ no existe una normativa que categorice las tesis, hemos adoptado el modelo cordobés para dividir las tesis en investigaciones, proyectos y productos. El análisis de las 154 tesis nos da como resultado que un 65% corresponde a trabajos de investigación y el 35% restante incluye productos y proyectos comunicacionales.

Aunque en las tesis no figuran datos como los énfasis (u orientaciones) por los que cada graduado optó, podemos ver que las disputas por el modo de ver la realidad se expresan en la diversidad de perspectivas teóricas trabajadas en las tesis de investigación, como así también en la decisión de los estudiantes de realizar productos o proyectos. Sobre el primer punto, vemos que la perspectiva pragmática (19%) es un poco mayor que la crítica (18%) y la político-cultural (16%). Sin embargo, más allá de las perspectivas utilizadas, la concepción dominante de comunicación se asocia a los medios de información: el 55% los elige como objeto para sus tesis.

También podemos ver que la mirada hermenéutica es una preferencia de los estudiantes, al comprobar que un 66% elige un diseño cualitativo. Sin embargo, hemos de notar -como en el caso argentino- que detrás de este tipo de diseño subyacen una serie de dificultades sobre el manejo metodológico que no debe pasar desapercibido: la mirada holística, compleja, puede ser vista desde la elección de un recorrido metodológico, pero no necesariamente implica que ésta se pueda ejecutar con solvencia. La falta de claridad como categoría, que aparece en un 12% de los casos, también nos confirma el indicio.

La comprensión de los fenómenos es una intención clara de los estudiantes, que en general se manifiesta en los objetivos que se plantean, así como también la intención propositiva de generar proyectos y productos para la sociedad. También en este punto debemos considerar desde dónde se producen esas propuestas. Si entre el abordaje pragmático y el organizacional suman un 25%, y si el 42% de los proyectos parte también de la mirada organizacional, es necesario revisar cómo se conciben los problemas sociales, las soluciones y los roles de los comunicadores.

Concepto: dependencia universitaria

A continuación incluimos el cuadro correspondiente al concepto de Dependencia Universitaria:

Tabla 11. Matriz para el concepto Dependencia Universitaria

Dimensión	VARIABLES
Objetivos de la formación	Vínculo teoría- sociedad
	Perspectiva holística
	Claridad en los principios epistemológicos
	Extrañamiento positivo
Organización general de universidad	Autonomía y relación con el gobierno (emergente)
	Fragmentación del conocimiento
	Burocratización de los organismos universitarios
Estructuración de las facultades de ciencias sociales	Profesionalización.
	Claridad en el perfil del graduado
	Relación de los planes/programas con las necesidades sociales concretas

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Michelena y Sonntag (1970).

Dimensión objetivos de la formación en el plan de estudios

En el plan de estudios aparece con bastante detalle el diagnóstico de diversos problemas comunicacionales a nivel mundial, regional y nacional. Los principales tienen que ver con la falta de políticas nacionales, con la espectacularización y la poca calidad de los bienes culturales informativos, con las dificultades para lograr una democratización de la comunicación y con la deficiente formación de los comunicadores.

En este contexto, se concibe que la formación de los profesionales debe responder a estas demandas de modo propositivo, para mejorar las situaciones y realidades más cercanas a los graduados. Para ello, se plantea el trabajo de los comunicadores a partir de sólidas herramientas conceptuales, es decir, que se explicita como objetivo lograr una estrecha relación entre teoría y problemas de la región. Aunque no hay criterios normativos sobre qué perspectivas utilizar, la tendencia pragmática y la crítica subyacen a todo el documento.

También se deja manifiesta la intención de generar miradas integrales en los profesionales de la comunicación. La inclusión de líneas curriculares asociadas a la “Formación Social y Humanística” y de un eje integrador que incluye investigación, producción y vínculo con la comunidad, da cuenta de esto. La pretensión de formar comunicadores con una mirada holística no genera dudas.

En este sentido, también se intenta demostrar el valor de contextualizar la producción teórica desde sus marcas de origen para que el graduado pueda comprender los posicionamientos políticos en cada una de las teorías y los propios posicionamientos al trabajar desde las diversas perspectivas.

Todos estos elementos que contribuyen a la formación (perspectiva holística, claridad en los principios epistemológicos y relación de la teoría con los problemas sociales) llevan a visibilizar que el conocimiento generado con los estudiantes debe ser puesto a favor de la sociedad. Es decir, el trabajo sobre la conciencia del propio lugar es una labor que no tiene un fin en sí misma, sino que lleva a asumir el compromiso social que implica formarse en una universidad pública. Todo esto queda evidenciado en el objetivo de la universidad, de la facultad y de la carrera.

En definitiva, las consideraciones sobre la formación implican un grado de responsabilidad en la transformación social, punto también reiterado en varios apartados del plan. Sin embargo, no queda claro desde dónde se deberían producir esos cambios porque todos los elementos que conducen a la justicia social, a la soberanía y a la equi-

dad entran en contradicción en algunos pasajes con las “técnicas” para lograrlos. También en varias ocasiones se hace referencia a la “adecuada gestión y administración” de la comunicación, algo que parece más ligado a la lógica empresarial.

Queremos marcar que, si bien hay un grado de coherencia importante a lo largo del plan de estudios, también aparecen contradicciones no menores que pueden ser indicativas de procesos internos complejos y que analizaremos más adelante contrastando las fuentes.

Dimensión organización general de universidad en el plan de estudios

En el plan de estudios no hay otras referencias acerca de la autonomía más que la contextualización del rediseño curricular a partir de las normativas vigentes (que no son las actuales). Es decir, se toman como referencia general, pero todo el proceso de elaboración del plan (plasmado en el mismo documento) parece indicar que la nueva malla ha sido construida por decisión interna de los grupos pertenecientes a la facultad, de forma autónoma. Tampoco hay referencias a relaciones con gobiernos nacionales; los únicos señalamientos a instancias externas y superiores a la universidad tienen que ver con la “sociedad ecuatoriana”.

Sobre los modos de articulación que eviten la fragmentación del conocimiento y del trabajo, no podemos mencionar más que el Eje Integrador que incluye investigación, producción y vínculo con la comunidad. No se estipulan mecanismos para sostener la articulación de cada eje o línea curricular ni instancias de trabajo colectivo. Aún más, podemos notar que los mecanismos de evaluación se enfocan más bien en el trabajo individual del docente.

Es interesante notar en relación a la autonomía y a la burocratización de los procesos de la facultad los criterios que se toman para la evaluación docente. A continuación un breve extracto:

Evaluación de la estructura y metodología del diseño curricular:

La evaluación del diseño curricular en su estructura y metodología es el proceso de verificación y valoración de la validez del instrumento que estructura y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es una vía esencial para la acreditación ante los organismos educacionales y la sociedad en su conjunto.

La evaluación sistemática de la estructura y metodología del currículo permite la toma de decisiones oportunas a partir de las expresiones de criterios de calidad, tales como: relevancia, impacto, eficiencia, actualización, pertinencia, coherencia.

Estos criterios de calidad aportan informaciones trascendentales sobre:

Grado de satisfacción del graduado respecto de la demanda social, Orientación social del graduado, Grado de desarrollo de las competencias, Satisfacción de la sociedad y sector empresarial en general, Adaptabilidad ante los cambios.

Nivel real de aplicación del programa y su currículo: grado de coincidencia del currículo prescrito con el currículo evaluado, Diferencias, Ajustes derivados de los procesos evaluativos (reguladores), tanto del trabajo pedagógico como del aprendizaje,

Calidad en los productos finales logrados. Producto de su aplicabilidad práctica, Producto de cambios en las exigencias sociales para el tipo de profesional, producto del desarrollo científico, técnico y pedagógico.

Validez de las metodologías proyectadas: Calidad en la presentación de los contenidos de estudio, Interactividad que se logra con el estudiante, Grado de satisfacción del estudiante con el aprendizaje logrado, Confiabilidad de las evaluaciones del aprendizaje (Rediseño curricular para la carrera en Comunicación Social, 2008: 33).

Queda manifiesto que los criterios de evaluación son impartidos por los organismos educacionales pero que son aceptados como propios para la regulación de los procesos internos. Esto da cuenta de la relación autonomía/normativas nacionales y del modo en que estas últimas dan forma a los procesos burocráticos de la facultad.

En contraste, en el mismo documento se señala que el Plan Director de la Carrera de Comunicación Social de 1996 “no se sustentó en ninguna propuesta educativa, ni apoyó el desarrollo de procesos sostenidos de capacitación de los docentes, a la vez que tampoco orientó la efectiva creación y funcionamiento de adecuados sistemas de administración académica” (Rediseño curricular para la carrera en Comunicación Social, 2008: 5). Así, podemos ver que han sido débiles los mecanismos propios para la reglamentación y planificación de la facultad cuando no se han tenido reglas externas que regulen la educación superior.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en el plan de estudios

La profesionalización del graduado está determinada por un conjunto muy amplio de aptitudes y habilidades que debe adquirir el estudiante para ejercer con responsabilidad su profesión. El campo laboral se presenta con multiplicidad de opciones-entre ellas, medios de información, organizaciones, ámbito educativo, sector público- y con una variedad de tareas, como planificación de políticas y estrategias, investigación, gestión de la comunicación, producción de contenidos.

Esta amplitud del campo laboral no colabora con la precisión en el perfil del graduado, algo que queda matizado por la repetición de la criticidad como característica fundamental. Un poco menos evidente queda la creatividad científica como requisito del comunicador, aunque sí está presente en algunos pasajes. Estas cualidades se asocian con claridad al deber de transformación social, propósito que no siempre es coherente con las miradas adoptadas en el plan.

Por último, es evidente el fuerte trabajo en el diagnóstico de las problemáticas ecuatorianas para la elaboración del plan de estudio. Se fijan con certeza las necesidades sociales más acuciantes del momento en que fue redactado y la propuesta es coherente con ese diagnóstico.

Dimensión objetivos de la formación en los programas o syllabus

Entre los objetivos de todas las materias analizadas aparece la capacidad de relacionar las teorías a ser estudiadas con los problemas de la sociedad, tanto a nivel general o global como a nivel nacional. También hay un énfasis en la situación latinoamericana aunque sin mencionar problemáticas específicas, sino más bien como competencias generales.

Aunque hay referencias a recursos pedagógicos y perspectivas teóricas para contribuir a generar miradas holísticas y que posibiliten una reflexión sobre el lugar desde donde se ha producido cada teoría, esto no siempre resulta muy claro. Hay una variedad de recursos pedagógicos en los syllabus (lectura, exposición, trabajos grupales, exámenes) sobre cómo generar estas aptitudes que no tienen el mismo peso. En el caso del extrañamiento positivo, sólo quedan explícitas las referencias a trabajar sobre miradas críticas pero no hay casi ninguna idea que apunte a generar la transformación de las condiciones socioculturales.

Dimensión organización general de universidad en los programas o syllabus

No se pueden extraer consideraciones sobre la autonomía, más que en la elección de los temas y en la estructuración del syllabus.

La fragmentación se expresa en la falta de claridad sobre la estructuración de ciertos syllabus. El recorrido en materias como Teorías de la Comunicación 1 y 2 no presenta un hilo conductor claro. Tampoco se aprecian mecanismos de articulación entre

los contenidos de las materias, más allá de los establecidos por la lógica institucional en la definición de la correlatividad entre materias. La correlatividad es uno de los síntomas de los procesos de burocratización y regulación de los procesos formativos.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en los programas o syllabus

Los syllabus de las materias teóricas seleccionadas en nuestra muestra apuntan a desarrollar las capacidades de análisis, reflexión e interpretación compleja de la realidad a partir de las diversas propuestas teóricas. Estas son condiciones que forman parte del perfil profesional proyectado en el plan de estudios. Por otro lado, no se delimitan lugares de trabajo, sino más bien las tareas que puede desempeñar el profesional, ligadas a la comprensión compleja de la realidad y el análisis crítico. También aparece la creatividad como característica a desarrollar, vinculada a la capacidad de aplicar las teorías y reflexionar a partir de las necesidades sociales concretas. El compromiso social y la responsabilidad son cualidades también resaltadas en estos syllabus como parte de la construcción del perfil. Por último, vemos que se hacen referencias específicas a los problemas de la región en materias como Historia de la Comunicación y Teorías de la Comunicación 3, problemas más bien ligados a procesos históricos y no tanto a la situación actual. De todos modos, hay un claro anclaje en las problemáticas regionales, a veces más identificados, como en los casos mencionados, y en otras más bien como temáticas generales.

Dimensión objetivos de la formación en las entrevistas

A partir de los lugares de trabajo perfilados por los docentes, se infiere que las necesidades sociales se encuentran en los medios, en organizaciones sociales y en el Estado, que serían, además, los ámbitos donde los graduados se desempeñan con solvencia. También aparece la investigación, aunque no tanto como necesidad en sí misma sino como herramienta para abordar, de forma sólida, las necesidades laborales que se presenten. Esta articulación con las necesidades sociales encuentra un modo específico en los trabajos finales, en los que se espera que los estudiantes puedan demostrar y ejercitar todo lo aprendido trabajando una necesidad concreta:

Para mí las tesis, las investigaciones, unas me llevarán a la gran reflexión de los problemas sociales y otras tienen que llevarme o posibilitarme la generación de

metodologías para intervenir en los problemas, las tesis tienen que ser constructivas, la investigación tiene que ser formativa, tiene que ser productiva. No les vamos a exigir un gran categorial de reflexión de los problemas sociales pero sí un afinamiento de los problemas conceptuales básicos, abordar un fenómeno comunicacional, un fenómeno periodístico (Fabricio, 2015, entrevista).

También en este plano se disputa el perfil del graduado, entre aquellos que piensan que las “necesidades sociales” se vinculan a las necesidades de la empresa privada y los que las conciben como necesidades orientadas al bien común y/o a las necesidades de trabajo del propio graduado. Sin embargo, al hablar de la relación con la sociedad aparece de modo fuerte el planteo de la inserción laboral; es decir, hay una reducción de las necesidades sociales que pasa por la inserción laboral, lo que podría relacionarse además con el hecho de que, en general, los docentes y la facultad no tienen mecanismos para conocer y responder a las necesidades del entorno:

En ese sentido creo que las universidades estamos más con un ojo frente al mercado laboral más que con un ojo en el valor académico en sí mismo. Ahí me parece que hay una dependencia al mercado laboral que un interés académico como tal (Néstor, 2015, entrevista).

Sobre el trabajo docente enfocado a que los estudiantes puedan aprender a mirar los fenómenos desde una perspectiva holística, podríamos asegurar que la mayoría de los docentes dedican buena parte de su tiempo a esa labor. Sin embargo -como en el caso de la Universidad Nacional de Córdoba- se desprende de las entrevistas que hay una intención por aportar perspectivas económicas, políticas, culturales de fortalecimiento de esa mirada desde las posiciones solitarias de cada cátedra. Se da la paradoja de querer brindar una mirada holística desde posturas individuales. Esto va de la mano de las pocas instancias de articulación.

En este punto también aparece la tensión con la postura de aquellos más vinculados al desarrollo técnico, que no considerarían tan necesario desarrollar este tipo de miradas integrales.

La claridad respecto de los principios epistemológicos que guían la producción y reproducción del conocimiento es uno de los puntos más álgidos de las posturas y discusiones que se presentan en FACSÓ.

Uno de los grupos docentes, el que nuclea a los docentes más antiguos, defiende la idea de que el conocimiento y la formación que se brinda en la Facultad y Universidad responde a los intereses de la sociedad y que de ningún modo serán puestos a favor del gobierno actual en vistas de lo que ellos consideran una intervención y burocratiza-

ción de la educación superior. Otro grupo también afirma que las tareas llevadas a cabo en la Facultad responden a los intereses de la sociedad encauzados, como dijimos anteriormente, por los intereses de la empresa privada. Y también hay un sector que postula el compromiso social que sostiene la universidad pública para la formación de los comunicadores pero que no plantea posturas ni de enfrentamiento con el gobierno ni a favor del sector privado. En definitiva, la pugna en la defensa de los distintos intereses que defiende la universidad como institución de producción legítima de conocimiento se juega en la explicitación o no, y en el modo en que se explicitan los principios epistemológicos que cada CE (y otros grupos políticos) defiende. Sí es más uniforme el trabajo con los estudiantes en la conciencia sobre cómo y desde dónde se construyen determinados teorías o perspectivas conceptuales.

Como venimos viendo, se trabaja bastante en el posicionamiento crítico desde posturas fundamentadas y con miradas integrales. Sin embargo, si bien aparece en algunos casos la referencia a la transformación social, no es la más importante entre los objetivos y las aptitudes del graduado, de modo similar a lo que se da en el caso argentino.

Dimensión organización general de universidad en las entrevistas

La autonomía es el tema central que se desprende de todas las entrevistas. La relación con el gobierno y las últimas reformas en materia de educación superior atraviesan a las decisiones y caracterizaciones de los problemas actuales de la FACSU en medio de una serie de reformas y de procesos de acreditación. Este tema es especialmente sensible, dado que se considera que “históricamente las facultades de comunicación han sido bien independientes...” (Katherine, 2015, entrevista).

Al respecto, podemos nombrar como ejemplos que la designación del decano ha pasado a ser competencia del rector y no ya a través de elecciones de cada facultad; el examen de ingreso ha pasado a ser competencia de la SENESCYT, por medio del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión; las condiciones edilicias, los recursos humanos y los mecanismos de reglamentación están puestos en observación. Este conjunto de circunstancias ha provocado gran malestar en los docentes más antiguos de la facultad porque consideran que estos cambios responden a criterios tecnocráticos bajo modelos extranjeros (particularmente el modelo Bolonia). Esta intervención es fuertemente cues-

tionada por ese sector, dado que han cambiado los procesos y los sujetos de decisión al interior de la Universidad y la Facultad.⁵⁸

Por otra parte, observamos que el conjunto de docentes que ingresaron a la Facultad a partir de este proceso de reforma –y que, por lo tanto, cumplen con los nuevos requisitos para ejercer en el nivel superior- evalúan los cambios desde otra perspectiva.

Ante las irregularidades que se cometían en la universidad pública, la mercantilización de la educación superior ecuatoriana y las problemáticas aparejadas en el último tiempo, el primero de los grupos realiza una especie de reconocimiento de los puntos positivos de las nuevas leyes, pero sostiene que hay un excesivo control y burocratización de los procesos. Para los docentes recién ingresados (con alrededor de un año en la FACS), que en buena medida han logrado insertarse por el reciente contexto, las nuevas normativas vienen a modernizar el funcionamiento de las actividades de la facultad a través de la sistematización y revisión de lo hasta ahora realizado y también colaboran para cambiar viejas formas arraigadas de concebir la educación pública.

Por ejemplo, si bien los docentes del primer grupo acusan a los procesos burocráticos de insumirles demasiado tiempo, lo que les impediría dedicarse a la investigación, reconocen, a la vez, que la investigación ha sido una actividad que nunca se logró consolidar en la facultad. Del mismo modo, la alta movilidad de docentes aparece como un problema de larga data en la facultad, situación que la LOES ha permitido modificar estabilizando a la planta docente.

Otro de los inconvenientes que aparece sugerido por algunos docentes respecto de la pérdida de autonomía tiene que ver con el ingreso de estudiantes que, con el fin de entrar a la universidad y no rendir nuevamente el examen nacional, estarían eligiendo la carrera de comunicación como puerta de entrada pero no por vocación (cabe aclarar que el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión establece que luego de ingresar y cumplir el año en cualquier carrera de universidad pública el estudiante tiene la opción de cambiarse a otra que ofrezca la universidad).

Dijimos anteriormente que hay varios indicios acerca de que las cátedras y las actividades de investigación y la relación con la comunidad funcionan más por voluntad de los docentes que por estrategias planificadas de articulación. Otro indicio de frag-

⁵⁸ Los docentes tienen que ajustarse incluso al reglamento interno dictado en función de la nueva normativa, que exige que el 80% de los contenidos del syllabus respondan a los libros que están disponibles en la biblioteca de la facultad.

mentación pasa por la alta movilidad docente que respondía a los intereses políticos de las autoridades de turno:

Hay una división tajante entre dos grupos de profesores. Hay un sector que a veces está más con unos, a veces más con otros, a veces contempla la disputa. Hay grupos, dos grupos que se enfrentan y esto hace que a nivel de contratación de profesores, cuando no son profesores de planta sino a contrato, la tendencia que está en el poder trate de descabezar a los profesores más afines a la otra tendencia y cuando cambia la tendencia hacen lo propio. Entonces hay una bastante fuerte y significativa inestabilidad de la planta docente (Héctor, 2015, entrevista).

Con los nuevos criterios para ejercer la docencia universitaria la planta de profesores se ha ido estabilizando y esta situación ha tendido a modificarse paulatinamente, aunque justamente también en función de los nuevos criterios (doctorado y publicaciones requeridas) está siendo trastocada.

En este escenario, pueden enmarcarse de mejor manera las dificultades para diagramar y afianzar mecanismos de articulación. Si bien en el plan de estudios se configuran líneas curriculares para la vinculación de diferentes actividades y contenidos, podemos detectar graves falencias en este sentido, tanto por la explicitación de la “falta de diálogo” como por la omisión respecto a instancias articuladoras. La falta de cátedras (instancias colectivas de docentes, graduados y estudiantes) tampoco es aprovechada como instancia de vinculación con docentes jóvenes y estudiantes, ya que hay una tendencia al dictado unipersonal de las materias.

En relación a la disputa que venimos comentando, resulta muy destacable que el hecho de que haya grupos que defienden diferentes intereses es tomado como una virtud de la universidad pública. Sin embargo, esas distintas posiciones no se ponen en debate para generar instancias de diálogo y de planificación conjunta.

Respecto a la burocracia como forma de organización y diagramación, hemos notado que tradicionalmente no existieron actividades de planificación conjunta, con excepción de la redacción de los planes de estudios que ha tenido la carrera. Actualmente, todas las instancias para el desarrollo de planes están atravesadas por el contexto general de la educación superior. Las dificultades y la oposición que traen aparejadas para gran parte de las autoridades y de la planta docente nos indican que se ha trabajado poco articuladamente en la planificación general de la facultad. Podría entenderse que la resistencia de los docentes -más allá de las objeciones ya apuntadas- podría deberse en

buena medida a la falta de ejercicio en el trabajo colectivo administrativo y organizativo.

En este sentido puede comprenderse que la sistematización sea una tarea pendiente que las nuevas normativas han puesto en escena y que ha hecho emerger problemáticas antiguas. Incluso, parte de los docentes que no están de acuerdo con las nuevas leyes en materia de educación superior reconoce esas falencias y la necesidad de enmendarlas. Ese costado históricamente débil que ha presentado el funcionamiento de la facultad podría hacer que los nuevos requerimientos a los que está sometida se sientan con más fuerza y rigor.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en las entrevistas

La profesionalización de los graduados -como vimos anteriormente- apunta al desempeño en un amplio campo, principalmente en medios de comunicación, pero también en organizaciones sociales e instituciones públicas. Pese a la diversidad de opciones, algunos docentes se interrogan por las capacidades con las que los egresados se pueden desempeñar en cada uno de los lugares de trabajo en relación a la formación de la FACSO. Por un lado, encontramos a profesores convencidos de la buena formación que reciben los estudiantes, con aptitudes que les permiten desempeñarse en diferentes ámbitos y que los graduados ejercen con buenos resultados. Otros, en tanto, cuestionan el sesgo técnico que se imprime en la facultad. En ese sentido, se entiende que últimamente ha crecido mucho la tendencia organizacional, que apunta a desarrollar tareas de planificación de eventos o bien a redactar gacetillas de prensa. Hay una reserva de varios docentes, que no pueden ser encuadrados en las CE establecidas, sobre el sesgo “laborista” que estos énfasis abren:

Salvo el tema de comunicación organizacional, que sigue siendo en el fondo periodístico, porque terminan trabajando en relaciones públicas o en el departamento de comunicación de tal institución. Pero el departamento de comunicación, le llaman comunicación organizacional, en realidad es como promocionar y publicitar a la institución. Y eso otra vez son reportes de prensa, otra vez son noticieros...terminan haciendo lo mismo. Porque educocomunicación, ¿qué termina haciendo? Revistitas, documentos, materiales para la educación. Yo por eso no comparto esos enfoques, porque me parecen muy laboristas (Néstor, 2015, entrevista).

Dentro de las opciones laborales planteadas –de modo lamentable, en nuestra perspectiva- no se visualiza la investigación como posible opción. No porque no sea concebida por los docentes, sino porque a partir de sus testimonios se entiende que no hay instan-

cias de fomento e inducción a ese tipo de actividades más que las propuestas que cada docente puede realizar en su materia.

Según nuestros relevamientos, se observa con claridad que el graduado debe tener una actitud crítica y que esta crítica no necesariamente se vincula con la transformación social. Ahora bien, también se puede decir a partir de las entrevistas que en algunos casos los estudiantes forman parte de diferentes colectivos y que trabajan en sus tesis o trabajos para las diferentes materias con una intención más ligada al extrañamiento positivo.

Si bien las aptitudes ya mencionadas conforman las cualidades centrales del perfil del graduado, las habilidades específicas que se esperan del comunicador amplían en buena medida el perfil, al punto de difuminarlo o hacerlo multifuncional. Entendemos que esta amplitud corresponde en parte a las propias exigencias o cosmovisiones de cada uno de los grupos en pugna. Aquellos que apuntan a un profesional más bien técnico destacan esas habilidades, mientras que los que entienden que el comunicador debe ser un profesional comprometido, destacan las herramientas teórico-contextuales que debe manejar para el ejercicio crítico. En cualquier caso, la posibilidad de adaptación a las diversas opciones laborales también se observa como una cualidad deseable. Por otra parte, la creatividad científica no aparece como característica del comunicador ni como objetivo a desarrollar.

Desde la perspectiva docente, se rescata que el plan de estudio vigente y las materias que cada uno imparte responden a las necesidades sociales, en tanto, desde su perspectiva, la existencia de comunicadores críticos es una necesidad social. Esta necesidad social, sin embargo, no siempre se adecúa a las necesidades del mercado, con lo que aparece entonces una tensión. En este sentido, se destaca -sobre todo en lo que respecta a medios- el valor de contar con comunicadores y periodistas responsables con sus tareas profesionales de acuerdo a los intereses de la sociedad, pero se considera que los medios privados “deforman” o encierran a los graduados en lógicas que, obviamente, responden a intereses corporativos, no socioculturales. Esta situación termina constituyendo un límite para las aptitudes postuladas para los graduados en relación a la necesidad de ejercer tareas de información responsablemente. En contraposición, los docentes creen que los graduados pueden responder más plenamente a los requerimientos de

la sociedad al trabajar en medios alternativos, en organizaciones sociales y en el sector educativo.

En este marco, se entiende desde un sector docente que los procesos de evaluación que están llevándose a cabo pueden ayudar a redefinir las necesidades sociales y a actuar en consecuencia. Esto es visto como una posibilidad ya que, como señalamos antes, más allá de las experiencias particulares de cada profesor, las instancias de diagnóstico de las necesidades sociales concretas se muestran escasas.

Dimensión objetivos de la formación en las tesis

Del análisis de las tesis podemos inferir que el trabajo de poner en relación las teorías con los problemas de la región sitúa como tema principal de indagación a la acción de los medios. Esto puede verse no sólo por los temas más elegidos en el caso de tesis que realizan investigaciones, sino también en los productos comunicacionales como programas radiales, revistas, audiovisuales.

Sobre la perspectiva holística y la claridad en los principios epistemológicos, podemos afirmar que hay un compromiso social a la hora de abordar temáticas sensibles para la sociedad, desde una perspectiva crítica y reflexiva que no siempre apunta a la transformación social, sino a detallar ciertos mecanismos de funcionamiento (por ejemplo, en las lógicas mediáticas para la construcción de estereotipos). Por otro lado, la selección de un 32% de temas vinculados a procesos sociales y comunidades da cuenta del compromiso de los estudiantes con su realidad más cercana.

Dimensión organización general de universidad en las tesis

No se visualizan en las tesis conexiones importantes respecto de la relación con el gobierno: son muy pocas las tesis que se dedican a ese tema. La variedad de perspectivas teóricas y la diferenciación entre investigaciones, proyectos y productos podrían vincularse en parte con algún grado de fragmentación del conocimiento, pero también puede ser enmarcado en la amplitud del perfil del comunicador y las múltiples aptitudes que debe alcanzar.

Dimensión estructuración de las facultades de ciencias sociales en las tesis

La producción y planes de comunicación, diagnósticos institucionales y estrategias de gestión también forman un sesgo profesional importante (hemos dicho que el 42% de los proyectos, el 10% de los productos y el 6% de las investigaciones se orientan hacia lo institucional). Queda bastante claro, además, que la producción de contenidos para distintos soportes mediáticos se visibiliza como opción laboral.

Concepto: formación en comunicación

A continuación presentamos la matriz de análisis para una mejor lectura:

Tabla 12. Matriz para el concepto Formación en Comunicación

Dimensión	Variables
Objeto de la comunicación	Perspectivas teórico-metodológicas del campo
	Concepción de la comunicación
	Relación prácticas-teoría-investigación
Perfil del graduado	Aptitudes del comunicador
	Objetivos de la carrera
	Relación con las necesidades sociales
Infraestructura	
Consideraciones epistemológicas	

Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Schmucler, Beltrán, Marques de Melo, Díaz Bordenave (1976).

Dimensión objeto de la comunicación en el plan de estudios

En el plan aparecen múltiples referencias acerca de los modos en que se comprende la comunicación: como Derecho Humano, como praxis social, como industria y como proceso social atravesado por los nuevos desarrollos técnicos. Incluso se asocia la comunicación a los procesos de transformación social. Sin embargo, la comunicación como herramienta o técnica es la noción más consolidada a lo largo del plan, y las asociaciones con la tecnología y los medios son reiteradas.

Hay una clara tendencia funcionalista que subyace a gran parte del plan; en varios momentos se hace referencia a la gestión “eficiente y eficaz” de la comunicación, al equilibrio emocional y la autorregulación del comunicador. Un énfasis mayor en esta tendencia aparece en el énfasis u orientación organizacional. El pragmatismo también se hace evidente en los objetivos que plantean el adecuado uso del lenguaje. En este marco, también se repiten los deberes y miradas críticas que deben tener los graduados,

aunque no queda explícito cuál o cuáles serían las perspectivas que fundamentan esa criticidad.

Sobre la articulación entre práctica, teoría e investigación, podemos mencionar como primer elemento central la distribución de la carga de contenidos. Según los ejes curriculares, la proporción es: lenguaje (14, 6%), social y humanística (18,25%), formación profesional (42,34%), optativas (5,84%), eje integrador: Investigación, Producción y Vínculo con la Comunidad (18,97%). Es decir, dentro del plan se establece como eje, con casi una quinta parte de peso curricular, la relación con la comunidad, la producción y la investigación. La carga teórica y práctica es la que contiene la mayor carga horaria, pero la distribución curricular parece auspiciosa para trabajar articuladamente la investigación con la producción en asociación con las necesidades sociales.

En este sentido, es explícita la fortaleza que se le otorga a la investigación y al vínculo con la comunidad:

En particular, el diseño curricular fundamenta su accionar universitario dentro de las concepciones siguientes: La investigación será el eje articulador de todo el proceso de formación de los futuros profesionales. El vínculo con la colectividad se producirá de forma constante a través de los procesos de investigación, la realización de prácticas preprofesionales, la realización de proyectos integradores de base curricular y de proyectos de innovación tecnológica, social y empresarial (Rediseño curricular para la carrera en Comunicación Social, 2008: 14).

Dimensión perfil del graduado en el plan de estudios

Las aptitudes proyectadas para el comunicador son diversas y con diferente peso relativo. Algunas tienen que ver con la capacidad de expresión, con el manejo de tecnologías, con el adecuado uso de los recursos teórico-metodológicos y la capacidad de investigación, también con un compromiso social fuerte que se expresa en el cuidado del ambiente, en la contribución para la realización plena del ser humano, en el trabajo para la transformación social. Hay un gran énfasis por el respeto y la promoción de los valores humanos en la formación del graduado.

Las aptitudes que se pretenden desarrollar van de la mano con los objetivos establecidos para la facultad y el comunicador:

Alcanzar el desarrollo integral y equitativo de la comunicación social, considerados sus características, efectos y funciones; en las distintas esferas de la actividad y niveles de asociación humana; mediante el dominio de la teoría y la técnica; con la ética y la sensibilidad social que deben caracterizar el trabajo profesional, en función de las necesidades y valores socio-culturales de la población ecuatoriana, con el fin de contribuir al desarrollo de actitudes y comportamientos de los distin-

tos actores y sectores sociales, para alcanzar la reafirmación de las identidades y las transformaciones sociales (Rediseño curricular para la carrera en Comunicación Social, 2008: 16).

Cabe destacar que pese a esta visión integral y comprometida con la sociedad, en casi todos los objetivos específicos aparecen referencias más bien empresariales que tienen que ver con la buena gestión de la comunicación en diferentes escenarios o lugares de trabajo –no sólo en el plano institucional-.

Tanto los objetivos como las aptitudes estipuladas se plasman también en las necesidades sociales que se esperan abordar con adecuadas respuestas por parte del profesional que debe intervenir y manejar los recursos técnicos en la elaboración de proyectos, productos o investigaciones y, además, comprender y respetar los entornos en los cuales puede actuar. Está aclarado en el plan que los énfasis en Organizacional, Periodismo y Educomunicación se diagramaron en base a estudios sobre las necesidades sociales.

Algunas de las necesidades diagnosticadas tienen que ver con la privatización y mercantilización de los productos comunicacionales, con la falta de políticas nacionales en la materia, con las dificultades para democratizar la información, con las nuevas culturas o *ethos* ligados a la comunicación, con la falta de investigación en comunicación, con una formación profesional deficiente de los comunicadores -en tanto parcelada e instrumental-, con la falta de medios alternativos. Es decir, hay un sólido diagnóstico de las necesidades sociales y coherencia con lo propuesto en el plan, sobre todo con las aptitudes y objetivos planificados, aunque por tramos esto se torna difuso por la preeminencia de la perspectiva funcionalista que atraviesa el documento.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en el plan de estudios

A nivel general, las contradicciones mencionadas en el plan generan incertidumbres o conflictos a nivel epistemológico. Un ejemplo claro de ello es el sustento pedagógico del rediseño curricular que combina el enfoque socio-crítico con el hermenéutico-interpretativo y el tecnológico-estructural. Otro punto que no puede dejar de mencionarse es la postura positivista que sostiene la búsqueda de la objetividad en la descripción del graduado:

El Profesional en Comunicación Social es un comunicador capaz de diseñar, realizar, utilizar y evaluar procesos, proyectos y productos comunicativos sobre las diversas esferas de la vida, con fines sociales y empresariales, sobre la base de procesos investigativos, fundamentos epistemológico-culturales, destrezas tecnológicas y diversidad mediática, que propicien y garanticen criticidad y la *búsqueda de la objetividad*, en un clima de libertad, democracia, respeto, solidaridad y compromiso social (Rediseño curricular para la carrera en Comunicación Social, 2008: 19, resaltado nuestro).

Un último detalle en las consideraciones epistemológicas tiene que ver con la concepción de la comunicación social como una teoría. No hay mayores aclaraciones sobre el tema, pero el hecho de nombrarlo como campo y como teoría genera dudas respecto de la visión sostenida.

Respecto de la infraestructura, en el rediseño curricular no aparecen menciones a los recursos con los que se cuentan ni los que se necesitan, aunque puede inferirse la necesidad de equipamiento para afianzar las destrezas técnicas postuladas.

Dimensión objeto de la comunicación en los programas o syllabus

En los syllabus de las cuatro materias seleccionadas en nuestra muestra podemos observar que prima la concepción de la comunicación asociada a medios. Salvo en parte de una de las materias -más dedicada a la comunicación como fenómeno antropológico y a los procesos sociales globales que se configuran en la modernidad- en general la mirada está puesta en los medios y en las teorías que analizan el fenómeno mediático, especialmente los abordajes funcionalistas y culturalistas.

No se percibe una buena articulación entre las materias y tampoco al interior de cada una, respecto de un orden cronológico, de complejidad o con otro tipo de criterio. Sí hay un énfasis en la producción y en el trabajo requerido a los estudiantes que, por el método de evaluación, incluye una serie de actividades de exposición, debate, trabajo grupal y exámenes que fortalecen la articulación entre investigación y teoría.

Dimensión perfil del graduado en los programas o syllabus

Las aptitudes a desarrollar planificadas en todos los syllabus se refieren a la utilización correcta de las teorías y perspectivas para el análisis y crítica fundamentada de los procesos sociales actuales, a la capacidad de expresión y representación y a la capacidad de criticar los abordajes teóricos. Todas estas aptitudes se corresponden con o tienen implícito el objetivo de la carrera plasmado en el plan, y fueron mencionadas por los docen-

tes en las entrevistas realizadas. Por su parte, las referencias a las necesidades sociales se cristalizan en la capacidad de interpretar y aplicar los conocimientos en su entorno socio-político.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en los programas o syllabus

No se infieren a partir de los syllabus consideraciones epistemológicas importantes, salvo el hecho de que su construcción se basa en los aportes ya clásicos de la sociología de la comunicación, las perspectivas latinoamericanas y el abordaje culturalista británico.

Sobre la infraestructura, aparece una referencia al uso de biblioteca y computadoras para realizar los trabajos requeridos. Esto no significaría un obstáculo, dado que cada curso tiene alrededor de 40 estudiantes.

Dimensión objeto de la comunicación en las entrevistas

A nivel general, la comunicación se entiende por los entrevistados como técnica, como herramienta. Esta mirada es comprendida como un problema por parte de algunos docentes. Una de ellas dice al respecto: “Es que aquí el gran problema es que a la comunicación se la entiende como una técnica, entonces desde la técnica no se puede entender que se necesitan insumos teóricos” (María, 2015, entrevista).

La mirada de la comunicación como herramienta está profundamente enquistada en la CE periodística aunque también aparece en la CE de los comunicadores. Además, hay una mirada instrumental de la comunicación que también se articula con la propuesta de los comunicólogos latinoamericanos de los 70.

En la CE de los comunicadores esta visión es acompañada por el aporte de otras ciencias para dimensionarla de forma más compleja y más vinculada a los procesos sociales. Es decir que, si bien no hay una negación del carácter instrumental de la comunicación, esta segunda versión insiste en la pertenencia de la comunicación a las ciencias sociales y a la particularidad de un campo inter o transdisciplinario. Esta mirada más amplia también permite visibilizar en esta CE la idea de comunicación como industria.

Históricamente, el funcionalismo ha tenido un papel importante en la que ahora es la FACSOS; su origen en este caso está vinculado a los planes difusionistas que se encar-

naron en CIESPAL. Pero también aparece con fuerza la perspectiva crítica marxista, por lo menos por parte de un sector tradicionalmente militante, y la culturalista –de la mano de referentes latinoamericanos como Martín Barbero y Canclini-.

El tema de articulación entre teoría, práctica e investigación aparece con poca frecuencia, generalmente asociada a la voluntad y trayectoria personal de cada docente, pero no a partir de instancias institucionales. Al no contar con cátedras colectivas, algunos profesores mencionan haber trabajado en investigaciones o en actividades de vinculación con la sociedad con sus estudiantes, aunque como actividades extracurriculares. Incluso las investigaciones personales aparecen con este rasgo.

Teniendo en cuenta los testimonios docentes, se puede decir que es difícil que los estudiantes puedan concebir ejercer la investigación como estudiantes o como graduados, lo cual no es sorprendente dadas las pocas instancias para ello que se ofrecen desde la Facultad. Se señala el eje de investigación estipulado en el plan –que incluye una serie de materias concatenadas para afianzar el trabajo científico- como único recurso planificado desde la institución. Existe un instituto de investigaciones pero casi no es mencionado; cuando se lo nombra, se señala el desconocimiento de las líneas o proyectos que pueden llevarse a cabo en él. La problemática de la investigación también presenta dificultades considerando la carga horaria que deben cumplir los docentes dictando clases (uno de los profesores señala que hasta hace un año los docentes debían cumplir entre 20 y 30 horas semanales de clases). Otra dificultad para un desarrollo continuo de investigación y proyectos de trabajo con la comunidad es la poca profesionalización docente y la alta movilidad que ha caracterizado históricamente a la facultad.

El tema de las prácticas profesionales con equipos también presenta obstáculos, dado que, según los docentes, la Facultad no cuenta con el equipamiento necesario. Respecto del manejo teórico, hay un grupo que considera muy bueno el armado que sostiene la relación con la práctica y otro grupo -que ingresó más recientemente a la FACS- diagnostica una debilidad importante en el manejo teórico-metodológico.

Dimensión perfil del graduado en las entrevistas

Del análisis de las entrevistas, observamos que hay dos aptitudes principales que un comunicador debería desplegar: comprensión compleja de la realidad a partir de una mirada holística y fundamentación del análisis. Todo esto debe ir acompañado de un

compromiso social en el que el comunicador debe ser consciente de las decisiones y posturas teóricas que asume en los análisis, investigaciones o proposiciones que realiza en su ejercicio profesional. En general, las aptitudes enunciadas no se inclinan hacia el manejo técnico de herramientas o equipos. Sin embargo, hay una tendencia a construir un otro discursivo para el graduado de FACSO, al que se enfrentan, que sí se enfocaría en este tipo de cualidades: “O sea, no podemos hacer comunicación sólo enseñándoles a los estudiantes a manejar cámaras, esto no es un instituto tecnológico” (Dante, 2015, entrevista).

Podríamos mencionar tres objetivos prioritarios para los docentes de la Licenciatura en Comunicación: la formación integral, crítica y competitiva. La primera apunta a una educación para el desarrollo humano en general, la segunda se asocia a la transformación social que debe impulsar o tener como idea fundamental el comunicador, la tercera se liga a las posibilidades de inserción en el mercado laboral.

A partir de lo que manifiestan los docentes respecto de la inserción laboral de los graduados, las necesidades sociales se asocian a medios de comunicación (especialmente privados) y a instituciones públicas. En mucha menor medida aparecen la docencia universitaria u organizaciones de la sociedad civil. Casi no hay referencias a los escenarios que pudiera haber abierto la nueva Ley Orgánica de Comunicación y tampoco aparece lo comunitario como un lugar posible de desempeño profesional. En el caso de los medios privados, aparece el conflicto respecto de la “sobreformación” para las tareas que los medios les solicitan.

También se plantea el hecho de que los énfasis u orientaciones del plan de estudio no se corresponden con el estudio o diagnóstico de las necesidades sociales, sino más bien con las disputas políticas internas. Aún así, hay docentes que reivindican que los graduados se desempeñan muy bien en los diversos ámbitos que les toca ocupar, aunque algunos ponen en duda, por ejemplo, la pertinencia del énfasis en Educomunicación.

En relación a lo anterior, se reconoce, en efecto, una falta de institucionalización de mecanismos para detectar y responder a las demandas sociales que sobrepasen la concepción de una demanda social –la de los estudiantes– como inserción laboral. De todos modos, en varios casos aparece la articulación de las aptitudes y habilidades de los estudiantes con la sociedad a partir de mecanismos ajenos a la Facultad. La militan-

cia y el origen de los estudiantes por sí mismos generan lazos que responden a ciertas demandas socioculturales de su propio contexto.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en las entrevistas

Los problemas epistemológicos se infieren de las concepciones sobre los límites del campo y las relaciones que se establecen con otras ciencias. Hay una idea sobre el campo de la comunicación como un conjunto de saberes científicos que provienen de diferentes disciplinas. Esa situación es destacada como característica favorable de la comunicación, en tanto se concibe en algunos casos como un campo interdisciplinario y en otros como transdisciplinario. En este contexto, la disputa por el predominio de una disciplina sobre otra se hace evidente: la preeminencia de la sociología y la de las letras -y a veces la historia- es uno de los conflictos mencionados recurrentemente. También aparece, como cuestión epistemológica que trasciende el campo de la comunicación, la inclusión de otros saberes (la perspectiva decolonial, la Epistemología del Sur e incluso los saberes ancestrales de las comunidades originarias de la región).

En el plano de la infraestructura, ya hemos mencionado dos de los grandes problemas destacados por los docentes. Por una parte, la escasa profesionalización docente y la alta movilidad (al interior de la FACSOS por la designación de materias y en la rotación externa); por otra, la insuficiencia del equipamiento técnico (biblioteca, computadoras, cámaras). El tema de la escasez e inestabilidad docentes se presenta en estos últimos años como un problema provocado por la falta de profesores con título de cuarto nivel (requisito para la docencia universitaria a partir de la nueva ley), aunque estos inconvenientes son reconocidos como parte de la historia de la Facultad.

Dimensión objeto de la comunicación en las tesis

La relación entre investigación, teoría y práctica puede verse en la distribución de los formatos de las tesis: un 65% realiza investigación, un 18% productos y un 17% proyectos. Ahora bien, del 65% de las tesis de investigación, encontramos que prioritariamente se toma como objeto de estudio a los medios de comunicación y a sus productos, con un 55%; luego sigue como tema el estudio de comunidades o grupos sociales, con un 23%. La tendencia es sumamente precisa respecto del valor asignado a los medios.

Respecto de las perspectivas teóricas es interesante notar que no hay tendencias claras, sino que las perspectivas teóricas se encuentran bien distribuidas. Comparten el primer lugar las categorías Ajenas, el abordaje pragmático y No es claro, todas con un 19%. En el segundo lugar encontramos el abordaje crítico, con un 18%, luego el abordaje político cultural con un 16%, el organizacional⁵⁹ con un 6% y el socio-técnico con un 3%.

Si bien podemos reconocer que los temas vinculados a medios son los que se llevan la mayor atención, su modo de abordaje es diverso; es decir, se conjuga la diversidad de perspectivas con la concentración en el tema. De todos modos, se puede ver una correspondencia en la tendencia pragmática que se enfatizaba a partir del análisis de las entrevistas con los docentes, del plan de estudios y que también se observa en las tesis, aunque no como predominante.

Dimensión perfil del graduado en las tesis

Las aptitudes vinculadas al adecuado uso de los recursos teórico metodológicos y la capacidad de investigación pueden ser analizadas con mayor detalle a través de la lectura de las tesis. Las dificultades que se presentan en la adopción de una mirada teórica (19% de las tesis con formato de investigación presentan dificultades) para el abordaje de un problema da cuenta de que falta consolidar la aptitud tendiente a llevar adelante investigaciones bien fundamentadas. Esto se confirma con los inconvenientes detectados en el diseño metodológico que, de forma similar al caso argentino, presenta una fuerte inclinación hacia lo cualitativo en la que subyacen dificultades más allá de las técnicas elegidas.

También podemos notar que, desde la perspectiva de los estudiantes, los temas mediáticos son considerados como una problemática importante en la sociedad ecuatoriana. Hay una voluntad de asumir un compromiso social dedicándose a estudiar este tema aunque, como dijimos, es tomado desde diferentes ángulos.

Dimensiones problemas epistemológicos del campo e infraestructura en las tesis

⁵⁹ De todos modos, el porcentaje de elección de la perspectiva organizacional es el doble cuando incorporamos al análisis los proyectos y productos.

Existen claras dificultades en el manejo teórico-metodológico, lo que aparece denotado por el porcentaje de las categorías que definen la perspectiva teórica: No es clara (19%) como Ajena (19%). Es decir, casi el 40% de las tesis en las que hay un trabajo de investigación transitan por caminos ajenos a las propuestas más consolidadas o tienen problemas en ese plano. Este hecho puede ser atribuible, al menos en parte, a los problemas generales del campo de la comunicación. Sin dudas, habría que profundizar en este tema, aunque los datos elaborados marcan un claro síntoma de configuración difusa del campo.

Respecto de las condiciones materiales, no podemos extraer inferencias a partir de las tesis.

Síntesis descriptiva

En este apartado buscaremos sintetizar los principales hallazgos del análisis descriptivo en relación al contexto ecuatoriano en educación superior, a la situación general de las carreras de comunicación del país y a la propia historia de la FACSQ. Haremos una lectura integrada de todos estos elementos para poder avanzar en un nivel más profundo de análisis como anticipación de la interpretación comparativa del siguiente capítulo.

Encontramos en el plan de estudios, en las entrevistas y en las tesis huellas de lo que reconstruimos como dos comunidades epistémicas. La primera de estas CE asocia fuertemente la comunicación al periodismo, mientras que la segunda cree que la comunicación sobrepasa al periodismo, concebida como un campo de las ciencias sociales.

También pudimos relevar de la lectura documental la concepción ontológica de sociedad que se corresponde en cierta medida con sendas miradas sobre la comunicación: por un lado, una sociedad en la que debe primar el equilibrio y buen funcionamiento social y, en consecuencia, subyace una idea de comunicador capaz de representar la realidad objetiva y de administrar y gestionar la comunicación. En este punto es posible encontrar conexiones con la segunda etapa histórica de la FACSQ, que adoptó en 1963 el modelo norteamericano de comunicación, acorde al plan de estudios de CIESPAL, sustentado en las teorías funcionalistas y en las necesidades geopolíticas estadounidenses. Claramente en este grupo se incluye la idea de un cierto periodismo y también de las ideas de comunicación ligadas a la vertiente organizacional y de relaciones públicas, aunque también –y peligrosamente– a la educomunicación. De este perfil,

se desprende que las competencias técnicas son las que se deben trabajar, e implícitamente se privilegia al sector de los medios privados para este tipo de formación postulada.

Por otra parte, emerge de la lectura documental una realidad conflictiva, desigual, donde se disputan construcciones simbólicas que crean subjetividades, y que implica un perfil profesional caracterizado por un fuerte compromiso social, responsabilidad y la intención de transformar la realidad. Son los docentes más cercanos a la sociología, psicología e historia los que sostienen esta visión y los que apuestan por una formación del comunicador “sostenido” por las ciencias sociales.

En la caracterización de las CE, también analizamos que se encuentra en disputa el perfil del graduado, entre aquellos que asocian principalmente las “necesidades sociales” a los requerimientos de la empresa privada y los que las conciben como necesidades orientadas al bien común. Sin embargo, de forma similar al caso argentino, la relación con la sociedad está fuertemente vinculada a la inserción laboral, con lo que hay una reducción de las necesidades sociales que pasa por la inserción laboral.

Como vimos en el contexto general de las carreras de comunicación del país, donde las orientaciones con más presencia (cuando no carreras en sí) son periodismo y comunicación organizacional, marcando una tendencia sobre el recorte del objeto de las ciencias de la comunicación, en el caso de la FACSO es notable en el plan de estudio y en las tesis que la concepción dominante de comunicación se asocia a los medios de información. En este punto podemos ver cómo la historia de la FACSO todavía sostiene su actualidad: como dijimos, en 1945 se creó la Escuela de Periodismo en la Universidad Central del Ecuador y al año siguiente comenzó a funcionar con apoyo del Diario El Comercio. Además, pudimos ver que, de modo similar al caso argentino, la mirada de la comunicación como herramienta está profundamente enquistada en las dos CE. En el caso de la CE periodística aparece como instrumento de producción informativa o de gestión (vinculada a dos orientaciones: organizacional y educomunicación) y en la CE de los comunicadores hay una mirada instrumental de la comunicación que también se articula con la propuesta de los comunicólogos latinoamericanos de los 70. Esto quiere decir que en la CE de los comunicadores esta visión es acompañada por el aporte de otras ciencias para dimensionarla de forma más compleja y más vinculada a los procesos sociales.

Aunque de los documentos institucionales no se pueden relevar demasiadas cuestiones asociadas al tema de la autonomía, podemos ver-tal como señala Ayala Mora y docentes de la UCE como Tamayo y Moncada- que han sido débiles los mecanismos propios para la reglamentación y planificación de la facultad cuando no se han tenido reglas externas que regulen la educación superior. Y respecto de las entrevistas, pudimos observar una crítica muy marcada de falta de autonomía en relación a la injerencia del gobierno, pero solamente en algunos casos los docentes hacen referencia y reconocen la intervención de las empresas privadas en la modelación de la carrera. Situación que queda invisibilizada o naturalizada por aquel grupo de mirada más pragmática y técnica, asociado en gran medida con la CE de periodistas. La histórica reticencia de las universidades a controles externos de parte del gobierno también queda en evidencia en el caso de la FACSO en la crítica que un grupo de docentes realiza a la que consideran una intervención y burocratización de la educación superior. La designación del decano como competencia del rector; el examen de ingreso como competencia de la SENESCYT y la observación de las condiciones edilicias, los recursos humanos y los mecanismos de reglamentación ha provocado gran malestar en los docentes más antiguos de la Facultad porque consideran que responden a criterios tecnocráticos bajo modelos extranjeros (particularmente el modelo Bolonia).

Por otra parte, observamos que el conjunto de docentes que ingresaron a la Facultad a partir de este proceso de reforma evalúan los cambios desde otra perspectiva. Ante el reconocimiento de las irregularidades que se cometían en la universidad pública, de la mercantilización de la educación superior ecuatoriana y de las problemáticas aparejadas en el último tiempo, se realiza una especie de afirmación de los puntos positivos de las nuevas leyes, pero se sostiene que hay un excesivo control y burocratización de los procesos. Crítica que va en el mismo tono de lo que relevamos entre las posiciones opositoras de actores de la comunidad universitaria (Ayala Mora, Moncada) respecto de los actuales procesos de modernización de la educación superior.

En todo caso, también pretendemos dejar en evidencia que la reacción ante la injerencia del gobierno y de la empresa privada en la postulación de criterios, prioridades y perfiles profesionales es notablemente diferente, con un énfasis claro en el primer caso.

La situación de la FACSÓ no escapa al diagnóstico general que Enrique Ayala Mora (2013) hace de la investigación en las universidades. Es visible históricamente en el caso de la Facultad la poca tradición en investigación ligada a falta de financiamiento y al divorcio entre las necesidades sociales y la universidad, pero también a las dificultades actuales para emprender líneas, proyectos y grupos de investigación que traspasen el mero voluntarismo personal de algunos casos. Vimos que la tendencia a vincular comunicación con educación y/o investigación es prácticamente nula. Esto viene a confirmar el diagnóstico realizado por FELAFACS sobre la investigación en comunicación en la región: particularmente en la Región Andina la investigación es escasa y exigua, pero además se orienta hacia una investigación aplicada, no crítico-reflexiva (FELAFACS 2009: 58-9).

La fragmentación como síntoma de dependencia pudo observarse en las condiciones históricas de la anterior Escuela de Ciencias de la Información, que entre 1963 y 1979, tuvo diez planes de estudio; en las dificultades para articular investigación, extensión y docencia; en la alta movilidad docente (histórica pero también de la última etapa -recordemos que en el plan del 2003 se advertía una clara inestabilidad: sólo el 48% de los profesores eran titulares, el 41% eran accidentales y el 10% restante pertenecían a otras facultades-); en las dificultades que presentan las tesis para la elaboración de marcos teórico-metodológicos adecuados; y en la falta de una política de integración de la universidad en la sociedad tanto a nivel de mercado como de demandas socioculturales.

Otra de las aristas que desagregamos en el concepto de dependencia universitaria es la estructuración de las facultades de ciencias sociales o, en este caso, de comunicación. Como vimos en el contexto general de las carreras de comunicación en el país, existe una diversidad de títulos de grado, potencialmente vinculada al problema epistemológico de la comunicación, que se traduciría en la variedad de nominaciones del campo: “ciencias de la comunicación”, “comunicación social”, “ciencias de la comunicación e información”, entre otras. Esta falta de claridad epistemológica también se encuentra en el caso de la FACSÓ y tiene como consecuencias la difusividad y las contradicciones que aparecen en el perfil profesional. Pese a la visión integral y comprometida con la sociedad, en casi todos los objetivos específicos del plan y en los testimonios aparecen referencias más bien empresariales que tienen que ver con la buena gestión de la comunicación en diferentes escenarios o lugares de trabajo. Todo esto puede enten-

derse a partir de los paradigmas que sostienen la elaboración del plan de estudio y la historia particular de la FACSO, por lo que en diversos pasajes se combina una mirada positivista con enfoques críticos.

En el plano de la infraestructura, que hace también a la posibilidad de observar los problemas de dependencia, mencionamos dos grandes aspectos: por un lado, la escasa profesionalización docente y la alta movilidad (al interior de la FACSO por la designación de materias y en la rotación externa); y, por otro, la insuficiencia del equipamiento técnico (biblioteca, computadoras, cámaras).

A partir de esta breve síntesis de los puntos centrales del análisis para el caso ecuatoriano y de los resultados del análisis del caso argentino, procederemos a continuación a examinarlos de modo comparativo para establecer similitudes y diferencias entre las universidades y las carreras de comunicación de la UNC y la UCE.

CAPÍTULO IV INTERPRETACIÓN Y COMPARACIÓN

En este capítulo trabajaremos en la interpretación de los datos analizados de la Escuela de Ciencias de la Información de Argentina y de la Facultad de Comunicación Social de Ecuador, a partir de las perspectivas teóricas detalladas en el primer capítulo, incluyendo, además, relaciones comparativas entre los dos casos.

Las interpretaciones aquí desarrolladas pretenden contribuir a pensar las carreras de comunicación de universidades públicas desde una postura comprometida con una de las instituciones más valiosas -a nuestro entender- de las naciones latinoamericanas. A partir de nuestra discusión teórica y el análisis precedente, buscaremos dilucidar las condiciones y condicionamientos estructurales de las instituciones seleccionadas, considerando las brechas que se abren entre lo que se proyecta y lo que se hace, entre lo que se dice que se hace y los resultados de esas acciones.

Con las interpretaciones aquí trabajadas buscamos comprender los procesos histórico-políticos que atraviesan a la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y a la Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad Central (UCE), a fin de compartir un documento con fundamentaciones, y también con errores y limitaciones, que pueda servir de base para otras reflexiones o trabajos similares y que también pueda ser una herramienta para la evaluación de nuestra propia tarea en la universidad.

Las consideraciones y observaciones aquí sostenidas dan cuenta de que las disputas epistémicas se encuentran vigentes y son muy fuertes en la definición de las políticas en torno al perfil profesional y a la concepción de la comunicación que se trabaja institucionalmente. En consecuencia, entendemos que deben ser comprendidas dinámicamente, como procesos que histórica y actualmente juegan un rol fundamental en la reconfiguración del perfil del comunicador.

En el caso de la UNC, aparece discursivamente una tendencia de todo el conjunto docente a mostrarse como una comunidad epistémica basada en principios y creencias vinculadas a la militancia de izquierda y la defensa de la mirada latinoamericana emancipatoria. Es decir, se entiende que comparten un conjunto de creencias normativas y de principios, que justifican su acción; creencias sobre las relaciones causales que definen un conjunto de problemas, de acciones posibles y, en consecuencia, de resultados

deseados; nociones de validación de los conocimientos en el ámbito de su experiencia; y metas en común. Sin embargo, aunque hay una idea de construcción unitaria del perfil de la ECI -sobre todo en relación a los otros sectores universitarios (facultades, carreras)- aparecen diferentes concepciones y metas que, hacia adentro de la ECI y más o menos vinculadas a la política externa, redefinen distintas comunidades epistémicas.

Desde el punto de vista de las creencias y principios en común, existe en general una tendencia fuerte a la comprensión de la ciencia como una actividad política. Esto supone, a diferencia de la postura positivista, que el comunicador o el perfil del comunicador no es neutral, ni “observa” la realidad: al contrario, hay un compromiso social de un cientista social que interviene desde diferentes posturas políticas.

Ahora bien, vimos mediante el análisis de caso que uno de los claros problemas para llevar a cabo acciones políticamente comprometidas de acuerdo a las creencias generalizadas de la ECI es que los graduados no se encuentran sólidamente formados, síntoma de la fragmentación y, especialmente, de las relaciones de dependencia que mantiene. Si bien los graduados son capaces de identificar las posturas políticas propias y ajenas y también las necesidades sociales con una mirada holística de los problemas, existen serias debilidades a la hora de utilizar consistentemente las herramientas teórico-metodológicas para contribuir a los fines que persiguen. Esto demuestra, por un lado, una falencia en la formación, y también que mediante el cursado los docentes logran crear y difundir –o consolidar- entre sus estudiantes creencias sobre un conjunto de problemas y acciones posibles. Este es otro elemento que se puede analizar claramente respecto de cómo funciona la comunidad epistémica: es visible que un grupo amplio de estudiantes se apropia de estas creencias normativas y de la forma de comprender los problemas sociales, pero no logra apropiarse del mismo modo de las prácticas para poder llevar a cabo esta cosmovisión.

También destacamos en el análisis otra manifestación de la fragmentación. Si institucionalmente están relativamente definidos los objetivos de la formación, las disputas internas entre las diferentes comunidades epistémicas es uno de los factores que no permiten avanzar en la identificación y solución de las problemáticas históricas y emergentes. La falta de articulación y de espacios de discusión dificulta el abordaje de problemas centrales como la dispersión, la multiplicación de materias y espacios formativos sin una lógica institucional clara, la búsqueda de una configuración del perfil profe-

sional de acuerdo a las nuevas necesidades sociales –algunas abiertas por el nuevo marco regulatorio argentino- y las formas de articulación entre la ECI y la sociedad cordobesa. Desde nuestro enfoque teórico podemos comprender que esta fragmentación está ocasionada porque las comunidades epistémicas tienen una lógica de disputa en tanto buscan incidir en las políticas de la ECI (sobre la formación, sobre el perfil profesional, sobre la articulación con otros actores sociales, etc.), de acuerdo a sus propias cosmovisiones.

Aunque de modo insistente y en diferentes documentos y testimonios se configura como necesidad que los comunicadores reflexionen acerca de las condiciones de la comunicación en las sociedades actuales, se dificulta visualizar cómo esta reflexión se traduce en acciones propositivas para el cambio social, más allá de acciones individuales. Hay una gran parte de graduados y docentes que adoptan una postura político-académica crítica en sus trabajos que, claramente, entra en disputa con miradas pragmáticas de la comunicación. Pero si entre quienes se posicionan de modo crítico no hay métodos claros para sostener esa reflexión, y si las formas de acción de este grupo se terminan cristalizando en alguna medida en la comunicación estratégica, es difícil lograr esa transformación proyectada. Nuevamente, podemos ver que entre los estudiantes y docentes que comparten metas de transformación social falta trabajo en común a fin de llevar adelante estas metas de acuerdo a los criterios intersubjetivos de validación del conocimiento. Para decirlo en otras palabras: las creencias, las metas y el abordaje de los problemas son criterios que se comparten, y por lo tanto, es posible hablar de comunidad epistémica, pero todo este bagaje común no se logra articular en gran parte de los casos de forma coherente.

Hay, también, un desfase entre la detección de las necesidades sociales y la configuración del perfil profesional. Es decir que, si bien entendemos que la postura política de la ECI contribuye considerablemente a generar nuevas formas de concebir las problemáticas de la comunicación en los estudiantes, el sostenimiento discursivo (de los docentes y de los documentos analizados) parece quedarse en un posicionamiento dogmático que, en medio de las disputas político-epistemológicas, se desvanece sin poder llevar adelante de modo sistemático proyectos y acciones en el mismo sentido.

La tendencia profesional, por otro lado, queda presa de relaciones de dependencia respecto de los que han sido definidos tradicionalmente como espacios para el comuni-

gador: medios de información e instituciones, estas últimas ligadas a la comunicación estratégica. Aquí entra a jugar la capacidad de influencia que tiene otra de las comunidades epistémicas, la “profesionalista”, de ideas más pragmáticas sobre la comunicación, que hace más hincapié en las destrezas técnicas y en la especialización y está condicionada por la tradición más antigua en comunicación.

También por la falta de articulación y discusión, o más bien por las estrategias de acción que las diferentes CE utilizan para cristalizar en la ECI su propia visión, quedan pendientes tareas de reflexión sobre diferentes planes de estudio y formas creativas de entender al comunicador. Si bien hay rasgos de esa creatividad en la planificación de una orientación en investigación, subyace la idea de que se trata, más bien, de la continuación de la formación universitaria y no de un ejercicio profesional (como docente-investigador).

Las nuevas condiciones normativas y las dificultades laborales mencionadas por los mismos docentes podrían ser uno de los cambios estructurales importantes que abrieran paso para la revisión colectiva otros perfiles posibles. Sobre todo considerando el desfase entre el perfil proyectado en la UNC -con gran énfasis en los medios- y la tendencia que observan los profesores de la escuela media como ámbito laboral de los egresados.

Advertimos, sin embargo, que las limitaciones planteadas podrían ser trabajadas, dado que hay una conciencia y trabajo político comprometido en los diferentes grupos, alejado de posturas positivistas centradas en la neutralidad y objetividad científica. Aunque también sostenemos que, por la misma dinámica de las comunidades epistémicas, sería imposible el consenso absoluto, porque parten de principios y visiones del mundo diferentes.

Todo este juego de fuerzas también debe enmarcarse necesariamente en las relaciones de subordinación institucional de la ECI respecto tanto de la Facultad de Derecho como del Rectorado. Desde ahí debe verse la capacidad para el desarrollo de planes de formación y de planificación que tiene o podría tener a futuro (sobre todo en caso que se logre concretar el proceso de facultarización ya aprobado).

En el caso de la FACSO, la disputa central entre comunidades epistémicas se observa entre un grupo que considera al comunicador como periodista y otro grupo que considera al comunicador como un cientista social, es decir, un profesional con una

formación teórico-contextual sólida, pero que también es visto como periodista o como profesional de los medios la mayoría de las veces. En el primer caso observamos la impronta del origen de las escuelas de periodismo en América Latina, que traían aparejado el problema de “perseguir habilitaciones profesionales básicamente técnicas, sin ninguna tradición académica como antecedente” (De Lima s/f citado en Fuentes Navarro, 1991: 19). Ya sea desde el periodista-técnico o desde el profesional formado académicamente bajo una serie de insumos de las ciencias sociales, vemos la tendencia de reducir la comunicación al periodismo y a privilegiar la dimensión instrumental de la comunicación. Aquí vemos que las distancias entre algunas creencias normativas no necesariamente son mutuamente excluyentes, pero sí se marcan fuertes posiciones que, junto con los otros elementos que constituyen la comunidad epistémica (principios, metas y criterios intersubjetivos de validación), tienden a entrar en conflicto para ganar la capacidad de definir políticas dentro de la Facultad.

Otro de los elementos mediante los cuales podemos distinguir las comunidades epistémicas es la idea de sociedad. Por una parte, una realidad conflictiva, desigual, donde se disputan construcciones simbólicas que crean subjetividades. Esta descripción viene asociada con un perfil profesional, con una idea o meta de lo que el comunicador puede y debe trabajar. De ahí el compromiso social, la responsabilidad y la intención, que se reitera en documentos institucionales y en las entrevistas, de transformar la realidad. Sin embargo, y de forma paralela, encontramos una visión de la realidad distinta: una sociedad en la que debe primar el equilibrio y buen funcionamiento social. En consecuencia se necesitan comunicadores que “representen la realidad objetiva”, periodistas que no necesariamente deben tener insumos de las ciencias sociales, sino un adecuado manejo técnico de las herramientas.

Estas contradicciones o pretendida complementariedad se repite en varios momentos del plan de estudios, en las entrevistas y en las tesis. Es ahí donde creemos ver cómo las distintas CE han dejado sus marcas sobre la concepción de la realidad, lo que se cree que es un comunicador, las funciones y tareas que debe llevar a cabo, y las metas que se deben cumplir para lograr una formación sólida.

Respecto a las creencias compartidas, en las dos universidades predomina una idea instrumental acerca de la comunicación. Si bien parece que en el caso argentino habría una tendencia al instrumentalismo de izquierda, la falta de acciones instituciona-

les que trabajen en contra de la tendencia muy clara del instrumentalismo integrado a las exigencias del mercado (visibilizada por el alto porcentaje de estudiantes y de tesis que se orientan desde perspectivas técnico-publicitarias), permite ver varias cosas. Primero, la dependencia sobre la idea instrumental de la comunicación (tanto de más orientada al mercado como de izquierda). Segundo, respecto de las metas en común, la concepción ética y comprometida de gran parte de los docentes y de la institución encuentra una de sus contradicciones más graves en los casos de estudiantes (que no son pocos) que realizan, con toda buena intención y en vistas de aportar a la sociedad, planes estratégicos de comunicación para radios comunitarias o para partidos políticos. Las contradicciones para sostener posiciones éticas con coherencia también se manifiestan en las dificultades del manejo teórico-metodológico, situación que pudimos observar en los dos casos analizados, con particular énfasis en Ecuador. Las recetas publicitarias para el diagnóstico y planificación estratégica se presentan como técnicas más sencillas que el abordaje histórico-estructural, el funcionalista o el culturalista. La voluntad docente de trabajar en la ontología compleja de la realidad, de modo relacional e histórico -idea que es usualmente compartida en el claustro docente- encuentra dificultades para vehiculizarse en los métodos o técnicas para aplicar criterios ontológicos y epistemológicos en la práctica científica de los estudiantes.

Parece observarse en estas dificultades y tendencias una de las apreciaciones de Michelena y Sonntag cuando mencionan las consecuencias de la formación difusa del perfil del graduado. Incluso entre los profesores más ligados a la izquierda, se reproduce una formación funcionalista, en el sentido de que se parte del supuesto del equilibrio social y formalista, respecto del uso de conceptos de forma descriptiva, desvinculada de la realidad. Así, se contribuye a la formación de un científico social que se asemeja más a un técnico social. Esto puede observarse en la pregnancia de las corrientes pragmáticas y técnico-publicitarias en la elección de los graduados. Condiciones impuestas por la CE de tradición periodística de la FACSO.

Aunque traspasa los límites de nuestra investigación, pudimos encontrar relaciones implícitas entre las CE locales e internacionales del campo de la comunicación. Existe en Argentina una relación con las CE latinoamericanas, más específicamente, con la comunidad de la Comunicación para la Liberación, pero también hay una dependencia un poco más difusa pero igualmente penetrante respecto de la comunidad fun-

cionalista-difusionista con origen en Estados Unidos. Respecto de la primera relación, podemos ver con mayor claridad esta dependencia en los propósitos que se enuncian tanto por los docentes, como por los documentos institucionales (plan de estudios y programas de materias) y en las tesis de grado. Queda claro que gran parte de las tesis y de los graduados que las hicieron asumen un fuerte compromiso social. Sin embargo, sus perspectivas teóricas entran en contradicción en muchas ocasiones con sus propósitos y en varios casos no llegan a condensarse en propuestas coherentes.

Respecto de la segunda relación, vemos que hay una dependencia respecto de la profesionalización de los graduados, que proyecta como objetivo a los grandes medios, tanto en el caso argentino como en el ecuatoriano. Hay una dificultad para sortear la idea fuertemente arraigada de que los comunicadores trabajan en medios, sobre todo para generar y trabajar creativamente en la posibilidad de que el perfil se vaya ajustando a las necesidades emergentes que abren las leyes de comunicación de cada país. Sabemos que los medios no son el único lugar de trabajo posible de los comunicadores pero el hecho de que subsista este imaginario tanto en la planificación institucional como en las ideas de los profesores indica otro síntoma de dependencia. La comunicación no puede separarse del proyecto difusionista de formar periodistas (esto de modo más visible en la UCE) o productores, realizadores y locutores para los medios.

De forma similar a lo que ocurrió en los 70 en la sociedad ecuatoriana y argentina, hubo y sigue habiendo prácticas sociales, que incluyen tanto las nuevas legislaciones⁶⁰ como los debates y posturas políticas que se construyen alrededor de ellas, que modificaron el modo de comprender el papel de los medios. En general, el rol y la actuación de los medios forman parte de la agenda pública actual, y esto genera nuevos escenarios. Es interesante notar las diferencias en nuestros contextos, por lo que, si bien los cambios estructurales que aquellos teóricos manifestaban como necesarios para que la comunicación ejerciera su aporte a la transformación no se han realizado completamente, las políticas comunicacionales han abierto y seguirán abriendo brechas que podrían

⁶⁰En el caso de Argentina, como mencionamos anteriormente, el gobierno encabezado por el presidente Mauricio Macri cambió las reglas de juego respecto de Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, las autoridades en la materia y las políticas sobre comunicación también a nivel internacional eliminando a Argentina de la participación en Telesur. Sin embargo, hay movimientos sociales, universidades y diferentes sectores de la sociedad que están reclamando y luchando para defender los derechos conquistados en este campo. Eso demuestra que el debate y la lucha sigue en juego porque la forma de comprender el rol de los medios en la sociedad se ha modificado en los últimos años, aunque las condiciones ahora sean adversas.

ser aprovechadas creativamente por los comunicadores y las carreras de comunicación para repensar el rol de estos profesionales en medios alternativos y comunitarios.

En este sentido, frente a las restringidas posibilidades de los graduados para trabajar en los medios tradicionales (especialmente visualizadas en la UNC), hay actividades complementarias a las previstas en el plan y orientadas a generar mecanismos de integración y conocimiento mutuo con diversos sectores sociales, organizaciones, medios comunitarios para poder trabajar articuladamente las necesidades sociales. Sin embargo, el logro de la profesionalización de acuerdo a las realidades mediáticas emergentes en las que sí se podrían insertar los graduados es todavía un largo camino que, hasta ahora, no se visibiliza en los documentos institucionales analizados, aunque sí en las perspectivas de algunos docentes. Sobre todo, de aquellos que entienden a la comunicación como un espacio de articulación colectiva, más que como una herramienta.

La falta de burocratización, por un lado, y la excesiva burocratización, por el otro, sobre todo visible en la ECI, atentan contra la capacidad de incorporar y responder institucionalmente a partir de una planificación coherente a las demandas sociales. Por un lado, vemos una falta de burocratización en la multiplicación de diferentes seminarios optativos y en las actividades extracurriculares, como así también en los procesos directores para el establecimiento, por ejemplo, de líneas de investigación claras y coordinadas. El exceso de burocratización lo vemos en el constreñimiento de la autonomía de la Escuela y la Facultad por parte de otras instancias universitarias y suprauniversitarias (la Facultad de Derecho, el Rectorado; CONEAU, CES, CEAACES), condiciones que también dificultan, por ejemplo, la toma de decisiones respecto de la formación profesional, a partir de los diagnósticos que se puedan realizar con las propias secretarías (de graduados, de extensión o vinculación con la sociedad, de investigación). Ambas caras de la burocracia universitaria marcan uno de los problemas estructurales y constitutivos del modelo napoleónico de universidad.

Si veíamos, con Héctor Michelena y Heinz Sonntag (1970), que uno de los mecanismos más fuertes de la enajenación cultural se daba a través del control “de” la comunicación y del control “mediante” la comunicación, con estas últimas reflexiones apuntamos a que las leyes en materia de comunicación han alterado -o intentan hacerlo- el dominio de los medios en manos de las clases hegemónicas (la evaluación de la efectiva realización de estas intenciones sobrepasa los alcances de este trabajo). Pero, en parale-

lo, debe trabajarse para que los nuevos medios o medios que no pertenecen a las estructuras monopólicas actuales apunten a objetivos distintos. Por una parte, esta tarea puede ser encaminada en la batalla cultural con nuevos contenidos en nuevos medios, pero entendemos que también debe ser trabajada en formas alternativas que no sólo reproduzcan el modelo ya impuesto, modificando solamente sus contenidos. Estas formas alternativas se están produciendo de forma incipiente, de acuerdo a las tesis analizadas. La dependencia tecnológica, por su parte, también ha sido trabajada desde las políticas nacionales y regionales, aunque sabemos que a nivel de las carreras de comunicación es relativamente poca o nula la capacidad de acción en este sentido.

En las dificultades de articulación de ambas universidades con sus respectivas sociedades y contextos pareciera operar el supuesto positivista de que la realidad está compuesta por partes: esto se observa en el manejo generalmente aislado de cada cátedra, que parcela el conocimiento en las dos universidades analizadas, y en los proyectos frágilmente articulados de relación con la sociedad (ya sea en su versión de grupos de investigación, de extensión o trabajos de tesis). Este problema es detectado por docentes y autoridades y, en general, la demanda más repetida es el trabajo articulado. En el caso de la FACSU esto se ve repetido en el caso de las materias que son dictadas alternativamente por distintos profesores que no necesariamente comparten criterios comunes. Las disputas epistemológicas que hemos desagregado en nuestro análisis son uno de los factores que atentan contra la posibilidad de generar diversos mecanismos de articulación.

Estos dos modos de fragmentación (el de la relación entre universidad y sociedad y el del conocimiento al interior de las instituciones) son de los síntomas de dependencia más visibles y difíciles de contrarrestar. Como mencionan Michelena y Sonntag, con estos problemas

nuestro estudiante universitario queda convertido al final de su carrera en un ser parcial; se apega a su única tabla de salvación –su carrera, su habilidad- para afirmar su condición humana; y la afirma, en efecto, pagando el precio social de no comprender la estructura de la sociedad en que vive (Michelena y Sonntag:1970: 157).

Sobre el tema de la orientación profesional de las carreras -sesgo introducido por el modelo de universidad napoleónica- el problema no sería la práctica o la tendencia práctica de los profesionales de la comunicación, sino más bien desde dónde se sustentan esas prácticas, teniendo en cuenta la pertenencia de las carreras y los estudiantes a una uni-

versidad pública. No queda claro el modo en que los métodos y perspectivas científicas contribuyen y sustentan la formación profesional. Lo práctico tiene un divorcio importante respecto de lo teórico (muy visible en las tesis) y eso deja entrada a miradas de tipo más técnico sobre el ejercicio profesional. Es decir, que lo profesional se moldea más desde las prácticas, sesgo introducido por la CE más periodística, y no tanto desde los aportes de las ciencias. No queremos sobrevalorar a la ciencia por sobre otros saberes; sólo marcamos que la universidad pública se asume como el lugar de la ciencia y desde allí asume los problemas de la sociedad a la que pertenece.

En este sentido, queremos marcar solamente que parece confundirse lo técnico con lo científico en el caso de las carreras de comunicación, con la especificidad de cada caso, y que esta situación es peligrosa, sobre todo para la planificación y los objetivos de las instituciones, que una y otra vez reiteran casi consensualmente su oposición a la formación de meros “técnicos”. En este punto es necesario revisar el distanciamiento que un grupo de ambas universidades realizan entre investigación y profesionalización: “quienes tienen posgrado no tienen perspectivas en el campo práctico-profesional, son formaciones académicas” (Roberto, 2015, entrevista). No ver la posibilidad de acción en el campo práctico a aquellos con mayor sustento científico (sin entrar en valoraciones axiológicas), es decir, la existencia de dificultades para visualizar la investigación como opción profesional, puede ser un síntoma de la dependencia que mencionábamos.

De todos modos, también comprendemos -y no queremos obviar- la importancia de las dificultades estructurales que atraviesan la ECI y la FACSÓ. En el primer caso, se destacan los problemas de financiamiento y la tensión con la Facultad de Derecho, obstáculo para acciones planificadas de tintes más progresistas; en el segundo, el constreñimiento y los procesos de cambio atravesados por las normativas nacionales en educación superior. Entendemos, de todas formas, que esos condicionamientos también podrían ser abordados y trabajados de mejor manera si se lograran determinados consensos que superaran algunas de las fragmentaciones y disputas de las comunidades epistémicas internas o, incluso, si alguna de las comunidades pudiera consolidar su dominio. Ciertamente es en ambos casos que el financiamiento de las universidades ha crecido y que, en ese contexto, es necesario que optimicen y tengan previstos proyectos para utilizar esos recursos de la mejor forma posible consolidando procesos de largo plazo.

La falta de producción teórica propia también es una característica que comparten ambas instituciones y que puede ser vista como parte de las relaciones de dependencia vigentes. Más allá de que haya perspectivas teóricas pertinentes para abordar nuestra realidad, también era un punto clave para los comunicólogos de los 70 desarrollar fuertemente la investigación sobre nuestros propios problemas y la producción teórica que se ajustara a estos contextos. En parte por todo lo mencionado anteriormente, la producción ha quedado postergada bajo las demandas más urgentes de docencia y de adecuación a las nuevas condiciones institucionales en el caso ecuatoriano. Sin investigaciones, es muy pobre lo que se puede realizar como producción científica pertinente y emancipatoria.

Podemos ver en lo que se enseña en las aulas, sobre todo en lo referido a las Teorías de la Comunicación, pero también a nivel curricular amplio, una semejanza de contenidos en la propuesta de ambas universidades. Si bien hay adaptaciones según los condicionamientos del propio contexto, es interesante notar la subalternidad de los contenidos y del perfil profesional, en tanto se sigue un modelo común, de acuerdo a lo que la academia central ha definido como comunicador (en tanto aptitudes, destrezas y contenidos). Así, es más sencillo comprender por qué las perspectivas o desarrollos teóricos de nuestra propia región no tienen el peso que algunos docentes consideran necesario: gran parte de los profesores adoptan los criterios canónicos de las teorías de la comunicación, adaptándose, de esta forma, a los modelos del centro. Destacamos, sin embargo, que aunque aparecen los condicionantes político-institucionales, cristalizados en el plan de estudios de cada carrera, los docentes deciden qué contenidos y perspectivas dictar en cada materia. Como se indicaba, “se trata de una adaptación que en la mayoría de los casos no nos es impuesta, porque somos nosotros mismos, los profesores universitarios, los encargados de transmitirla; de nuevo la dependencia es algo interno” (Michelena y Sonntag, 1970: 160). En el campo de las ciencias sociales y, específicamente en el caso de la comunicación, se puede ver el colonialismo interno, que decide perspectivas teóricas, objetos y temas, que se reproduce en las universidades y que no necesariamente es advertido o reflexionado como tal.

La investigación, la producción teórica y las prácticas profesionales como actividades articuladas, según la mirada de Marques de Melo, sigue pendiente como meta a lograr. Las deficiencias en ambos casos nos demuestran que sigue vigente la propuesta

para reformar la enseñanza de la comunicación. Aún más, compartimos con Michelena y Sonntag, Marques de Melo, Schmucler, Ayala Mora y Roig la visión integral de la universidad entre las tareas de docencia, extensión e investigación, que en el caso de la comunicación no puede ser una excepción. El desarrollo profesional está incompleto sin la capacidad de pensar y procesar un problema de investigación situado. La investigación es imprescindible para que la universidad contribuya a la transformación social y eso no es posible de realizar sin que sus estudiantes y graduados puedan llevar a cabo proyectos propios.

A nivel general, aunque se visualizan disputas en este sentido, se mantiene el modelo de Estados Unidos sobre el perfil profesional que pretendía adecuarlo según las necesidades de los medios masivos privados y que se caracterizaba por una insuficiente o nula articulación con la investigación y la producción teórica (Fuentes Navarro, 1991). El periodismo profesional, impulsado en los años 50 por CIESPAL y adoptado en muchas universidades de la región -entre ellas la FACSO y la ECI- era analizado como parte de las condiciones del desarrollo del subdesarrollo. En aquel momento había una asociación entre las clases dominantes de las metrópolis, particularmente de Estados Unidos (con acciones e intereses en los medios de comunicación) y las clases dominantes latinoamericanas que deseaban formar parte de la industria mediática. Ambas clases necesitaban formar este perfil profesional.

Entendemos que esta demanda se actualiza y reconfigura en la actualidad, en relación a las búsquedas, por ejemplo, de *community managers*, periodistas digitales y comunicadores institucionales y que, si bien el perfil puramente técnico está descartado en ambas universidades, el sesgo de profesionales con énfasis en las cualidades técnicas sigue siendo una demanda de los sectores dominantes; requerimiento que penetra y se reproduce al interior de sectores de las universidades. Aquí también vemos que las relaciones de dependencia se mantienen vigentes y en disputa, no ya con el modelo de periodista tradicional de los años 50, sino de acuerdo a las innovaciones técnicas y a los cambios que ha sufrido el campo de la comunicación, pero manteniendo una mirada ontológica sobre la realidad y posturas epistemológicas similares sobre qué conocimientos debe adquirir el comunicador.

Pese a las similitudes, el caso de Ecuador presenta dos “niveles” o formas de dependencia. Una más estructural y que definitivamente critican gran parte de los docen-

tes, sobre todo de la CE periodística, que tiene que ver con los estándares y modelos introducidos por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Aunque reconocemos como necesaria la legislación y reglamentación de la educación superior ecuatoriana, viciada por un modelo mercantilista, también podemos notar en pasajes de la LOES la adopción de criterios anglosajones para garantizar una respuesta responsable de las universidades (sobre todo las públicas) de acuerdo a los intereses de las mayorías nacionales. Excede los límites del trabajo evaluar el impacto de estas nuevas normativas en la educación superior, pero sí podemos detectar que en función de los intereses postulados de la sociedad, se implementan toda una serie de medidas y criterios que establecen otros modos de dependencia, ya no respecto del mercado pero sí respecto de los centros de producción y circulación del conocimiento (en los requisitos para docentes y autoridades universitarias queda claro: título de doctor/a y artículos indexados).

Si bien podemos analizar el traslado de una forma de dependencia a otra en los marcos legales de la educación superior, también podemos desagregar las relaciones de dependencia específicas que se han mantenido históricamente dentro de la FACSQ y que ahora están siendo trastocadas. En nuestro análisis observábamos cómo el sesgo periodístico se arraigaba con fuerza en una CE que también proyectaba laboralmente a sus estudiantes y graduados en el sector mediático privado. Aquí podemos ver uno de los núcleos conflictivos centrales respecto de la resistencia –que también tiene otros fundamentos- de parte de los sectores internos de la facultad para ajustarse a la nueva situación. En este caso, vemos una cierta falta de coherencia entre el trabajo en universidades públicas y las metas sostenidas sobre la formación profesional. Consideramos que esta situación se produce no por falta de reflexión crítica sino más bien por adhesión consciente a ciertas creencias y fines de una CE que mantiene relaciones con una de las comunidades más importantes en el campo de la comunicación. Distinguimos, en el marco de la histórica disputa por la autonomía universitaria en Ecuador, entre un grupo de docentes de la FACSQ que solamente ve la injerencia y lesión de la autonomía universitaria respecto del gobierno y otro grupo que considera que, incluso ante las nuevas legislaciones y debates sobre la autonomía, históricamente en la facultad ha habido una CE que ha permitido y facilitado la entrada y construcción del perfil profesional de acuerdo a las demandas del mercado, sin emitir ninguna queja o crítica ante este tipo de intervención a la autonomía universitaria.

Este doble estándar de la autonomía es uno de los puntos centrales en el caso ecuatoriano, que posterga las responsabilidades de la universidad pública con la sociedad a la que pertenece, y hasta a veces pretende asimilar las “necesidades sociales” con las necesidades del sector privado.

Es necesario advertir como posible riesgo en las relaciones de dependencia-que surge en muchas de las entrevistas- la constante referencia a la natural desactualización del plan de estudios y a su necesaria revisión y actualización. Aunque remarcamos que el perfil técnico está prácticamente descartado dentro de las instituciones analizadas, sí se introducen concepciones de la comunicación (como la que la reduce a medios) o aptitudes del comunicador (como el manejo de las nuevas tecnologías) que enfatizan este perfil, por lo que convendría distinguir dos tipos de actualización. Michelena y Sonntag mencionan que la simple “puesta al día” de los planes de estudio de acuerdo a los avances de los países centrales o a “los cánones científicos internacionales” (1970: 160) puede reforzar la dependencia de nuestras academias –como en el caso de la adopción de los criterios anglosajones para la evaluación de los docentes en la LOES-. Este punto es importante en tanto los fundamentos para la actualización se basen en los cambios de nuestras sociedades y de la producción teórica propia para el análisis de estos cambios: el segundo tipo de actualización. Estos criterios, que tienen en cuenta la construcción situada de los conocimientos y perfiles profesionales existen y son visibles en los planes de estudio de ambas carreras, pero conviven también con el tipo de actualización más inmediata y acorde a los cambios técnicos, que se expresan en seminarios optativos improvisados, por ejemplo.

Entre los aportes más destacados del pensamiento dependientista habíamos mencionado: 1) la postura crítica y cuestionadora de las corrientes dominantes en ciencias sociales, 2) la vinculación de la teoría con los problemas sociales, políticos y económicos de América Latina, 3) la identificación de los condicionantes estructurales para lograr un desarrollo sostenido, 4) la participación de académicos y científicos en la elaboración de políticas públicas a nivel nacional y regional (Nahon, Rodríguez y Schorr, 2006), y 5) una visión de la dependencia compleja (que exceda la mirada economicista).

Desde el análisis realizado podemos constatar que existe entre los académicos y los estudiantes de una de las CE de ambas universidades seleccionadas una relativa continuidad con la postura de los teóricos de la dependencia, como así también dificultades.

Una de las continuidades la podemos observar en la postura crítica y cuestionadora en relación a ciertas corrientes dominantes, sobre todo del difusionismo norteamericano y su propuesta de formar periodistas, comunicadores institucionales o *community managers* que sepan escribir y gestionen de forma eficiente la comunicación. También vemos otra continuidad, en las dos universidades, de comunidades epistémicas que están comprometidas en vincular y formar sólidamente en elementos teórico-metodológicos a los estudiantes en pos de poner en relación la teoría con los problemas más concretos de la sociedad latinoamericana -aunque las dificultades se manifiestan en la capacidad de apropiación de las herramientas conceptuales por una parte del conjunto estudiantil-.

En relación con la identificación de los condicionantes estructurales para lograr un desarrollo sostenido y la mirada sobre la dependencia, vemos que no se trabaja puntualmente en el tema: ni a partir de las entrevistas a los docentes ni en los documentos existe el debate sobre el desarrollo. Sobre la participación de académicos en la elaboración de políticas públicas, podemos decir que las universidades en general y la ECI y la FACSÓ en particular están debatiendo las nuevas políticas públicas. Es decir, que como universidades públicas se hacen eco y debaten la coyuntura, pero no hemos podido establecer desde esta investigación la incidencia real que tuvieron o tienen en las recientes y posibles futuras políticas a nivel nacional y regional.

Por último, un punto que tiene la especificidad propia del campo de la comunicación, y que visualiza en los dos casos, es el tema de los problemas epistemológicos. Tangencialmente hemos desarrollado este problema a partir de la disputa entre técnicos y científicos sociales alrededor del perfil profesional. De todos modos, queremos marcar que el traslado histórico del campo profesional hacia lo científico es un rasgo evidente que no ha podido ser superado, de ahí parte de los problemas en la definición del perfil y en la delimitación del campo de acción del comunicador. Pero otra tensión epistemológica clara es que, al interior del campo científico -es decir, dentro de la comunidad epistémica que acuerda el necesario fundamento en las ciencias sociales que debe tener el comunicador- aparecen disputas centradas en cuál/es son las ciencias o disciplinas que deben tener más peso en esa formación integral. Por esto, sobre todo en la UCE, aparecen los recorridos y tensiones históricas entre la “antropologización”, la “sociologización” o la “literalización” del campo.

La dependencia del modelo difusionista -visible por ambas instituciones aunque de forma diferente- y también la génesis del campo de la comunicación, ponen en evidencia la deuda pendiente que mantienen ambas universidades en la formación de comunicadores capaces de pensar, discutir y proponer políticas de comunicación que entren en la discusión pública, tal como lo hicieron en los 70 Marques de Melo, Schmucler y Beltrán. La dependencia académica de la comunicación frente a la sociología, la psicología y otras ciencias, sigue resultando un obstáculo enorme para la planificación y discusión de los temas comunicacionales por parte no sólo de sociólogos, antropólogos o psicólogos que se dediquen lateralmente al tema de la comunicación, sino de comunicólogos sólidamente formados.

Los problemas descriptos como centrales en las dos carreras nos llevan a pensar que existe una clara relación de dependencia de estas academias periféricas con respecto a las centrales. Los “traumas” de origen del campo de la comunicación a partir de la academia norteamericana se mantienen. Con esto, no estamos afirmando que de trabajar este punto se pudiera lograr una “superación” de estos rasgos originarios, pero el hecho de que se vean problemas similares en este sentido en ambos casos da cuenta de los lazos vigentes de dependencia académica y, en consecuencia, de la necesidad de seguir insistiendo en este tema central, como así también en los principales puntos hasta aquí desarrollados.

CONCLUSIONES

A partir de nuestra perspectiva general enmarcada en la teoría de la dependencia y los debates de los comunicólogos latinoamericanos de los años 60 y 70, junto a los aportes conceptuales sobre comunidades epistémicas (CE) de Adler y Haas, quisimos comprender los supuestos políticos y epistemológicos que subyacen a la formación de grado (licenciaturas) en comunicación en dos universidades públicas de Argentina y Ecuador.

Examinamos, con este objetivo, la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Facultad de Comunicación Social (FACSO) de la Universidad Central del Ecuador (UCE) a partir del análisis de un corpus de documentos integrado por planes de estudio, programas o syllabus de materias teóricas de las carreras, entrevistas a docentes y autoridades de las carreras de comunicación y tesis producidas por los estudiantes.

Quisiéramos mencionar que el enfoque de las CE asociado a la teoría de la dependencia (TD) ha sido de gran utilidad para nuestra indagación. Estas perspectivas, sobre todo la TD, han demostrado la validez que presentan para visualizar tanto las relaciones que, de modo general, mantienen las políticas en educación superior de cada país con las políticas o modelos internacionales como, en particular, las posturas sobre comunicación y el perfil del comunicador de las universidades en relación con las líneas teórico-políticas del campo de la comunicación.

Vemos que las dificultades de las CE para construir y hacer valer de forma dominante sus creencias, principios y metas en común hace de la dinámica institucional un camino colmado de huellas (en los documentos institucionales y en las entrevistas) de las distintas decisiones que ha tomado cada CE para imponer su visión sobre otras, pero también cómo en otros momentos políticos se han adoptado los principios y visiones de otras CE. Esto hace que se puedan registrar las disputas presentes de acuerdo a las condiciones contemporáneas de la ECI y de la FACSO, de la política nacional e internacional, pero también de los recorridos de docentes y alumnos que continúan marcando las nuevas disputas y constantemente las actualizan.

A través del análisis de estas huellas podemos constatar el permanente juego político que se da entre las CE y la constante reconfiguración de las posiciones, de acuerdo a las diferentes circunstancias políticas internas y externas. Es decir, si bien las CE se

presentan de forma más o menos clara y estable de acuerdo a sus creencias, metas y principios, también notamos que las circunstancias a nivel nacional generan reacomodamientos en ellas. Este juego interno-externo es una de las condiciones que hace más complejo el análisis y que sería óptimo abordar en otras investigaciones.

A continuación, sintetizamos los principales hallazgos de la investigación a partir del contexto general y particular de cada país e institución y del análisis realizado por carrera, con pasajes en los que estableceremos algunos puntos de comparación entre el caso argentino y el ecuatoriano.

Es importante destacar que a lo largo de este trabajo hemos podido comprender cuáles y de qué modo se construyen en el ámbito de dos universidades públicas las CE que definen los perfiles del comunicador y las formas de comprender el objeto del campo de la comunicación. También pudimos observar cómo las CE locales estrechan relaciones con las comunidades internacionales del campo de la comunicación a partir de las concepciones ontológicas que sostienen sobre la realidad y de las creencias y metas que se proponen en la caracterización y trabajo sobre el perfil profesional. En este marco, fue posible entender que los cambios coyunturales en materia de legislaciones nacionales de la comunicación y educación en Argentina y Ecuador transforman y generan posicionamientos políticos que reconfiguran las disputas internas en cada carrera.

Vimos que en los años 70 la comunidad latinoamericana en comunicación, vinculada o perteneciente al movimiento dependentista, surge cuestionando principalmente los orígenes teóricos, políticos y epistemológicos de los estudios en comunicación en América Latina, que fueron tomando forma desde los años 40 -finalizada la Segunda Guerra Mundial-, y que surgieron como una “fraternidad corporativa” enfocada en los estudios de opinión pública, periodismo y propaganda (Marques de Melo, 2007). En el caso de las universidades latinoamericanas queda explícita la adopción del modelo estadounidense de escuela profesional, particularmente visible en los casos analizados en la presente investigación. Es decir que tanto la investigación como la formación en comunicación en la región adoptó el modelo de Estados Unidos, que pretendía adecuar el perfil profesional a las necesidades de los medios masivos, con una insuficiente o nula articulación con la investigación y la producción teórica (Fuentes Navarro, 1991).

Esta breve consideración histórica nos permitió comprender a la luz de nuestro enfoque teórico que el periodismo profesional que impulsó CIESPAL en los años 50 y

que fue adoptado en muchas universidades de la región, constituyó lo que Michelena y Sonntag denominan el desarrollo del subdesarrollo. La asociación entre las clases dominantes de las metrópolis (con acciones e intereses en los medios de comunicación, en este caso, de Estados Unidos) y las clases dominantes latinoamericanas que deseaban formar parte de la industria mediática necesitaba de universidades que formaran a periodistas con el perfil descrito. El mismo fundador y primer director de la ECI admitía que el interés de los propietarios de los medios de comunicación estaba dado en aquel momento por el especial cuidado de la libertad de expresión y la libertad de prensa frente a organizaciones estatales (Montenegro, 1966).

Por lo tanto, las características generales de la formación pensada para la ECI y la FACSO coincidieron en la integración de una formación general con una técnico-práctica; una formación polivalente que le brinde al egresado la posibilidad de desempeñarse en medios (radio, televisión, cine y prensa) pero también en publicidad y relaciones públicas; la investigación orientada desde lo profesional; y la actualización permanente y la asociación de la formación con las empresas privadas de prensa.

Las relaciones de dependencia actuales, vinculadas a los orígenes del campo de la comunicación en nuestra región, aparecen en ambos casos con diferentes matices. Uno de los puntos donde esta relación aparece con claridad es en la concepción de la comunicación. En general, y como rezagos de la tradición en comunicación, se maneja una perspectiva instrumental, de la comunicación como herramienta que puede ser manejada (para lograr estrategias, proyectos y productos comunicacionales). Aquí la dependencia se puede ver tanto en relación a las CE de la comunicación en las que primó un abordaje pragmático como de las CE con un abordaje político cultural o crítico. Es decir, aparece como una de las disputas centrales la visión de la comunicación como herramienta del marketing o como herramienta para dar la “batalla cultural” a favor de la democratización de la comunicación, de modo más marcado en el caso argentino. En el caso ecuatoriano vimos que la disputa principal es entre la CE que apunta a formar periodistas y aquella que pretende formar comunicadores con fuerte bagaje en las ciencias sociales; disputa que, de otro modo, también apunta a una diferencia entre pragmáticos o funcionales y críticos.

En ambos casos pudimos comprender que estas disputas están marcadas por la trayectoria histórica particular de cada universidad, que ha dejado huellas fuertes en la

formación según el momento en el que fueron creadas las escuelas de comunicación y que -aunque con reconfiguraciones- persiste hasta el presente. El nacimiento de la Escuela de Ciencias de la Información en los años 70 imprimió una postura política comprometida en la búsqueda de sociedad más justa y con una militancia política fuerte. En el caso de lo que hoy es la FACSO, si bien en su surgimiento, en 1945, tuvo un perfil humanista, su rumbo en los estudios del periodismo fue luego marcado con fuerza por la perspectiva técnico-profesional, con particular énfasis por el modelo difusionista adoptado por CIESPAL.

Actualmente, en el caso del abordaje más pragmático de la comunicación presente en ambas carreras, hay una fuerte presencia de las llamadas “herramientas” técnicas provenientes del marketing y la publicidad, encauzadas, sobre todo, por la orientación institucional u organizacional. Aquí es importante visualizar el riesgo de que la ciencia se confunda con técnica al entender que esas “herramientas” no son neutrales: es decir, que “herramientas” del marketing y publicidad, estrechamente ligadas a lógicas casi absolutamente mercantiles, sean concebidas como técnicas neutras capaces de aplicarse a diversas situaciones (empresas, organizaciones sociales, medios comunitarios) puede llevar a reducir la dinámica social a un asunto de gestión de la comunicación y no de disputa o conflicto social. Esta situación da cuenta de la falta de reflexión epistemológica. La propia producción y reflexión desde la ciencia implica ser capaz de interrogarse acerca de los condicionamientos políticos e ideológicos puestos en la propia labor científica, así como también una vigilancia epistemológica sobre los criterios y “pasos” de la investigación. Este tipo de reflexión generalmente no está presente en la aplicación de recetas publicitarias, y la confusión entre ciencia y técnica queda manifiesta en muchas tesis de grado analizadas, en las que se arman planes de comunicación para medios comunitarios o agrupaciones estudiantiles de la universidad que, pese a las mejores intenciones de los estudiantes y docentes, reproducen un modelo funcionalista que lejos está de la transformación social que se proponen.

Desde las posturas que sostienen las diferentes CE, en particular la pragmática, también reconstruimos las ideas de sociedad subyacentes: una sociedad en la que debe primar el equilibrio y buen funcionamiento social. En consecuencia, se necesitan comunicadores que “reflejen la realidad objetiva”, capaces de gestionar la comunicación con eficacia y eficiencia. Así como originalmente el desarrollo del subdesarrollo moldeó el

perfil del comunicador al de un periodista obediente y de perfil técnico, en la actualidad se necesitan en empresas e instituciones, además de periodistas, relacionistas públicos, *community managers*, técnicos en oratoria. Este perfil es uno de los más claros, de acuerdo a los enfoques de las tesis, sobre todo en la universidad argentina. Aquí no habría conflicto ni contradicción, más bien vemos una clara tendencia de los estudiantes a optar por esta línea dado que, por un lado, el mercado laboral mediático tradicional presenta limitaciones para absorber este tipo de comunicadores y, por otro, se fortalece el campo posible para el perfil del comunicador organizacional o institucional.

Pese a esta concepción de la comunicación y de la sociedad, estrechamente vinculada con el funcionalismo, también encontramos que a fines de los 60 y 70 surgió el debate sobre la dependencia. Debate que puso en jaque la perspectiva sobre el desarrollo y que en el campo de la comunicación se manifestó en alternativas para la formación de los comunicadores, alejada de los preceptos originarios. De este modo, la mirada se volvió hacia la coyuntura y análisis estructural de las relaciones entre los países centrales y los periféricos de un modo holístico e integral. En este escenario, las relaciones académicas no quedaron exentas de análisis ni tampoco el perfil profesional de los comunicadores: era necesario transformar la vida de nuestros pueblos poniendo a las universidades al servicio de la emancipación. Desarrollos teóricos y debates políticos de los más importantes para la región se dieron en esa época y surgieron muchas propuestas y acciones colectivas sobre el modelo de universidad y perfil del comunicador, de trabajo mancomunado con diferentes colectivos y organizaciones sociales que se truncaron con los procesos dictatoriales de la región.

Este proceso también tiene su correlato en las marcas que presentan las dos carreras de comunicación analizadas. En contraposición a la idea de sociedad equilibrada, también apareció en el análisis la idea de una realidad conflictiva, desigual, que necesita de comunicadores con compromiso y responsabilidad para la transformación social. Siguiendo con esta lógica, en relación al perfil del graduado, en general –y sobre todo en el caso argentino– se enarbola la bandera de la crítica. Sin embargo, observamos que existen desacuerdos sobre qué significa ser crítico y, en buena medida, la postura crítica se ha diluido en competencias que no necesariamente implican una visión y una actitud propositiva transformadora. Consideramos que esta circunstancia es crucial para comprender por qué se mantienen las relaciones de dependencia en las universidades anali-

zadas. Aunque parte de los docentes se comprometen con una visión crítica, difieren en esta concepción y en pocas ocasiones aparece la dimensión de transformación de la realidad. Esta situación también se visibiliza en las tesis, en donde una de las dificultades de los estudiantes es el armado coherente de las herramientas teórico-metodológicas en base a sus posiciones críticas.

Es interesante notar que estas dos concepciones ontológicas sobre la sociedad y la comunicación o el perfil del comunicador no siempre son coherentes, aunque tienden a serlo. Aquí aparece, según entendemos, una de las cuestiones más interesantes: comprender la realidad como un territorio en disputa o lucha a veces va de la mano con la necesidad de “gestión eficiente” de la comunicación, visible sobre todo en las tesis, en el plan de estudio de la universidad ecuatoriana e incluso en algunos testimonios; adherir a esta concepción ontológica no siempre es consecuente con la planificación de una formación teórica, metodológica e históricamente más sólida -pese a detectar las debilidades-. Aunque las CE aparecen bastante bien definidas, es posible encontrar diferencias y hasta contradicciones entre la postura de sus distintos integrantes.

Ya con más cercanía a nuestros tiempos, repasamos el proceso de modernización de las universidades de los años 80 y 90 que caló con fuerza en Argentina –y que recién ahora se está produciendo en Ecuador aunque con más pregnancia-, y que siguió las recomendaciones del Banco Mundial y otros actores internacionales. En ese marco, las ciencias de la comunicación se institucionalizaron a partir de una mirada “gobernada por las concepciones tecnocráticas de la profesionalización” (Bolaño, Mastrini y Sierra, 2005: 11) y por “una retirada del compromiso crítico y una pérdida del sentido político de las problemáticas de investigación” (Bolaño, Mastrini y Sierra, 2005: 10).

En este marco, podemos decir, en primer lugar, que tanto en la Argentina de los años 80 y 90 como en la actualidad de Ecuador, las omisiones e irresponsabilidades de grupos docentes universitarios, escudados en la autonomía, llevaron al país austral a un estancamiento de la educación y en el país andino a una agudización de la mercantilización de la educación. Aunque respondieran a diversos motivos, en ambos casos quedaron a las claras las limitaciones e imposibilidades de las universidades de ejecutar auto-evaluaciones y planificaciones coherentes con el mejoramiento de la educación superior.

En este marco se introdujeron cambios en Argentina de acuerdo al modelo del Banco Mundial que, desde nuestra perspectiva, introducen nuevas modalidades de dependencia de la academia, que son configuradas a través de los criterios del sistema científico “internacional”.

En este sentido, aun cuando reconocemos la necesidad de modernización y reglamentación de educación superior en Ecuador, queremos señalar que, teniendo en cuenta las consecuencias de la aplicación del modelo bancomundialista en Argentina y en otros países latinoamericanos, podrían haberse pensado propuestas alternativas que respondieran de mejor manera a las necesidades de la sociedad ecuatoriana, evitando la repetición de una receta ya probada, y que incluso se ha aplicado en este caso con más rigor que en Argentina.

Entendemos y defendemos, desde luego, la premisa de que la universidad pública debe responder y responsabilizarse por su trabajo ante la sociedad que la financia, aunque discutimos el tono de las medidas aplicadas. La posibilidad de flexibilizar los recorridos estudiantiles, el mecanismo de crédito que favorece la movilidad, la apertura de carreras cortas orientadas al sector productivo y la incorporación del financiamiento privado en las universidades nos permiten caracterizar el modelo. Más allá de las críticas realizadas desde una mirada político-económica, desde el punto de vista epistemológico los rasgos generales del modelo se pueden describir por su sesgo empirista, con una sobrevaloración de lo técnico, una tendencia a la especialización, fragmentación y homogeneización y, en cierta medida, a la premisa positivista de la objetividad del conocimiento.

Aunque en Argentina se produjeran mejoras asociadas a las modificaciones en el sistema educativo -e incluso en el corto tiempo que llevan implementadas en Ecuador también es posible observarlas-, entendemos que el seguimiento del modelo descripto lleva a aceptar la validez para nuestra región de los patrones y criterios de Norte global (Santos, 2010), sin entrar en el debate que implica pensar desde dónde y con qué objetivos fueron inicialmente concebidos en los países centrales. Es decir, implica continuar y reproducir la dependencia epistemológica, aceptando como universales la producción de políticas y de criterios sobre la educación, en lugar de entenderlas como producciones socialmente situadas.

Con esto no queremos decir que cada país cumpla con todos los requisitos establecidos o que se cristalicen realmente de acuerdo a lo planificado, pero sí consideramos necesario remarcar desde dónde se orientan y en qué sentido. En este punto, queremos mencionar finalmente que la capacidad de análisis crítico y de resistencia de las condiciones y las implicancias que tiene la aplicación de este modelo ha tenido relativa pregnancia en ambos países, pero las dificultades -por falta de fuerza, por desinterés o por temor- de distintos actores vinculados a la política educativa para discutir y realizar nuevas proposiciones ha quedado también en evidencia. Con esto queremos señalar que consideramos que el problema involucra a los Estados que impulsan las políticas “desde arriba”, pero también es una responsabilidad que ha sido asumida sólo parcialmente - básicamente sustentada en la crítica no propositiva- por la academia. En este sentido, podríamos entender que no se produjo un extrañamiento positivo frente a esta situación, quedando los académicos, en general, en el extrañamiento analítico. La aplicación de este modelo en ambos países tuvo que ver, entonces, con la quietud de una gran parte de los docentes e investigadores universitarios.

Otra de las marcas de esta dependencia se manifiesta en los problemas epistemológicos del campo, que se repiten en las carreras de comunicación analizadas, y que también encuentran a los docentes-investigadores como principales responsables de la insuficiente acción al respecto. Aunque no lo tratamos en profundidad, se advierte que la falta de definición del objeto de la comunicación y del campo son problemas que afectan a ambas carreras. Por su parte, la dependencia acerca de contenidos y perspectivas se ve claramente a nivel estructural, más allá de algunas posturas individuales de docentes que intentan abrir el abanico a contenidos diferentes. Ligada a esta falta de reflexión epistemológica sobre los problemas del campo, se desprende del análisis que el perfil profesional es difuso y amplio. En general, esta característica es considerada como una ventaja por los docentes y autoridades sin atender a los problemas que, por ejemplo, se presentan en las tesis a la hora de definir el objeto a estudiar y en la elección de las herramientas teórico-metodológicas.

Hay una más o menos generalizada asunción de que la comunicación como campo, a pesar de sus orígenes, ya ha logrado una claridad disciplinar específica, aunque no queda claro cuál ha sido el trabajo previo que ha posibilitado esta supuesta situación a

nivel internacional y/o local. Este supuesto logro se presenta naturalizado y no genera sospechas en relación, por ejemplo, a las dificultades de los trabajos finales o tesis.

Esta amplitud del perfil y pretendida virtud de la formación profesional posterga la formación de comunicólogos, enfocándose más en el perfil de comunicador; es decir, las dificultades para definir el objeto y las herramientas teórico-metodológicas, visibles tanto en las tesis y reconocidas por algunos docentes, obstaculiza el desempeño del profesional y la función social como analista e investigador de los procesos de comunicación. Paralelamente a esta situación, la marcada visión instrumental de la comunicación tiende a enfatizar más las cualidades de organización y producción de planes y productos, con algunas herramientas conceptuales y/o históricas más bien contextuales, que son débiles en la generalidad de los estudiantes.

Atendiendo a los cambios estructurales en los dos países, sobre todo respecto de las nuevas legislaciones en comunicación, entendemos que las universidades públicas analizadas están llamadas a formar y fortalecer la formación de comunicólogos capaces de investigar y reflexionar sólidamente sobre los cambios estructurales y contemporáneos que se están produciendo, sin por eso dejar de lado la capacidad de intervención y producción en diversos ámbitos, pero enfocándose en la discusión y proposición de políticas públicas. Situación que, a la luz del análisis, no vemos que se cumpla; más bien se enfatiza un perfil más técnico, no tanto por la voluntad de las CE más críticas, sino por la deficiencias que se presentan en la formación, sobre todo ligadas a la fragmentación.

A pesar de que vimos que las relaciones de dependencia académica siguen siendo constitutivas de las universidades periféricas analizadas, algunos docentes intuyen estas dificultades y entienden que hay temas por trabajar al respecto. En general, los problemas de dependencia son más visibles para los docentes cuando analizan el contexto externo a la universidad (relaciones entre la universidad y política partidaria nacional), pero otros temas del propio campo de la comunicación, como es el caso de los límites difusos del campo, no son advertidos o no son problematizados como tales.

La dependencia de contenidos y perspectivas debe ser analizada junto con la escasez de producción teórica propia y de investigaciones. Si bien se contempla institucionalmente el desarrollo de investigaciones, queda claro -tanto en el testimonio docente como en las tesis de los estudiantes- que es una tarea por afianzar. Teniendo en cuenta

esta carencia, es posible entender mejor por qué la dependencia académica se sigue manteniendo en relación a lo producido en las universidades de los países centrales.

A partir del análisis también pudimos visualizar cómo han existido y existen fuertes disputas entre las diferentes CE para definir el perfil profesional y la visión sobre la comunicación. En este sentido, resulta muy destacable que la existencia de grupos que defienden diferentes intereses es tomado como una virtud de la universidad pública. Sin embargo, esas distintas posiciones no suelen ponerse en debate para generar instancias de diálogo y de planificación conjunta. Las luchas y tensiones se trabajan débilmente a nivel institucional y son más bien conflictos latentes que difícilmente son explicitados para trabajar a partir de ellos y lograr nuevas definiciones para las carreras de comunicación.

Esta falta de articulación se presenta como uno de los problemas más reiterados en ambas carreras, situación que puede ser interpretada como síntoma de dependencia, en tanto en las tesis se puede advertir la parcelación de conocimientos como parte de las posibles consecuencias de la fragmentación, dispersión y fragilidad de articulación entre las cátedras y ejes transversales.

Sin embargo, atenuando las deficiencias de trabajo intrainstitucional, se ve un gran voluntarismo docente en pequeños grupos, que orientan su trabajo a partir de creencias y metas compartidas.

Podemos destacar que el compromiso social de la universidad pública es asumido en las dos instituciones como bandera y está profundamente arraigado tanto en gran parte de los docentes como en los estudiantes. La responsabilidad con el entorno social está presente y en constante disputa entre las CE, es decir, hay un sentido de la deuda con la “sociedad”, pero difícilmente se puede definir qué es o cómo está compuesta (si es el mercado, si son las organizaciones sociales, los partidos políticos, los medios...). Y aunque la crítica y el análisis complejo se posicionan como las características deseables de los egresados, parecen más fines en sí mismos que medios para otros objetivos.

En definitiva, las distintas CE y las luchas entre ellas para definir el perfil profesional y las concepciones de comunicación hacen explícito el carácter político del conocimiento que se produce y reproduce en la UNC y la UCE, colaborando con la conciencia situada, histórica y política de los estudiantes y la visualización de su rol social, pero también a través de esas disputas se puede ver una serie de contradicciones, debilidades

y buenas intenciones que no terminan de concretar de la mejor manera la responsabilidad de la universidad pública.

El contexto de ambos países se caracteriza por cambios estructurales en materia de comunicación y de educación, notamos que las universidades lentamente van procesando a través de discusiones y actividades esos cambios, ya sea para adaptarse a ellos o para generar otras posiciones.

También advertimos que parte de los cambios estructurales tienen que ver con el mayor financiamiento y con nuevos mecanismos de regulación de la educación superior. Estas modificaciones dan cuenta de una voluntad política (a nivel nacional) que, aunada a las nuevas disposiciones en materia de comunicación, se convierten en pilares centrales para nuevos procesos socioculturales. Condiciones que consideramos que son indispensables para el cambio social y que van en el mismo sentido que lo postulado por los comunicólogos latinoamericanos de los 70.

En este marco, entendimos cómo los cambios en materia de legislaciones nacionales de la comunicación y educación en Argentina y Ecuador transforman y generan posicionamientos políticos que reconfiguran las disputas internas en cada carrera.

En este sentido, comprendimos que si bien en el caso argentino se trabaja en la articulación de la formación profesional con respecto a los nuevos campos laborales que abre la legislación y los procesos sociales, esto sucede en parte por la afinidad política entre la gestión de la ECI con el gobierno kirchnerista. En el caso ecuatoriano, no se concibe trabajar de acuerdo con las nuevas legislaciones en tanto no sea una obligación establecida por esas normativas. La postura política de la gestión de la FACSÓ entiende como necesaria la adecuación de la facultad sólo con el fin de lograr la acreditación por los organismos fiscalizadores de la educación superior, pero la resistencia a las disposiciones en comunicación y educación superior del gobierno de Rafael Correa genera dificultades para el trabajo propositivo y articulado de acuerdo a las nuevas posibilidades abiertas por la Ley Orgánica de Comunicación.

La modernización en la educación superior, sin embargo, se asienta en criterios que están en discusión, sobre todo en el caso ecuatoriano, y que pueden llevar a consecuencias no deseadas, como una excesiva burocratización, tecnificación y homogeneización. Aunque nuestra investigación no permite ahondar más en estas posibles consecuencias por tratarse de un análisis de dos casos, sí podemos detectar que hay un mode-

lo común en los dos países que responde no tanto a productos del debate y planificación de los propios sujetos universitarios sino a criterios “internacionales”, es decir, de los países centrales que, en algún punto, tienden a la estandarización mundial de la educación superior.

Así, las mejoras que se lograron en el caso argentino (tras veinte años de aplicación de la Ley de Educación Superior) y las que comienzan a visualizarse en el caso ecuatoriano no deben ser descontextualizadas de los criterios epistémicos que operan detrás de ellas. La dependencia que pueda existir en este sentido compromete aún más a la comunidad universitaria a no actuar reactivamente ante las reformas implementadas desde el Estado (ya sea a favor o en contra) sino a generar cambios a partir de procesos que involucren debate institucional.

Por último, quisiéramos agregar en el marco de las disputas entre universidad y gobierno que:

... la idea de *autonomía* universitaria no puede defenderse como el privilegio de una institución de permanecer cerrada dentro de sí misma, como si el exterior la amenazara, porque es solo en relación con ese ‘exterior’ que encuentra su justificación y su sentido, y porque el objetivo de su autonomía solo puede pensarse en relación con él (Rinesi, 2015: 32, destacado en el original).

Entendemos que este estudio inicial abre posibilidades para nuevos análisis de una mayor cantidad de universidades de cada país, a fin de investigar con mayor profundidad la situación de la enseñanza de la educación superior en comunicación, y así visualizar tendencias generales y otras disputas posibles al interior de las carreras de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, Juan Pablo y Javier Moyano (2013). “La Universidad Nacional de Córdoba y el retorno a la democracia”. En *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, Daniel Saur y Alicia Servetto (Coords.): pp. 297-319. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Adler, Emanuel y Peter Haas (2009). “Las comunidades epistémicas, el orden mundial y la creación de un programa de investigación reflexivo”. En *Relaciones Internacionales*, n° 12: pp. 145-169.
- Aveiro, Martín (2014). *La universidad inconclusa. De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973-1974)*. Mendoza: Ediunc.
- Ayala Mora, Enrique (2013). “La investigación científica en las universidades ecuatorianas”. En *La universidad ecuatoriana: Entre la renovación y el autoritarismo. Aportes para la memoria y el debate*: pp. 49-73. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Fundación Hernán Malo y Corporación Editora Nacional.
- (2012). “La ley de educación superior y sus normas inaplicables”. En *La universidad ecuatoriana: Entre la renovación y el autoritarismo. Aportes para la memoria y el debate*: pp. 43-47. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Fundación Hernán Malo y Corporación Editora Nacional.
- (2010). “La ley de educación superior: entre la renovación y la imposición”. En *La universidad ecuatoriana: Entre la renovación y el autoritarismo. Aportes para la memoria y el debate*: pp. 34-42. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Fundación Hernán Malo y Corporación Editora Nacional.
- (2007). “Reforma de la educación superior, su evaluación y acreditación”. En *La universidad ecuatoriana: Entre la renovación y el autoritarismo. Aportes para la memoria y el debate*: pp. 16-32. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Fundación Hernán Malo y Corporación Editora Nacional.
- Barbero, Jesús Martín (2014). “Pensar la comunicación en Latinoamérica”. En *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación* núm 10: pp. 12-29. Disponible en <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/340>, visitado en marzo, 10, 2015.
- Becerra, Martín (2016). “Restauración”. Disponible en <https://martinbecerra.wordpress.com/2016/01/14/restauracion/>, visitado en febrero, 20, 2016.
- Beltrán, Luis Ramiro (2005). “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”. Ponencia presentada en el III Congreso Panamericano de la Comunicación, 12-16 de julio, en Buenos Aires, Argentina.
- (1976). “Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina”. En *Sociología de la comunicación de masas*, vol 1., Miquel de Moragas (Ed.): pp. 73-107. Barcelona: Gustavo Gilli.
- (1973). “Comunicación y desarrollo económico”. En *Chasqui*, n° 2: pp. 50-72.
- Bolaño, César, Guillermo Mastrini y Francisco Sierra (2005). *Economía política, comunicación y conocimiento: una perspectiva crítica latinoamericana*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cardoso, Fernando y Enzo Faletto (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Chaves, Liliana y Mariana Dain (2013). “La nacionalización de la universidad y la avanzada científicista”. En *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos*

- políticos e institucionales*, Mónica Gordillo y Laura Valdemarca (Coords.): pp. 15-31. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Chaves, Liliana, Mariana Dain y Bernardo del Caño (2013). “La Facultad de Derecho en el marco de la conformación del campo jurídico nacional”. En *Facultades de la UNC. 1854-2011 Saberes, procesos políticos e institucionales*, Mónica Gordillo y Laura Valdemarca (Coords.): pp. 33-53. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Coria, Adela (2013). “Entre golpes (1855-1976). Imaginario reformista, aperturas y clausuras políticas”. En *Facultades de la UNC. 1854-2011 Saberes, procesos políticos e institucionales*, Mónica Gordillo y Laura Valdemarca (Coords.): pp. 183-206. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz Bordenave, Juan (1977). “Comunicación y desarrollo”. En *Chasqui*, n° 19: pp. 27-53.
- CIESPAL (1973). “Seminario sobre la investigación de la comunicación en América Latina. Informe provisional”. En *Chasqui*, n° 4: pp. 11-25.
- FELAFACS (2009). Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Lima: Felafacs. Disponible en <http://felafacs.org/mapa-de-los-centros-y-programas-de-formacion-de-comunicadores-y-periodistas-en-america-latina-y-el-caribe/>, visitado en 13/06/2014.
- Follari, Roberto (2007). “La formación imposible”. Ponencia presentada en el XXX Congreso Brasileiro de Ciências da Comunicação, del 29 de agosto a 2 de septiembre, en San Pablo, Brasil.
- (2003). “Educación superior en la Argentina addenda año 2003”. Disponible en http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2879/follariedsuperior.pdf, visitado en julio 15, 2015.
- (1996). “Docentes universitarios argentinos: no hagan olas”. En *Pensamiento Universitario*, año 4, N° 4/5: pp. 29-42.
- Frank, Andre Gunder (1968). “Latinoamérica: subdesarrollo capitalista o revolución socialista”. En *Pensamiento crítico*, n° 13: pp. 3-41. Disponible en <http://www.filosofia.org/rev/pch/1968/n13p003.htm>, visitado en julio, 15, 2015.
- Fuentes Navarro, Raúl (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México: Trillas.
- Fuentes Navarro, Raúl (2000). “Perspectivas socioculturales postdisciplinarias en la investigación de la comunicación”. En *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XX*, Guillermo Orozco (Coord.): pp. 17-31. Madrid: Ediciones La Torre.
- Furtado, Celso (1961). “Las estructuras subdesarrolladas”. En *Desarrollo y Subdesarrollo*: pp. 163-177. Buenos Aires: EUDEBA.
- Garcés, Fernando (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comps.): pp. 217-242. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- González, Daniel y Milagros Molina (2012). “Matriz de análisis”. En *Acerca de los planes de estudio de carreras de Sociología y Comunicación*. Proyecto de investigación de SEPCYT-UNCuyo 2011-2013, dirigido por Roberto Follari. Documento de trabajo.

- Haas, Peter (1992). "Epistemic communities and international policy coordination". En *International Organization* n° 41: pp. 1-35.
- (1989). "Do regimes matter? Epistemic communities and Mediterranean Pollution Control". En *International Organization* n° 43: pp. 384-387.
- Haraway, Donna (1995). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En *Ciencia, cyborgs y mujeres*: pp. 313-346. Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra (2010). "¿Existe un método feminista?". En *Sexualidades y ciencias sociales: textos fundamentales*, Daniel Jones, Mónica Gogna, Teresa Valdez y Mario Pecheny (Eds.): pp. 9-34. Buenos Aires: Maracuyá.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: McGraw Hill.
- Krotsch, Pedro (1993). "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?". En *Revista Sociedad* n°3: pp. 5-29.
- León, Gustavo (2003). "ELACOM. Referente histórico y conquista de la hegemonía en el pensamiento latinoamericano de la comunicación". En *Razón y Palabra*, n° 61. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n61/galeon.html>, visitado en julio, 02, 2014.
- Lustig, Nora (1987). "Del estructuralismo al neoestructuralismo: la búsqueda de un paradigma heterodoxo". *Colección Estudios CIEPLAN* N° 23: pp. 35-50. Disponible en http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/84/Capitulo_2.pdf, visitado en agosto, 20, 2015.
- Maldonado Donoso, Fernando (2009). "La trayectoria de la Facultad y de la Comunicación en la Historia Nacional". En *Textos y Contextos*, n°8, 69-74.
- Marques de Melo, José (2007). "Reto de la investigación latinoamericana en comunicación". En *Chasqui*, n° 100: pp. 8-13.
- (1999). "Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación". En *Revista Latina de Comunicación Social*, n° 19. Disponible en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999fjl/73meloe.htm>, visitado en febrero, 9, 2015.
- (1979). "Poder, universidade e escolas de comunicação de Brasil". En *Ideología y poder no ensino de comunicação*, Jose Marques de Melo, Anamaria Fadul y Carlos Lins Da Silva (Orgs.): pp. 31-41. São Paulo: Cortes y Moraes.
- Mata, María Cristina (2012). "Las marcas de origen". En *UNC, 400 años. Historia y futuro*, vol 8, pp: 8. Córdoba: La Voz del Interior y UNC.
- Mollis, Marcela y Daniel Saur (2013). "La larga década del '90 en la Universidad Nacional de Córdoba: entre la innovación educativa y el transformismo de mercado". En *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, Daniel Saur y Alicia Servetto (Coords.): pp. 321-353. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Moncada Sánchez, José (1994). *Reforma y desarrollo de la Universidad ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional y Fundación Hernán Malo.
- Montenegro, Adelmo (1966). *La Escuela de Ciencias de la Información. Formación Universitaria del periodista profesional*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones UNC.
- Nahón, Cecicila, Corina Rodríguez y Martín Schorr (2006). "El pensamiento latinoamericano en el campo del desarrollo del subdesarrollo: trayectoria, rupturas y continuidades". En *Crítica y Teoría en el Pensamiento Social Latinoamericano*. Bue-

- nos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/critica/C06Nahonet.pdf>, visitado en febrero, 20, 2016.
- Ordoñez Andrade, Marco (1975). “La planificación de la comunicación en las sociedades en cambio”. En *Chasqui*, n° 8: pp. 11-24.
- Padilla, Miguel, Magali Catino y Glenda Morandi (s/f). “Análisis de proyectos curriculares y planes de estudio de las carreras de comunicación social”. Disponible en <http://www.eci.unc.edu.ar/pensarelplan/documentos-de-trabajo>, visitado en junio, 10, 2015.
- Philip, Marta (2012). “La dictadura cívico-militar de 1976 y la transición democrática”. En *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*, Mónica Gordillo y Laura Valdemarca (Comps.): pp. 243-254. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Proaño, Luis Eladio (1984). “25 años de CIESPAL”. En *Chasqui* n° 11: pp. 2-3.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Rodríguez, Raúl (2012). “Reparar los daños”. En *El Cactus*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, n° 1: pp. 28-29.
- Rodríguez Aguirre, Nelson (1993). *Universidad y desarrollo*. Quito: Corporación Editora Nacional y Fundación Hernán Malo.
- Roig, Arturo Andrés (2001). *La universidad en el año 2000*. Quito: Corporación Editora Nacional y Fundación Hernán Malo.
- Santos, Theotonio (1998). “La teoría de la dependencia un balance histórico y teórico”. En *Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos*, Francisco López Segrera (Ed.). Caracas: UNESCO. Versión digital disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/santos.rtf>, visitado en mayo, 20, 2015.
- Schmucler, Héctor (1996). “La investigación: lo que va de ayer a hoy”. En *Memoria de la comunicación*: pp. 153-164. Buenos Aires: Biblos.
- (1995) “Ideología y optimismo tecnológico”. En *Revista Redes*, vol. 2, núm. 5: pp. 175-188. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/907/90711276013.pdf>, visitado en julio, 14, 2014.
- (1994). “Estudios de comunicación en América Latina: del desarrollo a la recepción”. En *Causas y Azares N° 1*: pp. 5-24.
- (1982). “La investigación: un proyecto comunicación/cultura”. En *Memoria de la comunicación*: pp. 145-152. Buenos Aires: Biblos.
- (1975). “La investigación: ideología, ciencia y política”. En *Memoria de la Comunicación*: pp. 131-144. Buenos Aires: Biblos.
- SENPLADES (2008). *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina. Diagnóstico y perspectivas*. Quito: Senplades.
- Silva Michelena, Héctor y Heinz Rudolf Sonntag (1970). *Universidad, dependencia y revolución*. México: Siglo XXI.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010). *Refundación del Estado en América Latina*. Quito: Abya Yala.
- Suasnábar, Claudio (2012). “Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas”. En *Pensamiento Jurídico* N°31: pp. 87-103.

- Torrico Villanueva, Erick (2010). *Comunicación. De las matrices a los enfoques*. Quito: Intiyan.
- ULEPICC (2001). “Carta de Buenos Aires. Otra comunicación es posible”. Disponible en http://www.ulepicc.net/carta_buenos_aires.html, visitado en abril, 12, 2014.
- Universidad Central del Ecuador (2009). *Reforma Universitaria hoy*. Quito: Universidad Central del Ecuador.

DOCUMENTOS

- Constitución de la Nación Argentina (1949). Disponible en http://www.jus.gob.ar/media/1306658/constitucion_1949.pdf, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Disponible en http://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba (s/f). Disponible en <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/gobierno/estatutos>, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Ley 26.508 (2009). Disponible en http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ley_n%C2%B0_26_508_beneficios_de_las_jubilaciones_y_pensiones.pdf, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Ley de Educación Superior 24.521 (1995). Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html#titulo, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Ley de Financiamiento Educativo 26.075 (2006). Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_finan_educ26075.pdf, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). Disponible en <http://afsca.gob.ar/ley-de-servicios-de-comunicacion-audiovisual-26-522/>, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Disponible en <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Ley Orgánica de Comunicación (2013). Disponible en <http://www.cordicom.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Ley-Org%C3%A1nica-Comunicaci%C3%B3n.pdf>, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Listado de Aprobados-reprobados de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador 2014-2015. 2015.
- Plan Director de la Carrera de Comunicación Social (2003). Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Plan de Acción de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información de Ginebra (2003). Disponible en <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/poa-es.html>, visitado en marzo, 12, 2014.
- Reglamento de Régimen Académico (2013). Disponible en <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos>, visitado en noviembre, 25, 2015.
- Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2014). Disponible en <http://www.snaa.gob.ec/dw->

pages/Descargas/NUEVO REGLAMENTO SNNA.pdf, visitado en diciembre, 10, 2014.

Universidad Nacional de Córdoba (2015). “La UNC creó las facultades de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Comunicación”. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/novedades/2015/diciembre/la-unc-creo-las-facultades-de-ciencias-sociales-y-de-comunicacion-social>, visitado en noviembre, 25, 2015.

ENTREVISTAS

Argentina:

Roberto, abril, 7, 2015.

Jorge, abril, 8, 2015.

Marta Ana, abril, 8, 2015.

Adriana, abril, 9, 2015.

Estefanía, abril, 9, 2015.

Laura, abril, 9, 2015.

Mónica Dana, abril, 10, 2015.

Marcela, abril, 13, 2015.

Cecilia, abril, 20, 2015.

Sergio, abril, 20, 2015.

Ecuador:

María, marzo, 5, 2015.

Fabrizio, mayo, 26, 2015.

Katherine, marzo, 27, 2015.

Facundo Leonardo, mayo, 26, 2015.

Leandro, junio, 1, 2015.

Dante, junio, 2, 2015.

Héctor, junio, 11, 2015.

Néstor, junio, 26, 2015.

ANEXO

Matrices correspondientes a la Escuela de Ciencias de la Información - Universidad Nacional de Córdoba

Tabla 13. Formato del total de tesis

Formato de tesis	Cantidad de tesis	Porcentaje
Investigación	156	60,9%
Investigación periodística	1	0,4%
Producto	59	23,0%
Proyecto	40	15,6%
Total general	256	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 14. Orientaciones del total de tesis

Orientación	Cantidad de tesis	Porcentaje
Audiovisual	34	13,3%
Gráfica	46	18,0%
Institucional	100	39,1%
Investigación	36	14,1%
Mixta	24	9,4%
Radio	16	6,3%
Total general	256	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 15. Orientaciones de las tesis con formato Proyecto

Orientación	Cantidad de tesis	Porcentaje
Gráfica	9	22,5%
Institucional	21	52,5%
Investigación	2	5%
Mixta	6	15%
Radio	2	5%
Total general	40	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 16. Orientaciones de las tesis con formato Producto

Orientación	Cantidad de tesis	Porcentaje
Audiovisual	24	40,7%
Gráfica	17	28,8%
Institucional	6	10,2%
Investigación	1	1,7%
Mixta	3	5,1%
Radio	8	13,6%

Total general	59	100,0%
----------------------	-----------	---------------

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 17. Orientaciones de las tesis con formato investigación

Orientación	Cantidad de tesis	Porcentaje
Audiovisual	10	6,4%
Gráfica	20	12,8%
Institucional	73	46,8%
Investigación	33	21,2%
Mixta	15	9,6%
Radio	5	3,2%
Total general	156	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 18. Objeto de las tesis con formato investigación

Objeto	Cantidad de tesis	Porcentaje
Comunidades/grupos sociales	33	21,2%
Instituciones/empresas	50	32,1%
Medios	36	23,1%
Obra	4	2,6%
Procesos	33	21,2%
Total general	156	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 19. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	18	11,5%
Crítico	40	25,6%
No es clara	36	23,1%
Organizacional	42	26,9%
Político-cultural	16	10,3%
Pragmático	2	1,3%
Socio-técnico	2	1,3%
Total general	156	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 20. Metodología de las tesis con formato investigación

Metodología	Cantidad de tesis	Porcentaje
Cualitativa	122	78,2%
Cuantitativa	1	0,6%
Ensayo	5	3,2%
Mixta	18	11,5%
No es clara	10	6,4%
Total general	156	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 21. Cantidad de bibliografía de las tesis con formato investigación

Bibliografía	Cantidad de tesis	Porcentaje
Entre 10-20	31	19,9%
Entre 20-30	60	38,5%
Entre 30-40	27	17,3%
Entre 40-50	16	10,3%
Entre 50-60	6	3,8%
Entre 60-70	5	3,2%
hasta 10	5	3,2%
Incompleto	1	0,6%
Más de 70	5	3,2%
Total general	156	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 22. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación de la orientación institucional

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	7	9,6%
Crítico	12	16,4%
No es clara	12	16,4%
Organizacional	36	49,3%
Político-cultural	3	4,1%
Pragmático	1	1,4%
Socio-técnico	2	2,7%
Total general	73	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 23. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación de la orientación investigación

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	5	15%
Crítico	12	36%
No es clara	7	21%
Organizacional	1	3%
Político-cultural	7	21%
Pragmático	1	3%
Total general	33	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 24. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación de la orientación audiovisual

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	2	20%

Crítico	2	20%
No es clara	5	50%
Político-cultural	1	10%
Total general	10	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 25. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación de la orientación radio

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Crítico	1	20%
No es clara	3	60%
Político-cultural	1	20%
Total general	5	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 26. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación de la orientación gráfica

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	3	15%
Crítico	8	40%
No es clara	6	30%
Político-cultural	3	15%
Total general	20	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Matrices correspondientes a la Facultad de Comunicación Social - Universidad Central del Ecuador

Tabla 27. Formato del total de tesis

Formato de tesis	Cantidad de tesis	Porcentaje
Investigación	100	64,9%
Producto	28	18,2%
Proyecto	26	16,9%
Total general	154	100,0%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 28. Objeto de las tesis con formato investigación

Objeto de las tesis con formato investigación		
Objeto	Cantidad de tesis	Porcentaje
Comunidades/grupos	23	23%
Instituciones/empresas	10	10%
Medios	55	55%
Obra	2	2%
Personaje	1	1%
Procesos	9	9%

Total general	100	100%
----------------------	------------	-------------

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 29. Perspectiva teórica de las tesis con formato investigación

Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	19	19%
Crítico	18	18%
No es clara	19	19%
Organizacional	6	6%
Político-cultural	16	16%
Pragmático	19	19%
Socio-técnico	3	3%
Total general	100	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 30. Diseño metodológico de las tesis con formato investigación

Metodología	Cantidad de tesis	Porcentaje
Cualitativa	66	66%
Cuantitativa	4	4%
Ensayo	5	5%
IAP	1	1%
Mixta	12	12%
No es clara	12	12%
Total general	100	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 31. Cantidad de bibliografía de las tesis con formato investigación

Bibliografía	Cantidad de tesis	Porcentaje
Entre 10-20	18	18%
Entre 20-30	37	37%
Entre 30-40	20	20%
Entre 40-50	8	8%
Entre 50-60	7	7%
Entre 60-70	1	1%
hasta 10	2	2%
más 70	7	7%
Total general	100	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 32. Perspectivas teóricas de las tesis con formato investigación que tienen por objeto medios de comunicación

Objeto	Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Medios	Ajena	10	18,2%
	Crítico	12	21,8%
	No es clara	10	18,2%

	Organizacional	1	1,8%
	Político-cultural	5	9,1%
	Pragmático	15	27,3%
	Socio-técnico	2	3,6%
Total general		55	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 33. Perspectivas teóricas de las tesis con formato investigación que tienen por objeto comunidades o grupos sociales

Objeto	Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Comunidades/grupos	Ajena	2	8,7%
	Crítico	3	13%
	No es clara	7	30,4%
	Político-cultural	8	34,8%
	Pragmático	3	13%
Total general		23	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 34. Perspectivas teóricas de las tesis con formato investigación que tienen por objeto instituciones o empresas

Objeto	Perspectiva teórica	Cantidad de tesis	Porcentaje
Instituciones/empresas	Ajena	1	10%
	Crítico	2	20%
	Organizacional	5	50%
	Político-cultural	1	10%
	Pragmático	1	10%
Total general		10	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 35. Objeto de las tesis con formato investigación que utilizan perspectivas teóricas ajenas

Perspectiva teórica	Objeto	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	Comunidades/grupos	2	10,5%
	Instituciones/empresas	1	5,3%
	Medios	10	52,6%
	Obra	2	10,5%
	Personaje	1	5,3%
	Procesos	3	15,8%
Total general		19	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 36. Objeto de las tesis con formato investigación que utilizan la perspectiva teórica crítica

Perspectiva teórica	Objeto	Cantidad de tesis	Porcentaje
Crítico	Comunidades/grupos	3	16,7%
	Instituciones/empresas	2	11,1%

	Medios	12	66,7%
	Procesos	1	5,6%
Total general		18	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 37. Objeto de las tesis con formato investigación que utilizan la perspectiva teórica pragmática

Perspectiva teórica	Objeto	Cantidad de tesis	Porcentaje
Pragmático	Comunidades/grupos	3	15,79%
	Instituciones/empresas	1	5,26%
	Medios	15	78,95%
Total general		19	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 38. Cantidad de bibliografía utilizada con perspectiva teórica confusa

Perspectiva teórica	Textos utilizados	Cantidad de tesis	Porcentaje
No es clara	Entre 10-20	4	21,1%
	Entre 20-30	9	47,4%
	Entre 30-40	6	31,6%
Total general		19	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 39. Cantidad de bibliografía utilizada con perspectiva teórica ajena

Perspectiva teórica	Textos utilizados	Cantidad de tesis	Porcentaje
Ajena	Entre 10-20	2	10,5%
	Entre 20-30	5	26,3%
	Entre 30-40	5	26,3%
	Entre 50-60	1	5,3%
	hasta 10	2	10,5%
	Más de 70	4	21,1%
Total general		19	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Tabla 40. Cantidad de bibliografía utilizada con perspectiva teórica ajena

Perspectiva teórica	Textos utilizados	Cantidad	Porcentaje
Crítico	Entre 10-20	3	16,67%
	Entre 20-30	3	16,67%
	Entre 30-40	3	16,67%
	Entre 40-50	3	16,67%
	Entre 50-60	3	16,67%
	Entre 60-70	1	5,56%
	Más de 70	2	11,11%
Total general		18	100%

Fuente: Elaboración propia, 2015.