

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Prospectiva de la formación en comunicación y periodismo en América Latina

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Juan Fernando Muñoz Uribe

Fecha de lectura: 12 de mayo de 2021

Bajo la dirección de los doctores:

Ignacio Aguaded Gómez

Miguel de Aguilera Moyano

Abel Romeo Suing Ruiz

Huelva, 2021



TESIS DOCTORAL

Juan-Fernando Muñoz-Urbe

PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO EN AMÉRICA LATINA



DIRECTORES

Dr. Ignacio Aguaded-Gómez
Dr. Miguel de Aguilera-Moyano
Dr. Abel-Romeo Suñig-Ruiz



Universidad
de Huelva



Universidad
de Cádiz

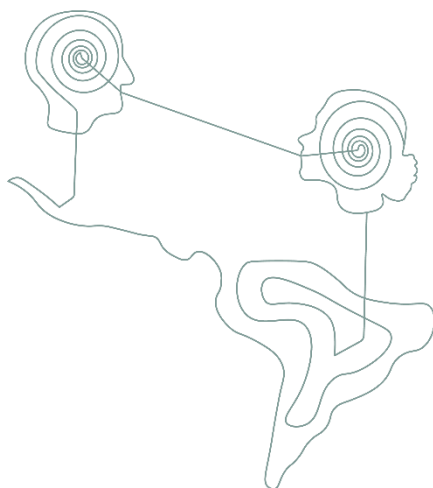


UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN

Prospectiva de la formación en Comunicación y Periodismo en América Latina



Tesis Doctoral

Juan-Fernando Muñoz-Urbe

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded

Dr. Miguel de Aguilera-Moyano

Dr. Abel-Romeo Suing-Ruiz



**Universidad
de Huelva**



UCA Universidad
de Cádiz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



**Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Huelva, España
2021**

Prospectiva de la formación en Comunicación y Periodismo en América Latina

Juan-Fernando Muñoz-Urbe (ORCID 0000-00002-7693-1296)

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded (ORCID 0000-0002-0229-1118)

Dr. Miguel de Aguilera-Moyano (ORCID 0000-0002-6485-6807)

Dr. Abel-Romeo Suñing-Ruiz (ORCID 0000-0002-4234-5926)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Línea de Investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática

Universidad de Huelva, 2021

ÍNDICE

PRELIMINARES	18
RESUMEN	22
ABSTRACT	24
INTRODUCCIÓN	26
 PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	 30
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	32
1.1. Planteamiento del problema	32
1.2. Justificación de la investigación	33
1.3. Objetivos	35
1.3.1. Objetivo general	35
1.3.2. Objetivos específicos	35
1.4. Contexto general de la investigación	35
1.5. Preguntas de investigación	36
1.6. Hipótesis	37
2. METODOLOGÍA INVESTIGATIVA	40
2.1. Fases metodológicas	40
2.2. Instrumentos y procedimientos investigativos	41
 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	 56
3. INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	58
3.1. Nociones antiguas de forma, formación e información	59
3.2. Prácticas ancestrales con propósitos comunicativos	61
3.3. Oralidad <i>versus</i> escritura	64
3.4. De la enseñanza de prácticas para la comunicación	68

3.5. El «poner en común» o la acción de la palabra	71
3.6. Prácticas comunicativas de culturas «disímiles»	80
3.7. Otras prácticas comunicativas	85
3.8. La formación de la «Universidad».....	93
3.9. Las «noticias» de los relatos autobiográficos	102
3.10. De las aportaciones a la «modernidad» del periodismo	103
3.11. Primeros escritos y primeras «formaciones» sobre periodismo	106
3.12. La Iglesia católica y la comunicación	109
3.13. La cientificidad social y la comunicación.....	113
3.14. Aportación sociológica a la comunicación	119
3.15. Primeras escuelas e institutos de Periodismo y Comunicación	121
3.16. Los pioneros o «padres fundadores» de la Comunicación	130
3.17. El aporte de Schramm	131
3.18. La aportación de Laswell y el nacimiento de la teorización.....	133
3.19. Otras contribuciones para la formación en Comunicación.....	136
4.LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO EN AMÉRICA LATINA	145
4.1. Escuelas de Periodismo y Comunicación en América Latina	146
4.1.1. Inicios de la formación en Argentina.	151
4.1.2. Inicios de la formación en Brasil.	151
4.1.3. Inicios de la formación en Colombia.....	152
4.1.4. Inicios de la formación en Cuba.	152
4.1.5. Inicios de la formación en México.	153
4.1.6. Inicios de la formación en Guatemala.	153
4.1.7. Inicios de la formación en Honduras.	153
4.1.8. Inicios de la formación en El Salvador.	154
4.1.9. Inicios de la formación en Nicaragua.....	154
4.1.10. Inicios de la formación en Costa Rica.....	154
4.1.11. Inicios de la formación en Panamá.	154
4.1.12. Inicios de la formación en Venezuela.	154
4.1.13. Inicios de la formación en Ecuador.	154
4.1.14. Inicios de la formación en Perú.....	155
4.1.15. Inicios de la formación en Bolivia.	155
4.1.16. Inicios de la formación en Chile.	155
4.1.17. Inicios de la formación en Uruguay.	155
4.1.18. Inicios de la formación en Paraguay.	155
4.1.19. Inicios de la formación en República Dominicana.	156
4.1.20. Inicios de la formación en Puerto Rico.	156
4.1.21. Las condiciones formativas de la Comunicación y el Periodismo en la región.....	156
4.1.22. La formación latinoamericana en los años cincuenta.....	157
4.1.23. Aspectos de la formación en los años sesenta y setenta.....	158
4.1.24. Enfoques de la Comunicación en los años ochenta y noventa.....	162
4.1.25. Investigación, teorización y estudio.....	164
4.2. La Unesco, Naciones Unidas y la promoción de la comunicación	172
4.3. El papel protagonista de Ciespal y otras instituciones.....	175

5. LOS RETOS FORMATIVOS DEL SIGLO XXI.....	182
5.1. Los criterios de calidad aplicados a la formación.....	184
5.2. Efectos del Acuerdo de Bolonia	187
5.3. Mapeo de la formación en comunicación en América Latina.....	191
5.4. Prospección sobre la formación universitaria en Comunicación y Periodismo	192
RESULTADOS	196
6. VIGILANCIA TECNOLÓGICA: PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN COMUNICACIÓN	198
6.1. Países y regiones con mayor producción de conocimiento en comunicación.....	201
6.2. Producción científica de comunicación en América Latina.....	210
7. FORMULARIO A EXPERTOS	224
7.1. Perfil y características de los encuestados.....	224
7.2. Interpretación de resultados de las preguntas	238
7.2.1. Pregunta No. 1.	238
7.2.2. Pregunta No. 2.	242
7.2.3. Pregunta No. 3.	248
7.2.4. Pregunta No. 4.	254
7.2.5. Pregunta No. 5.	264
7.2.6. Pregunta No. 6.	267
7.2.7. Pregunta No. 7.	275
7.2.8. Pregunta No. 8.	278
7.2.9. Pregunta No. 9.	286
7.3. Tendencias de los resultados	287
7.4. Cruce de variables	290
8. ANÁLISIS DE LA OFERTA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA	298
8.1. Metodología investigativa.....	299
8.2. Asunto en cuestión.....	300
8.3. Características del rastreo en la oferta educativa	301
8.4. Resultados de la oferta educativa en Comunicación y Periodismo	302
8.5. Oferta educativa en la región México	320
8.6. Oferta educativa en la región Centroamérica.....	321
8.7. Oferta educativa en la región Caribe	322
8.8. Oferta educativa en la región Andina	323
8.9. Oferta educativa en la región Brasil.....	323
8.10. Oferta educativa en la región Cono Sur	324
8.11. Comparativo de la oferta educativa por regiones de América Latina	326
8.12. La formación en los diferentes países de América Latina.....	326
8.12.1. La formación en Argentina.....	326
8.12.2. La formación en Chile.....	328
8.12.3. La formación en Uruguay.....	329
8.12.4. La formación en Paraguay.....	330
8.12.5. La formación en Bolivia.....	331
8.12.6. La formación en Ecuador.....	333
8.12.7. La formación en Perú.....	335

8.12.8 La formación en Venezuela.....	337
8.12.9. La formación en Colombia.	338
8.12.10. La formación en Brasil.....	340
8.12.11. La formación en México.....	341
8.12.12. La formación en Guatemala.....	342
8.12.13. La formación en El Salvador.....	343
8.12.14. La formación en Honduras.....	344
8.12.15. La formación en Costa Rica.	345
8.12.16. La formación en Nicaragua.	346
8.12.17. La formación en Panamá.	347
8.12.18. La formación en Cuba.	348
8.12.19. La formación en República Dominicana.....	349
8.12.20. La formación en Puerto Rico.....	350
9.ENTREVISTAS A PANEL DE EXPERTOS	352
9.1. Entrevista a Antonio Arnaldo Pasquali Greco	352
9.2. Entrevista a Carlos Emiliano Vidales Gonzáles.....	361
9.3. Entrevista a Enrique Bustamante Ramírez.....	378
9.4. Entrevista a Raúl Fuentes Navarro	386
9.5. Entrevista a Robert Theodore Craig.....	398
9.6. Entrevista a Guillermo Ricardo Foladori Abeledo	403
9.7. Entrevista a Emili Prado Pico.....	413
9.8. Entrevista Delia Covi Druetta.....	418
9.9. Entrevista a Alexander Victorovich Fedorov	425
9.10. Entrevista a Valerio Fuenzalida Fernández	427
9.11. Entrevista a Ang Peng Hwa	429
9.12. Entrevista a José Octavio Islas Carmona	433
9.13. Entrevista a Joan Costa Solà-Segalés.....	443
9.14. Entrevista a Jesús Galindo Cáceres	447
9.15. Entrevista a Carlos Fernández Collado	459
9.16. Entrevista a Federico Subervi.....	465
9.17. Entrevista a Gustavo Cimadevilla	472
9.18. Entrevista a Patricia Vega Jiménez.....	478
9.19. Entrevista a José Luis Ayala Pérez	484
9.20. Entrevista a José Manuel Pérez Tornero.....	486
9.21. Entrevista a Jacques Guyot	496
RECAPITULACIÓN TEMÁTICA	500
10.ASPECTOS DE LA RECAPITULACIÓN	502
10.1. De carácter historiográfico.....	503
10.2. De carácter institucional	505
10.3. De valoración del panel de expertos.....	509
10.4. De vigilancia tecnológica	512
10.5. De la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina	515

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	518
11.CONCLUSIONES.....	520
12.RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	534
12.1. Recomendaciones metodológicas.....	534
12.2. Recomendaciones académicas	535
12.3. Recomendaciones prácticas.....	535
REFERENCIAS	536
ANEXOS	580
ANEXO 1: PERFIL DE EXPERTOS DE INVESTIGACIÓN ENTREVISTADOS	582
ANEXO 2: PERFIL DE ASESORES DISEÑO DE ENCUESTA	588
ANEXO 3: PANEL DE EXPERTOS DEL FORMULARIO DE PREGUNTAS.....	590
ANEXO 4: FORMULARIO DE PREGUNTAS PANEL DE EXPERTOS	594
ANEXO 5: ESCUELAS Y UNIVERSIDADES PIONERAS EN AMÉRICA LATINA	600
ANEXO 6: OFERTA LATINOAMERICANA POR NIVELES DE FORMACIÓN Y CONSOLIDADO POR REGIONES.....	604
ANEXO 7: CUESTIONARIO A EXPERTOS	606
ANEXO 8: QUESTIONNAIRE (CUESTIONARIO A EXPERTOS, EN INGLÉS)	608

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Fases Metodológicas de la Investigación</i>	40
Tabla 2. <i>Perfil de expertos de investigación entrevistados</i>	44
Tabla 3. <i>Perfil de asesores diseño de encuesta</i>	46
Tabla 4. <i>Familias lingüísticas en la América colonial según Garone-Gravier</i>	104
Tabla 5. <i>Prensa política y prensa de información en España (Pizarroso-Quintero)</i>	118
Tabla 6. <i>Crecimiento de las escuelas de comunicación 1940-1980, según Nixon</i>	149
Tabla 7. <i>Filtro de vigilancia tecnológica en Scopus</i>	199
Tabla 8. <i>Segunda filtración de vigilancia tecnológica en Scopus</i>	201
Tabla 9. <i>Autores en Scopus, con mayor producción científica y con coautoría</i>	204
Tabla 10. <i>Máximo nivel de formación de hombres y mujeres encuestados</i>	225
Tabla 11. <i>País y género de los expertos encuestados por país de origen</i>	226
Tabla 12. <i>Cantidad de personas encuestadas según la edad</i>	229
Tabla 13. <i>Experiencia docente e investigativa de los encuestados</i>	231
Tabla 14. <i>Años de experiencia docente e investigativa de los encuestados</i>	232
Tabla 15. <i>Edad de los encuestados por país latinoamericano</i>	235
Tabla 16. <i>Relación de edad, cantidad y porcentaje del total de encuestados</i>	236
Tabla 17. <i>Relación de encuestados según su edad y país de origen</i>	237
Tabla 18. <i>Orientación futura de la formación en Comunicación</i>	239

Tabla 19. <i>Importancia de aspectos en la formación futura en Comunicación</i>	243
Tabla 20. <i>Cambio a mediano plazo en programas de Comunicación</i>	248
Tabla 21. <i>Reactividad-actividad-proactividad-preactividad-inactividad</i>	254
Tabla 22. <i>Ocurrencia de abordajes en la formación de Comunicación</i>	264
Tabla 23. <i>Aspectos ideales para una formación futura en Comunicación</i>	268
Tabla 24. <i>Pertinencia de competencias en la formación futura de la Comunicación</i> ...	277
Tabla 25. <i>Ponderación en niveles de formación en Comunicación en el país</i>	279
Tabla 26. <i>Lógicas futuras de la formación en Comunicación</i>	286
Tabla 27. <i>Convenciones cruce de variables con sus valores</i>	290
Tabla 28. <i>Convenciones cruce de variables de escenarios posibles</i>	293
Tabla 29. <i>Clasificación países por universidades y programas de Comunicación</i>	303
Tabla 30. <i>Comparativo oferta en Comunicación por regiones de América Latina</i>	319
Tabla 31. <i>La formación en Argentina</i>	327
Tabla 32. <i>La formación en Chile</i>	328
Tabla 33. <i>La formación en Uruguay</i>	329
Tabla 34. <i>La formación en Paraguay</i>	331
Tabla 35. <i>La formación en Bolivia</i>	332
Tabla 36. <i>La formación en Ecuador</i>	333
Tabla 37. <i>La formación doctoral y postdoctoral en Ecuador</i>	334
Tabla 38. <i>La formación en Perú</i>	336
Tabla 39. <i>La formación en Venezuela</i>	337
Tabla 40. <i>La formación en Colombia</i>	339
Tabla 41. <i>La formación en Brasil</i>	340
Tabla 42. <i>La formación en México</i>	341
Tabla 43. <i>La formación en Guatemala</i>	343
Tabla 44. <i>La formación en El Salvador</i>	343
Tabla 45. <i>La formación en Honduras</i>	344
Tabla 46. <i>La formación en Costa Rica</i>	345
Tabla 47. <i>La formación en Nicaragua</i>	346

Tabla 48. <i>La formación en Panamá</i>	347
Tabla 49. <i>La formación en Cuba</i>	348
Tabla 50. <i>La formación en República Dominicana</i>	349
Tabla 51. <i>La formación en Puerto Rico</i>	350

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Fórmula de Lasswell con elementos del proceso de comunicación</i>	134
Figura 2. <i>Fórmula de Lasswell y la investigación en comunicación</i>	134
Figura 3. <i>Mapa de los países con registros de publicaciones en Scopus</i>	202
Figura 4. <i>Primeros 20 países con publicaciones en Scopus</i>	202
Figura 5. <i>Países de América Latina con registro de comunicación en Scopus</i>	203
Figura 6. <i>Relación entre investigadores de comunicación en Scopus</i>	205
Figura 7. <i>Relación de autores y temáticas</i>	206
Figura 8. <i>Burbuja temas de comunicación y periodismo</i>	207
Figura 9. <i>Clúster de temáticas</i>	208
Figura 10. <i>Primeras 20 universidades con registro de comunicación en Scopus</i>	209
Figura 11. <i>Investigación interuniversitaria en comunicación y periodismo</i>	210
Figura 12. <i>Producción científica latinoamericana en Scopus</i>	211
Figura 13. <i>Posición de las universidades de Brasil</i>	212
Figura 14. <i>Registro de las universidades brasileiras</i>	213
Figura 15. <i>Posición de las universidades chilenas</i>	214
Figura 16. <i>Visibilidad de las universidades chilenas</i>	215
Figura 17. <i>Posición de las universidades de México</i>	216
Figura 18. <i>Posición de las universidades de Colombia</i>	217

Figura 19. <i>Visibilidad de las universidades colombianas en Scopus</i>	218
Figura 20. <i>Posición de las universidades de Cuba</i>	218
Figura 21. <i>Posición de las universidades de Argentina</i>	219
Figura 22. <i>Posición de las universidades de Ecuador</i>	219
Figura 23. <i>Posición de las universidades de Jamaica</i>	220
Figura 24. <i>Posición de las universidades de Puerto Rico</i>	220
Figura 25. <i>Posición de las universidades de El Salvador</i>	221
Figura 26. <i>Posición de las universidades de Costa Rica</i>	221
Figura 27. <i>Posición de las universidades de Venezuela</i>	222
Figura 28. <i>Posición de las universidades de Uruguay</i>	222
Figura 29. <i>Relación de género de los expertos encuestados</i>	224
Figura 30. <i>Relación de género y máximo nivel de formación de los encuestados</i>	226
Figura 31. <i>Género y países de origen de los expertos encuestados</i>	228
Figura 32. <i>Comparativo de cantidad y edad de los encuestados</i>	230
Figura 33. <i>Relación de género y edad de los encuestados</i>	230
Figura 34. <i>Años de experiencia de los encuestados</i>	231
Figura 35. <i>Años de experiencia docente-investigativa y edad encuestados</i>	232
Figura 36. <i>Formación y experiencia docente-investigativa de encuestados</i>	233
Figura 37. <i>Países de residencia de encuestados</i>	234
Figura 38. <i>Países de origen de encuestados</i>	234
Figura 39. <i>Porcentaje de expertos encuestados en América Latina</i>	235
Figura 40. <i>Tendencia edad encuestados latinoamericanos y del resto del mundo</i>	238
Figura 41. <i>Tendencia sobre formación con orientación técnica y tecnológica</i>	239
Figura 42. <i>Tendencia sobre formación con orientación profesional</i>	240
Figura 43. <i>Tendencia sobre orientación con formación avanzada o de postgrado</i>	240
Figura 44. <i>Tendencia sobre formación no tradicional basada en competencias</i>	241
Figura 45. <i>Preferencias sobre orientación futura de la formación en Comunicación</i> ...	242
Figura 46. <i>Importancia de la Fundamentación teórico-conceptual</i>	243
Figura 47. <i>Investigación, transferencia y producción de conocimiento</i>	244
Figura 48. <i>Praxis y uso de herramientas y TIC</i>	244

Figura 49. <i>Proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales</i>	245
Figura 50. <i>Formación humanista, ética y en valores democráticos</i>	245
Figura 51. <i>Vinculación con áreas distintas a las ciencias sociales y humanidades</i>	246
Figura 52. <i>Ruptura de modelos de enseñanza y aprendizaje de Comunicación</i>	246
Figura 53. <i>Comparativo de aspectos sobre la formación futura en Comunicación</i>	247
Figura 54. <i>Cambio en plan de estudio, currículo y áreas de conocimiento</i>	249
Figura 55. <i>Probabilidad de cambio de la fundamentación teórico-conceptual</i>	250
Figura 56. <i>Probabilidad de cambio a mediano plazo del enfoque investigativo</i>	250
Figura 57. <i>Cambio de perfiles de formación, de egreso y ocupación</i>	251
Figura 58. <i>Cambio de las metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje</i>	251
Figura 59. <i>Cambio en rutas de formación y administración de créditos educativos</i>	252
Figura 60. <i>Cambio en la relación entre investigación, teoría y campo académico</i>	252
Figura 61. <i>Comparativo probabilidad de cambio en programas de Comunicación</i>	253
Figura 62. <i>Atención a demandas del contexto, organizaciones y medios</i>	255
Figura 63. <i>Prioridad asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación</i>	256
Figura 64. <i>Conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales</i>	257
Figura 65. <i>Prácticas de innovación y transferencia de conocimiento</i>	257
Figura 66. <i>Delimitación de áreas de conocimiento por énfasis o especialidades</i>	258
Figura 67. <i>Prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica</i>	259
Figura 68. <i>Alta flexibilidad para selección de créditos educativos por el estudiante</i>	260
Figura 69. <i>Sustitución de títulos tradicionales por certificaciones en competencias</i>	261
Figura 70. <i>Apropiación de lineamientos teórico-conceptuales de otros saberes</i>	262
Figura 71. <i>Comparativo sobre formación futura en Comunicación</i>	263
Figura 72. <i>Abordaje pragmático de la formación en Comunicación</i>	265
Figura 73. <i>Abordaje socio-técnico de la formación en Comunicación</i>	265
Figura 74. <i>Abordaje crítico de la formación en Comunicación</i>	266
Figura 75. <i>Comparativo sobre probabilidad de ocurrencia de los 4 abordajes</i>	267
Figura 76. <i>Formación de saberes humanísticos, disciplinares y profesionales</i>	270
Figura 77. <i>Énfasis específico y especializado del conocimiento de la Comunicación</i>	270
Figura 78. <i>Formación solventada en la praxis y apropiación de TIC</i>	271
Figura 79. <i>Formación con reflexión discursiva y crítica</i>	271

Figura 80. <i>Formación con la conjugación de disciplinas y saberes</i>	272
Figura 81. <i>Formación que conserve la oferta curricular, teórica y conceptual</i>	272
Figura 82. <i>Formación para la solución de problemáticas del entorno</i>	273
Figura 83. <i>Formación para nuevos escenarios y contextos de comunicación</i>	274
Figura 84. <i>Investigación e innovación en escenarios y contextos de comunicación</i>	275
Figura 85. <i>Pertinencia de competencias en la formación futura en Comunicación</i>	278
Figura 86. <i>Oferta universitaria en Comunicación en el país de residencia</i>	280
Figura 87. <i>Demanda estudiantil para la formación en Comunicación</i>	280
Figura 88. <i>Calidad de la investigación teórica y aplicada en Comunicación</i>	281
Figura 89. <i>Transferencia de conocimiento a la sociedad</i>	281
Figura 90. <i>Diálogo con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias</i>	282
Figura 91. <i>Apropiación de las TIC para fortalecer la formación en Comunicación</i>	282
Figura 92. <i>Cualificación del estamento docente</i>	283
Figura 93. <i>Actualización del egresado profesional de Comunicación</i>	283
Figura 94. <i>Adaptación de los contenidos curriculares al entorno</i>	284
Figura 95. <i>Flexibilidad curricular para el estudiante</i>	284
Figura 96. <i>Niveles de formación en Comunicación en el país de residencia</i>	285
Figura 97. <i>Comparativo sobre lógicas futuras de formación en Comunicación</i>	287
Figura 98. <i>Orientación de la formación en Comunicación y Periodismo</i>	288
Figura 99. <i>Importancia futura de la formación en Comunicación y Periodismo</i>	288
Figura 100. <i>Tendencia en grado de pertinencia en competencias</i>	289
Figura 101. <i>Tendencia en aspectos de formación en Comunicación y Periodismo</i>	289
Figura 102. <i>Variables Edad/Orientación futura educación en Comunicación</i>	291
Figura 103. <i>Variables Edad/Aspectos de formación en Comunicación y Periodismo</i>	291
Figura 104. <i>Tendencia en cruce variables Edad/Probabilidad de cambio</i>	292
Figura 105. <i>Variables Edad/Posibles escenarios de formación en Comunicación</i>	294
Figura 106. <i>Variables Edad/Probabilidad de ocurrencia enfoque formativo</i>	295
Figura 107. <i>Tendencia de cruce de Edad/Ideal de formación</i>	295
Figura 108. <i>Variables Edad/Pertinencia de competencias en formación futura</i>	296
Figura 109. <i>Variables Edad/Aspectos formativos en Comunicación y Periodismo</i>	297

Figura 110. <i>Universidades con programas de Comunicación en América Latina</i>	304
Figura 111. <i>Universidades y programas de Comunicación por regiones</i>	305
Figura 112. <i>Programas de Comunicación y Periodismo en América Latina</i>	306
Figura 113. <i>Programas de Comunicación y Periodismo por países</i>	307
Figura 114. <i>Relación de universidades y programas de la región Cono Sur</i>	307
Figura 115. <i>Relación de universidades y programas de la región Andina</i>	308
Figura 116. <i>Relación de universidades y programas de la región Centroamérica</i>	308
Figura 117. <i>Relación de universidades y programas de la región Caribe</i>	309
Figura 118. <i>Relación de universidades y programas de Brasil y México (regiones)</i>	309
Figura 119. <i>Universidades de A.L. con programas de Comunicación y Periodismo</i>	310
Figura 120. <i>Relación programas de Comunicación y Periodismo en Latinoamérica</i>	311
Figura 121. <i>Relación oferta de tecnicaturas (técnicas) en América Latina</i>	311
Figura 122. <i>Relación de oferta de tecnologías en América Latina</i>	312
Figura 123. <i>Oferta de licenciaturas y bacharelados en América Latina</i>	313
Figura 124. <i>Oferta de especializaciones (especialidades) en América Latina</i>	314
Figura 125. <i>Oferta de maestrías en América Latina</i>	314
Figura 126. <i>Oferta de doctorados en América Latina</i>	315
Figura 127. <i>Oferta de bachillerato en América Latina</i>	316
Figura 128. <i>Oferta MBA en Comunicación en América Latina</i>	316
Figura 129. <i>Oferta de posdoctorado en América Latina</i>	317
Figura 130. <i>Oferta en Comunicación por regiones, países y niveles de formación</i>	318
Figura 131. <i>Tendencias formativas de América Latina en comunicación</i>	319
Figura 132. <i>Oferta educativa en la región México</i>	321
Figura 133. <i>Oferta educativa en la región Centroamérica</i>	322
Figura 134. <i>Oferta educativa en la región Caribe</i>	322
Figura 135. <i>Oferta educativa en la región Andina</i>	323
Figura 136. <i>Oferta educativa en la región Brasil</i>	324
Figura 137. <i>Oferta educativa Región Cono Sur</i>	325
Figura 138. <i>Comparativo de la oferta educativa de las regiones de América Latina</i>	326
Figura 139. <i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Argentina</i>	327
Figura 140. <i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Chile</i>	329

Figura 141. <i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Uruguay</i>	330
Figura 142. <i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Paraguay</i>	331
Figura 143. <i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Bolivia</i>	333
Figura 144. <i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Ecuador</i>	335
Figura 145. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Perú</i>	337
Figura 146. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Venezuela</i>	338
Figura 147. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Colombia</i>	339
Figura 148. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Brasil</i>	341
Figura 149. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en México</i>	342
Figura 150. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Guatemala</i>	343
Figura 151. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en El Salvador</i>	344
Figura 152. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Honduras</i>	345
Figura 153. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Costa Rica</i>	346
Figura 154. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Nicaragua</i>	347
Figura 155. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Panamá</i>	348
Figura 156. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Cuba</i>	349
Figura 157. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en R. Dominicana</i>	350
Figura 158. <i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Puerto Rico</i>	351

PRELIMINARES

DEDICATORIA

*A mi querida esposa, Melissa, y a mis hijos, Alejandro y Santiago,
por darme ese respaldo amoroso y firme para todos mis proyectos;
por siempre creer en lo que hago y sueño.*

*A mi padre,
a quien siempre llevo de ejemplo por todo lo que fue y
por todo lo que es en mí.*

*A mi madre,
por su entusiasmo, apoyo irrestricto, amor, alegría y animosidad:
cualidades que me dan soporte para emprender nuevos proyectos.*

*A quienes consideran que el saber se construye con el sacrificio de las ideas
y la perseverancia de los argumentos.*

AGRADECIMIENTOS

*Al Dr. Ignacio Aguaded,
motivador principal para iniciar este importante camino y quien
siempre confió en mis capacidades.*

*Al Dr. Miguel de Aguilera Moyano,
quien dispuso las mejores intenciones para acompañarme y guiarme
con esmero y mucha dedicación.*

*Al Dr. Abel Suing,
por su gentileza y generosidad enseñadas en la amabilidad por compartir su
conocimiento y experiencia.*

*A mi Universidad Pontificia Bolivariana,
que me formó y me dio la oportunidad de avanzar en mi formación.*

*A la Escuela de Doctorado de la Universidad de Huelva,
que generosamente abrió sus puertas para realizar mi doctorado.*

*A todas aquellas personas, profesionales, maestros, expertos e investigadores
que fueron amables y benevolentes en entregarme su experiencia con sus
aportaciones.*

RESUMEN

El propósito de la presente tesis doctoral es contribuir a la elaboración de lineamientos de formación universitaria en comunicación y periodismo en América Latina mediante la identificación de posibles escenarios de futuro. Por ello, se recurre al examen de los factores circunscritos a la institucionalidad de la educación, la exploración historiográfica del origen y desarrollo de la comunicación y el periodismo como de la constitución de las escuelas formativas de carácter universitario; el análisis de la oferta regional de la educación universitaria en el campo de conocimiento; la consulta a expertos sobre sus puntos de vista y percepciones; la identificación de las condiciones divulgativas de alto impacto de la producción científica latinoamericana y mundial en temas de comunicación y periodismo, y el reconocimiento de aspectos metodológicos y curriculares que en perspectiva han de ser considerados por las unidades académicas.

Con la pretensión de cumplir el objetivo fundamental, la investigación tiene una orientación cualitativa, de carácter exploratorio, de dimensión historiográfica y con soporte perceptual. Para ello, los instrumentos de investigación y el trabajo de campo están orientados a la obtención de resultados que nutran consideraciones y aproximaciones a posibles escenarios de la formación próxima en comunicación y periodismo. Tal enfoque cualitativo dimensiona rasgos empíricos y analíticos que consultan la experiencia educativa de la comunicación a partir del abordaje de expertos regionales e internacionales en el campo de conocimiento. De igual modo, se investiga sobre la historia de la institucionalidad de los programas académicos en América Latina, y se realiza un levantamiento actualizado de información sobre la oferta educativa universitaria en los países de la región.

Entre los resultados más importantes se encuentran que la formación universitaria en comunicación y periodismo en América Latina estuvo marcada desde sus comienzos por una alta influencia institucional de Naciones Unidas, la coordinación de Unesco y la promoción de Ciespal (1). Por otra parte, la visibilidad de la producción científica en comunicación y periodismo de investigadores y universidades de América Latina es baja y con carencia de estrategias y lineamientos efectivos de carácter divulgativo (2). En cuanto a la oferta educativa universitaria en los 20 países de la región se identifica que está altamente concentrada en el nivel de educación superior de licenciatura (grado, pregrado y *bacharelado*) y con un progresivo crecimiento en la presentación de maestrías y un mínimo resultado en la apertura y funcionamiento de doctorados y especializaciones (especialidades) (3). Se evidenció que los países con mayor desarrollo formativo y de producción científica en el campo de la comunicación y el periodismo son Brasil, México, Colombia, Chile, Argentina y Perú, lo cual coincide con su liderazgo en la visibilidad de su producción científica y en proporcionalidad con el tamaño de su oferta educativa (4). De otro lado, de la consulta a 139 expertos de 39 países y del diálogo personalizado con 21 de ellos, resulta el contraste de sus percepciones ideales de la educación y los pronósticos acerca de la formación en comunicación y periodismo en América Latina.

El ejercicio retrospectivo, instrospectivo y de perspectiva de la investigación permite concluir que mientras la educación de los nuevos tiempos obligará a una mayor flexibilidad curricular, la presentación de ofertas educativas más innovadoras y arriesgadas, la priorización de la investigación aplicada a los contextos locales, la apertura y la interdisciplinariedad con otras áreas de conocimiento y la atención de las demandas del contexto y de las organizaciones; la formación en comunicación en América Latina seguirá anquilosada en la conservación de paradigmas, abordajes y enfoques que se mantienen desde su creación, con un mayor nivel de ocurrencia de una enseñanza de corte político-cultural, superior a la formación crítica, socio-técnica y pragmática; con medianos niveles de cualificación del estamento docente, insuficiente diálogo con otros campos del conocimiento, alta oferta y demanda educativa y baja calidad de la investigación teórica y aplicada, deficiente transferencia de conocimiento a la sociedad y rígidas estructuras curriculares.

Palabras clave: Investigación sobre la comunicación; historia de la comunicación; prospección educacional; programas de comunicación; tendencia educacional; formación de comunicación; América Latina; institucionalización.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to contribute to the development of guidelines for university training in the fields of communication and journalism in Latin America through the identification of possible future scenarios. To achieve this, we resort to the examination of the factors circumscribed to the institutional framework of education, the historiographic exploration of the origin and development of communication and journalism as well as the constitution of university training schools. Also, to the analysis of the regional offer of university education in the field of knowledge; to the identification of the high impact informative conditions of the Latin American and world scientific production in communication and journalism issues, and to the recognition of methodological and curricular aspects that in perspective have to be considered by the academic units.

The research project has a qualitative orientation of an exploratory nature, with a historiographic dimension and with perceptual support. For doing this, the research instruments and fieldwork are aimed at obtaining results that nurture considerations and approaches to possible scenarios of upcoming training in communication and journalism. Such a qualitative approach measures empirical and analytical features that consult the educational experience of communication from the approach of regional and international experts in the field of knowledge. Similarly, research is conducted on the history of the institutional framework of academic programs in Latin America, and an updated information survey is carried out on the university education offer in the countries of the region.

Among the most important results, we can highlight: university training in communication and journalism in Latin America was marked from the beginning by a high institutional influence of the United Nations, the coordination of Unesco and the

promotion of Ciespal (1). On the other hand, the visibility of scientific production in communication and journalism by researchers and universities in Latin America is low and with a lack of effective dissemination strategies and guidelines (2). Regarding the university educational offer in the 20 countries of the region, it is identified that it is highly concentrated in the level of higher education of bachelor's degrees (undergraduate, undergraduate and baccalaureate) and with a progressive growth in the presentation of master's degrees and a minimum result in the opening and operation of doctorates and specializations (specialties) (3). It was evidenced that the countries with the greatest educational development and scientific production in the field of communication and journalism are Brazil, Mexico, Colombia, Chile, Argentina and Peru. This fact coincides with its leadership in the visibility of its scientific production and in proportion to the size of its educational offer (4). On the other hand, from the consultation with 139 experts from 39 countries and from the personalized dialogue with 20 of the most influential in the field, it is the contrast of their ideal perceptions of education and the forecasts about communication and journalism training in America Latin.

The retrospective, introspective and perspective exercise of the research allows us to conclude that while the education of the new times will force greater curricular flexibility, the presentation of more innovative and risky educational offers. Also, that regardless of the prioritization of research applied to local contexts, the openness and interdisciplinarity with other areas of knowledge and attention to the demands of the context and organizations, communication training in Latin America will remain stagnant in the preservation of paradigms, approaches and approaches that have been maintained since its creation. There will be a higher level of occurrence of a political-cultural teaching, above critical training, socio-technical and pragmatic, with medium levels of qualification of the teaching establishment, insufficient dialogue with other fields of knowledge, high supply and demand for education and low quality of theoretical and applied research, poor knowledge transfer to society and rigid curricular structures.

Keywords: Communication research; communication history; educational futures; communication programmes; educational trends; communication training; Latin America; institutionalization.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral tiene como propósito brindar elementos, consideraciones, exploraciones, análisis y conclusiones que, en el contexto regional, coadyuven a la identificación de aportaciones de futuro a la formación universitaria en comunicación y periodismo en los países de América Latina; una región unificada históricamente por muchos aspectos pero que, en la realidad, en sus múltiples dimensiones, porta un amplísimo espectro de problemáticas y asuntos que no son ajenos a la educación.

El documento da cuenta de distintos frentes de trabajo investigativo cuya intención se nutrió del interés de abordar el mismo tema, aunque con ópticas e interpretaciones distintas, confluyentes en la misma problemática y con el mismo objeto general para otorgar miradas que, consecuentemente, connoten elementos aportantes con respecto a la formación universitaria próxima en comunicación y periodismo.

La investigación estuvo concentrada, sustancialmente, en el examen de los factores inherentes a la institucionalización de la formación universitaria de la comunicación y el periodismo en veinte países de América Latina y para ello se nutrió de diferentes frentes de trabajo investigativo.

Se procuró realizar un rastreo bibliográfico y de corte historiográfico sobre los orígenes formativos en torno a la información, la comunicación y el periodismo, desde registros ancestrales y teniendo como referencias prácticas culturales de diversos pueblos del mundo hasta la institucionalidad de la educación en el campo de conocimiento de interés y, de modo puntual, en el contexto de América Latina.

Por otra parte, se otorgó empeño a la preocupación de constituir un cuidadoso panel de expertos de la comunicación y el periodismo, ampliamente reconocido en los

distintos países de América Latina y de otras latitudes del mundo, que con sus aportaciones teóricas, investigativas, reflexivas, divulgativas y epistemológicas vienen esta vez a sumar, en un compendio único, sus puntos de vista sobre variables puestas bajo una óptica reflexiva, crítica y propositiva. Los expertos que aceptaron la invitación de la investigación, sea porque diligenciaron el formulario de preguntas, sea porque sostuvieron diálogo nutrido con el autor, algunos pueden distinguirse por haber sido pioneros en el campo, no solo en América Latina sino también en otras regiones del mundo; otros, por su aportación teórica y epistemológica, al ser referentes de comunidades académicas e investigativas y, además, por su prolífica producción intelectual. Se consiguió que hubiese en lo posible participaciones de todos los países y de las subregiones de América Latina, como de expertos de todos los continentes del mundo por el deseo de hacer la observación de la formación en comunicación no únicamente desde la propia América Latina, sino, además, hacia la región, y desde las realidades que hoy mueven la educación en comunicación y periodismo en el planeta.

Desde otro punto de vista, el levantamiento de datos sobre la oferta educativa universitaria de comunicación y periodismo de los veinte países observados, derivó en la construcción de un instrumento vigente para el análisis y la reflexión sobre cantidad, tendencias y niveles de formación en la región.

A todo lo anterior, se aunó un ejercicio de vigilancia tecnológica de la visibilidad de la producción científica en comunicación y periodismo de autores e investigadores; procedimiento que permitió identificar múltiples variables comportamentales del desempeño investigativo y con relación a la educación en el campo de conocimiento: tendencias, interrelación, temáticas, áreas y subáreas, visibilidad de autores y universidades y, por supuesto, los índices de participación de autores e instituciones latinoamericanas. Asimismo, se condensaron los planteamientos, las posturas, las críticas, las observaciones y los conceptos expresados por autores e instituciones disímiles, protagonistas de la formación en comunicación.

El hallar los resultados y sus correspondientes análisis en esta investigación, le permitirá al lector no solamente obtener una estructuración holística al final de su lectura, por cuanto se ha considerado la formación universitaria en comunicación y periodismo como un todo para el objeto investigativo, sino también, el poder concebir las partes constituyentes desde su análisis, composición, definición, comportamiento y sustento historiográfico. Del mismo modo, comprender la complejidad del sistema formativo, como del énfasis que, en particular, han tenido algunos aspectos educativos de la comunicación y el periodismo, y sobre los cuales tendrán que establecerse, sin lugar a dudas, posturas acerca del futuro en el campo de conocimiento. Es precisamente esa mirada de holismo la que garantizará que los tópicos acá abordados no puedan, ni deban someterse a un reduccionismo maniqueo, sino que, posibiliten la comprensión integral de lo que la educación en comunicación y periodismo ha de determinar para su futuro:

un asunto tan complejo como diverso, y más tratándose de una región unida en la diversidad como es América Latina.

Adentrarse en los capítulos del trabajo investigativo doctoral puesto a consideración permitirá, incluso, trascender muchos elementos, datos, reportes, análisis, concepciones y resultados que, perfectamente, podrán ser sometidos a muchas otras variables de reflexión y en relación con la formación en el campo de conocimiento de la comunicación y el periodismo porque la aportación de los expertos participantes fue indecible en la medida en que su amplia experiencia cognitiva, teórico-conceptual y, también, pragmática por su amplia y evidenciable producción científica, enseñan y dejan entrever una filosofía de pensamiento que no la constituyen fórmulas mágicas, pero sí principios para dibujar la discusión, el debate y el análisis sobre el futuro de la formación en comunicación y periodismo.

Si retomásemos la connotación cercana del origen de algunas locuciones latinas empleadas en la lengua española, la investigación reportada en las siguientes líneas tiene varias miradas que pudiésemos determinarlas así: una *ad intra*, otra *ad extra*, una tercera *ad interim*, una más *ad infinitum* y, finalmente, una mirada por el escrutinio de la discreción. *Ad intra*, en cuanto lo investigado tiene, sin lugar a dudas, efectos y consecuencias en la región observada y analizada; *ad extra*, al asumir informaciones y consultas a expertos que desde afuera de la región pudieron dar su aporte desprovisto, despojado y marginado de muchos preceptos; *ad interim*, cuando se concibe que los datos obtenidos como su reflexión tendrán que asimilarse desde el contexto interino de las universidades y sus unidades académicas, como de los países en sus políticas nacionales de educación y de la particularidad de la región latinoamericana, y, por supuesto, *ad infinitum*, debido a un asunto que no tiene límite en tiempo y espacio, y por el cual se pretende hacer la aportación investigativa. «Nadie está obligado a cosas imposibles» (*Ad impossibilia nemo tenetur*) y pensar en torno a los escenarios futuros de la comunicación y el periodismo, más aun, en América Latina, tendrá mucha lógica si los insumos de investigaciones como esta se llevan al plano de las múltiples realidades y en verdadera lógica de transformación y responsabilidad social. Quedará a discreción de comunidades académicas el establecer las condiciones de esos posibles escenarios, en dimensión de las lógicas particulares.

Se desea que este ejercicio retrospectivo, introspectivo y de perspectiva o prospección educacional, en observación del pasado, el presente y hacia el futuro, contribuya a que el campo de conocimiento de la comunicación y el periodismo y de aquellas otras disciplinas afines que se configuran en inter y transdisciplinariedad en torno a su objeto de estudio, tengan la asunción necesaria para los nuevos tiempos, en procura de la atención de aquellas realidades inherentes a la institucionalidad educativa en América Latina en, por, con y desde lo social.

PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La formación en comunicación y periodismo en los países de América Latina debe ponerse en contexto conforme a las múltiples realidades que hoy dinamizan las lógicas educativas, productivas, económicas, culturales, políticas y sociales del mundo contemporáneo.

Realizar una mirada retrospectiva, introspectiva y de perspectiva o prospección sobre la institucionalidad formativa del campo de conocimiento en la región es un asunto no solo necesario sino indispensable para determinar los caminos por seguir en el futuro inmediato.

América Latina, aunque unificada regionalmente por criterios históricos y geográficos, amerita una distinción de su diversidad, de la cual no es ajena la formación en comunicación y periodismo.

Resulta indispensable revisar los aspectos históricos, presentes y con visión que inscriben la institucionalidad formativa de la comunicación y el periodismo en los 20 países de la región, en consulta de la percepción de expertos latinoamericanos e internacionales, en revisión de la oferta educativa, en vigilancia de la producción científica, en análisis de sus condiciones y características y en rastreo bibliográfico e historiográfico de lo que ha suscitado interés por el tema de investigación.

Esas múltiples realidades que hoy se anteponen a la educación, obligan a la exploración con distintos enfoques y recursos metodológicos para comprender cuáles han de ser aquellos escenarios futuros de la formación en comunicación y periodismo.

De igual manera, ha de ser primaria la preocupación de los estamentos de la institucionalidad formativa, de las comunidades educativas, de las entidades gremiales y asociativas el estudiar e investigar sobre el futuro de la formación en comunicación y periodismo por toda la connotación que carga en los contextos nacionales, subregionales y de la región de América Latina y con relación al mundo entero.

El campo de conocimiento de la comunicación y el periodismo, hoy más que nunca, reviste un sinigual protagonismo en las ciencias sociales y humanas, donde habitualmente se ha ubicado, y ante su reconocimiento en la revolución social y tecnológica inscrita por los nuevos tiempos y las nuevas preocupaciones de la humanidad.

La región de América Latina necesita autoevaluarse sobre cuál ha sido la importancia de la formación institucionalizada y universitaria de la comunicación y el periodismo, y cuál ha de ser su lógica por venir.

1.2. Justificación de la investigación

Realizar un estudio sobre la formación en comunicación y periodismo de los programas universitarios de América Latina es importante porque no solo representará un esfuerzo en procura de identificar las condiciones de la oferta educativa; sino también, por establecer la necesidad de analizar las consideraciones que han de tenerse en cuenta con respecto a la formación de los nuevos profesionales del campo de conocimiento según las exigencias de los contextos y de acuerdo con las múltiples realidades sociales.

Resulta relevante estimar las situaciones inherentes la formación en comunicación y periodismo en los nuevos tiempos y determinar sus factores significativos desde distintos enfoques. Por las relaciones de oferta y demanda, las instituciones universitarias se ven abocadas al cumplimiento de requisitos normativos y de mercado que inducen permanentemente a la revisión de los procesos, a la autoevaluación constante, a la búsqueda de reconocimientos nacionales e internacionales, a la revisión de la misión educativa, a la planificación visionaria y a la inspección de sus programas educativos. Bajo esa lógica que enmarca el quehacer educativo, adquiere relevancia dar una mirada de lo que es, de lo que se tiene, de lo que se hace en los países de América Latina acerca de la formación en el campo de conocimiento estudiado.

Es un asunto que clama el interés de las universidades; pero, igualmente, de quienes se benefician funcionalmente de sus propuestas educativas: estudiantes, profesores, egresados, organizaciones sociales y productivas, los estamentos educativos, los Estados, las asociaciones y agremiaciones institucionales, profesionales e investigativas y, por supuesto, las comunidades de los 20 países de la región.

Indiscutiblemente, la comunicación y la educación son pilares de la sociedad y como elementos estructurales han de verse amparados por un examen cuidadoso y constante de lo que implica su articulación en todos los contextos; de ello no pueden ser ajenas las organizaciones y las personas que participan en sus procesos, políticas, planes, acciones y ejecutorias, y que han de dar firmeza a los lineamientos formativos allí inscritos.

Implica imperiosidad el reconocimiento de las particularidades de la formación universitaria en comunicación y periodismo desde un ejercicio en torno a la responsabilidad social en la educación y en punto de observación de aquellos elementos que deberán nutrir cuidadosamente el beneficio social de los entornos inmediatos y con posición futuriza.

También se ha expresado la urgencia de revisar el nivel de contribución educativa en las diversas esferas de lo social por causa de una especie de «reduccionismo formativo» que no da tregua a raíz de las rápidas transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que afectan a los contextos. Esto sumado a múltiples factores como el crecimiento desbordado en la oferta educativa de escuelas, programas y facultades de comunicación y periodismo, las estimaciones asumidas en los currículos, la atención de escenarios de competitividad formativa y el análisis de las cuestiones epistemológicas, teóricas, conceptuales y metodológicas de la formación en comunicación, entre otros aspectos.

La presente investigación ha de servir de insumo para la realización de estudios posteriores, de utilidad a las comunidades científicas y las instancias investigativas y académicas nacionales, regionales e internacionales que han de dar razón de los vínculos, las características, las necesidades, las diferencias y las oportunidades que encauzan el espíritu de la formación.

En diversos escenarios académicos nacionales, regionales y mundiales se ha planteado el interés de priorizar acciones orientadas a la creación de un nuevo abordaje sobre el rol de las facultades y escuelas de comunicación y periodismo en la formación de profesionales en medio de procesos divergentes y convergentes, de globalización, de regionalización, de nacionalización, de localización e interdisciplinariedad, además, desde las necesidades singulares de los entornos propios. Un estudio como este coadyuva a tal intención multipropósito y es una aportación a quienes bogan por una educación de servicio, de compromiso, de coherencia y en concordancia con su espíritu social, el mismo de la comunicación y el periodismo.

Pretender desarrollar el estudio sobre la formación universitaria de la comunicación y el periodismo en América Latina significará el miramiento de los elementos y matices que dieron luz a su institucionalidad en la segunda mitad del siglo anterior; revisar los lineamientos de la educación comunicativa y periodística en medio de una oleada de la publicitada «revolución digital» y determinar los análisis para la exploración

de lo que ha de ser, tener, pensar y constituir la formación de los comunicadores de los nuevos tiempos.

1.3. Objetivos

El presente trabajo de tesis doctoral se sustenta a partir de los siguientes objetivos.

1.3.1. Objetivo general

Contribuir a la elaboración de lineamientos de formación universitaria en comunicación y periodismo en América Latina mediante la identificación de posibles escenarios educativos futuros.

1.3.2. Objetivos específicos

- Realizar una exploración historiográfica del origen y desarrollo de la comunicación y el periodismo como de su institucionalidad formativa.
- Examinar los factores circunscritos a la formación universitaria de la comunicación y el periodismo en la región.
- Analizar la oferta educativa universitaria que se brinda en los 20 países latinoamericanos.
- Consultar a reconocidos teóricos, investigadores, expertos, profesores y profesionales de la comunicación y el periodismo en torno a la formación y sus posibles escenarios de futuro.
- Explorar las condiciones de la divulgación científica internacional de alto impacto que en comunicación y periodismo produce la región y con relación al mundo.
- Reconocer los aspectos metodológicos y curriculares que han de considerarse por las unidades académicas de comunicación y periodismo en perspectiva de futuro.

1.4. Contexto general de la investigación

La presente investigación se enmarca en el contexto formativo ofrecido por las escuelas, facultades y programas de formación universitaria de los países latinoamericanos. Y se asume como territorio latinoamericano el establecido históricamente por la influencia española y portuguesa a partir del siglo XV (Torrico-Villanueva, 2016), y los

alcances que en la contemporaneidad han representado las referencias geográficas, étnicas y culturales de lo que se concibe como Latinoamérica; antiguas ex colonias y representadas en las siguientes 20 naciones: Argentina, Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Brasil, Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala, México, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana.

La clasificación se aparta de subjetividades añadidas por elementos históricos sustentados desde la apropiación de conceptos como «raza latina», de imaginarios racistas o de agrupaciones geográficas explicadas por expansionismos territoriales que dieron pie al nacimiento de la designación de América Latina (Gabilondo, 2009); más bien, se ampara en la interpretación actual de lo que se ha asumido como Latinoamérica, al margen de posturas ideológicas, políticas, estratégicas y hasta raciales, como en algún momento así ocurrió, y también por el nacimiento, el crecimiento y el desarrollo de programas de formación universitaria en lo que institucionalmente se ha entendido bajo la contextualización latinoamericana. Se incluye en esta clasificación a los países de Cuba, Puerto Rico y República Dominicana, pertenecientes a la cuenca del Caribe que, tanto por su tradición histórica, su cultura y lengua, como por su inclusión, hacen parte del concepto latinoamericano y, por tanto, se omite en el presente texto el tratamiento conjuntivo «y del Caribe» para su alusión.

1.5. Preguntas de investigación

De conformidad con los objetivos de investigación, se ha planteado la conveniencia de formular algunas preguntas cuya esencia no solo esbozará, sino también, aportará a la delimitación temática y a la identificación del problema investigativo, ellas son:

- Pregunta 1: ¿Cuáles son los esfuerzos y liderazgos que en América Latina pueden evidenciarse sobre asuntos relacionados con la formación profesional de la comunicación y el periodismo?
- Pregunta 2: ¿Hacia dónde están dirigidas las apuestas formativas de los programas académicos universitarios en comunicación y periodismo en los países latinoamericanos?
- Pregunta 3: ¿De qué modo se conciben los programas académicos de comunicación y periodismo de cara a los nuevos retos en la formación?
- Pregunta 4: ¿Son pertinentes los basamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales con los cuales las escuelas, facultades y programas de formación profesional dimensionan la formación futura?

- Pregunta 5: ¿Cuáles han de ser los factores que aportarán a la calidad formativa universitaria de la comunicación y el periodismo en América Latina?
- Pregunta 6: ¿Cómo tendrá que concebirse la calidad educativa de la formación universitaria en comunicación y periodismo en América Latina?
- Pregunta 7: ¿Qué posturas fundamentales y curriculares tendrán que asumir las unidades académicas sobre la formación de los próximos comunicadores y periodistas?
- Pregunta 8: ¿Por qué las unidades académicas tendrán que revisar sus consideraciones epistemológicas, teóricas y conceptuales en temas de comunicación y periodismo?
- Pregunta 9: ¿En qué aspectos deberán promoverse la discusión y el debate en torno a la formación del nuevo profesional en comunicación y periodismo?
- Pregunta 10: ¿Cuáles serán los criterios que en perspectiva delinearán la formación universitaria en comunicación y periodismo en América Latina?

1.6. Hipótesis

Las siguientes hipótesis consultan situaciones reales o imaginadas con relación al estado de la formación universitaria de la comunicación y el periodismo en los países latinoamericanos y a partir de generalizaciones ciertamente empíricas de acuerdo con el tema de interés del trabajo de investigación.

- Hipótesis 1

Será importante la formación tradicional en la consolidación de los programas universitarios de comunicación y periodismo.

- Hipótesis 2

Existe un riesgo alto de que los cambios de la demanda formativa impacten los currículos de comunicación y periodismo.

- Hipótesis 3

Las rutas de formación en comunicación y periodismo tendrán una relación directa con las pretensiones formativas del estudiante.

- Hipótesis 4

La formación universitaria en comunicación y periodismo adquirirá validez si se articula a otras disciplinas y campos de conocimiento; de lo contrario, será absorbida por otras áreas del conocimiento.

- Hipótesis 5

La formación en comunicación y periodismo estará argumentada por su pertinencia en la atención de las necesidades y demandas de las organizaciones productivas y sociales.

- Hipótesis 6

Las unidades académicas de comunicación y periodismo en América Latina se mantendrán al margen de propuestas futuristas para la formación de sus nuevos profesionales.

[illegible]

Plan de Trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Año
Avance de marco metodológico													
Desarrollo de la investigación													
Recolección de datos													
Trabajo de campo en subregiones													
Medición y análisis de datos													
Elaboración de reporte investigativo													
Fase 4													
Medición y análisis de datos													
Ajustes trabajo de tesis													2020
Realización de pasantía doctoral													
Presentación de tesis													

Nota. Las casillas sombreadas corresponden a los meses de ejecución de la cronografía.

Pretendiendo corresponder con la planificación de acciones dirigidas a resolver preguntas y atender los planteamientos hipotéticos sobre la cuestión objeto de investigación, se han dimensionado rasgos empíricos y analíticos que soportan el enfoque cualitativo del trabajo investigativo. Empíricos porque consultan la experiencia educativa de la comunicación a partir del abordaje de expertos en el campo y de la historia de los programas académicos en América Latina, y analítico debido a que examina la obra educativa que dio origen y funcionamiento a la institucionalidad de la educación en comunicación en el contexto de observación.

2.2. Instrumentos y procedimientos investigativos

La metodología investigativa se ajustó a los siguientes procedimientos investigativos e instrumentos:

Revisión de literatura y consulta bibliográfica, hemerográfica y de fuentes escritas. La revisión determinó la visita, tanto virtual como física, de algunos lugares específicos y relacionados con documentación, archivo y divulgación de producciones editoriales sobre comunicación, en general, y de forma puntual, en temas de formación en comunicación y de la educación comunicativa en América Latina y el mundo.

La exploración bibliográfica representó la consulta referencias, entre libros, artículos de revista, publicaciones impresas, informes de entidades y consulta de páginas web, relacionadas directa e indirectamente con el tema de estudio. Pudieron consultarse referencias bibliográficas de textos que permitieran ampliar el horizonte exploratorio para establecer la selección bibliográfica más pertinente para el trabajo.

De la exploración bibliográfica se hizo un ejercicio de depuración y selección de la literatura pertinente para el trabajo investigativo. A medida que se avanzaba en la revisión literaria hubo la necesidad de identificar con mayor precisión la ubicación de

material bibliográfico pertinente para la investigación. Así, se recurrió al acceso de información de entidades como la ONU, Unesco, Alaic, Felafacs, Ciespal, universidades y repositorios de instituciones públicas y privadas.

El tema de la educación en comunicación y periodismo se ha sometido a una observación detenida, cuidadosa y atenta de la producción científica que guarda, repara y advierte sobre los aspectos que han sido relacionados con el origen, desarrollo y funcionamiento de la formación comunicativa y que son el propósito de interés de la investigación.

El autor consultó publicaciones científicas de comunicación de acuerdo con su revisión en profundidad de fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales a partir del acceso presencial y también virtual a bibliotecas, hemerotecas, repositorios institucionales, publicaciones científicas, portales de internet, plataformas digitales, archivos históricos, revistas científicas de libre acceso, libros, libros de resúmenes de congresos y eventos, informes institucionales, catálogos de referencias bibliográficas y bases de datos de referencias bibliográficas como Scopus, *Web of Science* (WOS), Dialnet, Google académico, *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Redalyc, Erih Plus y Latindex. Además, se utilizaron gestores de referencias bibliográficas como Mendeley y Zotero, y acceso institucional a bases de datos por medio de los sistemas informáticos de Unesco, Universidad de Huelva y Universidad Pontificia Bolivariana.

El recorrer algunos países de América Latina permitió consultar material bibliográfico local de las universidades con programas de comunicación y archivos documentales relacionados a partir del tema de interés investigativo, sumado al hecho de participar en congresos y eventos académicos internacionales donde se obtuvieron textos y materiales bibliográficos de interés como:

- V Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación, Madrid (España), 2016. Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos.
- LXXXI Asamblea Ordinaria Coneicc, Cancún (México), 2016. Encuentro académico Universidad de Anáhuac.
- I Encuentro Centroamericano de Facultades y Escuelas de Comunicación Social, Universidad de Costa Rica, San José (Costa Rica), 2016.
- VI Encuentro Iberoamericano de Comunicación, Universidad Apec, Santo Domingo (República Dominicana), 2016.
- ICOM 2017, La Habana (Cuba), 2017. Universidad de La Habana, Palacio de Convenciones de La Habana.
- Conferencia IAMCR 2017, Centro de Convenciones de Cartagena de Indias (Colombia), 2017.

- I Foro Académico Internacional «Comunicación política en América Latina», Sucre (Bolivia), 2017. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- II Encuentro Centroamericano de Facultades y Escuelas de Comunicación Social, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa (Honduras), 2017.
- XVI Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social (Fela-facs), Valparaíso (Chile), 2017. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación (AE-IC), Salamanca (España), 2018. Universidad de Salamanca.
- Seminario Internacional de Periodismo «Eugenio Espejo», Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba (Ecuador), 2018.
- I Cumbre Internacional de Expertos Dircom, Medellín (Colombia), 2018.
- III Congreso Internacional Alfamed, Medellín (Colombia), 2018. Universidad Luis Amigó.
- XIV Congreso Alaic, San José (Costa Rica), 2018. Universidad de Costa Rica.
- IV Congreso Internacional Alfamed, Santo Domingo (República Dominicana), 2019.
- XV Congreso Alaic, Medellín (Colombia). Universidad Pontificia Bolivariana. 2020
- V Congreso Internacional Alfamed, Quito (virtual) (Ecuador), 2020.
- Escuela de Verano Saberes UPB 2020 Sociedad 5.0, 2020.
- Seminario «COMEDIG: Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal», (virtual) (Portugal), 2020.

Por otra parte, la estancia doctoral en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) (Ecuador), entidad que promovió la institucionalización de los estudios de periodismo y comunicación en la región, permitió el acceso de material documental y bibliográfico específico sobre el tema investigativo, con una exploración documental profunda.

Consulta a expertos sobre localización de fuentes primarias. Se recurrió al procedimiento de solicitar a expertos de los 20 países latinoamericanos suministro de orientación sobre fuentes primarias que contribuyeran a obtener información precisa con respecto al tema de interés. Esta consulta también sirvió para la elección de los expertos que fueron elegidos en lo que constituyó el panel de expertos.

Cuestionarios. Se diseñaron preguntas para entrevistas estructuradas y semi-estructuradas a los expertos abordados de modo presencial, con interrogaciones abiertas y cerradas. Estructuradas por el interés específico de tratar algunos asuntos especí-

ficos relacionados con el objeto de estudio, y semiestructuradas, por el deseo de identificar otros aspectos no considerados por el entrevistador en el diseño preliminar de las preguntas.

Entrevistas personales. Se eligieron a expertos de la comunicación en sus distintos campos y áreas (Tabla 2) que se han distinguido por su aportación intelectual al campo de la comunicación, sea por su trayectoria investigativa, su aportación teórica o su contribución académica. A partir de esta selección preliminar se establecieron citas para el cumplimiento de entrevistas físicas. Luego de la realización de entrevistas se realizó su transcripción y organización de textos. En el presente trabajo solamente se incluyó la transcripción de las entrevistas de tipo formal.

Tabla 2. *Perfil de expertos de investigación entrevistados*

<i>No.</i>	<i>Experto</i>	<i>Perfil</i>
1	Raúl Fuentes Navarro (México)	Doctor en ciencias sociales de la Universidad Guadalajara.
2	Carlos Emiliano Vidales Gonzáles (México)	Doctor en Estudios Científico-Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México).
3	José Octavio Islas Carmona (México)	Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad La Salle.
4	Alexander Victorovich Fedorov (Rusia)	Doctor en Educación, Russian Academy of Education.
5	Carlos Fernández Collado (México)	Doctor en Sociología y maestro en Comunicación de la Michigan State University (Estados Unidos).
6	Luis Jesús Galindo Cáceres (México)	Doctor en Ciencias Sociales y doctor en Ciencias Políticas de la Universidad Iberoamericana (México).
7	Emili Prado Pico (España)	Investigador de la comunicación.
8	Enrique Bustamante Ramírez (España)	Doctor en Sociología y licenciado en Periodismo.
9	José Manuel Pérez Tornero (España)	Doctor en Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona.
10	Antonio Arnaldo Pasquali Greco (Venezuela)	Doctor en Filosofía de la Universidad de la Sorbona (Francia).
11	Gustavo Cimadevilla (Argentina)	Doctor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina).
12	Delia Covi Druetta (Argentina-México)	Doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México.
13	Ang Peng Hwa (Indonesia)	Profesor de la Escuela de Comunicación e Información Wee Kim Wee, de Nanyang Technological University, de Singapur.
14	Guillermo Ricardo Faldori Abeledo (Uruguay)	Doctor en Economía y magister en Humanidades de la Universidad Autónoma de México.
15	Federico Subervi (Puerto Rico)	Doctorado en Comunicación Masiva de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos).

16	José Luis Ayala Pérez (Puerto Rico)	Doctor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).
17	Patricia Vega Jiménez (Costa Rica)	Doctora en Historia de la Universidad de Costa Rica.
18	Robert Theodore Craig (Estados Unidos)	Doctor y maestro en comunicación de Michigan State University.
19	Valerio Fuenzalida Fernández (Chile)	Magíster en Ciencias Bíblicas, Instituto Bíblico de Roma (Italia).
20	Joan Costa Solà-Segalés (España)	Doctor Honoris Causa por la Universidad Jaume I (España), la Universidad Empresa Siglo XXI (Argentina) y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
21	Jacques Guyot (Francia)	Doctor en Ciencias de la Información y de la Comunicación de la Universidad de Rennes II.

Nota. De los 21 expertos entrevistados, 13 pertenecen a países de América Latina (México, Venezuela, Argentina, Uruguay, Puerto Rico, Costa Rica y Chile), los demás pertenecen a Rusia (1), España (4), Indonesia (1), Estados Unidos (1) y Francia (1). Ver anexo 1 con perfil detallado de los expertos de investigación entrevistados.

Formulario de panel a expertos. Se realizó un prediseño de preguntas, variables y enfoque de preguntas sometido a valoración preliminar de los directores de tesis y expertos que brindaron sus anotaciones, observaciones y recomendaciones; aspectos que fueron tenidos en cuenta para la elaboración de un primer formulario.

Prediseño y diseño de encuesta. Se realizaron 3 prediseños de encuesta: un primer borrador de diseño que constó de 50 preguntas; un segundo, con 16 preguntas y un tercero y definitivo de 9 preguntas. Este ejercicio permitió condensar, retirar, unificar y valorar aquellos aspectos que estuviesen encaminados o no al objeto investigativo y por el interés de recibir las respuestas de los expertos internacionales seleccionados. También contribuyó a precisar el enfoque de las preguntas, la definición de las variables, el establecimiento de la escala de respuestas y el cruce de posibilidades de respuestas.

En este ejercicio preliminar se contó con la asesoría, acompañamiento y observaciones de los directores del proyecto investigativo: Ignacio Aguaded, Miguel Aguilera-Moyano y Abel-Romeo Suing-Ruiz. Además, se consultaron a expertos en diseño y tabulación de encuestas y procesos de comunicación de distintos países de América Latina. Esto con el ánimo de contrastar que terminologías, conceptos, variables y enfoques del formulario fueran afines no solo al objeto de estudio, sino también de conformidad con los conceptos y planteamientos que de comunicación se abordan en otros contextos de la región de interés (Tabla 3).

De las preguntas y variables finalmente aprobadas por los directores de la investigación se procedió al montaje del formulario en Google Forms, una aplicación de administración de encuestas que, debido a su uso generalizado en todo el mundo, decidió emplearse por su practicidad para la recepción del formulario diligenciado.

Tabla 3. *Perfil de asesores diseño de encuesta*

No.	Experto	Perfil
1	Ignacio Aguaded (España)	PhD y catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España).
2	Miguel de Aguilera Moyano (España)	PhD en Ciencias Políticas y Sociología.
3	Abel Romeo Suing Ruiz (Ecuador)	Doctor en Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela (España).
4	Daniel Barredo Ibáñez (España-Colombia)	Doctor en Periodismo de la Universidad de Málaga (España).
5	Antonio Roveda Hoyos (Colombia)	Doctorando en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid (España).
6	Javier Fernández Ledezma (Colombia)	Doctor en Ingeniería Electrónica de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia).
7	Luis Jorge Orcasitas Pacheco (Colombia)	Magíster en Teoría y Práctica del Documental de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).
8	Carlos Vidales Gonzáles (México)	Doctor en Estudios Científico-Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México).
9	Dariel Mena Méndez (Cuba)	Licenciado en Comunicación Social, Máster en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de La Habana (Cuba) y doctorando en comunicación de la Universidad de La Habana.

Nota. Información extraída de los perfiles públicos de los investigadores. Ver anexo 2 con perfil detallado de los asesores de diseño de encuesta.

Prueba de formulario. Una vez se aprobó el formulario se realizó una prueba de confiabilidad con 22 profesores universitarios en comunicación de Ecuador, Cuba, Colombia y España, la cual pudo confirmarse en la revisión de resultados, cruce de variables y verificación del porcentaje mínimo de error.

Panel de Expertos. Para la investigación se ha recurrido a la identificación de personas expertas en la comunicación desde diferentes frentes: la investigación, la teorización y conceptualización, la educación, la profesionalización, la administración de programas académicos y la producción científica en comunicación. Ello conllevó a establecer una relación de expertos de la comunicación en los contextos locales, subregionales, regionales e internacionales.

Luego de realizar el listado general de expertos en comunicación, teniendo como referencia la sugerencia de investigadores, profesores y profesionales de la comunicación de distintos países, además de revisar los paneles de expertos invitados a congresos internacionales de comunicación en América Latina y el mundo, se procedió a la constitución de una base de datos que tuviese como interés obtener los datos de contacto de las personas elegidas. Para este procedimiento se recurrió a: redes sociales y recursos digitales como Facebook, WhatsApp, portales web de eventos e instituciones públicas y privadas y correos electrónicos.

De una base determinada por 160 expertos de distintas regiones del mundo y de los 20 países de América Latina seleccionados, se logró la respuesta efectiva del formulario de 139 de ellos (ver anexo 3), pertenecientes a 39 países (18 países de América Latina). De las personas expertas se tuvo la precaución de invitar a expertos de los 20 países de América Latina seleccionados. Solo de dos países (Costa Rica y Paraguay) no se recibieron respuestas de los convocados.

Así mismo, se tuvo la precaución de que entre las personas seleccionadas se tuvieran en cuenta los siguientes criterios:

- Expertos en temas de investigación en comunicación.
- Expertos reconocidos con mayor producción científica de comunicación en publicaciones de alto impacto.
- Expertos por su aportación teórico-conceptual en las distintas áreas del campo de la comunicación y que sean referentes regionales e internacionales.
- Expertos en docencia en comunicación y periodismo.
- Expertos en calidad de directores, decanos o coordinadores de programas, escuelas y facultades de comunicación y periodismo.
- Expertos que hayan tenido trayectoria profesional además del ejercicio docente.

Los anteriores criterios fueron predeterminados con la pretensión de abarcar múltiples consideraciones de carácter experiencial que nutrieran los resultados del formulario y sus respuestas no estuviesen supeditadas a un solo criterio, más aun cuando hablar de escenarios futuros de formación en comunicación implicaría abordar incuestionables aspectos curriculares, de fundamentación, de perfil formativo, de investigación, de interdisciplinariedad, entre muchos, que son necesarios determinar y que para su efecto, sería una gran aportación escuchar la visión de personas con distintas experiencias y reconocidas en lo que son, hacen y piensan.

El formulario, por ejemplo, fue diligenciado por 4 de los primeros 9 investigadores de mayor producción científica en el mundo en temas relacionados con la formación en comunicación, de acuerdo con la vigilancia tecnológica realizada en Scopus en este mismo proyecto investigativo, así:

- **Scott A. Myers:** el primer investigador de mayor producción científica en revistas de alto impacto en el mundo. Ph. D, Kent State University; M.A., West Virginia University; M.A., Illinois State University; B.A. Illinois State University (USA).
- **Jeffrey Richard Sprague:** el quinto investigador de mayor producción científica en revistas de alto impacto en el mundo. Ph.D., University of Oregon; M.S., University of Oregon; B. Ed, University of Oregon (USA).

- **Gary L. Kreps:** el sexto investigador de mayor producción científica en revistas de alto impacto. Ph.D., University of Southern California; M.A., University of Colorado; B.A., University of Colorado.
- **Sherry Morreale:** la novena investigadora de mayor producción científica en revistas de alto impacto en el mundo. Ph.D., University of Denver; M.A., University of Colorado Denver; B.A., Universidad of Colorado Springs.

Formulario del panel de expertos. El formulario al panel de expertos (ver anexo 4) se orientó a diseñar su cuestionario de preguntas sobre los aspectos y las consideraciones por tener en cuenta con relación a la formación futura en comunicación. No se pretendía establecer los parámetros de respuestas correctas o incorrectas, sino de percepciones individuales de acuerdo con los asuntos puestos en consideración, mediante el uso de elementos de tipo Likert que presentan declaraciones de distinto orden para que los expertos resuelvan desde su postura subjetiva. El cuestionario del formulario asume 5 posibilidades de respuestas (Muy alta, Alta, Media, Baja y Ninguna) con base en enunciados probables de aceptación para 8 preguntas. En una de ellas (pregunta No.4), los elementos de tipo Likert se diseñaron bajo criterios de dimensión prospectiva (escenario de preactividad, escenario de actividad, escenario de proactividad, escenario de reactividad y escenario de inactividad) para contribuir a la identificación de favorabilidad, neutralidad o desfavorabilidad de los expertos encuestados sobre asuntos de formación en comunicación. La última pregunta (No.9) está diseñada bajo la opción de respuesta y de aportación.

Aplicación instrumento a panel de expertos. El formulario de preguntas se aplicó de manera lineal y mediante el uso de las cuentas de correo electrónico.

- Fecha de comienzo de la aplicación: 30 de septiembre de 2019
- Fecha de cierre de la aplicación: 9 de diciembre de 2019
- Días de aplicación del formulario: 61 días.

El formulario, con un intervalo de confianza del 95 %, tuvo un alcance mundial en tanto se consultaron a expertos de 39 países (73,35 % hombres y 26,59 % mujeres) de los 5 continentes, lo cual permite dibujar las apreciaciones no solo de expertos latinoamericanos acerca de la formación en comunicación, sino también, de experimentados profesores, investigadores y teóricos de la comunicación de otros contextos, con formación postdoctoral (18,70 %), doctoral (53,23 %), maestría (25,89 %) y con carrera profesional y especialización (2,15 %).

Las preguntas enunciadas en el formulario al panel de expertos se concentraron en el interés de consultar sobre la percepción en temas relacionados con la orientación de los programas académicos, fundamentación teórico-conceptual y áreas de conocimiento; investigación, transferencia y producción científica; tecnologías, herramientas y praxis en la formación; proyección social y comunitaria; interdisciplinariedad; irrupción

de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, paradigmas, abordajes, competencias y enfoques; flexibilidad curricular y probabilidades de cambio de aspectos curriculares y áreas de conocimiento; lógicas de formación y relación de los programas de comunicación con el contexto social: orientaciones y temas necesarios para dimensionar cualquier escenario futuro de la formación en comunicación en cualquier parte del mundo.

Exploración documental en profundidad. La consulta de fuentes de información, la revisión del material bibliográfico (impreso y digital), el trabajo de campo realizado por el autor en la región de América Latina, la entrevista con expertos de la comunicación y la asistencia a eventos de carácter académico fueron procedimientos que permitieron dilucidar las problemáticas inherentes a la formación en comunicación desde sus comienzos hasta el presente, y reconocer la relevancia que para el campo de la comunicación y, en específico, para la comunidad científica de la comunicación en América Latina han de tener las cuestiones que se esbozan y plantean en el presente esfuerzo investigativo. Pudieron, no solo identificarse, sino también confrontarse aspectos, enfoques, determinaciones y orientaciones que han movido la institucionalidad formativa de la comunicación en los países de la región, con base en influencias *ad intra* y *ad extra*, exógenas y endógenas que dan razón de los múltiples frentes que abrió la investigación exploratoria y muestra las diversas interpretaciones del objeto de estudio.

La exploración documental en profundidad inscribió necesidades puntuales que particularizaron la esencia de la presente investigación, como fueron:

- De obtener información de primera mano de parte de actores, responsables y protagonistas de la formación en comunicación en América Latina.
- De identificar la claridad de hechos históricos e historiográficos sobre el acontecer de la institucionalidad educativa en comunicación, desde un recorrido por algunas puntualidades ancestrales de las primeras pautas comunicativas del ser humano hasta el dimensionamiento que provocó la idea de consolidar escuelas de formación en comunicación y periodismo.
- De asimilar cómo se han constituido las escuelas, programas y facultades de comunicación de América Latina.
- De hallar bases de datos confiables relacionadas directa e indirectamente con el objeto de estudio, pero, incluso, diseñar y constituir nuevas bases de datos actualizadas y actualizables sobre la temática investigativa.
- De levantar procesos relacionados con la organización y registro de la información consecuente con la oferta académica en comunicación de los países de América Latina.
- De establecimiento, preselección y selección de la información útil y necesaria para la investigación.

- De consultar la información de las entidades, organismos y asociaciones que le han otorgado institucionalidad a la formación en comunicación en América Latina (organismos internacionales, gremios, asociaciones profesionales, medios divulgativos, representantes e instituciones educativas de carácter universitario).
- De la definición de canales, recursos, procedimientos y técnicas para la obtención de información documental.
- De interrelacionar múltiples variables en torno al tema de la comunicación y competentes con la divulgación de la producción científica, el comportamiento de la oferta educativa y sus tendencias.
- De identificar expertos de las distintas áreas disciplinares del campo de la comunicación para el establecimiento de fuentes directas de información sobre asuntos de interés investigativo.
- De conocer la percepción de expertos sobre lo que ha sido la formación en comunicación y de acuerdo con sus apuestas de futuro acerca de la formación en comunicación.
- De valorar las aportaciones de los expertos entregadas en entrevistas personales y la respuesta al formulario de cuestionario, en dimensionamiento de los alcances de sus puntos de vista.

Los múltiples procedimientos contribuyeron a la documentación del estado de la cuestión, a su delimitación y la consulta expedita de las fuentes indispensables.

Localización, levantamiento y actualización de datos de la oferta educativa en comunicación. Otra manera que se optó para contrastar las diversas informaciones que desde los instrumentos aplicados se obtenían, correspondió con lo que hemos denominado *localización, levantamiento y actualización de datos sobre la oferta educativa en comunicación*, que no ha sido otra cosa que buscar la oferta de programas de comunicación en los diferentes niveles de formación de la educación superior en los 20 países seleccionados de América Latina. Ello determinó la revisión de plataformas de oferta educativa (distintas para muchos países), la corroboración de los datos allí presentados con la oferta que actualmente se brinda, la revisión de portales institucionales universitarios, la inclusión de oferta educativa que no está en repositorios ni en plataformas de mercadeo, la eliminación de datos de programas que no se ofrecen y el contraste de datos obtenidos con documentos de organismos e instituciones relacionadas con la oferta educativa. Este ejercicio permitió establecer un corte actualizado del número de programas académicos en comunicación que se ofrecen en América Latina y discriminado a su vez por países, por regiones, por tendencias de oferta y por análisis comparativo de los datos.

Vigilancia tecnológica. Con el propósito de identificar la producción científica de la comunicación en el mundo y, particularmente, en el contexto latinoamericano, se

realizó un proceso de vigilancia tecnológica e inteligencia, el cual consistió en la organización, selección, procesamiento y análisis de la información propia de la divulgación científica reposada en la plataforma Scopus y mediante filtros de búsqueda y depuración de datos, contraste de información, elaboración de figuras e interpretación de resultados. Para el efecto se emplearon las herramientas de la plataforma Scopus y los recursos especializados de vigilancia tecnológica del programa VantagePoint. En variable de tiempo se establecieron 3 períodos de revisión preliminar: producción científica en comunicación desde 1960 a 1999; de 2000 a 2010, y de 2011 a 2019. Igualmente, se establecieron las palabras clave de búsqueda debido a su pertinencia con el tema objetivo de investigación: *Communication, Communication studies, Media studies, Media studies in Latin America, Concepts and theories in communication, Analysis the scientific production in communication research, Media field in communication, Education in communication, Context of the communication in Latin America, Sociedad de la información, Prospectives in communication, Perspectives in communication, Enseñanza de la comunicación, Methodologies and challenges in communication, Policies in communication, Approaches in communication research, History of communication studies, Hegemonic theories in communication, Mass Communication Research, Challenges to Communication Research in Latin America, Paradigms in communication, Media and communication research, Communication theory; Information, Communication and Society; Traditions of Communication Theory, Escuelas de Comunicación de América Latina, Estudios de comunicación, Rethinking learning in communication, Transform education in communication, Campo de la comunicación, Tendencias de investigación en comunicación, Contextos de comunicación, Paradigmas de comunicación, Communication curriculum, Communication education, Communication courses, Higher education, Communication studies, Education in communication, Learning in communication, Communication research* (39 palabras clave).

La vigilancia tecnológica permitió establecer 6 momentos posteriores de filtrado de información en áreas, sub-áreas, palabras claves incluidas y excluidas, limitaciones a sub-áreas y limitaciones a afiliaciones a países, así:

- **Primer momento:** 17.263 resultados (10 palabras clave). Para la obtención primaria de resultados se incluyeron las palabras clave: *Communication curriculum, Communication education, Communication courses, Higher education, Communication, Communication studies, Education in communication, Learning in communication, Communication research, Teaching communication*.
- **Segundo momento:** 10.042 resultados (10 palabras y limitación a sub-área). Para el segundo filtrado se mantuvieron las 10 palabras y se limitaron al sub-área de las Ciencias Sociales.
- **Tercer momento:** 9.244 resultados (10 palabras clave, limitación a sub-área y exclusión de 16 palabras clave). Se mantuvieron las 10 palabras clave, la

limitación al sub-área de Ciencias Sociales y se excluyeron las siguientes palabras clave que tienen relación con comunicación pero vinculadas y relacionadas con otras áreas de conocimiento: *Medical Education, Doctor Patient Relation, Psychology, Nursing Education, Clinical Competence, Health Communication, Physician-Patient Relations, Medical Student, Medical Information, Education Medical Undergraduate, Health Personnel Attitude, Nursing Student, Patient Care, Students, Nursing, Attitude To Health*.

- **Cuarto momento:** 7.268 resultados (10 palabras clave, limitación a sub-área, exclusión de 16 palabras clave y exclusión de 21 palabras clave exactas). Se mantuvieron las siguientes palabras clave incluidas: *Communication curriculum, Communication education, Communication courses, Higher education, Communication, Communication studies, Education in communication, Learning in communication, Communication research, Teaching communication*. Y se excluyeron las siguientes palabras clave exactas que corresponden a otras áreas de conocimiento distintas a la comunicación: *Engineering Education, Medical Education, Doctor Patient Relation, Psychology, Nursing Education, Clinical Competence, Health Communication, Physician-Patient Relations, Medical Student, Medical Information, Education Medical Undergraduate, Health Personnel Attitude, Nursing Student, Patient Care, Students, Nursing Attitude To Health*.
- **Quinto momento:** 3.886 resultados (8 palabras clave, limitación a sub-área, exclusión de 21 sub-áreas y exclusión de 16 palabras clave). Las palabras clave seleccionadas fueron: *Communication curriculum, Communication education, Communication courses, Communication studies, Education in communication, Learning in communication, Communication research, Teaching communication*. Se excluyeron las palabras *Higher education* y *Communication*, y 21 sub-áreas que pertenecen a otros campos de conocimiento distintos a la comunicación.
- **Sexto momento:** 233 resultados (se mantuvieron incluidas en la filtración 8 palabras clave, 1 limitación a sub-área, 21 exclusiones de sub-área y 17 limitaciones a afiliaciones a países). La limitación correspondió a la región latinoamericana, países del Caribe (además de Puerto Rico, Cuba y República Dominicana, incluidos en el concepto latinoamericano), Portugal y España (de vínculo histórico con América Latina), con base en los registros de la filtración anterior y de los países que aparecían con registros de publicaciones científicas de autores. Los países son: España, Brasil, México, Colombia, Portugal, Chile, Argentina, Ecuador, Cuba, Jamaica, Costa Rica, Venezuela, El Salvador, Perú, Puerto Rico y Uruguay.

En un ejercicio de minería de datos, la vigilancia tecnológica permitió establecer las condiciones de la producción de conocimiento en temas de comunicación y, específicamente, con relación a la educación o formación en dimensión global y en contexto latinoamericano, como elemento base para distinguir lo que actualmente está ocurriendo en la investigación comunicativa y para contrastar con otros elementos informativos derivados de otros recursos metodológicos de la investigación.

La vigilancia tecnológica determina la identificación de las características puntuales de la producción científica en comunicación pertinentes al objeto de estudio y da razón de múltiples variables relacionadas con la concentración del conocimiento científico, la visibilidad de la producción investigativa, la manera como está circulando el conocimiento, el liderazgo de la investigación, los temas de mayor y menor impacto, los países con mayor promoción de la divulgación científica, los autores de mayor producción científica, las afiliaciones de los autores, el ejercicio colaborativo en investigación, las temáticas principales y sobresalientes de investigación en comunicación, las universidades con mayor producción visible, la interdisciplinariedad de autores y la interrelación institucional de los centros de formación.

Hacer la interpretación y el análisis desde la metodología de la vigilancia tecnológica y de inteligencia coadyuva al contraste de los demás recursos empleados en la investigación y a la atención del objeto investigativo desde distintas miradas, enfoques y procedimientos.

Todos los procesos, las herramientas y los recursos metodológicos empleados en la presente investigación intentaron una aproximación, no solo al proceso de creación y consolidación de las escuelas, facultades y programas académicos de comunicación social y periodismo en América Latina mediante la indagación de aquellas razones que en ello intervinieron, sino también en la identificación de los factores, las condiciones y los agentes que han tornado la institucionalización de la educación comunicativa latinoamericana. Por ello, se diseñó una metodología construida desde ámbitos distintivos y con propósitos complementarios que dan luces sobre la sumatoria de circunstancias y de agentes sociales que, en un sentido puramente colectivo, han participado en la constitución de un proceso institucional de formación; un proceso que ha de interesar por cuanto tiene 3 grandes dimensiones —en retoma de las sugerencias del autor e investigador español Miguel de Aguilera Moyano (2020)—: una de carácter *retrospectivo*, porque examina lo anterior, las antecedencias de la institucionalidad formativa; una de carácter *introspectivo*, porque sugiere la mirada interior en la esencia de la institucionalidad de la educación en comunicación, y una tercera, de carácter *prospectivo* o en perspectiva, que intenta explorar posibilidades de futuro e indica aquellas tendencias posibles y quizá probables que han de continuar o, por el contrario, desvirtuarse en los estudios de comunicación en América Latina como en cualquier tipo de ordenamiento que llegue a estudiar la previsión de futuro, en una sociedad de permanente fluir y cambio.

Se ha recurrido al uso de métodos habituales de la investigación cualitativa de orden exploratorio porque el interés está centrado en indagar con respecto a tendencias evolutivas de la formación en comunicación, y por ello, igualmente, hubo de observar el pasado, para comprender el presente y con él, prever el futuro. Las técnicas investigativas como las fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales; las entrevistas a personas conocedoras del pasado y del presente porque fueron o han sido protagonistas excepciones; la observación del presente, la selección de un panel de expertos, la diligencia de un formulario, el levantamiento de información en el trabajo de campo por la región, la vigilancia tecnológica de la producción científica, entre otros aspectos considerados, otorgan contraste y verificación de datos para esa aproximación a escenarios futuros de la formación en comunicación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3. INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN Y PERIODISMO

Resulta difícil pensar y creer que la comunicación como el periodismo se pueden sustraer de limitados acontecimientos históricos que, aunque pueden dar cierto grado de certidumbre sobre lo que en progresión ha ocurrido en la evolución comunicativa, no significan que las primeras evidencias pueden ajustarse con exclusividad a fechas exactas, sino, más bien, a la determinación misma de prácticas humanas que fueron dando razón del uso y apropiación de técnicas significativas en la experiencia de «poner en común» (del latín *commūnicāre*) el interés y la preocupación de lo propiamente humano. Pareciera que el individuo, en tanto ser social y cultural, mantuviera su interés por informar lo que es y con relación a su entorno, en una práctica que, al poner en común, trasciende a la condición de proceso. Y esa consideración social es la que está solventada en procesos informativos que, si bien, no poseen los elementos de la caracterización digital de hoy, sí están determinados por formas mediáticas particulares de la sociedad humana. (Capurro, 2008)

Antes que hablar de formación en comunicación y periodismo, resulta esencial referirnos a varios aspectos como las antecedencias remotas e inmediatas a la Modernidad que connotaron la praxis comunicativa no solo para el desempeño divulgativo constante; es decir, la explicación del desempeño «periódico» y, por tanto, de la actividad «periodística»; sino también, las múltiples prácticas comunicativas que trascendieron a tal punto de establecer la necesidad de su estudio y formación especializada.

La comunicación y el periodismo han de mantener entronques, raíces o puntos comunes como derivaciones que se fueron dando en el tiempo y en el espacio, bajo la constitución de *habitus*, *modus* y costumbres que a lo largo de los siglos pudieron transformar las formas de convivencia social. La condición puramente social de lo humano

implicó que la información tuviese un sinnúmero de variables otrora incipientes; unas y otras fundamentales para existir y, luego, condicionantes de la cultura de los pueblos. De las primeras gestualidades a la complejidad de la escritura; de las primeras representaciones gráficas al simbolismo de los códigos; de los dibujos rupestres a la creación de signos y símbolos; de la oralidad puesta en tradición al establecimiento de estructuras de lenguaje; del manuscrito al alfabeto; de los dialectos a los idiomas; de las manos a las herramientas; de las formas de escritura al libro; de la forma simple de expresarse a las formas complejas de comunicarse; de la técnica a la tecnología; del empirismo a la filosofía; de la filosofía a la educación... en fin, progresiones cada vez más sistémicas y evolutivas de la esencia comunicativa de lo humano y con su entorno.

Como lo plantea Stazio (2003), la comunicación podría identificarse sustancialmente por 5 períodos: el perfeccionamiento del lenguaje para la transmisión del pensamiento complejo de los seres humanos hace 40.000 a 30.000 años (1); la escritura a partir del cuarto milenio antes de la era cristiana, en tanto ha significado una evidencia en el almacenamiento de la información (2); «la reproducibilidad técnica» (Stazio, 2003, p. 14) determinada por el nacimiento de la prensa y la tecnología de reproducción de la escritura desde mediados del siglo XV (3); el desarrollo de las telecomunicaciones con la invención de la telegrafía y luego del teléfono y la radio, lo cual significó nuevas formas de comunicación, la superación de las formas tradicionales de comunicación y el vínculo de los medios de comunicación a las estructuras organizativas industriales y económicas (4); y, por último, la telemática, la tecnología de información y el funcionamiento del código digital en la transmisión y conservación de la información, desde finales del siglo XX y en la apertura del milenio vigente.

Con la civilización humana surgieron la comunicación y sus hábitos. Las prácticas narrativas y descriptivas se convirtieron en elementos cualitativos del relato perdurable de los pueblos en su oralidad y escritura (Osorio-Vargas, 2018) y la necesidad de utilizar instrumentos que dieran razón de ello causaron la periodicidad, que nació igualmente con la civilización y es principio esencial de la historia (Ruiz, 1996).

3.1. Nociones antiguas de forma, formación e información

Los griegos en la Antigüedad empleaban, al parecer, el término y la noción de información en expresiones latinas como *informis* ('sin forma' o la condición de deformidad) cuyo prefijo *in*— significaría 'negación', pero también para acentuar una acción (Capurro & Hjørland, 2017). Un ejemplo sobre el uso del vocablo *informis* se muestra en Las bucólicas de Virgilio, donde «un pastor habla de su amor por un bello joven, se queja de su indiferencia, urgiéndole a ir a vivir con él en el campo, y finalmente se lamenta de su triste suerte» (Briguglio, 2015, p. 289):

*Nec sum adeo informis: nuper me in littore vidi,
Cum placidum ventis staret mare; non ego Daphnim,
Iudice te, metuam, si nunquam fallit imago.*

Traducción al castellano:

No soy deforme, que en playa víme,
Y siendo tú mi juez, no temo á Dafnis,
Si no engaña la imagen de ese espejo (Casasus, 1903, p. 19).

En el caso de *informatio*, Capurro (2008) la explica como una expresión que no solo brinda significado a la acción de darle forma a los elementos materiales, sino también de comunicar algún conocimiento a otra persona; siendo el primero un sentido de carácter ontológico y, el segundo, un sentido puramente epistemológico, aunque ambos estén fuertemente relacionados.

Del siglo II a. C. datan las referencias sobre los usos más antiguos del verbo *informare*, bajo consideraciones ontológicas y epistemológicas estrechamente vinculadas (Capurro, 2008). Por ejemplo, Varro (116-27 a. C.) describía con la expresión *informatur* a un feto que está siendo ‘informado’ o en proceso de formación (Capurro & Hjørland, 2017; González, 2011). Platón (427-348/ 7 a. C.), Cícero (106-43 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.) aludían a la expresión metafísica de la forma, y Tertuliano de Cartago, considerado el creador del latín cristiano teológico, nombraba a Moisés de *populi informator*; es decir, educador o modelador de personas (González, 2011).

Virgilio (70-19 a.C.) utiliza la expresión «informatum manibus» en La Eneida (Capurro, 2008) cuando alude al acto de los cíclopes de modelar manualmente un rayo para Zeus (Vernant, 2000) y como puede evidenciarse en el siguiente texto (Hernández de Velasco, 1795, p. 425; Heyne & Lemaire, 1819, pp. 439-440):

*His informatum manibus jam parte polita
Fulmen erat; toto genitor quæ plurima cælo
Dejicit in terras: pars imperfecta manebat.
Tris imbris torti radios, tris nubis aquosæ
Addiderant, rutili tris ignis, et alitis austri:
Fulgores nunc horríficos, sonitumque, metu
Miscebant operi, flammisque sequacibus iras,
Parte alia Marti currumque rotasque volucris
Instabant, quibus ille viros, quibus excitat urbis;
Ægidaque horriferam, turbate Palladis arma,
Certatim squamis serpentum auroque polibant,
Connexosque anguis, ipsamque in pectore divæ
Gorgoana, desecto vertentem lumina collo.*

Capurro y Hjørland (2017) argumentan que en el caso de palabras como *hypotyposis* (modelo, en lo moral) y *prolepsis* (representación) fueron convertidas a los

vocablos *informatio* o *informo* y se relacionaron con otras expresiones propias de la epistemología y la ontología griegas; por ejemplo: *idea*, *typos*, *morphe* y *eidos*. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la obra *De natura deorum*, de Epicuro (341-270 a.C.) donde Cicerón traduce el concepto de prolepsis como *informatio rei*; además, la emplea bajo un contexto retórico en *De oratore* y en *Orator* para esbozar las ideas platónicas mediante el uso de la representación gráfica de una oración o *sententiae informatio* (Capurro & Hjørland, 2017).

3.2. Prácticas ancestrales con propósitos comunicativos

Ya los egipcios antiguos en su ritualidad otorgaban sentido a las composiciones textuales que los representaban. Un ejemplo de ello remite a finales de la Dinastía V, hacia el año 2345 a. C., cuando el rey Unas ordena escribir en las paredes de su cámara funeraria textos religiosos ahora denominados *Textos de las Pirámides*, con los cuales pretendía perpetuar la celebración ritual de su muerte y su transformación en espíritu todopoderoso (Morales, 2015, p. 141):

¡Oh!, Pepi, álzate, ¡ponte en pie!
La gran enéada que está en Heliópolis te ha asignado
a tu gran trono para que tú, Pepi, puedas sentarte al frente de la enéada,
como Gueb, un líder entre los dioses,
como Osiris a la cabeza de los poderes,
y como Horus, señor de los hombres y los dioses.

Además de estas primeras narrativas expresadas con episodios cortos y que habrían de ser recitados por el oficiante del rito o sacerdote, también se incluían recitaciones predisuestas para que el difunto fuese su propio oficiante, como se evidencian en inscripciones que se reprodujeron desde el antiguo Egipto hasta la época grecorromana (Morales, 2015, p. 141):

¡Yo he cortado la cabeza del gran toro negro!
¡Oh serpiente Hepenu, yo digo esto contra ti!
¡Oh repulsivo escorpión, yo digo esto contra ti!
Vuélvete, introdúctete en la tierra,
porque yo he dicho esto contra ti.

Pudiera pensarse que las prácticas narrativas de los antiguos egipcios tuvieron un propósito de transmisión y reproducción en, desde y por la tradición oral. Asimismo, con la multiplicidad de compilaciones realizadas en diversas necrópolis egipcias sobre los *Textos de las pirámides*, desde el primer período intermedio de las Dinastías IX y X hasta la Dinastías XXV y XXVI, en la considerada Época baja, dan cuenta de la adaptación de las tradiciones culturales y textuales, en superación de las especulaciones teológicas y mitológicas de escribas y sacerdotes (Morales, 2015), como lo sugiere la interpretación de las Enseñanzas para Merikare, o las instrucciones del faraón egipcio Hety a su hijo

Merikare —igualmente faraón— donde quedan expuestas intenciones políticas e ideológicas de los faraones con un sentido propositivo (Pérez-González, 2017); además, con un sentido formativo en prácticas comunicativas —podría simplemente deducirse— (Morales, 2006, p. 226):

Sé eficiente con las palabras, de modo que puedas llegar a ser fuerte, ya que la fuerza de un rey reside en su discurso. Las palabras son más temidas que cualquier lucha, y ninguno puede vencer al que ha sido instruido. Te sentarás con confianza sobre el trono. El hombre de conocimiento es un ejemplo para los oficiales, y aquéllos que saben de su conocimiento no se atreven a atacarle.

De igual modo, los griegos dejaron constancia de su interés marcado por reportar, contar o informar sobre las hazañas propias de sus conquistas de nuevos territorios; así se dejaría entrever en antiguos textos de origen griego. A Calístenes, el sobrino de Aristóteles y compañero de Alejandro Magno en sus conquistas, se le atribuían las crónicas sobre las guerras del rey macedonio contra el rey persa Darío, conocidas como Pseudo Calístenes (no había seguridad sobre su autoría, de ahí su designación de pseudo o supuesto, aunque también se considera un cúmulo de autores asociados a dicho nombre). Este es un ejemplo de cómo los griegos se habituaron a prácticas frecuentes a partir de la elaboración de relatos fantásticos y recreativos de su historia mediante composiciones poéticas que nutrían la Biblioteca Real de Alejandría, a principios del siglo III, y donde se exponía una amplia proliferación de géneros desde relatos fundacionales del imperio hechos en prosa hasta narraciones amplias, descripciones, relatos de viajes, novelas eróticas, historiografías, biografías, paradoxografías, prácticas retóricas y descripciones geográficas (Chialva, 2017).

Así mismo, de los griegos podría retomarse —por dar otro ejemplo— un diálogo atribuido a Platón entre el sofista Hipias de Élida y Sócrates en el cual se exponen algunas consideraciones sobre la importancia que merecía para su cultura la narrativa, el diálogo, la acción de informar, el ejercicio del cronista; se trata de un aparte del famoso diálogo sobre «la naturaleza de lo bello» (Azcárate, 1871, pp. 109-110):

Sócrates

—Puesto que no puedo dar con la causa porque los lacedemonios te alababan y te oían con tanto gusto, dímelas tú.

Hipias

—Me oyen con gusto, cuando les recito la genealogía de los héroes y de los hombres grandes; el origen y la fundación de las ciudades; en fin, la historia antigua, porque es lo que escuchan con la mayor atención. Así es que, por complacerles, me he aplicado con esmero a estudiar todas estas antigüedades.

Signes (2014) afirma que, con base en un testimonio de Plutarco, los griegos, en el siglo VI, en la época de Solón, leían textos en tablas giratorias (axones), las cuales

contenían representaciones sobre archivos públicos de leyes que consultaban los ciudadanos en el Ágora y correspondía a un privilegio que solamente tenían los aristócratas en comparación con una amplia masa de analfabetos; por tanto, ello no significaría una amplia difusión y uso de la escritura. La condición dada por una población altamente analfabeta puso en ventaja suma a una población minoritaria que se dispensaba por el acceso al conocimiento, en circunstancia paralela en un poder que se había fundado en la Edad Media bajo el dominio que otorgaba el poder religioso y el de la tierra. (García-Leguizamón, 2010)

El Ágora correspondía a un lugar caótico donde confluían diferentes actividades sin relación alguna, desde lo religioso hasta las operaciones bancarias y se asumía como el espacio de la palabra (Sennett, 1994):

En el 510 a. C., al final del gobierno de la tiranía, casi todas las palabras que los hombres tenían que dirigirse podían ser pronunciadas en el Ágora. Hacia el 400 a. C., cuando la democracia había quedado establecida de manera duradera en Atenas y vencidas las tentaciones de recaer en la tiranía, los espacios para hacer uso de la palabra se habían dispersado hacia otras diversas partes de la ciudad (p. 62).

En el Ágora reposaban tanto las copias hechas en papiro de aquellos documentos que tenían interés público para los ciudadanos como las *inscripciones* o publicaciones elaboradas en losas de mármol o de piedra caliza (Hansen, 1999), y dicho repositorio estaba situado, a su vez, en el *Metroón*, el archivo estatal de los atenienses, antiguo *buleuterion* (Sennett, 1994). Fue allí mismo, en el Ágora, donde el político ateniense Clístenes —quien había sido gobernante durante la tiranía de Hipias— incorporó la democracia entre los años 507 y 508 con algunas normas denominadas *isonómicas* (*isonomía*: del griego ἴσος *isos*, «igual» y νόμος *nomos*, «uso, costumbre, ley») para constituir la *ísegoría* o «igualdad en el Ágora», la cual derivó en la *parrhesia* o la libertad de expresión para los griegos debido a que los ciudadanos se hacían responsables de las palabras que pronunciaban en aquel lugar (Sennett, 1994). De hecho, la *parrhesia* o *parresia* se convirtió en figura que en la retórica se emplea aparentemente con carácter ofensivo, aunque con sentido halagüeño a quien se refiere (RAE, 2020). Posterior a la introducción de la democracia, los atenienses construyeron un lugar de reunión llamado Pnyx, al otro lado de la colina del Areópago, ampliado y reconstruido en el año 400, el cual ya no servía seguramente como lugar de reunión durante la época del emperador Adriano (Hansen, 1999).

Diversos hábitos comunicativos asumían los antiguos griegos en el Ágora: desde la publicación de las inscripciones, el uso de losas de mármol inscritas, hasta el archivo de documentos públicos, la práctica de la libertad de expresión (cualquiera podía expresar sobre algo o alguien) y el empleo de la retórica. La publicación de las inscripciones se tornó en un requisito previo para el ejercicio democrático por lo que los hombres atenienses debían mostrar todo lo que se podía en público al frecuentar ágoras, pórticos

y *palaestras* o palestras (Hansen, 1999). En la Antigüedad, la palestra fue un espacio no solo para las batallas o las peleas, sino también para la expresión literaria, discursiva o controversial. (RAE, 2018)

3.3. Oralidad *versus* escritura

Platón (Azcárate, 1871) dejaba entrever en el diálogo de Sócrates y Fedro (Pedro) la comparación que se hacía de los discursos escritos con respecto a los hablados (p- 342):

Fedro

—El que piensa transmitir un arte, consignándolo en un libro, y el que cree a su vez tomarlo de éste, como estos caracteres pudiesen darle alguna instrucción clara y sólida, me parece un gran necio; y seguramente ignora el oráculo de Ammon, si piensa que un escrito pueda ser más que un medio de despertar reminiscencias en aquel que conoce ya el objeto de que en él se trata.

Sócrates

—Este es, mi querido Fedro, el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadas, y veréis que guardan un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oírlos o leerlos creéis que piensan; pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa. Lo que una vez está escrito rueda de mano en mano, pasando de los que entienden la materia a aquellos para quienes no ha sido escrita la obra, y no sabiendo, por consiguiente, ni con quién hablar, ni con quién callarse. Si un escrito se ve insultado o despreciado injustamente, tiene siempre necesidad del socorro de su padre; porque por sí mismo es incapaz de rechazar los ataques y defenderse.

García-Leguizamón (2010) concibe que lo plasmado en la obra de Platón podría constituirse la referencia más antigua y, además documentada, de una crítica de medios cuando deniega la importancia de la escritura y la subvalora con relación a la oralidad. El acto de habla constituye la esencia del quehacer humano y la oralidad es la representación de su cotidianidad; por ello su importancia (Galindo-Cáceres, 2001).

De la palabra, propiamente dicha, hay que remitirse a los rétores (*rhetoires*) o aquellos hombres que recurrían a la retórica para expresarse con un propósito persuasivo y hasta estético. El objeto comunicativo de la retórica se retoma de un término griego (ῥητορική) cuyo equivalente latino *dispositio* establece similitud entre su significado original «orden de las tropas», práctica militar o disposición de un ejército y el orden, práctica o *dispositio orationis* o la disposición de los argumentos (Lorenzo, 2004). Desde el primer manual de retórica atribuido a Corax de Siracusa, en el siglo V a.C. (García-García, 2005), las reglas composicionales de la retórica no tuvieron sustanciales variaciones sino hasta el siglo XIX en su elaboración y práctica: en su *invención*, *disposición*,

elocución, memoria y pronunciación; sin embargo, desde sus orígenes, la retórica mantiene su dimensión sociológica y política por cuanto se ha de valorar siempre su condición instrumental de comunicación para la persuasión con el uso de la palabra (López, 1995).

Por cerca de dos mil años, la retórica (*technè rhètorikè*), como el «arte de hablar» que en esencia se refería a la oralidad discursiva, se convirtió en elemento sustancial del modelo de la cultura occidental y hubo de representar el núcleo ejemplar de cualquier discurso, incluyendo el de la escritura que, en vez de aminorar la oralidad, aportó a que tuviese magnitud, intensidad y organización porque igualmente las culturas tipográficas y con escritura así lo pretendían (Ong, 1971).

Se estima que en la Antigüedad occidental fue Aristóteles quien modeló la comunicación desde la relación del orador, el discurso y la audiencia como sus elementos constituyentes (Kincaid, 1979), más cuando propende por diferenciar la comunicación de lo que no es y al heredarse de su pensamiento que todo acto humano comunica. (Narula, 2006). Cisneros (2001) atribuye a Aristóteles la autoría del abordaje sistemático sobre la conceptualización de las prácticas de comunicación por medio de su texto sobre retórica y del modo como la vincula con la práctica de la virtud y la búsqueda de la verdad. Ello se ajusta a la idea aristotélica de reconocer en la retórica una relación dependiente de la comunicación por su aspecto no solo persuasivo, sino también por su interés argumentativo, su funcionalidad expresiva y su utilidad educativa; elementos influyentes en la construcción de ciencia y en la ideación de la teoría comunicativa actual (García-García, 2005).

De la Antigüedad a la Modernidad la retórica hubo de pasar por diferentes escenarios: los provocados por las discusiones dialógicas de los pensadores griegos; por los planteamientos agustinianos; por las interpretaciones de una retórica medieval (García-García, 2005); cuando constituyó materia del trivio junto a la gramática y la dialéctica en los estudios universitarios (RAE, 2020) en el Renacimiento; luego, durante el Barroco, o a partir de la *Retórica perceptiva* y en el siglo XX con la *Nueva retórica*, la misma que se evidenció en los trabajos de Roland Barthes, Roman Jakobson, el New Criticism y Gerard Genette (García-García, 2005), o en los planteamientos reduccionistas de Raymond Nixon, «quien asume la retórica como el primer tratamiento *científico* de la comunicación» (Cisneros, 2001, p. 53) en lo que denominó «los tres elementos básicos de la comunicación»: «Quién (la persona que habla) dice qué (el discurso que pronuncia) a quién (la persona que escucha)» (Nixon, 1963, p. 13; Cisneros, 2001, p. 53); elementos retomados por Lasswell (proclamado como uno de los «padres de la comunicación» en la tercera década del siglo XX) con «quién dice qué en qué canal a quién con qué efectos» (Cisneros, 2001, p. 54) y ampliados posteriormente a dos conceptos más por el mismo Nixon, en los años 50, en «quién dice qué en qué canal, a quién, con qué efectos, con qué intenciones y bajo qué condiciones» (Cisneros, 2001, p. 54).

En el caso específico y puntual de la retórica, Cisneros (2001) no duda en asociar el concepto moderno de comunicación social al fin pragmático de la persuasión que otorga y fundamenta los elementos retóricos, más allá de la búsqueda de la verdad (que pretendía hallarse o cuestionarse con respecto a la retórica antigua) para estimarse desde la búsqueda de aquellos medios posibles para persuadir.

Las prácticas antiguas propias de la tradición oral y los primeros ejercicios escriturales fueron moldeando formas comunicativas que en su uso determinaron principalmente las bases o, por lo menos, las consideraciones mínimas del quehacer informativo en los pueblos ancestrales, que incluso no tenían el precepto de la periodicidad en sus hábitos informativos, fuese porque no se había constituido tal necesidad, fuese porque no había los medios, los instrumentos y las herramientas para garantizarlo. Solo se tuvo razón y lógica de la actividad periódica de la información cuando el hábito y el uso coincidieron con la necesidad de mantenerse informado y, por ello, la actividad comunicativa esencial como es la información se vuelve recurrente, constante, y coincide en efecto, con la invención de instrumentos que posibilitan la acción periódica de informar, que se llamaría «periodística», denominada así por los alemanes con la aparición de la imprenta en el mundo occidental.

Son diversos los ejemplos de cómo en la Grecia antigua los ciudadanos de las *polis* se habituaron a prácticas frecuentes asimilables a la esencia de lo comunicativo y entendibles por las dinámicas del periodismo que, aunque, solamente fueron estudiadas muchos siglos después, dan cuenta de que en el asunto comunicacional y de su quehacer periódico (basamento del periodismo) hay enraizamientos culturales tan remotos como inimaginables.

Tales antecedentes primarios se encuentran revelados de múltiples formas: en la instrumentación o el uso de artefactos para la comunicación desde las herramientas para la inscripción de signos, símbolos y letras, hasta los materiales en que se esculpían, tallaban o escribían los mensajes (tablillas de madera y cortezas de árboles, piedra, losas de cerámica, pieles de animales y fibras de plantas) y sus formas de almacenaje (el *Tabularium* o archivo de las tablillas para los romanos y, antes, el *Metroón* o antiguo *Bouleterion*: el espacio para archivar los documentos en la Grecia antigua). Pero, de igual modo, en el uso del lenguaje hablado —la palabra misma— y la escritura, evolutivamente heredada a su vez de pueblos ancestrales como los fenicios.

Sin embargo, antes de la invención de la imprenta y de la proliferación de periódicos que conllevó su apropiación y uso, ya en la Roma Imperial se había instaurado la necesidad no solo de divulgar los actos públicos (publicar), sino también de resguardarlos en el *tabularium* debido a su importancia. Se denominaba así porque las anotaciones se hacían con punzón en tablillas de madera recubiertas de cera o *tabulae ceratae*, que luego fueron siendo paulatinamente remplazadas por otros soportes más ligeros y prácticos para posibilitar su transporte desde tierras lejanas y su almacenamiento

y conservación, como el papiro, únicamente usado en Roma hasta la época imperial al garantizarse su envío desde Egipto y las copias de bronce (Fernández, 2003).

Pero, mucho antes de las tablas de madera se emplearon algunas hechas de arcilla. El uso y almacenamiento de elementos de barro datan del cuarto milenio a.C., en el Oriente asiático, de acuerdo con hallazgos de reliquias que proporcionan indicios sobre cómo se almacenaba la información en la Antigüedad mediante el uso de artefactos incipientes y que daban cuenta de un interés por conservar la información. Este material se preservaba en templos y palacios de antiguas civilizaciones, siendo algunos de los más antiguos los encontrados en la ciudad de Ebla, en Mesopotamia, donde arqueólogos hallaron documentos, cuentas, sentencias judiciales, órdenes de gobierno y actos privados inscritos o grabados en tablas de barro y situados en estantes de madera y salas.

La escritura se empleó no solamente para divulgar las ideas, sino también como medio de propaganda de los hechos y las situaciones que favorecían al poder real y, en contraste con aquellos escritos que presentaban un propósito opuesto, lo cual motivó al uso de prácticas de ayuda o mecenazgos a quienes en sus escritos adulaban a monarcas y nobles (Viñao, 1996). Las tablillas de arcilla y de madera encerada, los rollos de papiro de Egipto y los códices de Pérgamo o pergaminos se organizaban y preservaban ante el interés de las sociedades antiguas por consignar y registrar la información de sus instituciones, de sus creencias religiosas, de sus actividades comerciales y para la transmisión de la cultura (García, 1996).

Scolari (2013) sugiere que hacia el año 4000 a.C., aproximadamente, la sociedad humana pudo elaborar un sistema escritural confiable para la conservación de su conocimiento y que la evolución de las interfaces de lecto-escritura comenzó en el Cercano Oriente con prácticas que sobrevivieron de acuerdo con los soportes y dispositivos que el mismo ser humano introducía.

En la Roma imperial se disponían los anales y las *Acta diurna Populi Romani*, el diario oficial del Imperio (Cuadrado, 1994) en el que se incluían los resultados de las sesiones senatoriales que debían ser conocidas por el pueblo; antecedente de los boletines oficiales (Járrega, 2007) empleados por muchos Estados, como de la intencionalidad que aún mantiene el uso del boletín para la prensa y las organizaciones.

El *Commentarium*, las Actas (Ej.: *Acta Senatus*, año 59 a. de C.), los *Decreta Decurionum* (las decisiones de la curia), el *Inventarium*, el Registro de multas y otros documentos oficiales adquirieron periodicidad por su similar importancia y porque representarían la documentación sustancial del imperio; además, se acogería el propósito de compilar y cuidar los documentos que revestían importancia en la funcionalidad de las instituciones (Fernández, 2003).

3.4. De la enseñanza de prácticas para la comunicación

Aunque las prácticas antiguas se nutrían sustancialmente del ejercicio tradicional de la oralidad, replicadas generación tras generación mediante la enseñanza verbal de los ancianos y constituidas en una especie de «sabiduría viviente», ejemplificante y experiencial; tendrían en paralelo otra manera de comunicación: la escritura, dotada de privilegio para unos cuantos y referencia incuestionable de perdurabilidad de las acciones, sobre todo la de los gobernantes, que se estableció primariamente por signos y grafismos los cuales otorgaron perdurabilidad histórica a la oralidad, conservada en la tradición de los pueblos. Así se enseñó la escritura a quienes la practicaban: los escribas. Esa pervivencia hubo de ser garantizada por la escritura o grabados que daban cuenta sobre la descripción y representación de cultos, el uso de apelativos o epítetos, y las prácticas iconográficas (Chapinal, 2011). La iconografía determinaba aspectos que un dios o una diosa podían presentar y su relación en cada población, los cuales se combinaban con los apelativos, las calificaciones o epítetos que sobre ellos se hacían populares mediante la grafía (Castel, 2001, p. 9), como fue, por ejemplo, la práctica en la cultura egipcia.

Tanto para ritos y cultos como para asuntos laicales los egipcios practicaron la *jeroglífica*, la *hierática* y la *demótica* (Chapinal, 2011). La letra hierática abreviada de la jeroglífica (Galán, 2000) —otrota, *hieroglífica*, expresión en desuso cuya raíz se encuentra en *hierós* o 'sagrado' y *glýphein* 'cincelar' (RAE, 2020)—, o la manera cursiva de la escritura jeroglífica en papiros (Panyella, 2005), se empleó para registrar asuntos sagrados encomendados a los sacerdotes, mientras la demótica era para asuntos laicales y populares sin mayor sentido simbólico (Chapinal, 2011). Estas formas escriturales aparecieron en los comienzos del Imperio Antiguo (3200 a.C.) (Panyella, 2005) y se enseñaban con tintas y pinceles, materiales que empleaban los escribas egipcios en sus prácticas sobre palimpsestos, cerámicas, óstraca o piedras lisas y papiros (Galán, 2000).

Desde su aparición, la escritura mantiene su vínculo con el poder (Del Olmo, 2008) y, además, también lo crea y lo aumenta, mientras su utilidad y divulgación concuerdan con la complejidad progresiva de las estructuras organizativas de poder que sugieren la atención de necesidades de información y control (Viñao, 1996).

De la enseñanza de prácticas de comunicación escritural se han evidenciado hallazgos de las antiguas ciudades egipcias que contribuirían a la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de escuelas de escribas como en Deir el-Medina, en la época Ramésida, debido al descubrimiento amplio de óstraca (Galán, 2000) o trozos de vasija rotos de diferentes tamaños, que utilizaban en el aula, manipulados por los alumnos para su copia que, incluso, servían como referentes de clase para el uso de todos los asistentes, debido a que eran materiales baratos y más resistentes que los papiros (Lillo, 2015). Las copias se hacían y se conservaban en papiros (Del Olmo, 2008) y en los óstraca

o esquirlas de piedra sobrantes de la escultura y que se empleaban en sus superficies más o menos lisas o planas (I Regàs, 2003).

De los óstraca se ha logrado la recuperación de obras como *La historia de Sinuhé*, un texto jeroglífico originalmente (I Regàs, 2003) y *La Sátira de los Oficios*. Del primero se conservan 203 líneas de texto en papiro conocidas como la *copia R*, forma apocopada de identificar el templo funerario del faraón Ramsés II, conocido con el nombre de *Ramesseum*, ubicado en la zona occidental de Tebas y, también, se guardan los óstraca que representan la copia más completa conocida bajo la denominación de *Óstracon del Ashmolean*, con 130 líneas de texto (I Regàs, 2003). Aunque existen evidencias de documentos escritos en la cultura egipcia desde el tercer milenio, tales textos pertenecían a los monumentos funerarios o textos de las pirámides y a las tumbas o textos de los sarcófagos que en la época antigua comienzan a ser manuscritos (Del Olmo, 2008).

Sobre la historia de Sinuhé, basada en una acción que sucede a mediados del siglo XX a. C. y cuya composición literaria aparentemente tuvo lugar pocos años después (Galán, 1996), Gardiner (I Regàs, 2003) plantea que es una obra llena de un conjunto de diversos géneros contenidos en sus trescientas líneas originales donde recurre a la descripción y a la narración gráfica de la huida de Sinuhé, los terrores del desierto, la hospitalidad de las tribus beduinas, el regreso a Egipto, entre otros aspectos, viéndose el lector transportado cuatro mil años atrás al mundo antiguo de los egipcios. Cabe aclarar que Gardiner (Alan) fue quien editó en 1909 el texto hierático con base en un papiro hallado en Tebas, en una tumba del Reino Medio junto con copias de otros dos textos: *El campesino elocuente* y *El diálogo de un desesperado con su Ba* (Galán, 1996).

La historia de Sinuhé se refiere a un alto oficial de la corona que al enterarse de la muerte de su rey —presuntamente víctima de una conspiración— decide huir a Palestina para que no lo relacionen con los rebeldes, lugar donde alcanza reconocimiento y logra convertirse en jefe de una tribu, pero que, regresa al tiempo a Egipto luego de saber que no había sido inculcado ni relacionado con la muerte de su rey (Galán, 1996).

De igual modo, el hallazgo del Kemit y la Sátira de los oficios, textos con características escolares, pareciera indicar el funcionamiento de escuelas de escribas años anteriores a la época Ramésida (Galán, 2000):

¡Aplicate a los libros!... Mira, nada hay mejor que los libros, son como un barco en el agua... Voy a hacer que ames los escritos más que a tu madre, voy a presentar sus bondades ante ti... He visto al herrero en su trabajo, sus dedos son como garras de cocodrilo y apestan más que las huevas de pescado. El joyero golpea con el cincel sobre todo tipo de duras piedras y cuando ha terminado de rellenar un ojo, sus brazos están exhaustos... El barbero está afeitando hasta el final de la tarde... tiene que ir de calle en calle buscando a quien afeitar... El cortador de cañas ha de viajar al Delta

para coger flechas, después de hacer más de lo que sus brazos pueden hacer, los mosquitos lo han destrozado, las moscas lo han matado... El alfarero ya está bajo tierra, aunque aún entre los vivos. Escarba en el lodo más que los cerdos... Los dedos del fogonero están sucios, su olor es el de los cadáveres... Mira, no hay una profesión que esté libre de director, excepto el escriba. Él es el jefe. Si conoces la escritura, te irá mejor que en las profesiones que te he presentado. Míralos en su miseria ... Mira, es bueno que seas enviado frecuentemente a escuchar las palabras de los magistrados. Conseguirás los modales de los biennacidos ... Se ve al escriba como a alguien que escucha; el que escucha se convierte en alguien que actúa... Únete a gentes distinguidas (Panyella, 2005, p. 20).

Los escribas constituían escuelas mediante el funcionamiento de talleres o *scriptorias* que ofrecían sus servicios para la escritura de la documentación oficial en los grandes palacios y, de ese modo, adquieren poder como su condición de personajes políticos esenciales para la administración, en tanto su quehacer condensa el poder de la palabra escrita que aún se evidencia (Del Olmo, 2008).

Viñao (1996) explica que la aparición del alfabeto contribuyó al aprendizaje de la lectura y, por tanto, la escritura alfabética coadyuvó a que progresivamente escribas y sacerdotes fuesen perdiendo el privilegio sobre el control de la escritura, a tal punto de que se extendió la vocación generalizada en el uso de signos, elaboración de títulos y textos, y uso de rúbricas, en consonancia con la sustitución del pergamino por el papel como práctica extendida en la Edad Media, desde el siglo XIII.

En la Antigüedad se mantuvo la idea de guardar con cuidado un compendio de manuscritos que daban fe de una cultura predominante: correspondió a un ejercicio de conservación que trascendió a los nuevos tiempos, donde la información y la comunicación se mantienen vinculadas a la conservación y utilidad inmediata de las fuentes de saber.

Los antiguos imperios vieron en los amanuenses o aquellas personas que tenían por oficio escribir a mano y poner el limpio los escritos ajenos, la lógica de intentar conservar lo más trascendental, de valía para la cultura. Se emplearon distintos materiales que garantizaran la permanencia de lo escrito en el tiempo y así surgieron las bibliotecas, depósitos o lugares de archivo que paulatinamente adquirieron carácter de público (Del Olmo (2008).

Con la idea de conservación se utilizaron rollos de escritura de *per-peraâ*, la «flor del rey» como también le llamaban los egipcios al papiro, una planta acuática común en las orillas del río Nilo. Los rollos o *biblos* (βίβλος) importados de la ciudad fenicia de Byblos (hoy Jubail, en el Líbano) se guardaban en estuches de cuero y estos en cajas de madera. De ahí surge precisamente el vocablo de biblioteca (del griego βιβλιοθήκη *biblion*: libro y *thekes*: caja), cajas y después lugares de conservación de libros. El papiro,

por su fácil manipulación y con relación a otras formas de empleo de la escritura representó el origen de un instrumento más óptimo como fue el el «rollo» o «volumen», precedente del codex surgido a finales del siglo I d.C y que hoy se conoce como el nombre de libro (Del Olmo, 2008).

El vocablo libro —se podría deducir— tuvo su origen en el reconocimiento de un material igualmente usado para la conservación de la información: el *líber*, vocablo en latín con que se denominada la corteza de los árboles; material natural del cual los romanos hacían las tablillas de escritura en remplazo de los papiros (los egipcios llegaron a restringir su exportación) y los pergaminos, otro material producto del procesamiento de pieles y cuya práctica se originó en la ciudad de Pérgamo (hoy Turquía).

3.5. El «poner en común» o la acción de la palabra

Se le atribuye a la cristiandad el origen de expresiones como *comunió*n, *comunidad*, *comunicación* a partir del simbolismo mismo del acto de comunión plasmado en la ritualidad de la última cena de Jesús cuando simbólicamente comparte su cuerpo y sangre (el acto de compartir, de poner en común, de participar y, por tanto, de comunicar).

Al emparentarse con expresiones como comunión y comunidad, la comunicación (del latín *commūnicāre*) trasciende el concepto de noción e idea y se interpreta a partir de la religión; un origen interpretativo que pudo haberse dado durante los siglos I y II en desarrollo de la propagación del cristianismo y con el deseo de participar el mensaje de fe (Papalini, 2007).

Las palabras *commūnis* 'común, general' y *commūnicāre* 'para compartir, comunicar' son derivadas de *mūnus*, —*eris* 'función, tarea, deber' (De Vaan, 2008), que al agregársele el prefijo *con*— 'enteramente', el cual en el latín cambia a *com*— cuando se encuentra previo a *m*—, produce el significado de 'junto' o 'cercano a', más el sufijo verbal —*icare* que expresa 'tendencia a' (Liesen, 2014). Si se hiciera una aproximación conforme al sentido exacto de cada una de las partes constitutivas de la palabra *commūnicāre*, la articulación del prefijo, del sustantivo y del sufijo expresarían algo similar como lo siguiente:

Com— (co-, com—):	enteramente, junto
—Muni (—mūnus):	función, tarea, deber
—Car (—icare):	tendencia a...

Con base en lo anterior, podría construirse, en simple deducción, la siguiente acepción o significado del verbo transitivo *comunicar*:

Tendencia a cumplir la tarea de estar cercano(s) o junto (s).

De este desglose hecho a primera vista con la unión de los significados del prefijo, el sustantivo y el sufijo, quizá nos aproximaríamos a una interpretación muy similar de lo que podría derivarse con respecto a la constitución de las palabras *comunió* y *común* originarias del vocablo latino *commūnio* (*com*—, 'junto' y —*mūnus*, 'tarea, deber, función'; «la tarea de estar junto o juntos»). De igual modo, *commūnio* (comunió) tiene su origen en *communitas*, traducida como 'comunidad' (Liesen, 2014).

Por su parte, León (2017, p. 119) hace otra deducción etimológica para el verbo transitivo comunicar en descomposición de sus tres radicales, así:

Con el prefijo con, tenemos el concepto «junto», con el sufijo *icare*, el concepto «transformar» y con la raíz *munis*, el concepto «dar» / «trabajar». De donde podemos deducir que la palabra comunicar traduce: juntos dar/trabajar para transformar.

La expresión griega *koinonia* se tradujo al latín con los vocablos *commūnio* y *communicatio* y, en particular, el vocablo *commūnio* tenía un significado puramente sagrado o religioso, por lo cual la *koinonia* cristiana mantuvo dos sentidos: uno interpersonal y mundano y, por otra parte, el sacramental (Liesen, 2014).

En el pasaje bíblico de los Hechos de los Apóstoles (Hch 2:42-47), escrito entre los años 80 y 90 d. C., se logra vislumbrar la esencia mística de las expresiones comunió, oración y compartir:

Y se dedicaban continuamente a las enseñanzas de los apóstoles, a la comunió, al partimiento del pan y a la oración. ⁴³ Sobrevino temor a toda persona; y muchos prodigios y señales eran hechas por los apóstoles. ⁴⁴ Todos los que habían creído estaban juntos y tenían todas las cosas en común; ⁴⁵ vendían todas sus propiedades y sus bienes y los compartían con todos, según la necesidad de cada uno. ⁴⁶ Día tras día continuaban unánimes en el templo y partiendo el pan en los hogares, comían juntos con alegría y sencillez de corazón, ⁴⁷ alabando a Dios y hallando favor con todo el pueblo. Y el Señor añadía cada día al número de ellos los que iban siendo salvos.

Por lo anterior, podría determinarse que, al interpretar el pasaje bíblico de los Hechos de los Apóstoles y compararlo con la propuesta interpretativa de la expresión latina *commūnicāre*, existe una coincidencia en el significado del vocablo como «tendencia a cumplir la tarea de estar cercano(s) o junto (s)», con ajuste similar al sentido de la voz griega *koinonia*.

Cabe aclarar que Hechos de los Apóstoles condensa la narración histórica sobre el origen y progreso de la Iglesia católica (Kistemaker, 2001) y fue escrito predominantemente en *koiné* (Briend et al., 2006), lengua helénica originaria de Ática, región de Atenas, que también significa 'común' (RAE, 2020). La palabra en griego *koinonia* pasó luego a las copias manuscritas en latín bajo la expresión de *commūnicāre*. Pareciera que el mismo Pablo de Tarso fue quien atribuyó al vocablo *koinonia* (κοινωνία) su sentido

cosmovisionario en tanto se tradujo como «comunicación» y «participar» en las versiones latinas de sus epístolas (Liesen, 2014), y *commūnio* (comunión) se deriva del verbo griego *koinoneo* con diversas acepciones en los primeros textos cristianos para significar «comunicar con», «tener comunión en» y «participar en algo indivisible», que al emplearse en versiones del castellano se tradujeron como «comunicación», «comunión» y «comunidad» (Bibliatodo Diccionario, 2018). *Koinonia* o *koinonía* encuentra su raíz primera en las expresiones griegas *ejoo* ‘tener’ y *metejoo* ‘participar’ y son términos que tienen relación con el ejercicio de la posesión de bienes, dirigidos a dar sentido no solo a la atención de lo común, sino también a la participación activa de los individuos (Soto-Moreno, 2019).

En Hechos 2. 42; 4. 32 (Cervantes-Ortiz, 2013) puede identificarse el contexto que Pablo de Tarso le otorga a la *koinonía*:

Todos se mantenían constantes a la hora de escuchar la enseñanza (*didaj  *) de los apóstoles, de compartir lo que tenían (*koinonia*), de partir el pan (*kl  sei*) y de participar en la oración (*artou kai tais proseujais*). [...] El grupo de los creyentes estaba totalmente compenetrado en un mismo sentir y pensar, y ninguno consideraba de su exclusiva propiedad los bienes que poseía, sino que todos los disfrutaban en común.

Koinonia, como término empleado en la cultura grecorromana, no tuvo reconocimiento ni aceptación en el judaísmo palestino; tampoco había sido concebido en las enseñanzas de Jesús según la Iglesia palestina, aunque el judaísmo helenístico s   pudo haberlo incorporado a partir del uso que de él se tuvo por intermedio de Saulo [«Entonces Saulo, también llamado Pablo» (Hch. 13, 1).] de Tarso (Reumann, 1994). «La cuestión de la *koinonia* y del *koinon bios*, no en vano, marcará posteriormente, ya en el mundo cristiano, tanto el primer monacato como incluso el concepto cristiano de la comunión» (Hernández de la Fuente, 2014, pp. 165-166).

Autores como Reumann (1994, pp. 239-240) son enfáticos al aclarar el origen y uso del término *koinonia* (*κοινων  α* = *koinonía*), antecedente del vocablo latín *commun  c  re*, incluso resaltando que Jesús nunca lo empleó; solamente fueron los primeros cristianos quienes lo introdujeron del griego y le dieron trascendencia significativa en la religión:

Cuando el apóstol Pablo llegó a la ciudad griega de Corinto, hacia el año 50 de nuestra era, el terreno estaba abonado para que el tema de la *koinonía* fructificara en la fe [...] Tras el encuentro de Pablo con la cultura griega en Corinto, vemos aparecer por primera vez el término *koinonía*, que Jesús no había utilizado [...] Se trata de un término que no tiene equivalente preciso en hebreo en el Antiguo Testamento, que resulta raro incluso en las traducciones al griego de las Escrituras de Israel [...] *Koinonía* es un término tan típicamente grecorromano que no existe una forma única de traducirlo a los idiomas modernos [...] Pero la opinión más generalizada es que la *koinonía* griega sólo corresponde en parte al sentido latino de *comm  nio*, que

tiene también el sentido latino de *participatio* («participación», más que «comunidad»); y tiene también el sentido de otra palabra latina, *societas* («asociación»), que se corresponde con el término alemán *Gemeinschaft* [comunidad] usado con frecuencia.

Coincidencia tal que sean los vocablos «comunidad» y «sociedad» los mismos que, paradójicamente, se utilizaron con dicotómica y opuesta concepción muchos siglos después en la historia occidental de mediados del siglo XIX, y que dieron origen a la fundamentación de las ciencias sociales desde planteamientos teóricos históricos, psicológicos, económicos y jurídicos, entre otros aspectos; los mismos conceptos de «comunidad» y «sociedad» que motivaron el pensamiento de Marx [Karl] y Hegel [Friedrich], por primera vez abordados con pretensión científica por Ferdinand Tönnies (1855-1936), quien les otorga un estatuto puramente sociológico y pasa a ser, así, un gran contribuyente al nacimiento de la sociología alemana (Álvaro, 2010).

No obstante, con base en los planteamientos anteriores, Espósito (2003, p. 35) pretende realzar algunas aclaraciones que permiten dilucidar la lógica contextual del término griego *koinonía* más allá de un asunto religioso y que permitiría comprender la razón por la cual se traslada a la expresión latina *commūnicāre*:

En realidad, este [*koinonía*] no equivale por completo a *communitas* (tampoco a la *commūnio*), a la cual sin embargo se lo asimila con frecuencia en las traducciones; pero no coincide tampoco con la *ekklesia*, término con el cual, frecuentemente, se lo suele confundir. Es más, se podría sostener que justamente la difícil relación entre la *koinonía* y la forma originaria del *mūnus* la aparte de una significación estrechamente eclesiológica.

Sin embargo, Mazzola (2011) cuestiona a Espósito por el significado que atribuye al uso de la expresión *koinonía* desde la voz latina *communitas* y, en tal sentido, sugiere que se circunscriba al sentido originario del concepto de *koinonía* elaborado por Aristóteles, tanto en retoma del *Libro VIII de Ética Nicomaquea*, como del *Libro I de Política*, donde yacerían, según su consideración, los indicios del pensamiento griego-aristotélico sobre la relación entre dos o más seres humanos. La *Política* contiene ocho libros a modo de tratado del s. III a. C. (Lecón, 2017) y se refiere a la *koinonía* desde consideraciones de ‘comunidad’ y ‘ciudad’ (Aristóteles, *Política* 1252 a1 ss., citado en Hernández de la Fuente, 2014, p. 190; De Angelis, 2013, p. 31):

Puesto que consideramos que toda ciudad-Estado es una cierta comunidad (*κοινωνίαν*) y que toda comunidad se ha constituido por causa de algún bien (ya que por lo que se considera un bien todos actúan siempre), es evidente que todas las comunidades tienden a alcanzar algún bien, especialmente hacia el más importante de todos, la más importante de todas y que contiene las demás. Y esta es la que llamamos ciudad-Estado o comunidad política.

Resulta interesante que Aristóteles en la *Política* insiste en tal puesta en común y la expone desde la naturaleza misma de una comunidad política distinta a otras comunidades como la familia o la aldea (Lecón, 2017) y la sugiere a partir de la integración de los ciudadanos a la constitución de una comunidad sugerida desde la multiplicidad del Estado y por medio de la educación (Calvo-Martínez, 2003, p. 19).

Hoy, el término *koinonía* (del gr. κοινωνία, *koinonia*), del griego popular o *Koiné* mantiene un sentido teológico, pese a no haber sido empleado ni en el hebreo, ni en el arameo, que fueron los idiomas que más se practicaron en el contexto de Jesús. Al respecto, el investigador de Lenguas Clásicas de la Universidad de Oxford, Jonathan Katz (citado en BBC Mundo, 2014) plantea de poco probable que Jesús hubiese estado familiarizado con el latín, el idioma que se empleaba para las leyes y por el ejército romano, mientras que el hebreo era la lengua de los eruditos y el arameo el idioma cotidiano.

Y aunque en los estudios postcoloniales se concibió a Roma como colonia cultural griega, las evidencias tanto culturales como literarias de la época imperial no pueden descartar la posibilidad sobre la influencia romana en Grecia, más allá de una intertextualidad literaria y aun cuando en la Antigüedad tardía hubo una integración de tradiciones latinas, griegas, cristianas y paganas (Sánchez-Ostiz, 2009). Ello puede explicar el uso que uno y otro término, *koinonia* y *communicare*, tuvieron para designar lo común, el compartir, la comunidad, y de otorgarle así a las dos expresiones la consideración primigenia de «poner en común», o el sentido mismo de la «acción de comunicar» (la acción de poner en común) que, luego, sería asumida, no solo desde la Iglesia católica, sino también desde las ciencias sociales.

El vocablo *koinonía* fue promovido por los primeros cristianos, a tal punto que la comunidad creyente cristiana lo sigue empleando desde la interpretación comunicativa, pero a la luz del sentido religioso. Un ejemplo de ello fueron las palabras alusivas al término *koinonía* empleadas por el papa Francisco durante la Audiencia General y reseñadas por el noticiero del Vaticano (Martínez, 2019, p. 1):

El término griego *Koinonía*, que significa «poner en común», «compartir», tiene una dimensión importante desde los orígenes de la Iglesia. De la participación en el cuerpo y sangre de Cristo, derivaba la unión fraterna que llevaba a compartir todo lo que tenías [...] Por eso, cuando comulgamos nosotros decimos «nos comunicamos», entramos en comunión con Jesús y de esta comunión con Jesús llegamos a la comunión con los hermanos y hermanas.

Aunque las palabras *communicatio*, *-ōnis* y *commūnio* (del griego κοινωνία, *koinonia*= *comunicación*), *commūnicāre* (verbo transitivo del griego *koinonein* = *comunicar*) y *commūnis* (del gr. Κοινός, *koinos*, *koinonos*= *común*) tienen su raíz griega (Liesen, 2014) y de ellas resultan las palabras hereditarias en la lengua castellana

‘comulgar’, ‘comunicar’, ‘comunión’, ‘comunidad’, ‘descomunal’, ‘comunero’, ‘comunista’, ‘compartir’ y ‘comunicativo’, entre otras (Corominas, 1973), termin   siendo su apropiación latina la que se impuso para trascender en las múltiples acepciones que ahora poseen los vocablos ‘comunicación’, ‘comunicar’, ‘comunidad’, ‘común’ y ‘comunión’ en el idioma español (lengua castellana).

Por otra parte, ha sido la misma Iglesia la que indistintamente y a lo largo de tantos siglos ha empleado las acepciones de ‘poner en común’, de ‘comunicar’, de ‘compartir’ para los vocablos *koinonía* y *communicare*, a tal punto que la *koinonía* tiene su connotación religiosa y, de igual manera, recuerda ideas de conveniencia y pertinencia en el sustento de las ciencias sociales y la política (Hernández de la Fuente, 2014), mientras que *communicare* ha trascendido desde su etimología a dar razón del origen mismo de la forma verbal *comunicar* y de la expresión sustantivada *comunicación*, empleadas en las ciencias sociales en el ejercicio académico, educativo y disciplinar de la comunicación social.

De cierta manera y aludiendo a la interpretación dada por la Iglesia católica a las expresiones *koinonía* y *communicare*, los modos de explicación son muy distintos ahora a los de la Antigüedad con relación a la interpretación doctrinaria de los términos incluidos en los documentos bíblicos (Viciano, 1994).

Sobre algunas expresiones latinas antiguas, aunque seguramente ya tenían circulación previa, Corominas (1973) realizó una relación de aquellas que se tienen pruebas escritas de su utilización en la lengua castellana; por ejemplo: *Comm  nicare* —con el significado de ‘sacramento’ y ‘comunidad’ apareció probablemente a partir del año 1107 y, entre los años 1220 y 1250 se reporta con el significado de ‘comulgar’. Lo mismo ocurrió con la expresión *Comm  nis* con el sentido de ‘común’ (años 1220 y 1250) que, más tarde, en 1430 adquiere el sentido de ‘compartir’ y llega a significar «tener comunicaciones (con alguien)» (Corominas, 1973, p. 11). En 1438 aparece el verbo *comunicar* y en 1440 el sustantivo *comunicación* (Corominas, 1973). Coincide que entre 1220 y 1250 se evidencia en la lengua castellana la palabra *formar* (del latín *formare*), que en 1394 deriva en el sustantivo *información* y en 1444 en el verbo *informar* ‘describir’ (Corominas, 1973).

Hoy, en el idioma griego, la palabra *comunicación* adquiere la escritura del sustantivo femenino *  p  κοινων  a* (ko.m  .ni.ka.  θjon) y los vocablos *comunidad* (*κοινων  τητα*), *común* (*κοιν  ος*) y *compartir* (*κοινή χρήση*) mantienen su raíz, mientras que la palabra *sociedad* incorporó la escritura antigua de los vocablos *compartir*, *comunidad*, *comunicación*: *κοινων  a* [*koinonía* o *koinonía*] (Glosbe, 2019).

A lo anterior, se agrega el doble significado que para los primeros cristianos representó tanto el quehacer comunitario como la acción comunicativa, como se deja entrever sobre los   r  genes comunitarios del cristianismo sustentado en el valor de lo oral y por la esencia de lo escrito. No obstante, la utilidad de la palabra en el origen y

transferencia de la fe cristiana, a las escrituras no ha de restárseles su importancia para darle forma al fenómeno religioso que desde la textualidad comenzó a dar testimonio y a consolidar una tradición acerca de su fundador (Chapa, 2011).

De esos primeros años del cristianismo se distingue la costumbre alejandrina de la lectura alegórica utilizada mediante *quaestiones et responsiones* (cuestiones y respuestas) como la forma de responder e interpretar asuntos de interés y cuyo origen se encuentra en las *cateneae* (cadenas) (Alesso, 2006), atribuidas a Eusebio de Cesarea por ser pionero en las compilaciones de comentarios fragmentados o cadenas de distintas fuentes, sobre todo de los primeros escritores eclesiásticos (Shahan, 1908); un procedimiento que perduró en géneros como la crónica, las actas antiguas (Alesso, 2006) y la *lectio* (lección, lecciones, lectura) que evolucionó en los sentidos *literal* o la simple explicación de frases y palabras; *sensus* o el sentido de analizar el significado de expresiones en un contexto, y la *sentencia* que correspondió a la exposición doctrinal; todos elementos que confluyeron en el modelo de docencia medieval de la *auctoritas* o el cúmulo de comentarios sobre un texto en particular; por ello, los centros escolares medievales tenían sus propias *auctoritates*, siendo los *auctores* los intérpretes de la *lectio* (Robles-Carcedo, 1992).

El ejercicio de la lectura puede remontarse a los primeros siglos del cristianismo con la denominada «lectura alegórica», una costumbre alejandrina revivida en Cesarea a partir del uso de *quaestiones et responsiones* (preguntas y respuestas), género que ya había sido utilizado por Filón como forma para dar respuesta e interpretación a asuntos de interés y que terminó siendo el antecedente mismo de los catecismos y precedente de las *Cateneae* (compilación de comentarios de distintas fuentes), elemento previo que moldeó los géneros como la *historia eclesiástica*, la *crónica* y las *colecciones de actas antiguas de los mártires* (Alesso, 2006) reconocidos en la obra de Eusebio de Cesarea — considerado el primer historiador sobre el origen del cristianismo — a comienzos del siglo IV (Aguirre, 2009), el mismo siglo en que ya era utilizado el *Communicantes* de formularios de misa como, por ejemplo, para rendir devoción a la Virgen (Dué y Laboa, 1998). Al *commentarium* (sumario de comentarios) se lo conocía como el «libro sumario» o la «minuta» donde constaban las expresiones abreviadas de la escritura (Ximenez de Arias, 1798), mientras que el *Communicantes* se concibió como la oración retomada del *Cánon de los hebreos* con la que se nombraban y veneraban los mártires, atribuible al papa Símaco (Ferdinando de Santa Ella, 1562; Ximenez de Arias, 1565).

Ferdinando de Santa Ella con su *Vocabularium, seu Lexicon Ecclesiasticum, Latino-Hispanicum* (1562) y luego, Ximenez de Arias, con una versión ampliada e interpretada de la anterior, en su *Lexicon Ecclesiasticum* (1565) reseñaban acepciones sobre palabras que la Iglesia cristiana llevaba siglos acuñando, desde los primeros años del cristianismo, y que reiteran un uso compartido de las expresiones ‘común’, ‘comunicar’, ‘comunicante’, ‘comunión’ como puede evidenciarse en su definición [se conservan las

grafías por los dos autores en el lexicón, con sus respectivas definiciones y comentarios de la época]:

Communio, is. La Communion; y es la Antifona, que se canta en el Coro, mientras se distribuye la Sacra Eucaristía al Pueblo, la qual instituyó San Gregorio Papa; por la qual causa son dignos de reprehensión, los que la distibuyen después de la Misa, sino como manda el Ritual Romano. En el Sábado Santo no se dice esta Antifona; porque no se dá Comunion; y asi es abuso en aquellas Iglesias, que se dá la Sacra Eucharistía.

Communicalis, le. Era el vaso, ò Caliz, que se tenia para distribuir la Sangre de Christo al Pueblo, la qual daban los Acolitos. Anst. (Ximenez de Arias, p. 107)

Communicantes. Oracion del Cánon, como hemos dicho. Esto se varía, como el Prefacio.

Commonitorium, ii. Instrucción, que se daba in scriptis à los Legados, quando iban à los Sacros Concilios, ò à tratar qualquier negocio de la Iglesia.

Ferdinando de Santa Ella (1562, p. 129) también da razón en su *Vocabularium* sobre otras expresiones y sus definiciones:

Communico, cas, pc. Hacerse la cosa común, comunica, dar parte. (...) Se halla *Communico* pro Inquine, & *Communis*, por cosa inmunda. (...) Hinc *Communio, onis.* Comunidad, y participación: & *Communitas, atis.* Comunidad: *Communis, ne.* Cosa común. B.

La Iglesia fue la institución que se encargó de recurrir a estas diversas expresiones, de una raíz común, para darles sentido en las manifestaciones religiosas y por ello, en algunos momentos suelen ser tan disímiles sus acepciones como semejantes en otras, sobre todo cuando se refieren a acciones compartidas, de comunidad, de dar, de entregar, de poner en común, de comunicar, de otorgar sentido a lo que se pretendía expresar.

Desde la realización de la *communio peregrina*, por la cual se admitían los peregrinos en la participación de las oraciones una vez enseñasen de que eran católicos (*peregrina communio concedatur*) hasta el *communicantes* (oración del cánon o prefacio), el *communicalis* (el vaso con que se distribuía el vino en símbolo ritual de la sangre de Cristo en la sacra eucaristía) y el *commonitorium* (las instrucciones que se daban *in scriptis* a los legados cuando trataban los asuntos eclesiales o participaban de los concilios sacros) dan razón de lógica semántica y lexical que se les otorgaron a estas palabras.

Sorprende, por ejemplo, que en los lexicones de Ferdinando de Santa Ella y Ximenez de Arias no esté incluido el vocablo *koinonia*, igualmente atribuible a consideraciones lexicales y semánticas de ‘comunicar’ y del sentido de ‘poner en común’ asignado como aportación griega a la identificación del significado de la comunicación. No obstante, Ferdinando de Santa Ella (1562, p. 287) aclara en el texto el uso de la letra K [se conserva la escritura original de la época]:

Letra es de los griegos (llamada entre ellos Cappa) y no de los Latinos. Y si los Latinos la usan, es en solo las dicciones griegas de que ellos usan, como de Letanias, Kalendæy Kyrie eleison. Y así Prisciano, y Quinto, sienten ser entre los Latinos demasiado, y escusada esta letra, en cuyo lugar tienen la C; que tiene su sonido, y virtud con todas las vocales. Lo mismo la Q, salvo que à la Q, le ponemos delante u, para nos aprovechar de ella.

El islam, el judaísmo y el cristianismo son concebidas como «religiones de libro» porque han empleado textos para mantener y cultivar la palabra tal cual fue proclamada por sus fundadores, y así consta en manuscritos antiguos como los papiros del Nuevo Testamento, tres de los cuales fueron datados del siglo II, otros tres de finales de esa centuria o comienzos de la siguiente y seis más del siglo III (Chapa, 2011).

Pareciera ser que ya en el siglo II, los escribas no solo realizaban manuscritos con base en las oralidades, sino que también copiaban los textos cristianos y los adecuaban a *códices* o libros compuestos de páginas de rollos de papiro doblados. Los textos adquirieron posteriormente el nombre de *quaternus* —del latín *quaterni* o libros plegados en cuatro (RAE, 2020)— y se popularizaron como «escrituras», «primeras escrituras» o «sagradas escrituras» por tratarse de textos religiosos. Estos libros terminan convirtiéndose en manuales para las primeras comunidades de cristianos y los libros fueron siendo copias para su lectura en público, de tal modo, que la escritura estaba siendo dependiente de las prácticas orales (Chapa, 2011) y los monasterios se convierten en habituales lugares de lectura donde se concibe la palabra para ser pronunciada; así, adquiere vida, símbolo (Fuentes-Bardelli, 2007).

Se amplía tal perspectiva cuando en siglos posteriores, los conocimientos de lectura y escritura se extienden a laicos y clérigos para centrarse en la difusión del uso de la palabra en disímiles contextos de la cotidianidad, en contraste con el cultivo de la transmisión de los conocimientos propios de los reducidos escenarios de los monasterios y debido al creciente interés por la palabra escrita y sus usos que habían trascendido la condición de élite (Godoy, 2017).

Para el siglo XIII, los *scriptoria* cumplían en los monasterios la labor de conservar y divulgar los textos designados a la enseñanza, y de los ejemplares elaborados por el *scriptorium* se extraían copias en *peciaes* [cuadernos] prestados a libreros y estudiantes para que elaborasen sus propias copias (Tenreiro, 1990).

Podría intuirse que, en diversas prácticas de la Iglesia cristiana y desde sus orígenes, confluían ejercicios orales y escritos que nutrieron de base a principios propios de lo que hoy se conoce como comunicación, la enseñanza, el aprendizaje y la conceptualización de la comunicación. Lejos de imaginar que tales aportaciones divergían de posturas de contrariedad asumidas desde el seno eclesial en torno a la retórica que se dieron en algún momento (García-García, 2005) por su mal uso, otra práctica comunicativa influenciadora de la conceptualización y teorización comunicativa de la modernidad.

3.6. Prácticas comunicativas de culturas «disímiles»

Mientras son discutidas las ideas si la globalización comenzó con el siglo XIX, siendo Europa la protagonista de la economía mundial, o si hubo prácticas previas de integración comercial entre China y América hispana por el Pacífico (Bonialian, 2017), investigadores como Chong (2016) sugieren que durante el siglo V y hacia 1421, setenta años antes de la llegada de Colón a tierras americanas, ya se habían establecido rutas de comunicación entre los dos continentes distintas a las que se habían inaugurado y constituido desde Europa, como también contrarias a la ruta terrestre abierta en 1223 por el conquistador mongol Gengis Khan para el comercio de seda, especias y otros productos desde Asia hacia Occidente, y a la ruta marítima que bordeaba las costas del sureste asiático desde el año 618, al inicio del esplendor de la dinastía Tang, en China.

Los reportes históricos, por ejemplo, que revelan las migraciones chinas hacia Suramérica, especialmente hacia el Perú, solamente a partir de las primeras oleadas de 1849 y a finales del siglo XIX (Tamagno y Velásquez, 2016), también contrastan con el consenso investigativo de la evidencia genética sobre el poblamiento de América al cruzarse el estrecho de Bering al menos hace unos 25 a 30 mil años atrás y con las investigaciones realizadas en los años noventa acerca de la evidencia de que un buen número de grupos nativos de americanos y asiáticos tienen patrones mitocondriales comunes «confirmando así los hallazgos de la antropología y la teoría del poblamiento de América por pueblos venidos del Asia» (Keyeux y Usaqué, 2006, p. 52). Asimismo, corroboran estos resultados científicos los estudios que mostraron la presencia de «tipos humanos tempranos en Suramérica, fechados entre el Pleistoceno Final y el Holoceno Temprano» (Dillehay, 1997, p. 56) y la no afinidad morfológica registrada entre asiáticos nororientales (siberianos) y suramericanos, pero sí entre estos últimos con poblaciones del Pacífico sur y surasiáticas (Dillehay, 1997).

A estos planteamientos, más lo que se consideran teorías sobre antiguos navegantes precolombinos a América provenientes de pueblos africanos, vikingos, fenicios, vacos, celtas y hasta templarios, se abona el controversial razonamiento del submarinista británico de origen chino, Gavin Menzies, quien argumenta que el almirante Zheng He (1371-1424), proveniente de la ciudad china de Kun-Míng, dirigió un gran conjunto de embarcaciones pequeñas [llamadas «juncos» en las Indias Orientales] que navegaron alrededor de los mares conocidos desde 1405; incluso hasta alcanzar las costas del sur de América entre los años 1421 y 1423 (Vargas, 2004). Sin embargo, Wade (2007) expresa que la teoría de Menzies confunde épocas y sitúa acontecimientos fuera de su contexto cuando socaba la legitimidad de los mapas que revelaban las rutas marítimas antiguas. Contrastan las dos posiciones con la sugerencia de Chong (2016) cuando afirma que hubo conexiones de China y América en el siglo X y en 1421; hecho que explicaría las razones por las cuales los españoles hallaron siembras de maíz —propio de

América— en el sureste asiático y prácticas como el *quipu* —aún vigentes en algunas comunidades aborígenes peruanas— en China.

Si bien el conocimiento de la cultura estuvo concentrado en los hábitos occidentales —a lo que se concebía como Occidente en la Antigüedad; un territorio circunscrito por el Mediterráneo y sus alrededores—, hoy los investigadores han podido nutrirse de argumentos para identificar, interpretar y decodificar las prácticas comunicativas ancestrales que se dieron a uno y otro lado del mundo. Y de ello dan fe registros históricos de ejercicios comunicativos tan antiguos como inimaginables de otrora en pueblos aborígenes de Oriente, Occidente, Norte y Sur, incluso detectados en comunidades «descalificadas» en los rangos culturales que típicamente se habían establecido en el modelo occidental del conocimiento; solamente disueltos por la investigación científica en la modernidad.

El planteamiento de Romeu (2016) permite, quizá, acercarse a la necesidad de comprender la aportación histórica de las prácticas ancestrales de comunicación desde un asunto de interacción y simbolismo por cuanto la comunicación se ocupa tanto de procesos como de manifestaciones diferentes, diversas y enlazadas que trascienden los aspectos constituyentes de la comunicación, en la reciprocidad de intereses, sentidos, representaciones e interacciones, bajo la presuposición de ser fenómeno del principio y la transformación social y cultural.

De aquellas acciones comunicativas que en apariencia pareciesen remitir con singularidad a una comunidad ancestral en específico, se reseña, por ejemplo, el *quipu*, un instrumento de información y comunicación utilizado por los antiguos incas [ingas] en Suramérica. Se le llama quipu a «cada uno de los ramales de cuerdas anudados, con diversos nudos y varios colores, con que los indios del Perú suplían la falta de escritura y daban razón así de las historias y noticias, como de las cuentas en que es necesario usar guarismos» (Real Academia Española, 2014). El vocablo *quipu* tiene su origen en la expresión quechua *quipuni*, que significa nudo, y se confecciona aún con cordeles o lazos hechos de lana de alpaca, llamas, vicuñas o guanacos, todos camélidos habitantes de las regiones altas de Suramérica.

Investigadores coinciden en afirmar que el quipu tenía en los pueblos ancestrales suramericanos una funcionalidad que superaba el registro de un conteo y pudo significar, además, la encodificación, la codificación y la decodificación que algunas comunidades indígenas hacían de sus dinámicas comunicativas y en relación con su entorno. Quizá con el quipu no hubo la limitación a dejar constancia de un registro, sino que pudieron codificarse ideas verbales y conexiones de tiempo sobre hechos o eventualidades (Wong, 2014, p. 37):

En 1550 las Crónicas de José Da Acosta se preguntan cómo hacían los indios para contar y guardar información en los *quipus*. En 1616 el cronista Padre

Martín Murúa afirma que los quipus contienen algo más que números y cuentas, y que podría encontrarse un código de información narrativa.

Algunas civilizaciones precolombinas —es el caso de los incas— no tenían el hábito de emplear signos similares a la escritura de otros pueblos ancestrales occidentales y, por ello, recurrían al modo de contar para establecer lo que tenían en su haber. Para explicar la esencia sobre el uso del quipu por los *quiposcamayos*, Albertín (2012, p. 361) recurre a un relato explicativo del cronista de Indias, Pedro Cieza de León [conserva la grafía original del cronista]:

Y efto fue los *quipos*, que son ramales grandes de cuerda anudadas, y los que defto eran contadores y entendían el guarismo deftos nudos davan por ello razón de los gaftos que fe avían hecho o de otras cosas que oviesen pasado de muchos años atrás; y en eftos nudos contavan de vno hafta diez y de diez hafta çiento y de çiento hafta mill; y vno deftos ramales eftá la quenta de lo vno y en otro lo de lo otro, de tal manera eftá efto que para nosotros es vna quenta donosa y çiega y para ellos singular.

Los cronistas postoledanos (1581-1650), denominados así por escribir sus crónicas posteriores al mandato del virrey del Perú, Francisco Álvarez de Toledo y Figueroa, en un mayor conocimiento del quechua, revaloraron la forma tradicional de referirse a la cultura incaica y para ello recurrieron al uso del quipu como fuente de información (Figueroa, 2009).

Pedro Cieza de León (2019) en *El señorío de los incas* reseña «de cómo tenían cronistas para saber sus hechos, y la orden de los quipos cómo fue, y lo que dello vemos ahora» (p.39) (Cap. XII). Allí se confirma la manera como los ancianos preservaban la tradición oral que, posteriormente, la ponían a consideración de los *quiposcamayos*, quienes reproducían la información en sus quipus [conserva la grafía estimada por el editor sobre la obra del cronista de Indias, Pedro Cieza de León] (pp. 39-40):

Qué ordenado por los Incas lo que ya habemos escrito acerca del poner los bultos en sus fiestas, y en que se escogiesen algunos de los más sábios dellos, para que en cantares supiesen la vida de los señores qué tal había sido y cómo se habian habido en el gobierno del reino, para el efecto por mí dicho. Y es tambien de saber, que, sin esto, fué costumbre dellos y ley muy usada y guardada, de escoger cada uno, en tiempo de su reinado, tres o cuatro hombres ancianos de los de su nacion, a los cuales, viendo que para ello eran hábiles y suficientes, les mandaba que todas las cosas que sucediesen en las provincias durante el tiempo de su reinado, ora fuesen prósperas, ora fuesen adversas, las tuviesen en la memoria, y dellas hiciesen y ordenasen cantares, para que por aquel sonido se pudiese entender en lo futuro haber así pasado; con tanto questos cantares no pudiesen ser dichos ni publicados fuera de la presencia del Señor; y eran obligados estos que habían de tener esta razon durante la vida del rey, no tratar ni decir cosa alguna de lo que a él tocaba, y luego que era muerto, al sucesor en el imperio le decian, casi por estas palabras: «¡Oh Inca grande y poderoso, el Sol

y la Luna, la Tierra, los montes y los árboles, las piedras y tus padres te guarden de infortunio y hagan próspero, dichoso y bienaventurado sobre todos cuantos nacieron! Sábetе, que las cosas que sucedieron a tu antecesor son éstas». Y luego en diciendo esto, los ojos puestos al suelo, y bajadas las manos, con gran humildad le daban cuenta y razón de todo lo que ellos sabían; lo cual podrían muy bien hacer, porque entre ellos hay muchos de gran memoria, sutiles de ingenio, y de vivo juicio, y tan abastados de razones, como hoy día somos testigos los que acá estamos y los oímos. Y así, dicho esto, luego que por el rey era entendido, mandaba llamar a otros de sus indios viejos, a los cuales mandaba que tuviesen cuidado de saber los cantares que aquéllos tenían en la memoria, y de ordenar otros de nuevo de lo que pasaba en el tiempo de su reinado, y que las cosas que se gastaban y lo que las provincias contribuían, se asentasen en los quipos, para que supiesen lo que daban y contribuyan muerto él y reinando su progenitor. Y si no era en un día de gran regocijo, o en otro que hubiese lloro o tristeza por muerte de algun hermano o hijo del rey, porque estos tales días se permitía contar su grandeza dellos y su origen y nacimiento, fuera de estos, a ninguno era permitido tratar dello, porque estaba así ordenado por los señores suyos, y si lo hacían, eran castigados rigurosamente.

Algunos autores expresan que crónicas sobre la presencia española en Asia daban cuenta del uso de formas similares de información tal y como los cronistas de Indias revelaron sobre el quipu. Algunos investigadores e historiadores muestran inclinación por el planteamiento de fray Juan González de Mendoza (1545-1618), —considerado el *cronista de la China*, y quien publicara en 1585 su libro *Historia del Gran Reino de la China*— sobre lo que decían los asiáticos del comienzo del mundo y de la creación de los hombres con las enseñanzas del dios Huntzui para el intercambio de cosas por medio del uso de nudos en cordeles y que el propio religioso asemejaba a los quipus peruanos. Al respecto, Chong (2016, p. 131) plantea:

Casi al mismo tiempo que los frailes españoles descubrían en China el uso de las cuerdas anudadas para contar (1575), del otro lado del mundo el virrey del Perú, Francisco Toledo, en 1570 oficializaba el empleo del quipu en la administración del virreinato, en virtud de su utilización general y eficiente en el Imperio Inca conquistado. Descubrimientos arqueológicos en la zona andina nos dicen que el quipu ya era empleado con similar propósito por la cultura Wari o Huari desde el siglo VII, de donde el Imperio Inca (1400-1530) lo heredó. No obstante, su antigüedad, el hecho de que el uso del quipu estuviera focalizado únicamente en la región occidental de América del sur, es decir, frente al Océano Pacífico, y que exista su registro también en la costa de China, implicaría algún contacto directo de viajeros antes del «descubrimiento» de América por los españoles en 1492, ¿pero los hubo?

El quipu, si bien no correspondía a un medio impreso, sí connotaba una forma de comunicación aborígen que contrastaba con las formas impresas medievales, posteriormente explicadas con el surgimiento de la imprenta tanto en Oriente como en Occidente y con la tesis que respaldan muchos autores cuando se sostienen en la idea de que Este y Oeste mantuvieron contacto previo al descubrimiento de Colón y a través del Pacífico.

El planteamiento del contacto oriental-occidental previo al primer viaje de Colón y sin cruzar el Atlántico —cuestionado por algunos y sugerido por otros—, da cuenta de que la información y, por supuesto, la comunicación, tenían muchas formas, distintas a las concebidas en los pueblos del Mediterráneo, que se agruparon como de la cultura occidental. Rutas terrestres y marítimas, maneras de contar las cosas, recursos para relacionar y conservar la información, procedimientos para compilar y almacenar datos, y elementos con los que constaba lo que ocurría, son también evidencias preliminares de conductas informativas y también comunicativas que, por continuidad, igualmente podrían decirse que no por arcaicas tuviesen la condición de «periódicas», pues se demostró su uso reiterado y permanente con las revelaciones de los cronistas, autores que igualmente practicaban la periodicidad en sus relatos a partir de la descripción de lo que veían en sus hallazgos o de quienes acompañaban.

Del descubrimiento de América y de los escritos que quedaron históricamente se revelan igualmente prácticas comunicativas de momentos transcendentales en el encuentro de los dos mundos, como se deja entrever en la *Relación compendiada* por fray Bartolomé de las Casas sobre «El primer viaje a las Indias» y los relatos escritos por Cristóbal Colón en su diario de viaje, del 31 de diciembre de 1492 (Colón, 2002, p. 115) [conserva la grafía original]:

Lunes 31 de diciembre.— Aqueste día se ocupó en mandar tomar agua y leña para la partida a España por dar noticia presto a los Reyes para que enviasen navíos que descubriesen lo que quedaba por descubrir, porque ya el negocio parecía tan grande y de tanto tomo que es maravilla —dijo el Almirante—, y dice que no quisiera partirse hasta que hobiere visto toda aquella tierra que iba hacia el Leste y andarla toda por la costa, por saber también diz que el tránsito de Castilla a ella, para traer ganados y otras cosas. Mas, como hobiese quedado con un solo navío, no le parecía razonable cosa ponerse a los peligros que le pudieran ocurrir descubriendo. Y quejábase que todo aquel mal e inconveniente haberse apartado de la carabela *Pinta*.

De igual modo, y en otro acontecimiento, consignado en el documento de la *Real Cédula a los oficiales de la Casa de la Contratación* (Valladolid, 14 de diciembre de 1543) y donde se revela lo ocurrido con los primeros aborígenes (indios) embarcados hacia España, se evidencian prácticas comunicativas inscritas en el suministro de infor-

mación, de conformidad con el interés de sus autores y acerca de las circunstancias históricas que movieron el hecho trascendental del encuentro del mundo americano y el mundo europeo (Mira-Caballeros, 1998, pp. 5-6) [conserva la grafía original]:

Somos informados que los españoles y personas que residen en las dichas nuestras Indias, cuando vienen de llas a estos Reinos traen con ellos muchos indios e indias naturales de esas partes... Y se ha visto por experiencia que antes que lleguen a estos Reinos y después de llegados a ellos por ser diferente la calidad de las partes por donde pasan y de estos Reinos a sus naturalezas y ser ellos e flaca complexión y demás de esto salidos de poder de las personas que los traen se pierden por no tener industria de ganar de comoer en esas partes...

Sin lugar a dudas y sobre el descubrimiento de América por los españoles, los documentos históricos dan fe que antes, durante y después del acontecimiento se entretuvieron entre sus diferentes actores acciones de información y desinformación que dieron como consecuencia la forma como ocurrieron finalmente los hechos: desde el cruce de cartas, el suministro de noticias e información de tierras lejanas y la aparición de documentos oficiales y no oficiales que confirmaron el complejo entramado de la comunicación.

3.7. Otras prácticas comunicativas

Los Maya, en la región de Centroamérica, tuvieron prácticas comunicativas ancestralmente replicadas desde la oralidad y que luego fueron reconocidas en manuscritos como el *Popol Wuj*, también conocido como *Popol Vuh*, *el libro sagrado* o bajo el título de *Empiezan las historias de los indios*, (Ximénez, 2007), *Pol Vuj* (Cortez, 2010) *Libro del común*; *Manuscrito de Chichicastenango*, *Libro Nacional de los Quichés* o *Libro del Consejo* (Cortez, 2010), un compendio de *tzijs* o narraciones que revelan la tradición oral de las comunidades aborígenes del sur de México y Guatemala, principalmente, plasmadas en un escrito realizado por un religioso en el período de la pre-colonización española (López, 2009).

K'iche' correspondió al idioma empleado por el pueblo maya Quiché para narrar sus historias (Colop, 2004) que luego fueron adaptadas al castellano en la escritura del *Popol Wuj*, probablemente entre los años 1701 y 1703 (siglo XVIII) y, al parecer, en retoma de documentos escritos entre 1554 y 1558 por un indígena alfabetizado llamado Diego Reinoso (Cortez, 2010), a quien se le ha considerado como uno de sus posibles autores (Recinos, 2019). Se cree que, por su deterioro y mal estado, tales documentos de mediados del siglo XVI, tuvieron la intervención y adaptación por fray Francisco Ximénez dos siglos después, quien realizó la transcripción al castellano. Ximénez fue un cura doctrinero de la orden dominica, de origen andaluz, que escribió múltiples tratados

sobre los indígenas de Centroamérica [Mesoamérica], especialmente de Guatemala, durante su misión evangelizadora (Recinos, 2019; López, 2009; Christenson, 2007; Colop, 2004).

Y, aunque quizá el documento original del Popol Wuj esté perdido (Colop, 2004), continúa siendo referencia de las historias del pueblo maya Quiché la copia que el padre Ximénez realizó «de una versión alfabética anterior escrita a mediados del siglo XVI por autores K'ichei ib'» (Colop, 2004, p. 13) en Gumarkaaaj [Utatlán], lo que hoy es Santa Cruz del Quiché, o la ciudad de Chuilá [Chichicastenango], adonde llegó el sacerdote dominico y se interesó por la transcripción de las historias de la cultura maya.

El *Popol Wuj* (un cúmulo de relatos y de episodios) deja entrever el ejercicio comunicativo y generacional de las comunidades mayas, desde la concepción misma de autoridad, su relato sobre el origen de la humanidad, la representación de su cosmogonía y la familiaridad que ello significaba para dimensionar e interpretar la esencia de su entorno natural, como se evidencia en el relato del padre Ximénez (2007, p. 1) *Donde se da principio a las historias de los indios*, quien desde su posición religiosa así lo asume [se conserva la grafía del relator]:

Este es el principio de las antiguas historias del Quiché. Aquí escribiremos y empezaremos las historias antiguas y aqueste es el principio de todo lo que sucedió en aqueste pueblo del Quiché, donde se referirá, declarará y manifestará lo claro y escondido del Creador y formado que es Padre y Madre de todo y se llama y denomina Hun-Ahpú-Vuch, Hun-Ahpú-Utiú, Zaqui-Nima-Tzijs, Tepeu, Qucumatz U-Qux-Cho U-Qux-Palo (todos estos son nombres como de atributos: el de hermoso plato y hermosa jícara) esto dicen porque sólo los señores y grandes usaban de aquestas cosas preciosas y aquestos son sus renombres y epítetos que le daban a aqueste Creador, aquel abuelo llamado Xpiyacoc y aquella abuela llamada Xmucané, a quienes en las historias quichés les llaman dos veces abuelo y abuela (esto dice de aquestos viejos por lo que adelante dice y porque entre ellos tuvieron siempre mucha autoridad, como diremos adelante) y los que nos hicieron sombra y ampararon, cuando con ellos se comunicó la creación, ya en el tiempo de la luz y de la claridad esto lo trasladamos en el tiempo de la cristiandad cuando de la otra parte de él nos ha venido aqueste modo de escribir; porque aunque tenemos libro antiguo y original de aquestas cosas, ya no se entiende y así lo trasladamos aquí y así ha sido cosa muy buena esto que se nos ha enseñado de donde nos ha prevenido la claridad; cuando habiéndose echado las líneas y paralelas del cielo y de la tierra se dio fin perfecto a todo, dividiéndolo en paralelos y climas; todo puesto en orden quedó cuadrado y bien medido como si con una cuerda se hubiera todo medido; todo esto se perfeccionó y acabó por el Creador y formado de todo, que es Padre y Madre de la vida y de la creación y que comunica la respiración y movimiento y el que nos concede la paz; él es claridad de sus hijos y que tiene cuidado y mantiene toda la hermosura que hay en el cielo y en la tierra, en las lagunas y el mar.

El vocablo *popol* es un término maya cuyo significado es junta, reunión o casa común, y la expresión *pop* es un verbo que significa en quiché juntar (Recinos, 2019; Ximénez, 2007), mientras *vuh* o *uúh* es libro, trazo o papel, un término derivado del maya *húun* o *úun*: el nombre de un árbol de cuya corteza se hacía el papel por los antiguos mayas. Cortez (2010) plantea que aunque se tiene la creencia de que el *Popol Vuh* pudo haber sido un código fruto del relato oral de los indígenas y mantenido en la memoria colectiva del pueblo quiché y, luego, animados por fray Francisco Ximénez deciden escribir aquellos relatos comunales escuchados de boca de sus padres y abuelos sobre historias que solo se transmitían por la oralidad, este no puede ser el caso del *Popol Vuh*, «puesto que quien lo reconstruyó por escrito en la lengua de los mayas quichés, aunque con el alfabeto latino, dice que lo escribe porque ya no se ve» (Cortez, 2010, p. 3) y sugiere otras interpretaciones: la del traductor de la obra del quiché al español, Adrián Recinos, de que el *Popol Vuh* fue un libro de pinturas interpretadas por los sacerdotes «para mantener vivo el recuerdo de los orígenes» (Cortez, 2010, p. 3), y la del padre Ximénez, quien sugiere que el *Popol Vuh* «estaba representado pictóricamente» (Cortez, 2010, p.3).

Para Recinos (2019) el *Popol Vuh* tiene su propio realce comunicativo por cuanto condensa un sinnúmero de noticias alusivas al momento primigenio de las comunidades aborígenes centroamericanas; en especial de Guatemala, y con relación al desempeño predominante de la raza quiché previo al momento conquistador de los españoles en cuanto a sus emigraciones, ocupación del territorio y conflictos.

Del *Popol Vuh* (Segunda Parte, Capítulo III) llama la atención un relato donde son abordados y relacionados en el texto puros componentes de la acción comunicativa y periodística como «noticia», «historia», «contar», «oir», «orador» (sinónimo de sabiduría para los pueblos mayas), «palabra», «verdad», «interrogar», «mensajeros» y «hablar»; así (Recinos, 2017, pp. 59-62):

Esta es la historia de una doncella, hija de un señor llamado Cuchumaquic. Llegaron (estas noticias) a oídas de una doncella, hija de un señor. El nombre del padre era Cuchumaquic y el de la doncella Ixquic. Cuando ella oyó la historia de los frutos del árbol, que fue contada por su padre, se quedó admirada de oírla.

—¿Por qué no he de ir a ver ese árbol que cuentan? —exclamó la joven. Ciertamente deben ser sabrosos los frutos de que oigo hablar. A continuación, se puso en camino ella sola y llegó al pie del árbol que estaba sembrado en Pucbal-Chah.

—¡Ah! —exclamó—, ¿qué frutos son los que produce este árbol? ¿No es admirable ver cómo se ha cubierto de frutos? ¿Me he de morir, me perderé si corto uno de ellos? —dijo la doncella.

Habló entonces la calavera que estaba entre las ramas del árbol y dijo: ¿Qué es lo que quieres? Estos objetos redondos que cubren las ramas del

árbol no son más que calaveras —así dijo la cabeza de Hun-Hunahpú dirigiéndose a la joven—. ¿Por ventura los deseas? —agregó.

—Sí los deseo —contestó la doncella.

—Muy bien —dijo la calvera—. Extiende hacia acá tu mano derecha.

—Bien —replicó la joven—, y levantando su mano derecha, la extendió en dirección a la calavera.

En ese instante la calavera lanzó un chisguete de saliva que fue a caer directamente en la palma de la mano de la doncella. Miróse ésta rápidamente y con atención la palma de la mano, pero la saliva de la calavera ya no estaba en su mano.

—En mi saliva y mi baba te he dado mi descendencia —dijo la voz en el árbol—. Ahora mi cabeza ya no tiene nada encima, no es más que una calavera despojada de la carne. Así es la cabeza de los grandes príncipes, la carne es lo único que les da una hermosa apariencia. Y cuando mueren espántanse los hombres a causa de los huesos. Así es también la naturaleza de los hijos, que son como la saliva y la baba, ya sean hijos de un señor, de un hombre sabio o de un orador. Su condición no se pierde cuando se van, sino se hereda; no se extingue ni desaparece la imagen del señor, del hombre sabio o del orador, sino que dejan a sus hijas y a los hijos que engendran. Esto mismo he hecho yo contigo. Sube, pues, a la superficie de la tierra, que no morirás. Confía en mi palabra que así será —dijo la cabeza de Hun-Hunahpú y de Vucub-Hunahpú. Y todo lo que tan acertadamente hicieron fue por mandato de Huracán, Chipi-Caculhá y Raxa-Caculhá.

Volvióse enseguida a su casa la doncella después que le fueron hechas todas estas advertencias, habiendo concebido inmediatamente los hijos en su vientre por la sola virtud de la saliva. Y así fueron engendrados Hunahpú e Ixbalangué. Llegó, pues, la joven a su casa y después de haberse cumplido seis meses, fue advertido su estado por su padre, el llamado Cuchumaquic. Al instante fue descubierto el secreto de la joven por el padre, al observar que tenía hijo. Reuniéronse entonces en consejo todos los señores Hun-Camé y Vucub-Camé con Cuchumaquic.

—Mi hija está preñada, señores: ha sido deshonrada —exclamó el Cuchumaquic cuando compareció ante los señores.

—Está bien —dijeron éstos—. Oblígala a declarar la verdad, y si se niega a hablar, castígala; que la lleven a sacrificar lejos de aquí.

—Muy bien, respetables señores —contestó. A continuación, interrogó a su hija:

—¿De quién es el hijo que tienes en el vientre, hija mía?

Y ella contestó: No tengo hijo, señor padre, aún no he conocido varón.

—Está bien —replicó—. Positivamente era una ramera. Llevadla a sacrificar, señores Ahpop Achih; traedme el corazón dentro de una jícara y volver hoy mismo ante los señores —les dijo a los búhos.

Los cuatro mensajeros tomaron la jícara y se marcharon llevando en sus brazos a la joven y llevando también el cuchillo de pedernal para sacrificarla. Y ella les dijo: No es posible que me matéis, ¡oh mensajeros!, porque no es una deshonra lo que llevo en el vientre, sino que se engendró solo

cuando fui a admirar la cabeza de Hun-Hunahpú que estaba en Pucbal-Chah. Así, pues, no debéis sacrificarme, ¡oh mensajeros! —dijo la joven, dirigiéndose a ellos.

—¿Y qué pondremos en lugar de tu corazón? Se nos ha dicho por tu padre: «Traedme el corazón, volved ante los señores, cumplid vuestro deber y atended juntos a la obra, traedlo pronto en la jícara, poned el corazón en el fondo de la jícara». ¿Acaso no se nos habló así? ¿Qué le daremos entre la jícara? Nosotros bien quisiéramos que no murieras —dijeron los mensajeros—. Muy bien, pero este corazón no les pertenece a ellos. Tampoco debe ser aquí vuestra morada, ni debéis tolerar que os obliguen a matar a los hombres. Después serán ciertamente vuestros los verdaderos criminales y míos serán enseguida Hun-Camé y Vucub-Camé. Así, pues, la sangre y solo la sangre será de ellos y estará en su presencia. Tampoco puede ser que este corazón sea quemado ante ellos. Recoged el producto de este árbol —dijo la doncella. El jugo rojo brotó del árbol, cayó en la jícara y enseguida se hizo una bola resplandeciente que tomó la forma de un corazón hecho con la savia que corría de aquel árbol encarnado. Semejante a la sangre brotaba la savia del árbol, imitando la verdadera sangre. Luego se coaguló allí dentro la sangre o sea la savia del árbol rojo, y se cubrió de una capa muy encendida como de sangre al coagularse dentro de la jícara, mientras que el árbol resplandecía por obra de la doncella. Llamábase árbol rojo de grana, pero (desde entonces) tomó el nombre de árbol de la Sangre porque a su savia se le llama la Sangre.

—Allá en la tierra seréis amados y tendréis lo que os pertenece —dijo la joven a los búhos.

—Está bien, niña. Nosotros nos iremos allá, subiremos a servirte; tú, sigue tu camino mientras nosotros vamos a presentar la savia en lugar de tu corazón ante los señores—dijeron los mensajes.

Cuando llegaron a presencia de los señores, estaban todos aguardando.

—¿Se ha terminado eso? —preguntó Hun-Camé.

—Todo está concluido, señores. Aquí está el corazón en el fondo de la jícara.

—Muy bien. Veamos —exclamó Hun-Camé. Y cogiéndolo con los dedos lo levantó, se rompió la corteza y comenzó a derramarse la sangre de vivo color rojo.

—Atizada bien el fuego y ponedlo sobre las brasas —dijo Hun-Camé.

Enseguida lo arrojaron al fuego y comenzaron a sentir el olor los de Xibalbá, y levantándose todos se acercaron y ciertamente sentían muy dulce la fragancia de la sangre.

Y mientras ellos se quedaban pensativos, se marcharon los búhos, los servidores de la doncella, remontaron el vuelo en bandada desde el abismo hacia la tierra y los cuatro se convirtieron en sus servidores.

Así fueron vencidos los señores de Xibalbá. Por la doncella fueron engañados todos.

Garone-Gravier (2010) al referirse sobre los textos en lenguas indígenas reseña el interés que les mereció a administradores coloniales y misioneros atender las consideraciones legales que la Iglesia católica y la Corona española habían impuesto con respecto a la producción editorial en idiomas autóctonos; por otra parte, también expone lo común que resultó siendo la identificación, la perfilación y el aislamiento del objeto informativo que se transmitía y se recibía en ese ejercicio intercultural de los períodos pre-colonial y colonial con la producción de textos en lenguas indígenas que transforman, reinterpretan y adaptan la comunicación a contextos espaciales y temporales distintos. Es un punto de vista que llama la atención no solo por el reconocimiento de prácticas comunicativas ancestrales de los aborígenes, luego identificadas, asimiladas, adaptadas y reinterpretadas por los colonizadores, sino también por el establecimiento de acciones puramente interculturales que connotan una pretensión comunicativa donde una y otra parte asumen posturas activas de comunicación, sean por asimilación, sean por resistencia, sean por dominancia, sean por preservación cultural, según se deja entrever por los relatos históricos acerca de las historias orales que luego se transvasan en lo impreso.

Los primeros misioneros de Guatemala pudieron ver en el Popol Vuh y otros antiguos escritos la forma como se mantenía la tradición de una alfabetización de al menos 200 años luego del comienzo de la era cristiana, cuando en las tierras bajas del pueblo maya se utilizaba una escritura jeroglificada y refinada mediante la pintura de piezas largas hechas de corteza de árboles o pieles de animal recubiertas de yeso para una escritura suave de textos que, finalmente, se plegaban a modo de libros o códices. (Christenson, 2007)

Aunque las comunidades ancestrales mayas ya tenían, al parecer, hábitos escriturales que pretendían dar fe de su cosmogonía históricamente conservada por la tradición oral, las técnicas que introdujeron con la escritura alfabética europea coadyuvó al asiento de tales narraciones. (Garone-Gravier, 2010). La interculturalidad produjo diversidad de escenarios, prácticas y circunstancias donde de una u otra forma la información y la comunicación nutrieron los acontecimientos históricos entre los pueblos relacionados.

Los relatos de fray Bartolomé de las Casas, por ejemplo, dan razón de las condiciones de información [o desinformación] y de comunicación posteriores a la llegada española a América (De las Casas, 2006, Libro II, capítulo XII, párrafo 1) [el texto conserva la grafía original]:

Agora será bien que declaremos, recibida la letra e información susodicha y falsa que el Comendador Mayor hizo a los Reyes, o quienquiera que haya sido el informador, qué fue lo que la Reina sobre ella proveyó. ¡Oh, reyes, y cuán fáciles sois de engañar, debajo y con título de buenas obras y de buena razón, y cómo debríades de estar más recatados y advertidos de lo

que estáis, y tan poco dejaros creer de los ministros a quien los negocios arduos y gobernaciones confiáis, como de los demás! Porque como vuestros reales oídos sean simples y claros, de vuestra propia y real naturaleza ser todos los otros hombres estimáis, no temiendo que alguno os pueda decir, como no la diríades, otra cosa sino verdad. Y por esto ningún género de hombres hay que menos la oiga que vuestra excelencia real. Desto se halla escrito en la Escritura Sagrada, en el fin del libro de *Ester*, y trataron también dello los sabios.

Se refería Bartolomé de las Casas a las desinformaciones que desde las Indias recibía y de la forma como la reina Isabel asumió el hecho (De las Casas, 2006, Libro II, capítulo XII, párrafo 2) [El texto conserva la grafía original]:

Respondió, pues, la reina Doña Isabel, persuadida de las razones fingidas ya dichas, teniéndolas por verdades, que por cuanto ella deseaba (y pudiera decir que era obligada, y en ello no le iba menos que el alma) que los indios se convirtiesen a nuestra santa fe católica y fuesen doctrinados en las cosas della, y que porque aquesto se podría mejor hacer comunicando los indios con los españoles y tratando con ellos y ayudando los unos a los otros, para que la isla se labrase y poblase y aumentasen los frutos della y se cogiese el oro para que los reinos de Castilla y los vecinos dellos fuesen aprovechados, por tanto, que mandaba dar aquella su carta en la dicha razón. Por la cual mandaba al Comendador Mayor, su gobernador, que del día que viese aquella carta en adelante, compeliase y apremiase a los indios que tratasen y conversasen con los españoles y trabajasen en sus edificios, en coger y sacar oro y otros metales y en hacer granjerías y mantenimientos para los cristianos, vecinos y moradores de la isla, y que le hiciese pagar a cada uno, el día que trabajase, el jornal y mantenimiento que según la calidad de la tierra y de la persona y del oficio, le pareciese que debía haber, mandando a cada cacique que tuviese cargo de cierto número de los indios, para que los hiciese ir a trabajar donde fuese menester, y para que las fiestas y días que pareciese se juntasen a oír y ser doctrinados en las cosas de la fe, en los lugares deputedos, y para que el cacique acudiese con el número de indios que le señalase a la persona o personas que él nombrase, para que trabajasen en lo que las tales personas le mandasen, pagándoles el jornal que por él fuese tasado, lo cual hiciesen y cumpliesen como personas libres, como lo eran, y no como siervos. Y que hiciese que fuesen bien tratados, y los que dellos fuesen cristianos, mejor que los otros. Y que no consintiese ni diese lugar que ninguna persona les hiciese mal ni daño, ni otro desaguisado alguno, y que los unos y los otros no hiciesen ende al, etc. Todas estas palabras son formales de la reina doña Isabel, de felice memoria, en su carta patente, que abajo a la letra se porná, en todas las cuales, cierto, parece la intinción que al bien y conversión destas gentes tenía y tuvo hasta la muerte, como pareció en su testamento, cuya cláusula tocante a esto abajo se porná, y que si alguna cosa proveyó disconveniente al bien dellas, fue por falsas informaciones y también por

la ignorancia y error de los del Consejo que tuvo, los cuales debieran considerar muchas cosas tocantes al derecho, pues lo profesaban y les daba de comer por letrados y no por gentileshombres o por caballeros. Y después hartos años, conversé e informé_a algunos de los del Consejo que firmaron esta carta patente de la Reina y favorecieron en el contrario de lo que habían firmado a los indios, entendiendo más el derecho y alcanzando noticia del hecho.

Estos episodios históricos muestran con claridad cómo unos y otros tenían y debían aplicar las prácticas comunicativas ancestralmente utilizadas por sus respectivas culturas y pueblos. Podría complementar tal argumento la crónica detallada por el propio fray Bartolomé de las Casas sobre las costumbres de los ingas [incas] en Suramérica, en el Perú, y donde relaciona otro ejercicio comunicativo que representó la práctica oral de los mensajeros (*orejones*, como se les conocía por algunas comunidades indígenas sureñas, o heraldos, como se conocieron en la Europa medieval). Así lo reseña De las Casas [El texto conserva la grafía original]:

Cuando el Rey, quería enviar algún mandamiento a algún pueblo o provincia, o a los Señores o gobernadores, o ellos respondían a lo que les mandaba o querían dalle aviso de algunas cosas de importancia, decíanla a los indios de la primera posta. El uno dellos, oído lo que se mandaba y fijado bien en su memoria, corría los mil pasos cuanto correr podía con toda furia, y llegado cerca de la otra posta o choza, iba dando voces de manera que el otro que estaba para ello prestísimo, habiendo entendido el mensaje, antes questotro llegase, ya se había partido corriendo con la misma presteza y furia; y desta manera iban de mano en mano todos los otros; y acaecía cada día, que desde *Quito* al *Cuzco*, que son casi quinientas leguas, iban las nuevas de lo que se quería hacer saber en poco más de tres días, y algunas veces en menos. Por manera que se corrían más de ciento y sesenta leguas entre día y noche, las cuales no anda una nao aun con bueno y fresco viento en tres días naturales; cosa harto difícil, a prima haz, de creer, pero todos la afirman, religiosos y seglares. Y si bien se considera que intervenían_en este camino mill y quinientos hombres corriendo a todo correr, sin parar, día y noche, sucesivamente, puestos en paradas, y tan ligeros y sin impedimento ni embarazos de haldas largas, sino desnudos en cueros, o encima de sus carnes una mantilla de algodón muy delgada, cuando más, no parecerá imposible (De las Casas, 2000, Capítulo XIX, Párrafo 19).

Llamábanse estos correos en su lengua *chanquis* (chasquis), que quiere decir «el que toma», porque tomaba el mensaje el uno del otro (De las Casas, 2000, Capítulo XIX, Párrafo 22).

Se podría percatar en el texto que el registro histórico del reporte del sacerdote De las Casas sobre la práctica oral de mensajería en los pueblos incas implicaba puros componentes comunicativos que muchos siglos después fueron depurados, analizados, descritos, esbozados e interpretados por los teóricos de la comunicación del siglo XX;

son ellos (subrayados en el texto anterior): «enviar», «respondían», «mandaba», «importancia», «decíanla», «oído», «memoria», «voces», «entendido el mensaje», «las nuevas» (por decir noticias), «lo que se quería hacer saber», «afirman» e «intervenían».

De los ejercicios orales y luego escriturales, anteriormente descritos, quizá podría comprenderse la utilidad *informativo-comunicativa* que tuvieron las prácticas culturales nativas, como también los desempeños posteriores de interculturalidad. Lo que se denominó el período de conquista y luego, el proceso evangelizador de la Iglesia católica, tuvieron de eje el uso de las lenguas aborígenes y desde las dimensiones antropológica y etnográfica permitieron el estudio de las relaciones culturales y sociales de las comunidades autóctonas mediante el uso de instrumentos de comunicación (Garone-Gravier, 2010) de unos y otros. Pero, contrario a lo pudiera concebirse, no fueron solamente los españoles quienes pretendían hacer comprensible el contexto de nuevas creencias y prácticas religiosas aborígenes a la luz de la evangelización cristiana y bajo su dominio con el uso comunicativo de la escritura: algunas comunidades nativas dispusieron del alfabeto incorporado, las imágenes y todo lo impreso para preservar su patrimonio cultural «y consolidar su poder ante los españoles y otras comunidades indígenas» (Garone-Gravier, 2010, p. 108).

3.8. La formación de la «Universidad»

Al vocablo *universitas* se le atribuían durante la Edad Media conceptos y aspectos relacionados con lo colectivo, con la comunidad o acciones puramente corporativas y sociales, cuyo sentido también podía ser remplazado por los vocablos *collegium*, *societas*, *commūnio*, *corpus* y *consortium*, además de *scholarium* y *magistrorum* (Borrero-Cabal, 2008; Moncada, 2008; García & Sesma, 2014).

La palabra «universidad» tiene su origen en *universitas*, vocablo que se compone del latín *universitas*, *-ātis*, y significa ‘universalidad’, ‘corporación’, ‘gremio’ o ‘totalidad’ (RAE, 2014). Borrero-Cabal también explica que el mismo término latino de *universitas* se deriva del vocablo *unus* ‘unidad’ y de la palabra *verto* ‘volver’, lo cual daría sentido a la expresión de *unidad diversa* o *en la diversidad* (Borrero-Cabal, 2008). En un comienzo, el concepto de universidad se asoció a un «estudio general» e interpretaba la relación maestro-aprendices retomada del escenario artesanal de las ciudades para aplicarla en el trabajo intelectual (García & Sesma, 2014); sin embargo, los «estudios generales» se propusieron bajo el modelo de la escuela de Atenas, pasando de la filosofía griega al derecho romano y a la teología parisina más tarde (Rucquoi, 1998).

Con base en la práctica de las *quaestiones* y *responsiones* se constituyó en la escolástica del medioevo el método de trabajo universitario particularmente aplicado durante el siglo XIII (Robles-Carcedo, 1992), y a ello hubo de agregarse las *pecias*, que correspondían a manuscritos técnicos que al parecer se copiaban de un *exemplar* o manuscrito completo, ya utilizados como medio de lectura en las universidades medievales

desde el s. XII y hasta el s. XV, en el sistema de aprendizaje, el cual contenía materias enseñadas en las facultades con el uso del *quaternus*, constituido a su vez por diversos folios (Mateu-Ibars, 1984).

La palabra ‘común’, más allá de su apropiación religiosa cristiana, trascendió en la lógica constitutiva de comunidad en la época medieval y reunió elementos circunstanciales y determinantes en la constitución de las universidades entre los siglos XI y XIV, que dio origen, igualmente, al corporativismo de gremios y comunas (Malagón-Plata, 2005; Lértora-Mendoza, 2000).

Fruto de la prosperidad y el renacimiento cultural que tuvieron las antiguas escuelas surgió el «estudio general» (*studium generale*) o «común» durante el s. XII y a finales de la centuria comenzó a denominarse *universitas magistrorum et. scholarium* (comunidad de maestros y alumnos) (Lértora-Mendoza, 2000; Chuaqui, 2002), gremio medieval auténtico autorizado por la Iglesia, cuya acepción no se define sino hasta el Renacimiento de los siglos XV y XVI (Bara y Martínez, 2012) para referirse a una comunidad académica amplia que, no solo incluía alumnos y docentes locales, sino también a extranjeros (Chuaqui, 2002; Lértora-Mendoza, 2000), contrario al *studium particulare*, constituido exclusivamente por estudiantes de una región. (Lértora-Mendoza, 2000). De esta forma, a la figura de «estudio» pertenecían estudiantes de las llamadas *naciones* (ingleses, galos, picardos, normandos y alemanes, inicialmente) o agrupaciones de estudiantes de distintos lugares (Chuaqui, 2002) cuya instrucción se centraba en la teología, las artes, la medicina y el derecho, y que, por motivos económicos e influencia, recibieron ayuda económica de los reyes, y luego del papado, lo cual permitió crear por decreto de privilegio y aprobación real el Estudio General de París (año 1200, conformado por las escuelas parisienses y orientación eclesiástica), el Estudio General de Oxford [1163], la Universidad de Bolonia [laica, originada en su Escuela de Derecho, de comienzos del siglo XII], Nápoles [1224], Tolouse [1229], Cambridge [1236] y la Universidad de Salamanca [fundada en 1218, con reconocimiento en 1255] (Lértora-Mendoza, 2000; Chuaqui, 2002).

Fue el papa Inocencio III quien en 1215 le otorgó condición estatutaria a la Universidad de París y los estatutos aprobados concedieron un período de seis años de escolaridad a los estudiantes de la Facultad de Artes y de ocho años a los de Teología (Lértora-Mendoza, 2000).

La academia se estructuró por las *lectiones* o clases impartidas por un docente que no solamente leía, sino que también hacía comentarios sobre los textos básicos de su lectura (Lértora-Mendoza, 2000). Las *lectiones* constituyeron la base de los *cursus* ‘carreras’ (RAE, 2020) y, una vez concluidos los cursos, el aspirante al cargo de enseñar (postulante) o *docentis* —participio del vocablo latino *docēre* ‘enseñar’ (RAE, 2020)— tenía la obligación de realizar las lecturas por un período de dos años para aspirar a la cátedra (Lértora-Mendoza, 2000). La palabra cátedra proviene de la expresión latina

cathēdra, que a vez deriva del griego *kathēdra* 'asiento' (RAE, 2020). Podría decirse, entonces, que quien cumplía el requisito de las lecturas tomaba «asiento» (cátedra) en los cursos para impartirlos. Aquel postulante que pasaba el examen recibía el título de «bachiller» —del latín medieval *baccalarius* (RAE, 2020)— en artes o «bachiller sentenciario» (cuando cometía la lectura de las Sentencias de Pedro Lombardo o el «Maestro de las Sentencias») o de «bachiller formado» cuando alcanzaba el ciclo superior, con el cual se aspiraba al título de maestro (Lértora-Mendoza, 2000). La Universidad tenía en la lengua latina su medio expresivo y su sello primario estuvo caracterizado por lo selecto y lo clásico con el propósito de «modelar la mente» y, con ese sentido, llegaban las disertaciones de Pedro Abelardo y Pedro Lombardo a Hipona y Bizancio, como también a las primeras instituciones en Salerno, Bolonia, Salamanca, Alcalá y Oñata mantuvieron tal espíritu (De la Quadra, 1923).

El rey Alfonso X El Sabio, proclamado rey de los romanos en 1257, describió en su texto *Siete Partidas* algunas especificidades sobre los «estudios» que dieron nacimiento al concepto de universidad. En el documento, el Rey (s.f.) estableció en el Título 31 «De los estudios en que se aprenden los saberes y de los maestros y de los escolares», contenido en 11 leyes, aspectos como los siguientes: 1) El estudio correspondía a un «ayuntamiento de maestros y escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes» (p. 180); 2) Los estudios son «generales» cuando son establecidos para la gramática, la lógica, la retórica, la aritmética, la geometría, la música, la astronomía y, también, los establecidos «por mandato del papa o del emperador o del rey» (p. 180); 3) Los estudios son «particulares» como «cuando algún maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares» (p. 180); 4) Para cada ciencia había un maestro y se asumía como un «estudio general cumplido» (p. 183) la atención de todas las ciencias o, por lo menos, la gramática, la lógica, la retórica, de leyes y de decretos; 5) Los maestros recibían salarios «establecidos por el rey, señalando ciertamente a cada uno cuánto haya según la ciencia que mostrare» (p. 183); 6) «Bien y lealmente deben los maestros mostrar sus saberes a los escolares leyéndoles los libros y haciéndoselos entender lo mejor que ellos pudieren». (p. 183); 7) Maestros y escolares [estudiantes] pueden «establecer por sí mismos un principal sobre todos, al que llaman en latín *rector*, que quiere tanto decir como regidor del estudio, al que obedezcan en las cosas que fueren convenientes y adecuadas y a derechas» (pp. 184-185); 8) «Discípulo debe antes ser el escolar que quisiere tener honra de maestro; y cuando hubiere bien aprendido el saber, debe venir ante los principales de los estudios que tienen poder de otorgarle licencia para esto» (p. 187); 9) «La universidad de los escolares» (p. 188) tendrá un mensajero o *bidellus*, y su oficio será pregonar las fiestas por mandato del principal del estudio; y la venta y compra de los libros.

Las leyes de Alfonso X impartieron instrucciones sobre la formación en estudios generales y particulares en Europa que son comienzo de la institucionalidad universitaria y sus instrucciones marcan el camino procedimental y primario de los «estudios superiores», con algunas normas aún vigentes en la universidad contemporánea.

Las primeras universidades fueron heredad de tres escolaridades: las escuelas obispaes (Castro, 1991) o episcopales (1), las escuelas urbanas (2) (García & Sesma, 2014) o municipales (Castro, 1991) y las de carácter fundacional (3); siendo las más reconocidas las de París y Oxford [episcopales], las de Salamanca y Toulouse [fundacionales] y la de Bolonia [escuela urbana], y el modelo educativo predominante de estas instituciones hubo de responder al agrupamiento de cátedras en facultades, atendidas por maestros y presididas por un decano, con los grados académicos de «bachiller», con un estudio de seis años, la presentación de una *determinatio* y el grado académico de «licenciado» luego del estudio de otros dos años para adquirir la *licentia docendi* y el título de doctor al reconocerse públicamente el mérito del maestro o licenciado (García & Sesma, 2014).

Las prácticas monásticas en el uso de la palabra (Fuentes-Bardelli, 2007) y el ejercicio de lecturas públicas de textos (Chapa, 2011) antecedieron los «estudios generales» y dieron insumo para la instauración de la *lectio*, la *quaestio*, la *disputatio* [disputación, disputa, discusión] y la *determinatio*. El primer ejercicio consistía en una docencia basada en la lectura [*lectio*] de la obra de un *auctor* [autor] y que se comentaba, y la segunda manera se establecía con la *quaestio* [pregunta, cuestión], la *disputatio* acerca del tema seleccionado y la presentación de la *determinatio* [conclusión, determinación] una vez se exponían las opiniones de distintos autores (García & Sesma, 2014); un modelo propio de la universidad parisina que se distinguió del asumido en la Universidad de Bolonia, conformado por *universitas* de estudiantes provenientes de reinos europeos y dirigidos por maestros investidos de la condición de funcionarios, en que el estudio se hacía a partir de comentarios o glosas escritas por los alumnos [se nombraban glosadores] entre las líneas de los textos (García & Sesma, 2014). Los estudiantes pertenecían a la nobleza y al clero con la pretensión de ser instruidos en las disciplinas de la ciencia y de conformidad con su estatus (Villa-Prieto, 2017). Así se tornó la «educación superior» por una privilegiada formación, amparada por reyes y emperadores, con un criterio exclusivo y excluyente otorgado en beneficio a la clase noble y clerical, estimada en el nivel superior de la escala social, pues no se trataba de una educación para el vulgo, y por la distinción de una educación orientada a formar maestros.

Aunque existen antecedentes griegos, arábigos y romanos, las primeras instituciones universitarias se conocieron en el siglo XII en la Europa occidental, constituyéndose Bolonia y París en las primeras universidades medievales (González-Cuevas, 1997; Moncada, 2008). En el año 1300 [siglo XIV], Europa ya tenía entre 15 y 20 universidades, mientras que para el año 1500 la cifra ascendía a cerca de 70; además, en su evolución

histórica cada vez las universidades establecían su función de impartir educación «superior» desde la enseñanza que se distinguía por el otorgamiento de «grados» o títulos de la formación, legitimados por el estamento que revestía de máxima autoridad en la región donde estaban ubicadas (González-Cuevas, 1997). Su objetivo de «formación» se sujeta a la pretensión de una preparación personal dada por la relación enseñanza-aprendizaje (Barrón et al., 1996).

Las instituciones universitarias como Bolonia, Sorbona o Salamanca nacieron ante la necesidad de «profesionalizar» el conocimiento disponible (Brunner, 2009) y las escuelas se transformaron en sitios de formación profesional (Rucquoi, 1998), además de pretender producir nuevo conocimiento que diera explicación del mundo posterior, y todo ello comenzó con los *studium generale* o *universitas magistrorum et scholarium* [los estudios generales], luego con las universidades nacionales y, a partir de la revolución industrial y los ejercicios democráticos, con las universidades contemporáneas (Brunner, 2009).

La expresión «profesional» alude a aquello ‘relativo a la profesión’ (RAE, 2020) y el vocablo «profesión» deriva de los latinismos *professio* y *profesiōnis* (Fernández-Pérez, 2001) ‘lo que realizan los profesores’ y tiene relación con la forma *professus* ‘profeso, sa’, compuesta por el prefijo *pro-* ‘hacia adelante’ y el participio pasado del verbo *fatēri* ‘confesar’, ‘hablar’, ‘admitir’ que es *fassus* ‘el que profesa’, y al agregarse el sufijo *-or* indica «agente o el que ejecuta la acción» (Álvarez, 2020). La palabra profeso, también significa ‘declarar’ —al provenir del participio pasado *profitēri*— y cumple su función de adjetivo cuando alude a «un religioso: Que ha profesado; o de un colegio o de una casa: Que es de profesos» (RAE, 2020). La etimología permite encontrar el sentido de que el término «profesor» tenía un contexto distinto y, por otra parte, religioso de aquella «persona que habla», «de aquella persona que profesa», «de aquella persona que tiene el conocimiento o la sabiduría para hablar» o «de aquella persona que admite». Estas son acepciones que posibilitan la condición funcional del profesor: cuando profesa, cuando habla [otrora mediante la lectura previa], cuando admite [lo que lee] y, por tanto, adoctrina o enseña para «instrucción de alguien» (RAE, 2020), la misión inicial que tuvieron los maestros. El término «profesor» se empleó inicialmente en el designio de las personas que admitían o confesaban en público su fe cristiana, y se profesaba cuando se enseñaban los evangelios a quienes creían en dicha fe; de ahí, que la expresión profesor se asocia con otras como maestro, instructor, docente y educador (López, 2018). Fueron palabras que se conceptualizaron y acuñaron con mayor frecuencia a medida que crecían las ciudades y que trajeron consigo la fundación de escuelas catedráticas con esquemas instruccionales más reglamentados, distintas a las escuelas monásticas rurales, instituciones que antecedieron la representación de universidad (Villa-Prieto, 2017).

En tanto, el vocablo «maestro» proviene del latín *magister* (Iriarte, 1775) y, específicamente, de su acusativo *magistrum* (Álvarez, 2020); su raíz *magis-* significa ‘máximo’, ‘magno’, ‘que supera lo común’ (RAE, 2020), y el prefijo *-ter* es contrastivo-comparativo (Álvarez, 2020) y podría significar algo así como «el que más». *Magister*, por ser concebido en el latín antiguo como nombre neutral y al terminar con el sufijo *-er* admitía las siguientes expresiones de acuerdo con la regla sexta de la lengua (Iriarte, 1775, pp. 11-12):

Núm[ero]. Sing[ular].	Nom[bre].	<i>Magister,</i>	El Maestro
Gen[itivo]	<i>Magistri,</i>	Del	Maestro
Dat[ivo].	<i>Magistro,</i>	Para el	Maestro
Acus[ativo].	<i>Magistrum,</i>	Al	Maestro
Abl[ativo].	<i>Magistro,</i>	Por el	Maestro

Se denominaba *litterati* a todo aquel que pudiera expresarse por escrito en lengua latina y, por tanto, *litterātus* habrían de ser quienes reunieran la condición para representar la categoría de «intelectuales» (*sapientes, docti, clerici, scholasticos, litterati*), una acepción acuñada en Francia, en el siglo XVIII (Rodríguez de la Peña, 2013). Antes del siglo XIII no hubo distinción entre lo clerical y lo secular, en tanto había una «cultura cristiana» producida por clérigos y monjes con sus *scriptorias*: quienes hablaban latín (*litterati*) eran hombres de Iglesia (*clerici*, del latín *clericus* o «escogidos por Dios» y este del griego *Kleros* ‘escogidos’); así, *clerici* y *litterati* representaban lo mismo, mientras los laicos (de *laos*, y este del latín *laicus* ‘pueblo’ o ‘multitud’) terminaron siendo *illitterātus* (iletrados, analfabetos) como se comenzaron a asociar tales términos en los comienzos del siglo XI. Roger Wright (citado en Rodríguez de la Peña, 2013) explica que antes de la formación laical la cultura sustancialmente giraba en torno a lo clerical y, por tanto, no había distinción que dividiera ello de lo que no correspondiese con el clérigo; además, las actividades clericales eran asuntos comunicables como sermones, órdenes, vidas de santos, historias, epitafios, hasta certificados de impuestos, testamentos, cartas y documentos.

En el laicado pleno-medieval se distinguieron los llamados *laicos profesionales* de los *laicos no profesionales*; los primeros correspondían a maestros, notarios y médicos que por su ocupación pragmática debían tener un conocimiento del latín, mientras los segundos pertenecían a la nobleza y alta burguesía que recibían y gozaban de educación literaria por gustos personales o circunstancias atribuibles a su condición (Rodríguez de la Peña, 2013). Y existieron los *litterati laicos* u hombres que sin pertenecer a la nobleza tenían el oficio de enseñar por su formación en las artes del *Trivium* [o las tres artes liberales: la Gramática, la Retórica y la Dialéctica; y luego, el *Quadrivium* o las otras cuatro artes liberales: Aritmética, Astronomía, Música y Geometría], los cuales se denominaron *magistri grammatici*; los demás, *litterati laicos*, correspondían a notarios, jueces, abogados y médicos (Rodríguez de la Peña, 2013).

En la Alta Edad Media se impuso la necesidad de conservar la información, tanto en documentos originales como en copias que garantizan su manipulación o, por lo menos, la preservación de ciertos escritos seleccionados de un archivo, lo cual coadyuvó a la creación de técnicas, instituciones e instrumentos que podían garantizar no solo dicho propósito, sino también la transmisión del saber; fue como diplomas y libros derivaron en la constitución de *scriptorias*, bibliotecas, archivos, registros y cartularios cuyo uso se extendió desde finales del siglo XI y hasta el siglo XIX (Sáez, 2005). A estos almacenajes o colecciones se designaban *cabreos*, *capbreus* o *capibreviums*, expresiones del bajo latín con raíz en los vocablos *caput* ‘cabeza’ y *brevis* ‘breve’ (RAE, 2020); pero también aludían a breves noticias que encabezaban los documentos (Sáez, 2005), un término que en la Modernidad dio forma al concepto del «encabezado» utilizado en el periodismo y en la enseñanza de la redacción de noticias.

Los cartularios correspondían a la colección documental o archivo de cartas, nombrados *cartarios* (*kartarios*), *cartorios* o *cartorales* (Sánchez-Díez, 2017; Sánchez-Díez, 2015), aunque también correspondían a libros [*liber*] que almacenaban documentos, conocidos igualmente como *beceros*—al parecer, por estar encuadernados en piel de becerro o pergaminos— (Mendo-Cardona, 2002) o *tumbos* porque eran recipientes de madera parecidos a un sepulcro o tumba, como el *Liber cartarium de Valpuesta* o el *Tumbo Negro de Astorga* (Sáez, 2005).

Un ejemplo del ejercicio informativo que representaban estos textos se trae del prólogo del «Libro becerro del convento real de San Juan y San Pablo de la villa de Peñafiel», del padre fray Vicente Velázquez de Figueroa, escrito en el año de 1768 (Sánchez-Díez, 2015, p. 317) [El texto conserva la grafía original]:

En este libro hallarás cuándo se fundó este convento, quién fue su fundador, qué privilegios le concedió, qué vienes y rentas dejó para su manutención, con que cargas y condiciones, qué hacienda es la que a el presente goza y quiénes fueron los donantes y bienhechores de él. Dase también noticia de todos los ynstrumentos y demás escripturas que al presente existen en el archivo, de los quales i de cada uno de ellos, se hace relación de su contenido, ante qué escrivano se otorgaron, con fecha del día, mes y año, en qué tomo, caxón y número se hallan colocados para su fácil imbenición quando sean necesarios y, para la maior inteligencia de este libro, se ponen aquí las notas siguientes.

Otro documento informativo, de carácter descriptivo [descriptoria], que daba constancia de las propiedades eclesiásticas en la Edad Media —algunas antiguas propiedades señoriales transferidas a monasterios e iglesias— (Contamine, Lebecq & Sarrazin, 2000) y que relacionaba aspectos como el estado contable, el inventario de tasas en dinero o en especie, listas de esclavos y la reserva de bienes se le conoció con el nombre de *políptico*: un recurso puramente informativo, contable y patrimonial que se enmarcó en la economía de los siglos VIII al X y promulgado por Carlomagno como fuente escrita

[documental] de gestión del territorio; sin embargo, en el Bajo Imperio y en los siglos VI al VIII los establecimientos eclesiásticos ya mantenían la costumbre de llevar contabilidad escrita e información categorizada de los bienes, lo cual podría significar un referente antepasado de los primeros polípticos, entre los años 811 y 829 (Toubert, 2006), y pudieron ser la expresión superviviente del registro que antiguamente utilizaron los romanos para el reporte de impuestos (Contamine, Lebecq & Sarrazin, 2000).

Las tradiciones educativas seculares occidentales tuvieron en Italia su centro de acción; primero, porque no tenía tan amplia influencia del feudalismo como llegó a ocurrir en otras regiones y, segundo, porque mantuvo sus nexos con Constantinopla, lo cual les permitió a los venecianos interesarse no solo por el aprendizaje de los menesteres mercantiles —esta situación favoreció para que Venecia se convirtiera en imperio comercial durante los siglos IX y X—, sino también por las ocupaciones marítimas y la consolidación de rutas para el transporte de mercancías; además, del beneficio que las actividades interculturales otorgaban por el intercambio con la cultura clásica bizantina (Pendi, 2000).

En el contexto puramente cristiano medieval, las universidades se constituyeron con alumnos que en su peregrinaje formaban ‘naciones’ estudiantiles y con profesores que ejercían el *ius ubique docendi*; es decir, el derecho de enseñar en algún lugar (Brunner, 2009). Por ejemplo, Bolonia comenzó como una escuela de leyes que en corto tiempo adquirió reconocimiento; además, sus estudiantes correspondían a personas adultas provenientes de muchos lugares de Europa que les pagaban a doctores en leyes para que asumieran la condición de profesores, y fue ese interés común el que los motivó a unirse para luego asumir el control universitario que identificó a Bolonia como la primera universidad constituida por un gobierno estudiantil (González-Cuevas, 2014).

Las primeras instituciones universitarias en América Latina nacieron en Santo Domingo (República Dominicana) y Lima (Perú) y pretendieron falsamente emular el modelo de universidad europeo porque correspondieron más bien a un deseo imperial o a la pretensión evangelizadoras en lugar de ser centros de conocimiento (Brunner, 2008).

Los elementos circunstanciales que derivaron en la constitución de las universidades estuvieron determinados por los acontecimientos sociales, económicos, culturales y políticos entre los siglos XI y XIV y sus planteamientos curriculares y epistemológicos se asumieron a partir de las aportaciones de las escuelas de filosofía atenienses, las escuelas brahmánicas, las escuelas de Alejandría, la Educación Superior India, las escuelas árabes, las escuelas chinas, las escuelas jurídicas romanas, propias del mundo antiguo (Malagón-Plata, 2005).

El cardenal inglés John Henry Newman en *The Idea of a University* (1852) recoge los discursos y las conferencias del cardenal John Henry Newman [1801-1890] donde brinda su visión acerca de la universidad católica, una vez la Santa Sede encomendara la

fundación de la Universidad Católica de Dublín, hoy University College Dublin, institución de la cual fue su rector. Su pensamiento fue retomado en la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, en 1990, documento que determina los lineamientos de la universidad católica en el mundo. Newman había revelado su concepción de la universidad moderna en el siglo XIX y daba razón del concepto de la universalidad (Newman, 2016, p. 31):

Se concibe la universidad como un lugar donde se enseña conocimiento universal, lo que significa que su objetivo es, por una parte, intelectual y no moral, y por otra, la difusión y expansión del conocimiento por sobre el progreso. Si su meta fuera exclusivamente el descubrimiento científico y filosófico, no habría necesidad de tener estudiantes, y si fuera solo la formación religiosa, ni la ciencia ni la literatura serían necesarias.

Newman «ofrece una visión de la educación universitaria que podríamos llamar *perenne y siempre actual*» (Gutiérrez-Lozano, 2013, p. 169) y se puede comprender de su discurso cuando afirma que (Cavaller, 2012, p. 230) «todo lo que existe, tal como es contemplado por la mente humana, compone un amplio sistema o una compleja totalidad, que se resuelve en un número indefinido de hechos particulares». En tanto, Humboldt, al considerar la formación científica como de carácter universalista, sugiere que el progreso ha de abolir fronteras que prejuzguen o contribuyan a la emisión de opiniones unilaterales, mientras es necesario concebir la humanidad como un todo, sin distinguir alguno (Fernández *et al*, 2012).

Las universidades han debido pasar por tres momentos que han marcado su desarrollo como fueron el renacimiento de la idea de universidad ocurrido a finales del siglo XVIII y comienzos de la centuria siguiente (1); una universidad sustentada en la valoración de la investigación científica al cerrar el siglo XIX (2) y «el actual período de nueva valoración, derivado de las experiencias de una euforia planificadora que no ha tenido precisamente mucho éxito, y de las corrientes de la demanda en rápido crecimiento» (Rothblatt & Wittrock, 1996, p. 336).

En transformación de los modelos que tradicionalmente se impusieron en las universidades, a partir de 1767 la Universidad de Harvard, en Estados Unidos, lideró una estructuración que luego consolida a partir de 1890 y comienza a ser referente de las instituciones de educación superior en el mundo: el sistema de créditos, o el mecanismo de elección de líneas de conocimiento para los estudiantes universitarios, y la departamentalización (Follari y Soms, 1981; Gewerc y Montero, 1986). Solo hasta el siglo XX y, en especial, desde los años 50 empieza a ser ampliamente reconocida por instituciones de educación superior de Europa y América Latina la estructuración organizativa por departamentos, que trasciende la organización de «facultades» y «escuelas». Ya en los años setenta la estructura de departamento se institucionaliza como basamento del esquema organizativo universitario (Follari y Soms, 1981) que, en forma paralela, se estima

articulado al carácter profesionalizante que se les otorga a algunos campos de conocimiento. A esto se suma la aparición de movimientos estudiantes en los años setenta cuya presión, más allá de vincularla a las problemáticas sociales, propugna por la modernización de la enseñanza y la ruptura de los esquemas tradicionales de la educación (Gewerc y Montero, 1996).

Bowden y Marton plantean que las universidades anteriores al siglo XX estuvieron identificadas por ser o *universidades de enseñanza* o *universidades de investigación*, mientras que en el siglo XX se indujo al vínculo enseñanza-investigación (enseñanza con investigación), y ahora «pretendemos rebatir estas funciones y darle a la universidad del siglo XXI una nueva función que se caracterizaría por ser la *Universidad del Aprendizaje*» (Bowden y Marton, 2012, p. 16).

3.9. Las «noticias» de los relatos autobiográficos

Constantinopla, al igual que el Norte de África, fue escenario de relatos autobiográficos, convertidos en crónicas, de literatos cautivos (españoles cristianos) que posteriormente plasmaron en escritos sus vivencias; de ello quedaron como evidencias los textos de fray Diego de Haedo, la crónica de Jerónimo de Pasamonte —tras dieciocho años de cárcel—, el relato poético de Alonso de Salamanca y las obras de Miguel de Cervantes *Tratos de Argel* y *Baños de Argel*, y su novela *El capitán cautivo*, incluida en su obra cumbre *El Quijote* (González-Castrillo, 2011).

Se sugiere que tales relatos autobiográficos, además de haber sido memorias de literatos que con sus escritos pretendieron liberarse de su experiencia cautiva (González-Castrillo, 2011) y con respecto a hechos históricos de finales del siglo XVI ocurridos en España o en Argel (Batalla de Lepanto, episodio de Methoni y la toma de la Goleta) (Rozenblat, 1991), consignaban noticias que, en efecto, algunos de ellos se abstenían de relacionar, como por ejemplo el capitán cautivo y luego liberado en La Goleta de Túnez —reseñado por Cervantes en el capítulo 39 de *El Quijote*— (González-Castrillo, 2011), quien «... ha sufrido los largos años de penoso cautiverio sin comunicarse con su familia» (Murillo, 1981, p. 48).

Los relatos autobiográficos serían una mezcla interpolada de verosimilitud e inverosimilitud (Rozenblat, 1991) como sucede en el *Curioso*, donde Cervantes «después de acumular las precauciones oratorias» (Rozenblat, 1991, p. 111) y luego de un discurso persuasivo «... reserva, en el momento de mayor artificio de la novela, un extraordinario efecto de *realismo*» (Rozenblat, 1991), logrado mediante la inserción de datos de lugares y de personajes.

Faliu-Lacourt (1985, p. 172) complementa lo anterior cuando explica que Cervantes, por los datos que entrega en su obra, hace poner en duda el carácter ficticio del relato, sumada a «la alusión hecha, en la ficción del *Curioso*, a otra ficción de valor ejemplar, la del *Orlando furioso* del Ariosto, que tiene una existencia real y es célebre ya como

obra literaria». La obra de Cervantes manifiesta las maneras de leer durante la época del Renacimiento: desde la escritura y la oralidad, bajo la forma solitaria o colectiva, y exhibe el esplendor como la ficción de la época ofrecida con los libros de caballería (Aguilar, 2005).

Ficción o realidad, o más bien mezcla de las dos, los libros de caballería dejan una evidencia más de prácticas comunicativas donde la oralidad se combina con la lectura, y con los cuales se consiente el conocimiento tanto en el vulgo de las comunidades renacentistas como en las esferas más notables e ilustres (Aguilar, 2005, pp. 53-54):

El caso particular del oyente («oidor») de libros de caballerías recreado en el capítulo 32 de la primera parte [haciéndose referencia de la obra *El Quijote*, de Cervantes] es muy interesante en la medida en que ofrece indicios de lo que pudo ser el fenómeno del acceso al conocimiento de esta literatura mediante la lectura compartida y hecha en voz alta.

Es necesario recordar que la lectura ha sido «forma» comunicativa tradicional e institucionalizante de la «formación» de maestros y alumnos en las escuelas antiguas, las escuelas monásticas previas a la constitución de los estudios generales y particulares medievales que incursionan con el modelo de universidad y en el desempeño combinado de la acción oral y el acto de observar, leer, comprender y comunicar lo escrito.

Permitiría inferirse que las prácticas comunicativas que tradicional y ancestralmente se habían delimitado por la oralidad *versus* el ejercicio de lo escrito, quizá de modo independiente o con predominio de una sobre otra, o con discriminación de los rangos sociales por su conocimiento exclusivo; ya en el siglo XVI demarcaban otras dinámicas con el uso de la imprenta, pero, de igual modo, con el desempeño de la oralidad, el auge del modelo formativo de universidad, la aportación de la literatura, la difusión de narraciones o relatos y el alcance discursivo a esferas sociales otrora impensables.

3.10. De las aportaciones a la «modernidad» del periodismo

Antes de la invención de la imprenta a mediados del siglo XV, la oralidad predominó por sobre la escritura en tanto la segunda implicaba un ejercicio de minoría privilegiada, restringido y con recursos específicos que no necesitaba la voz para la divulgación «literaria» en su concepción amplia. La juglaría fue una de esas prácticas comunicativas donde la gestualidad superaba el sentido de la palabra a partir de la expresividad corporal que «escribía» las ideas con su particularidad elástica, la misma que el juglar entregaba con su comportamiento (Tenreiro, 1990).

La imprenta corresponde a aquellos inventos de gran valía para el desarrollo humano, ni siquiera por lo que representó al momento de su creación y para una reducida elite en sus inicios, sino por el alcance que tuvo para la conservación y divulgación del conocimiento en la Edad Media y en la Modernidad. Con la difusión de la imprenta,

la dialéctica y la retórica orales terminaron siendo remplazadas gradualmente por libros de texto que se emplearon para la enseñanza de los saberes (Viñao, 1996).

El descubrimiento de la imprenta en Europa representó la incorporación de prácticas narrativas a un nuevo ejercicio cultural de lo impreso, como ocurrió de igual modo en América. De pasar de un poco más de una decena de imprentas en el siglo XVI a su cuadruplicación en la centuria siguiente y garantizarse su funcionamiento en el siglo XVIII, proporciona un indicio acerca de la consolidación tipográfica en la Nueva España (Garone-Gravier, 2010).

La imprenta, en el caso americano, significó un instrumento sustantivo para la evangelización, el conocimiento y el reconocimiento de un sinnúmero de idiomas nativos (Tabla 4) que les permitieron a los sacerdotes y autoridades de la Corona española emplearlos como lenguas de comunicación (Garone-Gravier, 2010, p. 119). En el año de la llegada de los españoles a América y con el respaldo de la Corona, Elio Antonio de Nebrija había publicado la primera gramática del castellano, concebida en ese entonces lengua vulgar; sin embargo, su obra previa *Introductiones latinae* coadyuvó a la creación de las primeras acomodaciones, ajustes y adaptaciones de las gramáticas aborígenes americanas a la gramática grecolatina por cuanto resume y recopila «en un corpus de conocimiento lo que andaba disperso» (Gil, 2002, p. 106).

Tabla 4. Familias lingüísticas en la América colonial según Garone-Gravier

<i>Región</i>	<i>Lengua</i>	<i>Ubicación actual</i>
<i>Nueva España</i>	Lengua mexicana (náhuatl)	Lengua general de buena parte de Mesoamérica (Centroamérica)
	Lengua tarasca o «lengua de Michoacán» (purépecha)	Lengua demarcada por la región de Michoacán (México).
	Lengua otomí (hñāhñü)	Región norte del altiplano central de México.
	Lenguas mixteco-zapotecas	Región de Oaxaca, en el sur de México.
	Lenguas mayenses (huastecana y yucateca)	Guatemala, México y Belice.
	Lenguas del norte de México y el sur de Estados Unidos.	México y Estados Unidos
<i>Perú</i>	Lengua quechua	Andes centrales (Perú, Ecuador y Bolivia)
	Lengua aymara	Bolivia y Chile
<i>Río de la Plata</i>	Guaraní (guaraní paraguayo o jopará)	Argentina, Paraguay y Brasil
	lule-toconote	Provincias de Tucumán y Santiago del Estero

Nueva Granada	Allentiac	Región del Cuyo (Argentina)
	Lengua moxa	Norte y oriente de Bolivia
	Lengua muisca	Región andina oriental de Colombia
	Lengua cumanagota	Venezuela
Capitanía General de Chile	Lengua mapuche o mapudungun	Chile y Argentina

Nota. Garone-Gravier, M. (2010, p. 119). Cultura impresa colonial en lenguas indígenas: una visión histórica regional. *Historia y teoría del arte*, (18), 98–145. <https://bit.ly/2ZexkLe>

Algo curioso pudo haber provocado el ejercicio progresivo de la imprenta en América, cuando los españoles, en su afán evangelizador, se responsabilizaron de la impresión de las gramáticas de las lenguas nativas (Garone-Gravier, 2010), lo cual, sin lugar a dudas, aportó no solo a su divulgación y conocimiento entre los foráneos, sino también a su propagación en territorios desconocidos adonde llegaba la evangelización de indígenas. Esto daría razón, quizá, del doble vínculo que entregaría el impreso como recurso comunicativo intercultural.

Kaplan (2018) dice que la cultura occidental del siglo XVI y la Edad Media muestran la manera cómo el futuro de la civilización no sólo dependerá del control de la violencia y el monopolio en el recaudo de impuestos, sino también de cómo se concibe tal civilización en un proceso donde la educación cumple una función importante, además del refinamiento de las costumbres, en desaparición de la barbarie, o por lo menos, en interdependencias de violencia y civilización al modo como lo concibe Norbert Elías desde su sociología figuracional.

Se interpreta que la revolución cultural introducida por la imprenta «instaura un mundo de separación, hecho de territorialización de las identidades/segregación de las etapas de aprendizaje, y de dispositivos de control social de la información o del secreto» (Martín-Barbero, 1996, p. 4) por modelos de comunicación que se convierten en paradigmas desde finales del siglo XVII para una educación establecida con «una doble correspondencia entre la linealidad del texto escrito y el desarrollo escolar» (Martín-Barbero, 2016, p. 4), aunada a una comunicación pedagógica transmisionista de contenidos memorizables.

La lectio, las tesis, los debates, las disputas y las «quaestiones», procedimientos de enseñanza en la educación medieval terminaron por cambiarse, como los contextos que tradicionalmente habían sido orales a procedimientos donde el uso de recursos impresos como el libro de texto establecían no solamente nuevos métodos de enseñanza,

sino también, otras formas de búsqueda de «la verdad» (Viñao, 1996). La irrupción cultural e intelectual del siglo XVI, el surgimiento de la concepción de individuo, la determinación de una economía de mercado y los principios para una democracia en el siglo XVIII dan entrada para concebir la comunicación como herramienta teórica que permite pensarse (Wolton, 2005).

Para Huergo (2007) la noción de comunicación en la educación escolarizada se ha orientado desde un pensamiento contractualista que ha privilegiado el contrato social, mediante una comunicación armoniosa basada en el sentido común del diálogo (1); desde un pensamiento iluminista que racionaliza la cotidianidad y ve sus peligros en la comunicación de masas como consecuencia psicológica de la modernización (2), y desde un pensamiento particularmente surgido del capitalismo y la industrialización; tres tipos de pensamiento con los cuales se conciben a los medios y la cultura popular, mediática y masiva como amenazas contra la conciencia.

3.11. Primeros escritos y primeras «formaciones» sobre periodismo

El periodismo resulta de las ideas precursoras del liberalismo del siglo XVII y del ideario de algunos franceses ilustrados, en contraste con la suspensión que hiciera el Parlamento inglés de la libertad de imprenta (Cancinos, 2006). Un hecho importante es cometido por el poeta John Milton quien, en 1644, a dos años de comienzo de la Revolución inglesa (1642-1688) y en medio de los enfrentamientos entre partidarios del Parlamento de Inglaterra y absolutistas, y cuando se comienzan a expedir las primeras leyes sobre propiedad intelectual, publica su *Areopagítica* (García-Aristegui, 2013). Milton había retomado el título atractivo de *Areopagiticus* del discurso del filósofo griego Sócrates (436-338 a. C.), pronunciado ante la *Ekklesia* (asamblea de la democracia) de Atenas en procura, defensa y exaltación de la restauración de la democracia en tiempos de Solón, en el siglo VI a. C (Saldaña-Díaz, 2004).

Segovia (2016) argumenta que una comprensión necesaria de la libertad de expresión ha de darse desde las causas y las consecuencias que produjeron el humanismo en el Renacimiento (siglos XV y XVI), la Reforma protestante (siglo XVI), las ideas liberales y el absolutismo (siglo XVII), y la Ilustración (siglo XVIII) y el constitucionalismo (siglo XIX) en la formación de la libre conciencia y de la libertad de pensamiento, debido a que la libertad de expresión en la modernidad correspondió conforme la libertad de pensamiento y resultado de una libertad de conciencia.

«De Relationibus novellis», una tesis doctoral defendida en 1690 en la Universidad de Leipzig (Alemania) por Tobías Peucer y traducida al latín como «Relationes novellae» (De Cózar, 1996) se considera un primer referente sobre el estudio del periodismo y, en forma específica, acerca de los textos periodísticos que inicialmente se conocieron en el siglo XVII, en Europa, porque «sienta las bases del ser y el deber ser de lo que hoy llamamos Periodismo» (García-Pinacho, p. 154).

De Cózar (1996), quien tradujera al latín el texto original, manifiesta que el mismo Peucer decidió acuñar la expresión latina «*relationes novellae*» como conversión de la locución alemana «*neue Zeitungen*» [nuevos periódicos], seguramente para designar lo mismo, pero con el nombre de «*novelle*», un vocablo que significó «novedad» o «relato de sucesos notables» hasta el siglo XVII.

Sobre la disertación del estudiante de medicina Peucer, de Görlitz, Lusacia, presentada el 8 de marzo de 1690 se considera válida la suposición de ser el primer estudio de doctorado en el campo periodístico (De Beer, Van Ryneveld y Schreiner, 2000), de acuerdo con la investigación académica realizada sobre el periodismo alemán por Groth (1948) y corroborada por Storz (1931) y Wilke (1984).

La obra de Peucer se concentra en 29 aspectos, los cuales relaciona y explica en los capítulos de su tesis (De Cózar, 1996, p. 40):

(1) Lo atractivo del tema (2) Significado y uso del término *Novellae*. (3) Las diversas formas de la narración histórica y cuál es la propia de las *Novellae*. (4) Descripción de las *novellae*. (5) Que tiene por objeto su origen y causas. (6) Se exponen los comienzos de la historiografía en determinados pueblos, principalmente entre los germanos. (7) Los primeros fundadores de *Novellae* y con ocasión de qué las escribieron. (8) Dos motivos impulsaron a ello: la curiosidad humana y el afán de lucro. (9) Del autor o *causa eficiente de las novellae*. (10) Su primer requisito (referido al entendimiento) es el conocimiento; (11) el segundo requisito, la capacidad de juicio, (12) que a los narradores con frecuencia les falta. (13) Referido a la voluntad, se quiere el respeto y búsqueda de la verdad, (14) que en los redactores de *Novellae* en ocasiones se echa de menos. (15) La materia de las *Novellae*, hechos singulares y diversos. (16) La primera precaución en la selección de la materia. (17) Segunda precaución. (18) Tercera. (19) La curiosidad humana excusa en cierto modo las banalidades. (20) En qué consiste la forma de las *Novellae*. (21) Su primera parte, la «economía» o disposición, (22) la segunda, la «lexis» o estilo, que se define con más exactitud. (23) Se indaga sobre la finalidad de las *novellae*, (24) que consiste en informar de hechos recientes, (25) Se exponen las diversas clases de utilidad. (27) Se trata el entretenimiento, (28) y se delimita. (29) Se distinguen varios tipos de *novellae*, poniendo al mismo tiempo fin a la tesis.

Peucer aclara el sentido que le dio a su disertación mediante el uso de la palabra latina *Novellae* (De Cózar, 1996, pp. 40-41; Peucer, 1690, p. 15):

Por lo que se refiere a la palabra misma, es cosa generalmente sabida que por *Novellae* se entienden las propias *novae relationes*, aunque en los autores latinos antiguos no aparece con este significado. En las glosas manuscritas a los *Cánones de los Concilios*, se lee, sin ir unida a sustantivo alguno, como sinónimo de *suggestiones* (cartas, escritos), tal como Charles Du Fresne, tomándolo del código de la Biblioteca Regia, anota en su *Glosarium*: «Por el mismo tiempo, como muchos se alegrasen con las *novellis* de que

Constantino, al ser bautizado por Silvestre, obispo de Roma, había quedado limpio de la lepra, etcétera.» Pero los monjes emplearon luego la palabra en el sentido de nueva información (*relatio*) o noticia (*nuntium*), como se puede ver en la *Vida versificada de San Mauro*, manuscrita: «Está el Padre en su celda (*cella*), cuando llega *ista novella*.» De ahí procede la palabra común francesa *Nouvelle*. Antonio Agustín observa que los emperadores se referían con este nombre a sus edictos más recientes. Por nuestra parte, para mayor claridad, le hemos añadido la palabra *relationes*.

De Aguinaga (1996) reconoce la importancia de la disertación de Peucer en la Universidad de Leipzig, que tuvo como punto de atención la aparición del primer diario en 1660 y otros impresos; sin embargo, destaca más la aportación a la enseñanza universitaria del periodismo del curso creado por el profesor Fernando Araujo, en 1887, en la Universidad de Salamanca, en tanto cumplía con el objeto de la materia.

Casasús (1996) distingue la voluntad de Peucer de tomar en consideración el valor de la tarea del periodismo justo en sus comienzos, con la firmeza de asignarle una facultad que permita abandonar tendencias reprobables y transformarlo con el tiempo, en consideración de su obra «De Relationibus novellis».

A finales del siglo XVI y durante el siglo XVII se conocieron diversas publicaciones relacionadas con las noticias y los periódicos de la época, incluso previas a la publicación de Tobías Peucer en 1690. Se concibe a Alemania como la cuna de la prensa semanal (1609) con dos semanarios publicados en Wolfenbüttel y Estrasburgo, y diaria (1650) en Leipzig, con la publicación (seis veces por semana) de los *Einkommende Zeitungen* [periódicos entrantes], de Timotheus Ritzsch (Schulze, 1996).

A la obra de Peucer antecedió un texto relacionado con la impresión de noticias, como el ensayo publicado en Munich, en 1581: *Tractat Herrn Gabriel Putherbeien von Thuron / etcétera. Von Verbot unnd auffhebung deren Bücher und Schrifften / So in gemain one nachtheil unnd verletzung des gewissens / auch der frumb und erbarkeit / nit mögen gelesen oder behalten werden*, traducido: «Tratado de Gabriel Putherbeien de Thuron / etcétera. Sobre la prohibición y su levantamiento de libros y escritos / que sin perjuicio general y daño para la conciencia / ni de la piedad ni honradez / no deben ser leídos ni guardados». (Schulze, 1996, p. 93). Esta fue una traducción original de la obra del monje francés Gabriel Putherbein (Putherbeus o Puytherbault) von Thuron, publicada en 1549 y acerca del provecho o no de vedar la lectura de obras y panfletos promotores del movimiento religioso de la Reforma de Lutero (Schulze, 1996) en el siglo XVI.

Años después, en 1629, el jurista alemán Chistophorus Besoldus intentó interpretar las noticias desde el asunto jurídico con su obra *Thesaurus Practicus* (Sousa, 2007). En 1630, el teólogo Ahasverus Fritsch publica su obra intitulada: *Discursos de Novellarum, quas vocant Neue Zeitunge / hodierno usu e abusu para abordar críticamente el uso y abuso en las noticias, e invita a no creer en todo lo que se lee* (Sousa, 2007) y

cinco lustros después, en 1644, el poeta y ensayista inglés John Milton presenta el primer discurso en favor de la libertad de prensa, y en la misma línea, el también inglés Thomas Hobbes publica su obra *Leviathan*, en 1651 (Sousa, 2007), donde alude a asuntos relacionados con la libertad y la liberalidad, el Estado, el poder, la religión, el discurso y el lenguaje, entre muchos otros aspectos.

Posteriormente, aparece en 1676 la obra *Schediasma curiosum de lectione novellarum*, del teólogo y filólogo Christian Weise, la cual compila las noticias más importantes entre 1660 y 1675 según el autor, quien además sugiere la lectura de periódicos como medios didácticos y objeto de estudio para ilustrados y académicos (Schulze, 1996).

Belmar-Talón (2015) expresa que con la Edad Moderna surgieron algunos individuos denominados *buhoneros, ciegos, trovadores y hasta pregoneros que hicieron* de los hechos noticiosos su insumo para transmitir oralmente y en espacios públicos mensajes dirigidos a la gente del común; más cercanos ellos a la narración de novelas y literatura popular que al periodismo. En cambio, reconoce en la figura de gaceteros —redactores de noticias políticas y militares— y diaristas—redactores de periódicos informativos y literarios—, en la España del siglo XVII, a los primeros personajes relacionados con la actividad periodística.

Infelise (2005) sugiere que la Europa de la primera Edad Moderna concibió un sinnúmero de instrumentos que, con características distintas, fueron tan importantes como la imprenta misma, la que se ha llevado el protagonismo como medio transmisor del conocimiento por excelencia. Ejemplo de estos medios puede reconocerse la «comunicación oral docta» y el «manuscrito». Este último, empleado para informar con relativa regularidad y constituido por párrafos breves de información extraída de cartas de mercaderes y corresponsales, acerca de sucesos militares y políticos.

3.12. La Iglesia católica y la comunicación

Sin lugar a dudas, la Iglesia católica ha jugado un papel trascendental en la lógica educativa de la comunicación, en muchos aspectos y en diversos momentos históricos, hasta convertirse en una institución que en la modernidad asumió la preocupación por el tema en la enseñanza universitaria y en la oferta de los programas universitarios orientados hacia dicho propósito.

Algunos autores no han dudado en reiterar que el espíritu comunicativo, concebido en la expresión misma de la palabra «comunicación», tuvo su origen en el acto sacramental de la comunión: la semejanza misma del diálogo evocador de Jesús con sus discípulos durante la última cena, y que ese acto de «poner en común» o «comunión» (que desde la visión cristiana es más que eso) dio principio para comprender la lógica conceptual e interpretativa de la comunicación, tal cual como la conocemos en los nuevos tiempos.

Sobre todo, en Occidente, se le atribuye también a la Iglesia católica —como a las demás profesiones de fe— el protagonismo que históricamente ha tenido y mantenido en la promulgación de la palabra, como insumo y esencia de la religiosidad, pero también como elemento cultural que sustenta el desarrollo de los pueblos, y que a lo largo de los siglos ha ido de la mano con la evolución técnica y tecnológica descubierta por la humanidad. Ejemplo de ello fue la valoración que tuvo la imprenta desde la primera biblia hecha con la innovación occidental, un recurso que ya Oriente había descubierto con mucha antelación, y un descubrimiento que coadyuvó al nacimiento de los periódicos, denominados genéricamente «prensa» porque en su elaboración ocurría el prensado del papel: otra innovación posterior a las pictografías, los grabados, las tablillas, las piezas cerámicas, los rollos, los papiros, los pergaminos, los óstraca, los códices, entre otros recursos que posibilitaron la comunicación gráfica y escrita en las distintas culturas del mundo.

De recursos comunicativos como la prensa, la Iglesia católica se movió, tanto en los escenarios favorables como en los desfavorables, siendo igualmente su rol de esencia protagónica por el poder institucional, histórico y contextual que representaba la fijación de su posición oficial. De ello da referencia la encíclica *Chistianae reipublicae salus* del papa veneciano Clemente XIII (1766, 25 de noviembre, p. 1) y en alusión al «libertinaje del libro» [conserva la escritura original]:

La salvezza del popolo cristiano, della quale ricevemmo il mandato dal Principe dei Pastori e Vescovo della anime, Ci spinge a prestare attenzione perché la sfacciata e pessima licenziosità dei libri, emersa da segreti nascondigli e giunta a recare grave danno e di notevole ampiezza, non diventi tanto più dannosa quanto più si espande di giorno in giorno. L'esecrabile perversità dell'errore e l'audacia di uomini nemici, che in mezzo al frumento seminano zizzania in gran quantità con lo scritto e con la parola, soprattutto in questi giorni si sono estese a tal punto, che se non poniamo la falce alla radice e non stringiamo in fasci i cattivi germogli per gettarli nel fuoco, poco manca che le spine della malvagità, sviluppatesi, tentino di soffocare la piantagione del Signore degli eserciti celesti.

De un momento importante de la historia de la humanidad como fue en el que ocurrió la Revolución francesa, por todo lo que antecedió y por sus consecuencias, aparece un documento que en la historiografía de la comunicación habría que tenerse en cuenta y con relación a lo que podría comprenderse desde la libertad de pensamiento y, por ende, lo que sugirió el origen de la libertad de prensa, y tiene que ver con la publicación que el papa Pío VI hiciera cuestionando las decisiones de la Asamblea Nacional y que implicaron una posición crítica de la Iglesia católica con base en lo que estaba ocurriendo en la Francia de ese momento, y teniendo de base el mismo concepto de libertad que argüían los revolucionarios en el Decreto de la Asamblea. En la breve *Quoe Aliquamtum*, el pontífice Pío VI (1791, 10 de marzo) presenta su posición y crítica sobre los argumentos libertarios:

Cuando Dios creó al primer hombre y lo colocó en el Paraíso terrenal, ¿no lo condenó al mismo tiempo a la pena de muerte si hubiera probado los frutos del árbol de la ciencia del bien y del mal? Con este primer precepto, ¿no suspendió rápidamente su libertad? Y después de que el hombre con su desobediencia se hubiera vuelto culpable, ¿no agregó Dios muchos otros preceptos, que vinieron de Moisés promulgados? «Aunque había dejado al hombre en el poder de sus propias decisiones, para poder merecer una recompensa o una pena, sin embargo, le agregó leyes y mandamientos, para que al observarlo fielmente valga la pena su salud». Entonces, ¿dónde está esa libertad para pensar y operar que los decretos de la Asamblea atribuyen al hombre vivo en la sociedad como un derecho inmutable de la naturaleza? Por lo tanto, por lo que surge de estos decretos, un tenor de ellos aceptará contradecir el derecho del Creador, por el cual existimos, y de cuya liberalidad debemos reconocer todo lo que somos y lo que tenemos. Más allá de eso, ¿quién no sabe que los hombres han sido creados no solo para vivir cada uno como un individuo, sino también para vivir en beneficio de los demás? (párr. 8).

Las repercusiones sobre la publicación de las encíclicas generaban procesos comunicativos diversos como puede detallarse, por ejemplo, en la carta remitida por el secretario de Estado, Mariano Luis de Urquijo, durante el reinado de Carlos IV, exhortando al Consejo de Castilla (1800, 13 de julio) para dar consentimiento sobre la encíclica *Diu satis* (1800, 15 de mayo) del papa Pío VII (Morales-Payán, 2005, p. 930) [conserva la grafía original]:

Es la voluntad del Rey que el Consejo consulte a S.M. [Su Majestad] lo que se le ofrezca y parezca sobre si convendrá o no, dar el pase a la adjunta Encíclica que ha publicado S. Santidad [Su Santidad] y que su encargado en esta Corte desea se de a la luz pública en estos Reinos. A este fin la paso a manos de V. E. [Vuestra Excelencia], que cuidará de comunicarla al Consejo, para que la examine detenidamente y diga a S. M. su dictamen.

Las mismas encíclicas o «cartas circulares» (del latín *Litterae encyclicae*) representaron documentos públicos y formales de los pontífices donde enseñaban asuntos de carácter doctrinal o moral y se convirtieron en herramienta comunicacional que históricamente ha trascendido. Así ocurrió cuando a partir del siglo XII la bula hubo de significar los documentos papales, pero tuvo un antecedente como fue el documento (bula *Eos qui in Ispaniam*) mediante el cual Alejandro II, en 1064, aprueba la lucha (guerra santa) contra los sarracenos y concede indulgencias a los que emprenden la reconquista en la península ibérica, lo cual dio origen a la *Bula de Cruzada* (Benito-Rodríguez, 2010).

Inicialmente, las bulas se concebían en manuscritos que, con la invención de la imprenta en Occidente, se produjeron impresos o alternadamente manuscritos e impresos y, en su condición de documentos papales, otorgaban indulgencias a cambio de su compra —en algunos casos—; se convertían en convocatorias para recaudar fondos

destinados a las cruzadas o, incluso, para reparaciones locativas de edificios catedralicios o impartir excomuniones —en otros casos— (De los Reyes, 2008; Benito-Rodríguez, 2010). Hasta finales del siglo XIX las bulas se clasificaban según su uso en lo que se denominaron los «siete tesoros»: para la entrega de indulgencias (1); para la sepultura eclesiástica y la atención de los oficios litúrgicos (2); para impedimentos matrimoniales o «dispensas de irregularidad» (3); para la «composición» de bienes mal adquiridos (4); para la conmutación de votos y la confesión (5); para el ayuno y la abstinencia (6) y, finalmente, para los oratorios privados (7) (Benito-Rodríguez, 2010, p. 72). Un ejemplo de bula es la declaración de Sixto IV (1474, 1 de febrero) donde informa sobre la reducción en el valor de la limosna en florines [conserva la grafía original]:

Volumus enim ac similiter declaramus reductionem duorum florenorum auri de Aragonia ad unum ad animas defectorum olim inferiores status et gradus referri debere. Illo vero, qui post quintam diem mensis martii anni ab incarnatione dominice millesimi quadringentesimi septuagesimi secundi, qua reductio huiusmodi facta fuit, pro assequenda indulgentia et plenaria remissione in duobus florenis seu illorum vero valore se obligarunt et in libris questorum ac thesaurariorum sancte cruciate se inscribere fecerunt [...] (De los Reyes, 2008, p. 10).

Otro ejemplo de bula, como recurso informativo excepcional y específico, es el que se puede retomar de la princesa Isabel la Católica, meses antes de su coronación (1474, 29 de junio) [conserva la grafía original]:

E por quanto vos la muy illustre e muy alta e poderosa señora Doña Isabel Princesa de Castiella e Reyna de Cecilia del estado sobre dicho tomastes la indulgencia para en la vida e distes veinte florines para ayuda de la dicha guerra (De los Reyes, 2008, pp. 24-25).

De igual modo, la bula también se empleó luego del descubrimiento español del continente americano y se le dio el nombre de *Bula de la Cruzada en Indias*, retomada de la *Bula de Cruzada en España* (Benito-Rodríguez, 2010, p. 73):

Una vez que el Papa otorgaba la concesión, se lo comunicaba al Monarca de España por medio del Comisario General, éste enviaba Reales Cédulas y despachos nombrando comisarios subdelegados generales, y tesoreros generales, al tiempo que se lo comunicaba a los virreyes y a los responsables del poder civil y religioso de los distintos territorios peninsulares y ultramarinos.

Con el conocimiento de las bulas proseguía el cruce de cartas entre destinatarios y remitentes, dando razón del cumplimiento o la intención comunicativa de tal documento; así se deja entrever en la comunicación dirigida por el tesorero de Cruzada en Cuba, Juan de Agramonte, en 1547, al emperador Carlos V (Benito-Rodríguez, 2010, p. 84):

Lo que perteneció a la Santa Cruzada, así de bulas de españoles como de indios, composición y mandas inciertas [...] monta 670 pesos, por ahí se verá los pocos que somos en la isla. [...] A lo cual, cuatro años después [1551], el príncipe y el rey enviarían cartas dirigidas al gobernador de Cuba convocándole para agilizar dicho envío, cuyo dinero debía ser gastado en «la guerra contra los infieles enemigos de nuestra santa fe católica».

Ha sido la Iglesia consciente de la importancia y la trascendencia de las comunicaciones y, en su propósito divulgativo ha contenido los «documentos pontificios» constituidos por cartas encíclicas de tipo doctrinal y exhortatorio, epístolas encíclicas, constituciones apostólicas, exhortaciones apostólicas, cartas apostólicas, bulas y los *motu proprio*, entre otros.

A partir de la masificación de la prensa en los comienzos del siglo XVIII, la Iglesia católica asumió una función autodefensiva producto del progresivo acoso de que era objeto por parte de la prensa de la época (Mujica, 2015), como ocurrió con la posición asumida por el papa Clemente XII.

La Iglesia católica históricamente mantiene su protagonista con respecto a la información, la comunicación y la formación en comunicación: desde los comienzos del cristianismo, en la diversidad de sus prácticas comunicativas no solo del orden ritual, como también con los aspectos que con su sello han dado institucionalidad, por ejemplo, a las escuelas monásticas, a la universidad occidental, al liderazgo en el abordaje de asuntos de comunicación en las diferentes épocas y por ser gestora en la constitución de algunos de los primeros centros, institutos, programas, facultades y escuelas de periodismo y comunicación en muchas regiones del mundo como ocurrió en América Latina.

3.13. La cientificidad social y la comunicación

El interés por analizar el método científico, la motivación por dar explicación de las causas de los acontecimientos sociales y los propósitos que han de solventar el conocimiento social fueron no solo preocupación durante el siglo XIX, sino también en el siglo XX, y determinaron de algún modo un estímulo por la cientificidad social, explicado desde de las nuevas concepciones sociológicas, la reflexión sobre el ser social, la dimensión de la conducta humana desde la mente, la explicación de los sistemas signares, entre algunos aspectos, que dieron apertura a nacientes disciplinas sociales.

En tanto se concebían disciplinariamente separadas de la filosofía para explicar lo científico, las ciencias sociales se han mantenido influenciadas por los rigores de cientificidad dominantes en las ciencias naturales. Y el carácter de cientificidad del conocimiento social asume elementos de la naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica que dan razón del estudio de los seres humanos y la sociedad, a tal punto que sus aportaciones constituyen la introducción necesaria de la filosofía de las ciencias sociales,

esenciales para la fundamentación de las emergentes disciplinas sociales (Gómez-Rodríguez, 2003). De ello no fue ajeno el estudio de la comunicación en sus orígenes; por un lado, en atención a las preocupaciones que surgían en las empíricas salas de redacción de los periódicos y, por otra parte, ante el interés que empezaba a mostrarse por los comportamientos comunicativos.

En paralelo, se contrastaba el desenlace de innumerables experimentos que al inicio de la modernidad desembocan en el funcionamiento electromagnético: la electricidad y el magnetismo son conjugados por las experiencias científicas de italianos, franceses, rusos, alemanes, ingleses, estadounidenses, españoles, entre otros, que coadyuvaban al desarrollo técnico y tecnológico de nuevas formas de comunicación como la telegrafía inalámbrica y su desenlace favorable en la radio, la telefonía, la discografía, la fonografía, la gramofonía, la fotografía, los sistemas de impresión, el cine, la electricidad en sus múltiples usos y el descubrimiento de las potenciales herramientas del magnetismo al servicio de la instrumentación comunicativa, sumado al desarrollo de nuevos mecanismos de combustión, el avance de la ingeniería mecánica en escala y, por supuesto, la industrialización.

En todo ello, se comenzaba a discutir el papel del individuo en la sociedad, las concepciones ideológicas, las relaciones de poder, el idealismo versus el materialismo, la dialéctica, la metafísica, la propaganda, la historicidad de los procesos sociales; en fin, un sinnúmero de variables que otorgaban basamento para comenzar a comprender asuntos significativos asociados a la comunicación en la modernidad, en imposición de la lógica y la razón por encima de la concepción de autoridad; incluso, más allá de las interpretaciones surgidas desde el idealismo; la aparición de nuevas naciones luego de procesos libertarios y de emancipación, el aumento de la productividad por el crecimiento de las ciudades y el inicio de la comprensión de lo urbano y de una carrera incesante por la confluencia de innumerables avances tecnológicos que superaron las formas clásicas y mecánicas de la vida cotidiana y los métodos tradicionales y arcaicos de la producción humana.

La comunicación se entreteje por los hilos de la modernidad que pone al ser humano en otra dimensión y con otras preocupaciones, lo cual la ciencia también empieza a desbordar bajo premisas distintas a la exactitud de la química, la física y la matemática: el nacimiento de las ciencias sociales, denominadas de forma alterna y hasta un tanto peyorativa «ciencias blandas», que comienzan a dar su batalla de posicionamiento con la apertura del pensamiento tradicional en contraste con posturas revolucionarias de su tiempo y evolutivas en su construcción idearia. Sin embargo, tal calificación sigue hoy generando discusión, debate, controversia y confrontación de argumentos si todo aquello ha construido el nido para establecer las consideraciones, pero también las críticas si la comunicación es una disciplina, un campo de conocimiento o hasta una ciencia social.

Los siglos XIX y XX son, sin lugar a dudas, la desembocadura de innumerables hechos y acciones que tuercen e inclinan la balanza con nuevos elementos que le dan peso a la condición existencial del hombre en la medida en que cambian, transforman y hasta violentan la forma tradicional de vivir y comprender el mundo. La prolongación del conocimiento al término del siglo XIX contribuyó al cambio de las formas institucionales y a la progresión de ejercicios con mayor especialización, como en efecto ocurrió con la formalización de los estudios de comunicación y periodismo (Mellado, 2009).

Su principio en estudios como la sociología, la economía, la politología, la psicología social, la pedagogía y la lingüística, entre algunas otras, y debido a su interés de constituirse en conocimiento excepcional pese a tal multidisciplinariedad, también le ha generado contrariedades a la «ciencia de la comunicación» en su autodeterminación como ciencia porque no ha superado la reflexión acerca de su composición y se ha mantenido circunscrita a reflexionar sobre el objeto que la ocupa (Beth y Pross, 1990).

Y allí, nuevamente, en lo social, la comunicación comienza a ser estudiada desde los quehaceres periodísticos, pero también desde la esencia de las relaciones sociales, en las dinámicas de poder, economía, ideología, símbolo y signo. Fueron dos centurias que vieron nacer los estudios de comunicación desde miradas sociológicas, antropológicas e históricas. Innumerables fueron los pensadores de la comunicación y algunos pueden recordarse por sus invaluable aportaciones, como el pensador francés Auguste Comte (1798-1857), considerado el creador del positivismo y la sociología; el pensador e historiador Alexis Henri Charles de Clérel, vizconde de Tocqueville (1805-1859), promotor de las ideologías liberales; el filósofo y sociólogo alemán Karl Heinrich Marx (1818-1883), padre del socialismo científico con el filósofo y sociólogo alemán Friedrich Engels (1820-1895); el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913), persona destacada de la Escuela de Ginebra y autor fundacional de las ideas del estructuralismo; el sociólogo y filósofo francés Émile Durkheim (1858-1917), considerado con Marx y Weber cofundadores de la sociología y quien la concibió como disciplina académica; el filósofo y sociólogo alemán Max Weber (1864-1920), estudioso del derecho, la historia y la economía; el psicólogo y biólogo suizo Jean William Fritz Piaget (1896-1980), autor de la teoría constructivista del aprendizaje y representante de la psicología evolutiva; el sociólogo alemán Norbert Elias (1897-1990), quien trabajó la sociología histórica y la sociología figuracional; el sociólogo estadounidense Talcott Parsons (1902-1979), autor de la teoría de la acción social y traductor de las obras de Durkheim y Weber; el antropólogo y filósofo francés Claude Lévi-Strauss (1908- 2009), fundador de la antropología estructural, promotor del análisis estructural en la antropología y defensor del estructuralismo en las ciencias sociales; el sociólogo estadounidense Robert King Merton (1910-2003), quien desarrolló la teoría sociológica estructural-funcionalista y autor clásico de la escuela estadounidense de sociología; el filósofo y semiólogo francés Roland Barthes (1915-1980), crítico del positivismo, integrante de la escuela estructuralista e influenciado por Saussure, Lévi-Strauss y Jakobson (Roman), este último lingüista y fonólogo

ruso (1896-1982), cofundador del Círculo Lingüístico de Praga y muchos años después cofundador del Círculo Lingüístico de Nueva York, entidad que, luego, se transformó en la Asociación Internacional de Lingüística; el filósofo, psicólogo, teórico social e historiador francés Paul-Michel Foucault (1926-1984), crítico de las instituciones sociales, autor de obras analíticas del poder, el conocimiento y autoconsiderado pensador crítico-histórico de la modernidad; el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1927-1998), autor de la teoría general de los sistemas sociales; el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas (1929), autor de la teoría de la acción comunicativa (1981) y representante de la «segunda generación» de la Escuela de Frankfurt; Pierre-Félix Bourdieu (1930-2002), sociólogo importante de la segunda mitad del siglo XX, con influencia en la teoría social y en la sociología empírica; el sociólogo y científico social estadounidense Immanuel Wallerstein (1930), director de estudios asociados en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, en París, y presidente de la Comisión Gulbenkian para la restauración de las ciencias sociales; el sociólogo inglés Anthony Giddens (1938), autor de la teoría de la estructuración; el escritor y filósofo italiano Umberto Eco (1932-2016), analista de la cultura de masas en las obras *Apocalípticos e integrados* (1964) y *El superhombre de masas* (1976) y de los códigos y signos en *Tratado de semiótica General* (1975).

Algunos de estos autores tuvieron vínculos o relaciones con la prensa de su tiempo; incluso, la ejercían cuando ni siquiera se remitía a la necesidad profesionalizante, y por ello muchos de sus estudios tuvieron como referencia lo social, fuente del quehacer periodístico que no contaba con los esquemas, las dinámicas, los géneros y los lineamientos de los nuevos tiempos, sumado a un pensamiento filosófico que nutría los orígenes de la sociología y de disciplinas sociales que, en uso del método científico empezaban a dar explicación de asuntos relacionados con la economía, las fuerzas sociales, la revolución con carácter evolucionista, la psicología diferencial, las concepciones positivistas, los planteamientos liberales y, en general, la teorización de lo social. Allí estaba el periodismo como sustrato de la actividad experiencial de la comunicación y, luego, la preocupación por la comunicación como dinámica pura de la condición social.

Fue el sociólogo alemán Max Weber quien tuvo la idea de sugerir el sometimiento del periodismo a un objeto de análisis sociológico, y lo hizo en las Primeras Jornadas de Sociólogos Alemanes, realizadas del 19 al 22 de octubre de 1910 en Frankfurt, con el interés manifiesto de analizar las relaciones de poder creadas por la publicidad de los periódicos (Beth y Pross, 1990). Así, Weber (1992) planteó lo que denominó una «sociología de la prensa» en su alocución:

Señores: El primer tema que la Asociación Alemana de Sociología ha considerado adecuado para un estudio genuinamente científico es una Sociología de la Prensa. Un tema extraordinario, no podemos engañarnos, un tema que no sólo requerirá unos medios materiales muy importantes para los trabajos preliminares, sino que, de ningún

modo, podrá ser tratado objetivamente si los círculos dominantes de la prensa no acoguen nuestro proyecto con gran confianza y benevolencia (p. 251).

Weber (1992) llamaba la atención sobre la situación de la prensa de su tiempo en Alemania y la convocaba desde su interés de constituir una comisión con la colaboración de «los especialistas de la prensa», sus teóricos, el vínculo de «los profesionales en el ámbito práctica de la prensa», grandes empresas de prensa, asociaciones de editores de prensa y redactores de prensa:

Simplemente les recuerdo: imagínense que la prensa no existe, piensen en cómo sería entonces la vida moderna, sin el tipo específico del ámbiot de lo público (Publizität) que la prensa crea. La vida antigua, estimados oyentes, también tenía su propio ámbito de lo público. Con espanto se enfrentó Jacob Burckhardt a lo público en la vida helénica que comprendía la existencia total del ciudadano ateniense, hasta en sus parcelas más íntimas. Hoy en día el ámbito de lo público ya no es del mismo tipo. Resulta interesante, sin embargo, pregunta ¿qué aspecto tiene lo público en la actualidad y qué aspecto tendrá en el futuro, qué es lo que se hace público a través de la prensa y qué no (p. 252).

Ortega y Humanes (citados en Callejo 2001) reinterpretan la particularidad del periodismo cuando supera las fronteras comprensibles de qué es una profesión y porque estiman que su capacidad de actuación tiene mayor conveniencia con relación a la tarea desempeñada por otras ocupaciones.

Algunos autores e historiógrafos estiman que al XIX habrá que considerársele como la centuria de la prensa escrita donde la humanidad hubo de afrontar tanto períodos de libertad de prensa como épocas de convulsión y revolución y, también, de oscurantismo (Pizarroso-Quintero, 2010), aunado a una prensa cada vez más industrializada. Fue un siglo que se distinguió por la aparición de periódicos que empezaban a fijar posturas sobre la política y los movimientos independentistas. Fiel a este planteamiento pareciera ser la publicación *El Alternativo del Redactor Americano* creada en la Nueva Granada, el 27 de enero de 1807 por Manuel del Socorro Rodríguez, un referente fundacional del periodismo en Colombia, país reconocido por su ejercicio en las prácticas periodistas pioneras en la modernidad. Y decía Rodríguez (1807) en el primer número de su publicación y con respecto a su intención [conserva la escritura original]:

Pero antes de todo, es indispensable hacer esta prevención: No se intenta engañar al público con artificiosos plagios, que por desgracia es en el día la moneda corriente y comunísima. Mas también es preciso que considere: que *la verdad* [letra en cursiva puesta así en el texto original] ha sido y será siempre una misma en todos los siglos y naciones, con la única diferencia de los modos de usarla más o menos finos y a propósito, según el plan y método adaptables a la naturaleza de la materia que se trata (p. 1).

Ha de distinguirse que ya en este texto el mismo autor destacaba el término «verdad», al realzarlo en letra cursiva y al darle el valor intrínseco que ha de tener en la información periodística: elemento sustancial que connota la fundamentación en la formación periodística del siglo XX, en las primeras escuelas de periodismo constituidas por periódicos de distintos países, en retoma de ejemplos de periódicos europeos y estadounidenses, y en las escuelas de formación académica de comunicación y periodismo que alcanzan su consolidación en la segunda mitad del siglo XX.

Del siglo XIX al siglo XX se evidencia en Europa un cambio transicional de la prensa política a la prensa de información (Tabla 5), donde se muestra una preocupación empresarial y un interés por mantener una viabilidad económica; asunto que no ocurría en la prensa política, y un ejemplo de ello, se presencié en España como lo evidencian las cifras de esos primeros años del siglo XX (Pizarroso-Quintero, 2010).

Tabla 5. *Prensa política y prensa de información en España (Pizarroso-Quintero)*

<i>Año</i>	<i>Periódicos Políticos</i>	<i>Periódicos de Información</i>
1913	586	156
1920	339	283
1927	210	327

Nota. Pizarroso-Quintero, A. (2010, p. 46). El periodismo en el primer tercio del siglo XX. *Arbor*, 186, 45-54. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1189/1194>

En su evolución, el ser humano introdujo y puso en práctica acciones comunicativas que, con el tiempo, volvió hábito y costumbre, quizá sin la preocupación de estudiarlas, pero sí de comprenderlas en su modo necesario, básico y esencial de *interactuar con el otro* —el congénere, el ciudadano, el extranjero—, *de instituir las* —lo que le dio el valor o importancia a la comunicación y la permanencia en el tiempo, fuese por su popularidad, fuese por la necesidad y la obligación de estar informado desde el mensaje oral, corporal, escrito, visual, pictográfico y artístico— y de *conocerse y reconocerse* en un contexto particular que significa la cultura de los pueblos; pero, luego, con la habituación de la técnica, el perfeccionamiento de los instrumentos, el establecimiento de métodos y procedimientos y la determinación del oficio de informar —y de hacerlo constantemente o periódicamente— implicó el imperante deseo de formarse e informarse a su vez sobre un oficio que se profesionalizó muchos siglos después de ejercerse empíricamente y que en los últimos tiempos adquirió el carácter profesionalizante de cualquier disciplina o campo de conocimiento.

3.14. Aportación sociológica a la comunicación

En realidad, la sociología mostró interés por los medios de comunicación y una evidencia de ello la constituyó la ponencia de Max Weber en el Congreso de la Asociación Alemana de Sociología, en 1910, cuando se refería a la prensa. Y aunque hay un antecedente más antiguo como la primera tesis doctoral sobre asuntos de periodismo que data de 1690 (Leipzig), únicamente a principios del siglo XX se toma conciencia de la función de la prensa (Rodrigo-Alsina, 2001).

Si se explora la antecendencia en los estudios de comunicación y periodismo, puede entreverse que, en sus inicios, las aproximaciones reflexivas en torno al periodismo eran distintas a las que ocurrían asimismo en la comunicación. Los estudios de comunicación, sin irse en contravía de los estudios de periodismo, significaron trasegares distintos: uno por la dimensión sociológica y filosófica del ser, y otro por la necesidad de formalizar un tanto el ejercicio de lo periodístico para garantizar el desempeño de la prensa.

El profesor galés Raymond Williams (1921-1992), cofundador de los Estudios Culturales (Escuela de Birmingham), no formado en la comunicación, sugería que el estudio de la comunicación es una confluencia de aportaciones de investigadores preparados en espacios contrastantes como la historia, la filosofía, los estudios literarios, los estudios culturales, la psicología, la sociología y la tecnología. Lo único que poseían en común correspondía a su interés por la comunicación (Moragas, 2011).

Esta antecendencia la explican muy bien Vizer y Vidales (2016) cuando reseñan que el desempeño investigativo empírico tuvo suficiente reflexión; pero, en esta que califican de «corta historia de la comunicación», indiscutiblemente la investigación ha estado marcada por la carencia de solvencia suficiente para comprenderla como ciencia y su condición fragmentaria está solamente argumentada por otras ciencias, debido a que sus objetos de estudio ni siquiera alcanzan la categoría de subdisciplinas porque son, precisamente, prácticas de investigación empíricas, justificadas en la consideración de la institucionalidad y sometidas a la práctica de la autorreferencia.

En el caso de América Latina resulta problemático definir el marco estructural común con respecto al estudio del periodismo cuando la investigación acerca de la profesión realmente no ha sido una prioridad científica, ni mucho menos hay un consenso que coadyuve a la legitimación de la lectura del campo de comunicación en las ciencias humanas y sociales (Mellado, 2009).

Y aunque en los comienzos del siglo XX era muy incipiente hablar de una con-dimentación sustancial y necesaria para darle cabida al escenario de las ciencias sociales, los primeros acercamientos sociológicos modernos consiguieron abrir la brecha para que instituciones universitarias se preocuparan por determinar el tratamiento académ-

mico de lo social. Fue así como estos primeros ejercicios tímidos significaron, no obstante, una irrupción de los esquemas clásicos de concepción del conocimiento y se abrió paso en la academia a la exposición del análisis de lo social en la modernidad y, sobre todo, de la constitución curricular de las primeras experiencias de enseñanza de lo social.

La comunicación empezó, también, a construirse en camino fértil para la enseñanza del periodismo, por un lado, y por el otro, debido a la explicación de los fenómenos comunicativos de sumo interés ante la aparición de nuevos medios de comunicación. Los *mass media* contribuyeron a la solución no solo de las necesidades humanas, sino también a establecer distintas formas de concebir el mundo, en atropello de los esquemas clásicos que defendían la metodología inscrita en las ciencias básicas.

Las consideradas ciencias sociales como la sociología, la historia y la antropología contextualizaron el escenario para nuevas disciplinas sociales y el tema de la comunicación se expresaba en tonos persistentes debido a las múltiples realidades que dieron los hechos históricos del momento: la configuración de las naciones, el establecimiento de nuevas estructuras de relación política en el mundo, el nacimiento y crecimiento progresivo de los centros urbanos, la migración rural a las ciudades, el amoldamiento de nuevas lógicas de la cotidianidad, la fuerza de la industrialización de la producción humana y los conflictos sociales que alimentaron el surgimiento de problemáticas trascendidas en lo local, al marcaron el destino mundial de la nueva sociedad.

Fueron precisamente los conflictos sociales los que motivaron un movimiento migratorio sustancial y significativo del pensamiento intelectual. Las dos guerras mundiales abrieron inimaginadamente sendero para que el conocimiento de aquellos «cerebros fugados» supusiera una ruta por seguir. Los conflictos bélicos, igualmente demarcaron un reacomodamiento forzoso de la condición de subsistencia y catapultaron, entre otros muchos aspectos, la necesidad de estar informados de lo que ocurría.

La imprenta empezó a tener a finales del siglo XIX y comienzos del XX una praxis circunstancial de la necesidad de la continuidad y seguimiento de los hechos de trascendencia y calificados de importancia en la cotidianidad de lo humano y en la ruptura de lo habitual y la costumbre. La noticia, como producto significó la base del desempeño informativo que, en el momento de ser rutinario, se volvió periódico y, en tanto, los trabajadores del oficio, por su condición habitual, habrían de llamarse periodistas. Esto significó que un oficio permanente debía tener cada vez personas más cualificadas en lo técnico —con la apropiación de las nuevas herramientas que entregaba la tecnología— y en lo específico —con la especialización en el oficio de informar periódicamente; es decir, ser periodista—.

El siglo XIX hubo de convertirse en esa especie de antesala propicia para el diálogo de saberes más allá de la fundamentación del pensamiento filosófico del hombre

antiguo y de la fe en la época medieval; connotó la propensión para que la modernidad se abriera en perspectiva de lo social y en contraste con su esencia puramente industrial.

La revolución industrial indicó nuevas formas de concebir el mundo: no mejores, pero tampoco peores, simplemente distintas. Apareció, entonces, la necesidad de la formación en asuntos y temas que no partieron de la concepción clásica del conocimiento y que si así lo hubiesen hecho no correspondían a la reiteración del hábito: constituían asunciones importantes para la época de lo que la humanidad debía afrontar. El concepto «universitas» se explicaba por el reto que habría de significar dar un vuelco a las formas tradicionales de concebir el mundo y, si bien, las ciencias calificadas de exactas daban nuevas y geniales aportaciones para las soluciones que demandaba el nuevo orden de la sociedad, las ciencias sociales tímidas, pero de modo relevante, se abrían paso con la aparición de nuevas dimensiones sociológicas del quehacer humano. Fueron elementos que ayudaron a cultivar el plantío de los inicios formativos de la comunicación y el periodismo en el mundo, y específicamente, en la aportación del estamento europeo y estadounidense a esos primeros ejercicios de ordenar elementos de otros saberes, de otros campos de conocimiento y de la ciencia misma, puestos al servicio de la constitución primaria de un primer conocimiento sobre situaciones atinentes a la comunicación y el periodismo.

3.15. Primeras escuelas e institutos de periodismo y comunicacion

Las primeras escuelas de periodismo nacieron en los Estados Unidos de América, en los comienzos del siglo XX, agregadas a las universidades y con vínculo a los grandes periódicos, mientras en Europa la enseñanza del periodismo comenzó en Alemania con los institutos para el periodismo («für Publizistik» o «für Zeitungswissenschaft») y, luego, en Italia, mediante el funcionamiento de la Scuola Propedeutica para las profesiones periodísticas y, en Francia, con el Instituto de Prensa. Posteriormente, España asumió el modelo formativo de la escuela profesional estadounidense (Gordon-Pérez, 1991), aunque en el siglo XIX ya había experimentado en la Universidad de Salamanca la creación del primer curso de periodismo, en 1887, a cargo del filósofo, licenciado en Derecho y profesor de Literatura, Fernando Araujo (Aguinaga, 2001).

La información era el puente para la promoción idearia y el fenómeno de una prensa política lo vivían los países occidentales, de Europa y de América. Las clases políticas concebían y comprendían el valor implícito de la prensa con los antecedentes de su regulación durante el siglo XVII en Inglaterra; con una prensa cultivada por la Revolución francesa en el siglo XVIII y una prensa de elite desbocada a finales del siglo XIX en Europa y América. El tinte político impregnaba los tipos de la prensa norteamericana, por ejemplo. De hecho, en Estados Unidos y a mediados del siglo XIX, el periódico New York Tribune de [Horace] Greeley, cofundador del partido Republicano, quien pugnaba para que la nación norteamericana enfrentara el esclavismo y revisara los peligros del

modelo imperialista, recibía artículos parcializados de periodistas nacionales y extranjeros, entre ellos, del pensador alemán Karl Marx, un corresponsal europeo habitual del medio estadounidense (Nichols & McChesney, 2006) y del prusiano Friedrich Engels, de cuyas ideas socialistas tendrían consideración y valía no solo para el círculo de intelectuales y reformadores seguidores de las ideas de Horace Greeley y su diario *The Tribune*, sino también para la tradición reformadora que emergía en los Estados Unidos (Tuchinsky, 2009). *The New York Tribune*, durante la Guerra civil estadounidense, alcanzaba una audiencia masiva, con la circulación nacional más importante de periódico alguno en el país norteamericano a mediados del siglo XIX (Nichols & McChesney, 2006).

Los primeros estudios de comunicación hacían hincapié en el análisis de los fenómenos sociales amparándose en la interpretación sociológica del siglo XX, mientras el interés decidido de la prensa por formar a su personal llegó a un punto de maduración en el que las dos intenciones empezaron a verse reflejadas en el objeto de constituir las escuelas de periodismo, pero con el sustento de una fundamentación teórica social que la comunicación podía brindar. Humanes (2003) expresa que la cultura profesional en el periodismo comenzó a finales del siglo XIX producto de la consolidación de las condiciones particulares de la prensa en la modernidad y de acuerdo con el interés del gremio periodístico por reflexionar sobre las funciones y la naturaleza misma del oficio.

En su momento, el sociólogo estadounidense e israelí Elihu Katz, junto con otros investigadores, realzaron la importancia de cinco universidades en el fomento del estudio de la comunicación a partir del funcionamiento de sus escuelas, lo cual las constituyó como pioneras en los estudios de comunicación: las universidades de Chicago y Columbia, en Estados Unidos; la Universidad de Frankfurt, en Alemania; la Universidad de Toronto, en Canadá, y la Universidad de Birmingham, en Inglaterra. Agregan al listado la Universidad de París, en Francia, y la Universidad de Yale, de Estados Unidos (Martín-Algarra, 2009).

La aportación de la Universidad de Chicago correspondió a su contribución investigativa al presentar el primer texto sobre comunicación interpersonal y comunicación de masas, denominado *Personal influence: The part played by people in the flow of mass*, escrito por Paul Felix Lazarsfeld y Elihu Katz y publicado en 1955, cuyo texto pretendía la desaparición del pensamiento que había surgido sobre los efectos directos y relacionados intuitivamente con el planteamiento «lasswelliano» de la Aguja hipodérmica y la propaganda entreguerras; el surgimiento del paradigma de los efectos limitados y el advenimiento de debates posteriores sobre los efectos poderosos (González, 2011). La Escuela de Chicago asumió una perspectiva pragmática y su interés no estuvo realmente en la atención del fenómeno comunicativo, sino en lo social: «la comunicación se convertía en un elemento indispensable, pero instrumental, que configuraba estructuras sociales, que no tenían entidad propia» (Huamán-Flores, 2011, p. 51).

De la Universidad de Columbia (Estados Unidos) fue importante su aporte formativo a la comunicación y el periodismo con su Facultad de Periodismo, fundada en 1912 por Joseph Pulitzer, un editor de origen judío-húngaro, quien desde 1904 ya había pronosticado que antes de finalizar el siglo XX las Escuelas de Periodismo habrían de incorporarse a las instituciones universitarias. También allí, [Paul] Lazarsfeld y otros autores realizaron estudios sobre los efectos persuasivos y de gratificación de los medios en el público.

La institucionalidad de la educación en comunicación surgió en el límite de lo que Bachelard (2004) denominaría el *estado científico*, que se extiende desde finales del siglo dieciocho y comienzos del veinte, y el *nuevo espíritu científico*, donde se reconfiguran las nociones fundamentales del conocimiento. Así, en ese contexto, las escuelas de periodismo se constituyeron en pioneras de la formación universitaria, siendo las escuelas adscritas a las universidades de Chicago, Columbia y Yale, en Estados Unidos; la Universidad de Frankfurt, en Alemania; la Universidad de Toronto, en Canadá, la Universidad de Birmingham, en Inglaterra y la Universidad de París, en Francia las primeras en constituirse como programas de tipo universitario (Martín-Algarra, 2009).

Fue referente de la constitución de escuelas de periodismo, el ejemplo instaurado por Joseph Pulitzer de proponer una escuela de periodismo adscrita a la Universidad de Columbia, la cual comenzó el 30 de septiembre de 1912 con la inscripción de 79 estudiantes de pregrado (Columbia Journalism School, 2020); sin embargo, previamente España había incursionado con la creación del primer curso de periodismo, en 1887, por cuenta del filósofo, licenciado en derecho y profesor de literatura, Fernando Araújo, en la Universidad de Salamanca. (Aguinaga, 2001). En las primeras cuatro décadas del siglo veinte y debido al desarrollo progresivo de la prensa, se instauraron escuelas de periodismo que luego fueron incorporadas al sistema universitario. Ejemplo de ello ocurrió en China en los años veinte y teniendo como referencia la Escuela de Missouri, de Estados Unidos, y el modelo soviético; En Egipto, con la formación académica en periodismo en la American University in Cairo (AUC) en los años 30 (Goodman & Steyn, 2018); en la antigua Unión Soviética, con el Institut Zhurnalistiki (Instituto de Periodismo) en Moscú, en 1921 (Shiryaeva & Svitich, en Goodman & Steyn, 2018) y en Alemania, con los Institutos de Ciencias Periodísticas creados antes de la Primera Guerra Mundial, en que los estudiantes aprendían con la imitación de la labor de los periodistas experimentados (Darias de las Heras, 1998).

La manipulación, la corrupción, la mentira y un periodismo sobornado y sensacionalista habría de convertirse en el ambiente propicio para la proliferación de las ideas profesionalizantes que clamaban por un periodismo objetivo, autorregulado y nutrido de información neutral. Los editores de la prensa entendieron los riesgos de aquel periodismo partidista y sensacionalista para el negocio y admitieron tanto la separación de las ideas de los propietarios del propósito periodístico como la autorregulación de los

diarios y, por ello, algunas escuelas de periodismo se habían constituido en los Estados Unidos a solicitud de los dueños de los medios antes de la Primera Guerra Mundial (Nichols & McChesney, 2006).

En el caso estadounidense, precedieron a este interés de un periodismo auto-regulado muchos hechos manipulados por la prensa con fines políticos y económicos. Uno de ellos, específicamente, tuvo de protagonistas a dos magnates de la prensa norteamericana de finales del siglo XIX: William Randolph Hearst [1863-1951], político, empresario y propietario de 29 periódicos de circulación nacional, y el periodista Joseph Pulitzer [1847-1911], confrontados los dos y sus emporios periodísticos en una guerra de difusión y distorsión que se tornó virulenta (Nichols & McChesney, 2006) por cuenta del cubrimiento mediático del hundimiento en el puerto de La Habana, Cuba, en 1898, del acorazado estadounidense Maine. En 1892, Pulitzer, cuestionado por su forma sensacionalista de hacer periodismo, había ofrecido financiar la primera escuela de periodismo del mundo, en la Universidad de Columbia, sin embargo, su iniciativa fue inadmitida por los directivos universitarios ante lo polémico que resultaba ser que una escuela de periodismo fuera sufragada por el promotor del periodismo sensacionalista estadounidense; pero, la propuesta fue reanudada dos lustros después cuando en 1902, el presidente electo de la misma universidad, Nicholas Murray Butler aprueba la solicitud, y tras un año de la muerte del magnate Pulitzer, con los dos millones de dólares que dejó en su testamento, se construye en 1912 el edificio de la Columbia University Graduate School of Journalism (Gavalda, J. (2019, 10 de abril), entidad que crea los premios Pulitzer en reconocimiento de las buenas prácticas periodísticas.

En 1916, el estudioso de la prensa y economista político Karl Bücher (1847-1930) funda en Alemania el Institut für Zeitungskunde (Instituto de Estudios sobre Periódicos), cuyo propósito era brindar orientación profesional para los futuros periodistas y en 1924, el periodista Emils Alfons Dovifat funda el Instituto Alemán de Estudios de Periódicos de Berlín. Los estudios sobre periódicos terminan siendo reconocidos por la Facultad de Filosofía de la Universidad de Leipzig como disciplina y en 1926, Erich Everth (1878-1934), alumno del filósofo Ernst Cassirer, es el primer profesor titular de estudios periodísticos en una universidad alemana, quien asume una posición crítica a la política de prensa del gobierno nacionalsocialista y es retirado de su ocupación. (Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, 2020).

Por su parte, la Escuela de Frankfurt (Alemania) se constituye a partir de 1923 con el funcionamiento del Instituto para la Investigación Social, dirigido por Kurt Albert Gerlach, desde el cual se promovían las ideas de pensadores marxistas como Félix Weil, Friedrich Pollock y Georg Lukács, quienes pretendieron investigar los efectos del cambio de la economía y los componentes políticos y jurídicos de la sociedad (Boulessis, 2004). Son los estudios y las investigaciones de la Escuela de Frankfurt, desde sus comienzos, base del pensamiento teórico de la formación en comunicación y periodismo en el

grueso de las instituciones universitarias en el mundo que brindan su oferta en las áreas de la comunicación.

De Alemania surgieron tanto la *Zeitungswissenschaft* como la *Publizistikwissenschaft*. A la primera se le tradujo como la «Ciencia de la Prensa» o «Periodística» y, a la segunda, como la «Publicística», en cuyos orígenes se evidenciaba un interés por «normalizar» los procesos de la difusión de la información. La «Periodística» nació de las primeras prácticas de análisis y comparación de la información que se difundía en los periódicos alemanes y de la identificación de la buena o mala información; en tanto, la «Publicística» se inició con el interés de consultar y constatar la función que tenían las publicaciones con información de actualidad. Benito (1994) considera un tanto problemático separar los conceptos y las funciones de información y comunicación, y ejemplifica el hecho de que Martínez Albertos retomó a Fattorello para distinguir al periodismo como «información de actualidad» y la publicidad como «información publicística», que incluye la propaganda, los medios y las relaciones públicas.

La publicística tuvo en el alemán Otto Groth a uno de sus máximos exponentes, quien, confiado en normalizar el proceso interpretativo de análisis de las publicaciones de la época, pretendió constituir lo que se denominó la «ley de la intensidad decreciente de la difusión», la cual, a su vez, se explicaba por cuatro leyes más: 1) De accesibilidad; 2) De la difusión; 3) De la periodicidad, y 4) De la actualidad. (Valbuena, 1997; Benito, 1976; Prakke, 1971).

En la década del 30, los estudios de periodismo en Alemania comienzan a denominarse como *Zeitungswissenschaft* [ciencia periodística] (Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, 2020) y se ofrecen no solo en la Universidad de Leipzig (Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, 2020), sino además, en la Universidad de Berlín, bajo la dirección de Emil Alfons Dovifat, uno de los fundadores del periodismo alemán y quien fuese presidente de la Asociación Regional de Berlín de la Asociación de la Prensa Alemana del Reich (RDP) (Freie Universität Berlin, 2020), y un año después de concluir la Segunda Guerra Mundial, en 1946, se restablece la disciplina periodística con el funcionamiento del Institut für Publizistik [Instituto de Publicística] de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y el Institut für Publizistik [Instituto de Periodismo] de la Facultad de Ciencias Sociales, que se fusionan cinco años después, pertenecientes a la Universidad de Leipzig, la única institución universitaria formadora en periodismo académico en la República Democrática Alemana hasta la caída del Muro de Berlín. En 1948 opera el Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft [Instituto de Estudios de Medios y Comunicación] y la cátedra de periodismo general en la Freie Universität Berlin [Universidad Libre de Berlín] constituida ese mismo año en respuesta a la persecución de los estudiantes críticos en la Universidad de Unter den Linden, ubicada en el sector soviético de la ciudad dividida de Berlín (Freie Universität Berlin, 2020). Ya en 1954 se restablecen los estudios de periodismo de la Universidad de

Leipzig como Facultad de Periodismo de forma independiente y con el funcionamiento de cuatro institutos (Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, 2020).

La Universidad de Birmingham (Inglaterra), con el nacimiento del campo de investigación de los estudios culturales, fue novedosa por el interés que le mereció estudiar la formación de la sociedad industrial y su paso a la sociedad post-industrial de masas en la medida en que la cotidianidad termina siendo el núcleo dinamizador de los aspectos colectivos constitutivos de la sociedad y en procura de una determinación ideológica que connota la organización social (Muñoz, 2009).

De igual modo, son reconocidas las aportaciones de la Universidad de París (Francia) a partir del abordaje de los estudios semióticos de la cultura y el cine, y de la Universidad de Yale (Estados Unidos) donde el psicólogo Carl Hovland lideró investigaciones sobre la persuasión (Martín-Algarra, 2009).

Los estudios de comunicación se abrieron camino en la academia de los países europeos y de Estados Unidos, mientras las escuelas de periodismo se vieron atadas a las necesidades de cualificación en el oficio de medios impresos que vieron su crecimiento progresivo en lectores y, por ende, en su planta de personal de redacción. Los sistemas modernos de impresión contribuyeron a resolver tecnológicamente —y no de modo artesanal como en los inicios de la imprenta de Gutenberg, en 1440, o de la imprenta china en papel de arroz en el siglo XI aún no conocida en Occidente— el asunto de la cantidad en el tiraje de las ediciones y, a esto, se sumó un indicador que comenzó a ser muy recurrente en la modernidad industrial: la productividad; es decir, la producción en masa, en cantidad; por ello, se inició la producción masiva y los medios arrancan su carrera desenfrenada de alta y periódica producción; es decir, los medios *masivos* de comunicación (los *mass media*). Moragas (2013) aclara que las definiciones otrora sobre los *mass media communication* son distintas a las que hoy pueden darse sobre los medios como objeto de estudio, y retoma a Maletzke (Gerard) cuando definía la comunicación como una forma pública de transmisión de mensajes de modo unilateral, limitado y a un público colectivo considerado disperso.

Aunque los primeros planes de estudio en los modelos de enseñanza del periodismo se concentraron en aportaciones propias de la Sociología, la Filología o las Ciencias Políticas, con profesores que dominaban dichas áreas de conocimiento, caso ocurrido en países europeos como España, y con una priorización de los contenidos teóricos sobre los prácticos (Humanes & Roses, 2014), contrastaron con el interés de los medios de comunicación por adecuar mejoramientos sustanciales en el plano práctico del desempeño de los periodistas. Bajo tales consideraciones podríamos comprender la razón por la cual se adoptaron en las recientes escuelas de formación del periodismo dos modelos: uno con un perfil humanístico de enseñanza «que se opone al modelo profesionalista, orientado a la práctica» (Humanes & Roses, 2014, p. 182), y otro, de corte

práctico, muy encaminado a los lineamientos de las primeras escuelas formativas en periodismo de los Estados Unidos.

Contrario a lo que ocurrió con la sociología, consolidada inicialmente en calidad de ciencia social y luego presentada como profesión, la comunicación recorrió el camino inverso cuando hubo la necesidad de legitimarla científicamente con base en el ejercicio previo de algunas profesiones como el periodismo (Follari, 2019).

Vizer y Vidales (2016) asumen que la historia de la comunicación no solo es breve; también en su comportamiento ondulante está enmarcada por una nutrida reflexión y un continuado trabajo investigativo empírico, lo cual explica la aparición de un campo de conocimiento fortalecido en lo institucional, fraccionado intelectualmente y sin la debida solidez que, en comparación, poseen otras ciencias, lo cual daría razón de un conjunto de prácticas de investigación asumidas desde lo institucional, las prácticas empíricas y con marcada autorreferenciación.

Según Coleman (1982) las primeras clases de periodismo en Australia se ofrecieron en la University of Western con el respaldo de la Asociación Australiana de Periodistas y mediante la implantación de currículos de carácter experimental que no fueron lo suficientemente populares, ni adecuadamente financiados, sumado a la creencia de que para ejercer el periodismo no había necesidad de formarse (citado en Goodman y Steyn, 2018).

Pellegrini (2018) explica que las primeras escuelas de periodismo chilenas surgieron en 1953 por la necesidad de cualificar a los periodistas y con la intención de establecer condiciones éticas que permitieran superar el perfil de un periodismo que mayoritariamente se practicaba por bohemios y en un escenario donde era necesaria la realización un ejercicio objetivo en medio del activismo político no ajeno a periodistas que dominaban habilidades básicas.

La formación universitaria en China se instauró en la década de los años veinte y se ha visto marcada por las líneas de formación clásica estadounidense, que se inició en la Escuela de Missouri y, por otra parte, a partir del modelo soviético, implantado desde la fundación de la República Popular China (Hao y Xu, 1997. Citado en Goodman & Steyn, 2018).

En Egipto, la formación académica en periodismo y comunicación de masas inició en la década del 30 con el plan de estudios de la American University in Cairo [AUC, Universidad Americana en El Cairo] y un lustro después Cairo University [Universidad del Cairo] ofrece sus servicios educativos para la edición, la traducción y el periodismo con la creación de la Facultad de Comunicación de Masas, y luego surgen los departamentos de Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo y Radio y Televisión de la Escuela de Comunicación de Masas de Al Azhar University (Goodman & Steyn, 2018).

En la India la formación en periodismo y medios comenzó en la década del 60 luego de su independencia al momento en que varias universidades decidieron presentar sus ofertas de diplomados y pregrados universitarios. Ya en 1961, la Unesco revelaba la oferta de cursos de periodismo en seis universidades, en su mayoría del sur de la India (Unesco, 1961).

En 1970, se inicia la formación en estudios de medios en Israel y comienza a brindarse la formación profesional en periodismo en The Hebrew University of Jerusalem [La Universidad Hebrea de Jerusalem] y, posteriormente, surge una maestría en esta universidad, más las licenciaturas en comunicación que aparecen en los años noventa en diferentes centros universitarios (Goodman & Steyn, 2018).

En Rusia, la formación en periodismo está unida a su historia posrevolucionaria, como lo estuvo antes de la perestroika y las reformas liberales a las bases ideológicas y mediáticas del sistema soviético. Después de la Revolución de Octubre (1917) se instauraron escuelas para periodistas reclutados de la clase trabajadora y en 1921 nace el Institut Zhurnalistiki [Instituto de Periodismo] en Moscú. Lo mismo ocurrió en San Petersburgo y algunas otras ciudades, en simultáneo con la formación de periodistas de medios de comunicación en las escuelas del partido comunista soviético (Shiryaeva & Svitch, 1997, citado en Goodman & Steyn, 2018).

En México, surgió en 1943, una carrera técnica en periodismo en la Universidad Femenina y, seis años después, nació la escuela de periodismo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Aunque en estos primeros años se orientó la formación hacia el periodismo con planteamientos teóricos estadounidenses, en la década posterior la orientación formativa se inclinó hacia las que se denominaron «ciencias de la información» y solo hasta finales de los años sesenta se da comienzo a la investigación académica de la comunicación (Trejo-Delarbre, 1992).

En el siglo XX el camino de las ciencias sociales, sin provocarlo, sin intencionalarlo, se bifurca en el nacimiento de la formación en comunicación bajo el amparo sociológico, histórico y antropológico de pretender dar explicación a lo social, y por la creación de escuelas de periodismo sustentadas desde el funcionamiento rutinario de los periódicos. Fue Francia y con la participación de profesores de la Facultad de Derecho de la Sorbona el país que inició verdaderamente los estudios modernos de la prensa en Europa, con el liderazgo del periodista Jacques Kayser [1900-1963], promotor del Instituto Francés de la Prensa (Gómez, 1995). En su momento, el propio Kayser, vicepresidente del partido Radical-Socialista francés, se refirió al funcionamiento del organismo que sirvió de referencia, por ejemplo, a la Unesco y a la Ciespal en la construcción de los lineamientos de formación de los primeros programas de formación en periodismo en el mundo y, específicamente en América Latina, así (Kayser, 1962, p.1):

El Instituto Francés de la Prensa perteneciente a la Universidad de París es un niño, nacido de la guerra y la Resistencia. Esto puede parecer una afirmación audaz y paradójica en vista del hecho de que fue fundada oficialmente por la Ley de 9 de febrero de 1957; sin embargo, su verdadero origen es uno mencionado anteriormente.

Durante la ocupación, los miembros de la Resistencia en Francia, así como los de los franceses libres en Londres y Argel, ya estaban ocupados estudiando los problemas de la reorganización estructural de su país. Habían llegado a un acuerdo sobre el hecho de que las regulaciones relativas a la prensa francesa necesitaban un cambio radical: la colaboración de la mayoría de los periódicos con los nazis y sus cómplices de Vichy [*Régimen de Vichy*] había revelado las deficiencias y abusos anteriores a la guerra.

La Federación de la Prensa Clandestina, en colaboración con el Comité General de Expertos del Consejo Nacional de la Resistencia, ya había redactado un plan, cuyo objetivo era «hacer posible la existencia de un periódico honesto, independiente de los financieros, documentos libres, liberados de todas las influencias exteriores que desean ejercer su poder, papeles confiables, combinando el ferviente deseo de una libre expresión de opinión con un respeto escrupuloso por la verdad [Traducción del francés].

La preocupación de Kayser se enmarcó en el interés de darle mayor estructuración y formalidad al ejercicio del periodismo, y su aportación marcó el referente de los estudios comparativos de la prensa al tener como reseña su experiencia periodística antes de la Segunda Guerra Mundial y al análisis de la producción periodística durante y en el período primario de la posguerra. Su obra *Le quotidien français* abordó los asuntos y elementos de la prensa cotidiana, y aunque fue el último esfuerzo editorial de Kayser, es el primer estudio científico y metodológico de la prensa escrita, como lo testificó el historiador Pierre Renouvin en el prefacio de la obra (Terrou, 1964).

Ese ejercicio de Kayser de organizar, estructurar y explicar las informaciones de la prensa francesa en términos comparativos y bajo la consideración de un espacio pre-determinado de tiempo significó un referente para el estudio de la prensa y su importancia, en tanto, se convertía en generador de poder. Y al plantearse esta forma organizada de interpretar la prensa escrita, tanto Kayser como su obra misma consiguen ser referencia para las intenciones de la Unesco de liderar un esfuerzo formativo de periodistas en el mundo y, en el caso específico de América Latina, en un punto de partida para la construcción de los primeros estudios de formación sugeridos por el organismo internacional a Ciespal.

En 1970 es publicado el texto *International Communication* por Heinz-Dietrich Fisher y John C. Merrill; en 1971 Colin Cherry presenta su libro *World Communication: Threat or Promise*, y en 1974, el SCA publica el primer Anuario de Comunicación Internacional e Intercultural (*International and Intercultural Communication Annual*) (Rogers y Hart, 2002).

Si bien algunos medios de comunicación impresos (periódicos) habían hecho esfuerzos primarios y aislados para darle carácter organizacional a la formación de sus periodistas porque se evidenciaba un crecimiento progresivo y cada vez mayor de sus salas de redacción, su iniciativa altamente pragmática empezó a verse desplazada por la iniciativa académica de aquéllas, las primeras universidades, que en el mundo producían conocimiento en torno a la comunicación y, también, sobre el periodismo. Sin embargo, el esfuerzo de la prensa por optimizar el oficio periodístico desde la cualificación de su personal no era gratuito: su interés yacía en la predominancia de la validez informativa en tiempos de conflicto y el reconocimiento, cada vez más progresivo, de los medios de comunicación y de su ejercicio masivo de informar sobre lo que ocurría.

Los dos grandes períodos de guerra mundial habían dejado como conclusión la importancia de las telecomunicaciones, no solo para el desarrollo y el fortalecimiento de las acciones contra el enemigo, sino, igualmente, la prioridad que habría de tener el ejercicio de la comunicación más allá del desempeño instrumental de los aparatos de comunicación empleados en las confrontaciones. Los gobiernos invertían mucho dinero para el desarrollo técnico y tecnológico de la comunicación durante la guerra y, por ella, los esfuerzos tendrían ahora que canalizarse en las causas y los efectos de la comunicación en la sociedad.

De la Primera Guerra Mundial se había aprendido del valor del símbolo en superación de su función estética, para convertirse en la dinámica de los movimientos sociales y, de este modo, se entendía el poder de los *mass media* desde su capacidad para transmitir, convocar o ser una amenaza al orden público. Vidales (2013) explica cómo científicos sociales —y los ejemplifica desde la perspectiva de Lippman (Walter) y Lukács (George) — analizaban la estructuración y organización de lo social desde las dimensiones de lo político y la influencia de los medios de comunicación cuando se constituían protagonistas de una sociedad objeto de reconfiguración.

Se consideraban, entonces, dos escenarios que coincidieron en el interés por la comunicación y la información: los medios de comunicación tradicionales y predominantes orientados a optimizar su función informativa desde la cualificación y, por otro lado, el de los gobiernos y, luego, el de las organizaciones transnacionales, de asumir su intencionalidad con respecto a la comunicación y la información.

3.16. Los pioneros o «padres fundadores» de la comunicación

El campo de la investigación en comunicación ha contado con la aportación intelectual de investigadores provenientes de disciplinas académicas como la ciencia política y la psicología social. A algunos de ellos se les ha considerado padres fundadores de la comunicación y son Harold Dwight Lasswell [1902-1980], politólogo; Kurt Lewin [1890-1947], psicólogo social; Carl Hovland [1921-1961], psicólogo experimental; y Paul F. Lazarsfeld [1901-1976]. A este grupo de pioneros, algunos académicos consideran que

ha de sumarse en su condición de padre fundador de la investigación en comunicación a Wilbur Lang Schramm [1907-1987], de quien se estima que nunca la comunicación habría alcanzado su estado actual sin su aporte, explicación y argumentación. (Singhal, 1987) Fuentes-Navarro (2002) reconoce en Schramm al «padre fundador» de los estudios de comunicación, al que considera promotor de la institucionalización de la formación en comunicación en las universidades estadounidenses durante el período de posguerra con programas formativos de carácter profesional; en especial, los programas de investigación en los años cincuenta, marcados por una esencia instrumental y orientados por los mismos planteamientos que Schramm exponía en sus descripciones didácticas sobre la investigación en comunicación.

3.17. El aporte de Schramm

Algunos investigadores reconocen que Schramm fue visionario en tanto dimensionó la comunicación como disciplina al pretender darle base intelectual e institucional con su promoción e influencia en las universidades estadounidenses; además, dicho esfuerzo igualmente se extendió a los denominados países del Tercer Mundo en Asia, África, Oriente Medio y América Latina (Singhal, 1987).

Schramm, con su publicación sobre el papel de los medios en el desarrollo, fue sustancialmente aportante para la declaración paradigmática del concepto de *development communication* o «comunicación del desarrollo» o «comunicación para el desarrollo» —término con que se conoce extendidamente en América Latina— desde una posición con algún grado de «determinismo» tecnológico de la comunicación y bajo una orientación «efectista» en aspectos relacionados con la noción de que las tecnologías de los medios masivos de comunicación pueden transmitir mensajes no solo informativos, sino también motivadores de grandes audiencias, especialmente en países en desarrollo y, por otra parte, la argumentación de que los medios pueden cambiar las actitudes, el conocimiento y el comportamiento de los individuos con relación a aspectos vinculados al crecimiento económico y el progreso social (Rogers y Hart, 2002).

Uno de los planteamientos de Schramm se enmarcó en la idea de pretender reconocerles a los medios su grado de influencia como «fuerza educativa» en la sociedad y el valor de aprendizaje que otorga en su uso [consumo] diario; así, explicaba cómo los medios de comunicación habrían de ampliar horizontes, coadyuvar a la constitución de un clima ideal para el tratamiento de temas relacionados con el desarrollo, orientar la atención sobre asuntos de interés social y representar en los medios de comunicación la figura del maestro que contribuye a romper los vínculos o la ignorancia (Singhal, 1987).

Schramm fue gestor de los primeros institutos de investigación en comunicación en Estados Unidos; por ejemplo, en la Universidad de Illinois (1947) y en la Universidad de Stanford (1956), en los cuales se adelantaron investigaciones académicas y se

realizaron capacitaciones a doctorandos en ciencias de la comunicación que, luego, fomentaron la fundación de revistas de investigación y asociaciones científicas en comunicación (Rogers y Hart, 2002).

Pooley (2017, p. 7) contextualiza el papel histórico de Schramm para la comunicación, así [Traducido del inglés]:

El campo de «comunicación» auto-identificado de los Estados Unidos nació a fines de la década de 1930, aunque, por supuesto, se produjo una gran cantidad de becas en los medios de comunicación anteriormente, la comunicación ya había sido el tema principal de un nuevo campo interdisciplinario: la investigación de la opinión pública, que se unió a mediados de la década de 1930 en torno a los métodos de encuesta basados en el muestreo. Los sociólogos, los científicos, los políticos y los psicólogos que poblaban el campo de la opinión pública, en su mayoría, no se sintieron atraídos a la mayoría de los medios, de todos modos. Pero el interés de la Fundación Rockefeller en la difusión educativa, junto con la disposición de las empresas de medios de comunicación para encargar investigaciones sobre sus audiencias, significó que los temas de comunicación eran prominentes (Buxton 1994).

Cuando los tanques alemanes llegaron a Polonia en 1939, un «Seminario de Comunicaciones» patrocinado por Rockefeller recién iniciado, compuesto por destacados investigadores de la opinión pública, reformuló su misión para hacer frente a la emergencia internacional (Gary, 1996). Como lo ha demostrado J. Michael Sproule (1987), la etiqueta de «comunicación» se estableció como una nueva alternativa al «análisis de propaganda», en el momento en que Estados Unidos necesitaba distinguir entre lo bueno y lo malo.

De igual modo, Schramm publicó diversos libros donde se consignaron las bases teóricas de la investigación de la comunicación y, un ejemplo de ello lo constituyó el texto *Mass Communication*, publicado por primera vez en 1949, a modo de colección del trabajo seminal de estudiosos como Lazarsfeld [Paul], Lasswell [Harold], Park [Robert], Hovland [Carl], Lippman [Walter], Johnson [Wendel] y Flesch [Rudolf]. (Singhal, 1987; Rogers y Hart, 2002)

La condición visionaria de las múltiples gestiones académicas de Wilbur Schramm derivaron en que se concibiera en su tiempo la comunicación como disciplina y ciencia debido a la base intelectual e institucional promovida en y desde las universidades estadounidenses (Rogers, 1986; Rogers y Hart, 2002) y, más allá de la institucionalización de la investigación en comunicación que lideró en Estados Unidos, sus esfuerzos se encaminaron, de igual modo, en países de Asia, África, Oriente Medio y América Latina (Singhal, 1987).

En la década del cuarenta del siglo XX, Paul Felix Lazarsfeld y Carl Iver Hovland, junto a otros científicos sociales y académicos de la sociología, la psicología y las ciencias

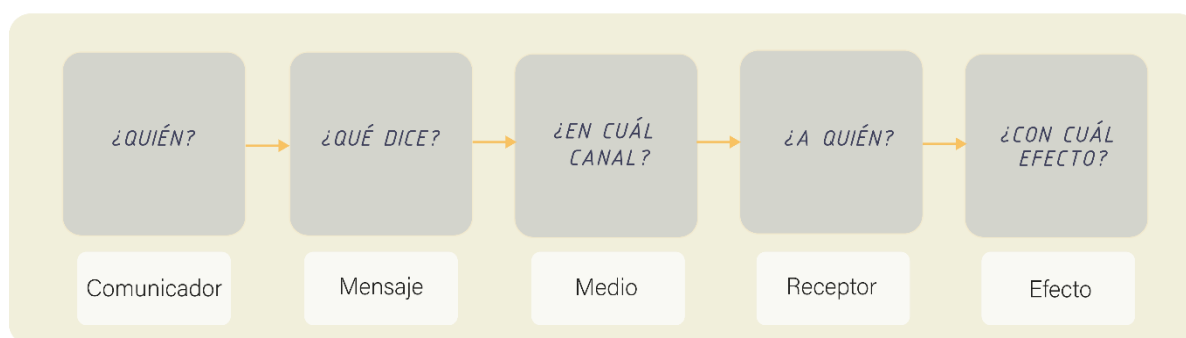
políticas realizan investigaciones sobre la comunicación relacionadas con la Segunda Guerra Mundial e influyen a Wilbur Lang Schramm para la formación del nuevo campo de la comunicación, lo cual motivó que, en 1943, después de cumplir sus compromisos para el gobierno sobre el tema de la comunicación en la guerra, Schramm regresara a la Universidad de Iowa, en Washington, con su percepción acerca de lo que podría ser el estudio de la comunicación y de esta manera fundara el primer título universitario doctoral sobre comunicación de masas y el primer instituto de investigación en comunicación (Rogers, 1994).

Pooley entra en más detalles para dar explicación sobre la forma como Schramm pretendió darle legitimidad de disciplina cognitiva al campo de la comunicación [Traducción del inglés]:

En otras palabras, Schramm logró establecer su disciplina en ciencias sociales, al colonizar una serie de escuelas profesionales que sucumbieron, en parte, por su propia legitimidad en la universidad de posguerra. Para todos los éxitos institucionales de Schramm hasta la década de 1950, el campo de la «comunicación» tenía un poco de identidad intelectual. Además, los investigadores que no usaron la etiqueta de «comunicación» llevaron a cabo la investigación de medios más significativa en la posguerra. En los términos de Richard Whitley (1974), el campo había logrado una cierta medida de institucionalización social antes de establecer la institucionalización cognitiva, a la inversa del patrón típico. Como remedio, el relato de Schramm de los «cuatro fundadores» de 1963 fue un intento consciente de proporcionar al campo un pasado compartido y los inicios de la autoconsciencia disciplinaria (Pooley, 2017, p. 10).

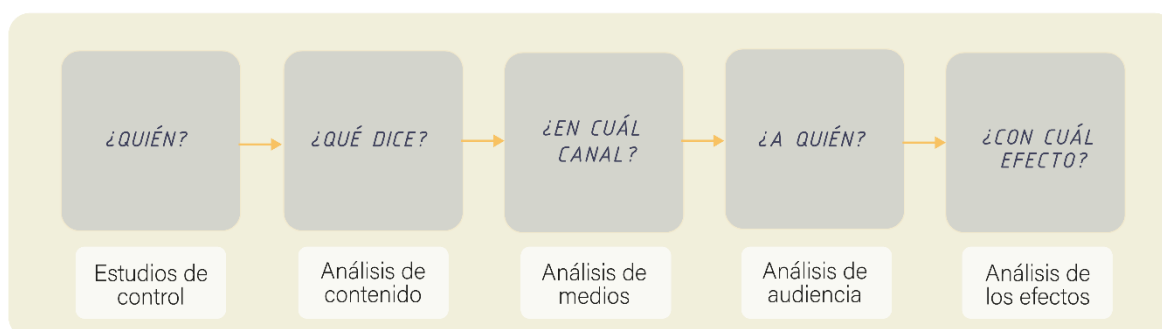
3.18. La aportación de Laswell y el nacimiento de la teorización

Y fue el mismo Harold Dwight Lasswell quien en 1948, influenciado por concepciones conductistas, procuraba explicar el comportamiento de las masas según su respuesta a procesos de estimulación (Figura 1). Su artículo se enmarcaba en una época en que se presuponía la manipulación de las audiencias (masas) mediante el uso de prácticas conductistas que la propaganda aprovechaba. Esto en concordancia con el impacto y la influencia que marcaban la radio y el cine. Responder a preguntas como ¿quién? (1), ¿qué dice? (2), ¿en cuál canal? (3), ¿a quién? (4), y ¿con cuál efecto? (5), definió la sustentación del modelo de Lasswell y dio apertura al análisis de los actos comunicativos.

Figura 1. *Fórmula de Lasswell con elementos del proceso de comunicación*

Nota. Adaptación gráfica. Fuente: Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. The communication of ideas, 37, 215–228. <https://bit.ly/3hioAs7>

Lasswell utilizó su fórmula (Figura 2) para relacionar distintas formas de investigación en comunicación y, por ello, a cada interrogante le adjunta un tipo particular de análisis (McQuail y Windahl, 2013, p. 13).

Figura 2. *Fórmula de Lasswell y la investigación en comunicación*

Nota. Adaptación gráfica. Fuente: Lasswell, H. D. (1948, p. 216). The structure and function of communication in society. The communication of ideas, 37, 215–228. <https://bit.ly/3hioAs7>

El modelo de Lasswell concibe la comunicación como un proceso de carácter persuasivo y asume que el comunicador tiene un interés o intención por influir en el receptor: una consideración típica de los esquemas de los primeros modelos de comunicación (McQuail y Windahl, 2013).

Harold Dwight Laswell se había formado en sociología política y comunicación y, en 1948, había presentado su fórmula paradigmática para los estudios de comunicación y sus efectos políticos, bajo el enunciado: «quién dice, qué es lo que dice, en qué canal, a quién, con qué efectos». La propuesta de Lasswell había tenido como antece-

dente los estudios de audiencias en los años treinta, que se practicaban en Estados Unidos y Europa con propósitos diversos y en aplicación de conceptos publicitarios o propagandísticos, sociológicos y políticos, y coincidía con el funcionamiento de una «ciencia sociológica» aplicada en la investigación de mercados y, en la política, en la investigación de electores (Casals, 2005).

Lasswell (1948, p. 216) explica la esencia de su modelo, los componentes que lo constituyen y los campos de la comunicación que atienden:

El estudio científico del proceso de comunicación tiende a concentrarse sobre una u otra de estas preguntas. Quienes estudian el «quién», el comunicador, dirigen su mirada a los factores que inicia y guían el acto de comunicación. A esto le llamamos subdivisión del campo de análisis de control de investigación. Los especialistas centrados en «qué dice» se involucran en el análisis de contenido. Aquellos que miran principalmente la radio, la prensa, el cine y otros canales de comunicación están haciendo análisis de medios. Cuando la principal preocupación es con las personas a las que llegan los medios de comunicación, hablamos de análisis de audiencia. Si la pregunta es el impacto en las audiencias, el problema es análisis del efecto [Traducción del texto original].

Pero, Lasswell (1948, pp. 216-217) aclara que en su estudio no concentra su interés en el análisis de cada una de las partes del acto comunicativo:

A pesar de lo atractivo que es trabajar estas categorías con más detalle, la presente discusión tiene un alcance diferente. Estamos menos interesados en dividir el acto de comunicación que en ver el acto en su conjunto con relación a la totalidad del proceso social. Cualquier proceso puede ser examinado en dos marcos de referencia, denominados estructura y función; y nuestro análisis de la comunicación se ocupará de las especializaciones que desempeñan ciertas funciones, de las cuales se distingue claramente Comunicación en sociedad en: (1) la vigilancia del medio ambiente; (2) la correlación de las partes de la sociedad en la respuesta al medio ambiente; (3) la transmisión del patrimonio social de una generación a la siguiente [Traducción del texto original].

Y, con respecto a la eficiencia, ese aspecto que en materia técnica le ha preocupado a la humanidad, en procura de garantizar el propósito comunicativo, Lasswell (1948, p. 228) plantea algunos aspectos por tener en cuenta y que no deben marginarse del estudio de la comunicación:

En la sociedad, el proceso de comunicación revela características especiales cuando el elemento gobernante teme tanto al ambiente interno como al externo. Al evaluar la eficiencia de la comunicación en cualquier contexto dado, es necesario tener en cuenta los valores en juego y la identidad del grupo, cuya posición está siendo examinada. En las sociedades democráticas, las elecciones racionales dependen de la iluminación, que a su vez depende de la comunicación; y especialmente sobre la equivalencia de

atención entre líderes, expertos, rango y archivo [Traducción del texto original].

3.19. Otras contribuciones para la formación en comunicación

La formación latinoamericana en comunicación y periodismo estuvo influenciada por la aportación de autores europeos, especialmente alemanes y estadounidenses, que le dieron una cierta estructura a planteamientos conceptuales que abrieron la puerta para comprender el asunto comunicacional desde la cientificidad social. Tal aportación estuvo marcada por los lineamientos del pensamiento social alemán y por las influencias de la tradición estadounidense en comunicación social, siendo, por ejemplo, la escuela formativa de Chicago antecedente de reflejo de las primeras experiencias formativas latinoamericanas, como lo sugiere Moragas (1993, p. 51):

Las aportaciones alemanas a los estudios de la comunicación van mucho más allá de las primeras aportaciones de lo que se denominará la ciencia del periodismo y del ulterior desarrollo de estudios de carácter empírico. La investigación alemana, a diferencia de la experiencia norteamericana, se caracteriza por su enfoque humanista, con aportaciones filosóficas, históricas, hermenéuticas y también por las aportaciones desde la perspectiva crítica de las ciencias sociales a los estudios de comunicación, con el doble referente del espacio público y la conciencia social como ejes de su reflexión teórica» (p. 51).

El contexto histórico-social de la primera mitad del siglo XX, en tanto motivó su análisis desde consideraciones fenomenológicas sobre lo que ocurría con los medios masivos de comunicación, dígame radio y prensa escrita —inicialmente, porque la televisión tuvo su gran incursión a partir de la década del 50 en los países latinoamericanos—, de igual modo implicaba hacer lectura de la sociedad en general y de la especificidad de las formas de gobierno, de las ideologías dominantes, de las consecuencias de la guerra, del dimensionamiento de las relaciones entre los Estados y del papel que protagonicamente y cada vez mayor adquiría la prensa en sus opciones tecnológicas (el periódico y la radio, inicialmente, y luego, la televisión).

Los medios masivos de comunicación, podría decirse, influenciaron el desarrollo social del siglo, incluso en sus dos décadas finales impactadas por la aparición de la Internet y el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por otra parte, el conocimiento de lo social y, en especial, de la comunicación, hubo de beber de la fuente intelectual de pensadores como los autores de la Escuela Crítica de Frankfurt, del corte de Adorno [Theodor], Benjamin [Walter], Horkheimer [Max], Marcuse [Herbert], Fromm [Erich], Schweppenhäuser [Hermann] y Habermas [Jürgen] y de pensadores como Marx [Karl] y Weber [Max], cuyas obras dieron marcación de lo que podría significar la formación en comunicación desde un origen puramente sociológico en interpretación de las ideologías, los modos de producción, la economía, la cultura, la política y las clases sociales.

En Europa los primeros estudios específicos sobre medios de comunicación se originaron en Alemania, cuando en Leipzig se constituyó el primer instituto de estudios de la prensa y luego comenzó a consolidarse la «ciencia del periodismo» (*zeitungswissenschaft*) con el planteamiento de una teoría singularizada por su carácter normativo con relación a la naturaleza, historia, funciones y componentes del periodismo (Moragas, 1993).

De los primeros aportes sociológicos acerca del estudio de la prensa, aparecieron los conceptos de «ciencia del periodismo» y la «publicística». De ello, Moragas (1993) destaca el planteamiento defendido por Dovifat [Emile] desde la publicística como ciencia autónoma o también autosuficiente, en la medida en que disciplinas diferentes estudian la importancia de los medios de comunicación como reflectores de la realidad, mientras que la «ciencia del periodismo» se interesa por la realidad misma, lo cual puede ser considerada la influencia teórica de Dovifat que significó la esencia formativa en los espacios académicos latinoamericanos y españoles en los años sesenta, mediante el fomento de la autosuficiencia crítica de los estudios de comunicación en las que empezaron a denominarse Facultades de Ciencias de la Información (Moragas, 1993).

De Aguilera-Moyano (2018) recuerda que fueron los medios técnicos los que contribuyeron a la proyección y el mejoramiento en el alcance de la comunicación humana, y la sociedad industrial ha sido el instrumento importante para el desarrollo de un sistema de comunicación masivo (*mass communication*) constituido en canal de consumo y vinculado con las élites sociales; por ello, el despliegue de las comunicaciones en la sociedad industrial ameritó su estudio científico y, por tanto, su enseñanza en instituciones universitarias que pudieran atender la demanda de profesionales cualificados que exigía la industria, en paralelo con la necesidad de constituir un «aparato conceptual que permitiese elaborar interpretaciones unificadas de esos fenómenos comunicacionales» (De Aguilera-Moyano, 2018, p. 289).

En el período de posguerra y a comienzos de los años cincuenta nuevas tensiones intelectuales y sociales surgieron, en el escenario propicio para la aparición de los primeros estudios de comunicación: la cibernética de Wiener [Norbert], la teoría matemática de la comunicación de Shannon [Claude Elwood], el estudio de Lazarsfeld y el paradigma de Lasswell (Moragas, 1993), aunque desde comienzos del siglo XX ya existía un interés por la influencia política que generaba la prensa, como lo sugieren McQuail y Windahl (2013, p. 7):

La investigación sobre comunicación masiva (*mass communication research*), estimulada primordialmente por la preocupación sobre la influencia política de la prensa masiva y luego con relación a las consecuencias morales y sociales del cine y la radio, se remonta al menos hasta principios del presente siglo XX. La investigación en comunicación, en general, tuvo sus orígenes en el deseo de probar y aumentar la eficiencia y la eficacia en

los ámbitos de la educación, la propaganda, las telecomunicaciones, la publicidad y las relaciones públicas y humanas. La actividad de investigación comenzó con inquietudes prácticas y fue alimentada por los desarrollos en psicología y sociología, y por los avances generales en la metodología, especialmente, en el uso de experimentos, encuestas sociales y estadísticas. No fue realmente sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial que se articuló un enfoque en la comunicación como tal. Al igual que gran parte de la investigación empírica temprana fue en gran medida un fenómeno estadounidense, así fue en los Estados Unidos, en el período de posguerra, que se discutió por primera vez la posibilidad de una ciencia de la comunicación [Traducción del texto original].

Pero, realmente fue la Teoría de la Información, también conocida como la teoría matemática de la información (*The Mathematical Theory of Communication*), publicada en 1948 por los laboratorios Bell, en Nueva York, Estados Unidos, la que marcó el antecedente sobre el estudio de la comunicación y no precisamente por cuenta de un comunicólogo: Claude Elwood Shannon pretendía demostrar con su planteamiento la medición de las fuentes de información y los canales de comunicación esenciales para identificar la capacidad y la velocidad de transferencia de los mensajes. Además, su teoría suponía, desde un aspecto puramente técnico, contribuir a la supresión de ruido y la redundancia (Bernal, 2016).

En la década del cincuenta el modelo de Shannon sufre unas ligeras modificaciones, como lo sugieren McQuail y Windahl (2013, pp. 7-8):

El modelo simple de remitente-canal-receptor-receptor se modificó rápidamente durante la década de 1950 de acuerdo con los intereses de los estudiantes de comunicación interpersonal y de comunicación masiva. Los cambios tuvieron en cuenta varios aspectos importantes de la comunicación humana. Uno fue la necesidad de incorporar más plenamente y, como componente esencial, la ocurrencia de la retroalimentación. Asociado a este aspecto está el reconocimiento de la no linealidad de los procesos de comunicación. Son típicamente circulares, recurrentes y en espiral, debido a que el cambio provocado por la comunicación inicia un nuevo «bucle» en un punto diferente y en un plano diferente (para usar analogías espaciales) que al comienzo [Traducción del texto original].

Un año después, el biólogo Warren Weaver [1894-1978], animado por el estudio de los aspectos técnicos de la comunicación durante los años de la guerra relacionados con la decodificación automática y la criptografía escribió sobre lo que él consideraba las contribuciones recientes de la nueva teoría. Estos dos aportes se fusionaron luego y se conocieron como el modelo de Shannon y Weaver. La teoría de la comunicación, también reconocida como «teoría de la información» pretendió dar por sentado los aspectos considerados en un proceso de comunicación o en la transmisión de información, independiente de los medios que se emplearon y de la condición de sus interlocutores (Moragas, 1993).

Fuentes-Navarro (2002) cuestiona la apropiación que de la teoría de la información se hizo en América Latina, la cual calificó de «fuente de pobreza intelectual» (p. 15) cuando al ser identificada por Schramm con los estudios de comunicación a sabiendas de que constituía una innovación de la ingeniería eléctrica se divulgó y promovió tanto en las ciencias físicas y biológicas como sociales, al igual que en las humanidades, la filosofía y las artes.

López (1998) explica que en su propósito original la teoría de la información tenía un alcance corto solamente entendido por su referencia a los aspectos técnicos que contribuían a la transmisión efectiva de mensajes, lo cual no fue impedimento para que su repercusión tuviera tanto reconocimiento a tal punto de que se elevara a la condición de paradigma.

Posteriormente, Bernard Berelson (1952) calificó la Teoría de la Información de ser una aproximación menor (citado en López, 1998) debido a su mínima influencia en la investigación comunicacional en cuanto aportación conceptual, lo cual no ocurrió en su invaluable desarrollo teórico para la evaluación en la calidad de las telecomunicaciones y hoy sigue siendo objeto de estudio en la ingeniería. No obstante, la detracción que sobre la teoría de la información pudo provocarse desde la investigación en comunicación, se empleó y aún sigue utilizándose en los modelos pedagógicos de los programas de comunicación para explicar y relacionar los aspectos y factores influyentes en una acción comunicativa.

La Teoría de la Información se considera la antecendencia forzosa para el estudio de la comunicación y, aunque su intención puede ser un tanto delimitada y reservada en tanto alude a las condiciones técnicas que posibilitan la transmisión de mensajes, ello no imposibilitó su extensa promoción y resonancia, a tal punto de considerarla un paradigma (López, 1998). Fuentes-Navarro (2002, p. 18) también cuestiona, igualmente, la condición de paradigma a la que se elevó dicho planteamiento teórico:

En términos de la formación de profesionales y de investigadores de la comunicación, estos cuestionamientos poseen una alta relevancia actual porque, en palabras de Glander (Timothy), exigen revisar a fondo «el universo de discurso en el que crecimos». Un universo que, a pesar de los esfuerzos de muchos de los autores más críticos del campo, se caracteriza por una inercia ideológica terriblemente tenaz. Probablemente, el *fracaso* del intento realizado en los años treinta por integrar el servicio a fines instrumentales de la comunicación y el pensamiento crítico, esté en la raíz de esta situación. Se trata de la famosa distinción —y relación— entre la «investigación administrativa» y la «investigación crítica», que ideó y trató de institucionalizar Paul Lazarsfeld desde la Oficina de Investigación de la Radio de la Universidad de Columbia, donde integró por un tiempo a Theodor Adorno, filósofo líder de la Escuela de Frankfurt.

Mientras el aporte teórico de Shannon inducía a la explicación matemática de los parámetros técnicos de la comunicación en procura del perfeccionamiento de la calidad de la transmisión de mensajes en un contexto histórico marcado por la Segunda Guerra Mundial, su crítico, Berelson, publicaba el «Análisis de contenido en investigación de la comunicación», modelo científico desarrollado por el gobierno de los Estados Unidos para evaluar la propaganda enemiga, bajo la dirección de Harold Lasswell (Devi, 2013).

Los años sesenta y setenta evidenciaron un cambio sustancial en los intereses investigativos, con una tendencia a alejarse de las preocupaciones por los efectos directos de los medios masivos en las opiniones, actitudes y comportamientos; en cambio, se puso más atención a los procesos de socialización, de ideología y de efectos que dependían del nivel de atención que los medios masivos de comunicación prestaban a situaciones propias de los entornos sociales (McQuail y Windahl, 2013).

Bryant y Miron (2004) expresan que en este escenario resulta interesante reconocer que ante la proliferación de marcos conceptuales que centran su atención en la comunicación, seguimos reproduciendo los mismos marcos con los que nacimos más de siete décadas atrás y continuamos caminando sin un consenso claro sobre lo que es o no un fenómeno comunicativo (citado en Vidales, 2015). En el mismo sentido, agrega Fuentes-Navarro (2002, p. 20):

Nuestros modelos existentes de comunicación son menos un análisis que una contribución al caos de la cultura moderna, y de maneras importantes estamos pagando el castigo por el largo abuso de los procesos comunicativos fundamentales al servicio de la política, el comercio y la terapia.

Según Gómez-Rodríguez y otros (2017), Craig (1999) propone una reconstrucción tentativa de las tradiciones multidisciplinarias de la teoría de la comunicación en siete vocabularios alternativos para teorizarla como práctica social. Estas tradiciones son: retórica: comunicación como arte práctico del discurso (1); semiótica: comunicación como mediación intersubjetiva por signos (2); fenomenológica: comunicación como la experiencia de la otredad (3); cibernética: comunicación como proceso de información (4); sociopsicológica: comunicación como expresión, interacción e influencia, proceso por el cual los individuos interactúan y se influyen mutuamente (5); sociocultural: comunicación como proceso simbólico que produce y reproduce patrones socioculturales compartidos (6); y la tradición crítica: comunicación como reflexión discursiva (7).

En efecto, Craig (1999) explica la teoría de la comunicación como un campo a partir del cual se necesita comprender cuándo, cómo y por qué la interacción altera los patrones del remitente y el receptor, y dice:

La teoría de la comunicación sociocultural representa el «descubrimiento» de la comunicación, en gran parte desde el siglo XIX y en parte bajo la influencia del pensamiento semiótico, dentro de las tradiciones intelectuales de la sociología y la antropología. La comunicación en estas tradiciones es típicamente teorizada como un proceso simbólico que produce y reproduce patrones socioculturales» (p. 144).

Martín-Algarra (2009) argumenta que una de las mayores dificultades de la teoría de la comunicación está en la riqueza de las contribuciones teóricas al campo y en ese sentido se han realizado muchos esfuerzos de sistematización que, por la ordenación y clasificación, desamparan por ejemplo algunas áreas; pero, la teoría comunicativa no puede aminorarse a un ejercicio compilatorio.

En los años cuarenta Lazarsfeld [Paul] distinguía la diferencia entre teorías críticas y administrativas, lo cual le permitió con Katz [Elihu] formular la teoría de la opinión pública que explicaba la intermediación de pequeños grupos de individuos entre la sociedad y los medios masivos de comunicación (modelo «*two-step-flow*»), distinto al modelo de la aguja hipodérmica presentado por Lasswell a finales de la segunda década del siglo veinte (Martín-Algarra, 2019). Como afirma Baro (2013), en poco tiempo, la teoría de Katz y Lazarsfeld pasó a ocupar un lugar preponderante en el *corpus* de la comunicación, particularmente en cuanto a la difusión de nuevas ideas y conceptos. Hacia fines de los años sesenta la teoría era considerada como una de las más importantes formulaciones en ciencias sociales.

Mancini (2009) plantea que Lazarsfeld y Katz presentaron la teoría de los líderes de opinión luego de entregar mucho tiempo a la teoría de los grupos, en la generación de discusión basada en los clásicos de la psicología y la sociología, y por ello fue posible que desarrollaran el enfoque interpretativo significativo para el estudio de los fenómenos comunicativos.

Muñoz (2009) reseña cómo desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial el modelo parsoniano y funcional-conductista termina convirtiéndose en el paradigma dominante con la nueva situación geopolítica derivada del conflicto, mientras se mantuvieron las corrientes de inspiración marxista y la sociología funcionalista comenzó a despreciar los procesos microsociológicos:

El *ser* existencialista del período de entreguerras y de las décadas de los años cincuenta y sesenta queda desplazado ante el avance de los empirismos y neopositivismos, pero especialmente ante el avance de los paradigmas sociológicos que sustituyen de una forma paulatina las reflexiones conceptuales propias del análisis filosófico (p. 28).

Los modelos de comunicación tuvieron basamento en diversos estudios metodológicos que aparecieron bajo la preocupación de intentar resolver los problemas de comunicación derivados de las guerras mundiales y del interés incesante de las naciones

en conflicto por liderar los avances técnicos y tecnológicos que superaran las adversidades particulares de una confrontación. De esos modelos se presentan la teoría hipodérmica (o teoría de la *bala mágica*), la teoría acerca de las visiones empírico-experimentales, la teoría nacida de la investigación empírica, la teoría estructural-funcionalista, la teoría crítica de los media, la teoría culturológica, los estudios culturales y las teorías comunicativas. De ahí partió la institucionalidad formativa de la comunicación en la ubicación de un campo de conocimiento que bebe de las fuentes de las ciencias sociales.

Wolf (1987) explica que la teoría hipodérmica tuvo coincidencia con el peligro de las guerras mundiales y, además, con la difusión a gran escala de las comunicaciones de masas. Por ello, representó la primera reacción de estudios en distintos campos del conocimiento en búsqueda de la explicación del fenómeno comunicativo.

El modelo clásico marxista resulta alterado desde el momento en que los andamiajes ideológicos dan razón de los formas productivas, industriales y económicas que obligan a una nueva división internacional del trabajo y a la formación de grandes monopolios económicos en el orbe. Ello es explicable en la concepción de la «sociedad de masas» y la transformación del esquema marxista llegará a caracterizar precisamente a sus distintas corrientes y manifestaciones que comenzaron a vislumbrarse desde la década de los años veinte (Muñoz, 2009).

Por su parte, Sánchez y Campos (2009) expresan que la disciplina de la comunicación es tan solo un inventario de teorías, clasificables, y que, como tal, presuponen principios no solo epistemológicos sino también ontológicos. Y esto se debe en razón a que no hay una definición de su objeto de estudio y porque sus principios epistemológicos no son explícitos.

Wiener reconocía su interés por trabajar la teoría de los mensajes más allá del asunto electrotécnico de su transmisión y a ello lo denominó *cibernética*, en retoma del griego κυβερνητική *kybernētikē*, 'arte de gobernar una nave'. A su texto lo intituló *Cibernética* y fue publicado en 1948. Wiener relacionó la cibernética con las mismas ideas que llegó a compartir con Claude Shannon (matemático, ingeniero eléctrico y criptógrafo estadounidense, considerado «el padre de la teoría de la información») y Warren Weaver (biólogo e informático estadounidense; también estimado cofundador de la teoría de la información con Claude Shannon). Wiener (Martín-Barbero y Silva, 1997, p. 24) decía de la cibernética:

La tesis consiste en que sólo puede entenderse la sociedad mediante el estudio de los mensajes y de las facilidades de comunicación de que ella dispone y, además, que, en el futuro, desempeñarán un papel cada vez más preponderante los mensajes cursados entre hombres y máquinas, entre máquinas y hombres y entre máquina y máquina.

El mismo Wiener reconoció en el filósofo y matemático alemán Gottfried Wilhem Leibnitz (1646-1716) como el «antepasado intelectual» de los conceptos cibernéticos. «Es decir que, aun al ocuparse de máquinas de calcular, el interés de Leibnitz residía en la lingüística y en las comunicaciones». (citado en Martín-Barbero y Silva, 1997, p. 26)

Las aportaciones que en la década del 40 hizo Wiener [Norbert] con la cibernética, sumados a los planteamientos de la teoría matemática de la comunicación formulada por Shannon [Claude] significaron factores comunes en la teorización de la comunicación que se aplicaron en la robótica y en las telecomunicaciones, y coincidieron con el contexto de la posguerra y la denominada Guerra Fría en que se realizaron variadas investigaciones de carácter tecnológico para fines militares y con la pretensión de controlar la comunicación humana (Moragas, 1993, pp. 28-29):

Con la cibernética se plantea ya claramente la idea de la comunicación como un fenómeno transversal, como factor común. El descubrimiento de la retroalimentación (*feedback*) conduce a la conciencia comunicacional de que todo es interpretable como comunicación. El proceso de autorregulación se produce como consecuencia de la función informativa existente en «el interior» de los hombres y de las máquinas.

En 1947, un año antes a la publicación de *Cibernética*, Theodor Ludwig Wiesen- grund Adorno y Max Horkheimer acuñan por primera vez el concepto de *industria cultural* en el texto *Dialektik der Aufklärung* (Dialéctica de la Ilustración) y, de este modo, pretenden abandonar el término de *cultura de masas*. Adorno define así la industria cultural:

La industria cultural es la integración deliberada de sus consumidores, en su más alto nivel y [...] tiene en cuenta sin duda el estado de conciencia e inconciencia de los millones de personas a quienes se dirige, pero las masas no son el factor primordial, sino un elemento secundario, un elemento de cálculo; un accesorio de la maquinaria. El consumidor no es rey, como querría la industria cultural; no es el sujeto, sino el objeto. El término «mass media» que se le ha impuesto a la industria cultural no hace sino minimizar el fenómeno. Sin embargo, no se trata en primer lugar de las masas, ni de las técnicas de comunicación como tales, sino del espíritu que les es insuflado a través de la voz de su conductor (Martín-Barbero y Silva, 1997, pp. 34-35).

En 1975, James W. Carey (1989), considerado uno de los fundadores de los estudios culturales en Estados Unidos, asumía dos conceptos distintos de comunicación a partir de dos visiones nutridas por el pensamiento religioso: una *transmisional*, propia de las culturas industrializadas, que concibe la comunicación como la acción de emisión, transmisión y suministro de información, y otra *ritual*, que define la comunicación desde el compartir, participar, asociar y el desempeño común de una fe (postura religiosa).

Fuentes-Navarro (2002) explica que la visión transmisional se argumenta desde propósitos de control, mientras que la visión ritual se orienta al mantenimiento de una sociedad en el tiempo y con el propósito de compartir desde la comunión y en la cultura.

Raymond Williams, Stuart Hall y el grupo de investigadores del centro de investigación constituido en la Universidad de Birmingham, con el objeto de estudiar las culturas contemporáneas, se determinaron por una mirada crítica social, desde una postura neomarxista y concebida a partir de una dimensión histórica de ideología y cultura (Fuentes-Navarro, 2002).

Los estudios culturales coadyuvaron a la interpretación de la diversidad política, existencial y cultural de los agentes de comunicación y contribuyeron a imaginar las dimensiones de la comunicación más allá de lo meramente instrumental de las prácticas sociales, como lo plantea Fuentes-Navarro (2002) cuando manifiesta que la teoría de la estructuración de Anthony Giddens se ha incorporado como fundamento de las propuestas teóricas acerca de la comunicación y los medios en la contemporaneidad, como ha ocurrido con los desarrollos de la teoría interaccional de los medios de comunicación de John B. Thomson y las aportaciones en semiótica social de la comunicación masiva de Klaus Bruhn Jensen.

Por su parte, la Teoría Crítica es la que interpretará los fenómenos de la sociedad de masas manteniendo un planteamiento sintético del marxismo y el pensamiento freudiano, en la expresión de la fenomenología de la sociedad de masas, como lo reitera Muñoz (2009) cuando explica que el fetichismo y la cosificación obligan a una reinterpretación de los conceptos de objeto y sujeto:

Desde la posición crítico-dialéctica, la *alienación* media entre estructuras objetivas y acciones individuales. A partir de este concepto mediador, el marxismo continental, fundamentalmente el alemán y el francés, reconstruirá el problema de la ideología como *ideologización masiva efectuada desde estructuras comunicativas industrialmente planificadas* (p.29).

De Aguilera-Moyano (2018) sugiere que la comunicación se ha servido de tradiciones científicas como las que brindan las ciencias sociales y las humanidades para explicar las múltiples aportaciones que han posibilitado su estudio: desde la influencia de la retórica clásica, la estética, la industrialización de la cultura, la esquematización de la emisión y la recepción del mensaje, hasta la objetivación de la producción cultural, la innovación técnica y tecnológica y el impacto de los mensajes.

4. LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO EN AMÉRICA LATINA

4.1. Escuelas de periodismo y comunicación en América Latina

El nacimiento de las primeras escuelas de periodismo en América Latina estuvo vinculado al funcionamiento de algunos periódicos de reconocimiento nacional y ante la necesidad de formar periodistas en el oficio diario de informar. Era latente la necesidad de formar para informar porque la actividad periodística se instruía, pero no tenía fundamentación ni mucho menos apropiación teórica. De hecho, los primeros que hablaron de teorías y conceptos sobre el periodismo y la comunicación no fueron periodistas, ni comunicadores, ni comunicólogos. Se incurría entonces en la práctica intuitiva del quehacer cotidiano de la prensa. Las primeras experiencias de formación periodística se nutrieron del quehacer cotidiano de la prensa y, sobre todo, de los métodos y hábitos que la dinámica empresarial impartía en cumplimiento de jornadas intensas y debido a la necesidad de consolidar el negocio y mantener oportunamente informado a un público.

Antes de la constitución de escuelas, facultades, unidades o programas de periodismo y comunicación adscritos o pertenecientes a universidades públicas y privadas, América Latina vio nacer en algunos de sus países las «escuelas de periodismo», derivadas del interés de periódicos y asociaciones nacionales de prensa por cualificar a empleados y periodistas de oficio. Fue una preocupación copiada de prácticas ocurridas a comienzos del siglo XX en medios impresos de Estados Unidos —referente más cercano para América Latina— donde ya se conocían experiencias relacionadas con la creación de escuelas de formación de periodistas vinculadas a diarios influyentes.

Es necesario volcarse por un instante a la recapitulación de lo que fue la prensa en el siglo XIX, distinguida en lo sumo por tener un fuerte músculo político que antepone sus intereses por delante de cualquier otro propósito. Fue una prensa política, no informativa y hasta coyuntural de un siglo convulsionado y revolucionario, en el caso americano, por el surgimiento y empeño de nuevos Estados, naciones independizadas de los imperios europeos.

Fue el modelo de la Universidad de Columbia, referente para experiencias similares en algunos países de América Latina, donde algunos diarios de amplia circulación nacional decidieron constituir escuelas de periodismo adscritas a sus salas de redacción y con el subsidio de los periódicos; incluso, de asociaciones nacionales de prensa como ocurrió en ciertas naciones de la región. La cooperación norteamericana tuvo consecuencias importantes para la elaboración de la estructura del primer curso de periodismo que se instala en Argentina a partir de 1934, «a fin de cuentas, no era sensato ignorar la experiencia acumulada, durante más de 20 años, en instituciones pioneras como las escuelas de periodismo de Columbia y de Missouri» (Marques de Melo, 1999, p. 11). Y esa influencia, de igual modo, se traslada al nacimiento de las primeras escuelas de formación en comunicación.

Las dos primeras escuelas de periodismo en América Latina nacieron con el respaldo de los diarios La Prensa y La Nación, de Argentina, en 1901 (Nixon, 1982; López-García, 2010). La Prensa, diario fundado en 1869, «cuyas opiniones no estaban ligadas con una determinada identidad partidaria» (Victorero, 2013, p. 12) fue el medio promotor del Instituto Popular de Conferencias, creado el 18 de julio de 1914 (Loudet, 1982, mayo), entidad que realizaba sesiones semanales «proferidas por profesores de prestigiosas universidades como la de Buenos Aires o la de La Plata, por funcionarios gubernamentales, escritores, periodistas y por visitantes ilustres» (Gómez, 2008, p. 267). En tanto, La Nación, medio fundado en 1870 por el expresidente Bartolomé Mitre (Escribano, 2020) dos años después de su mandato (Laborda, 2010), se le reconoce «como instrumento de acción política de una determinada agrupación partidaria, pero también como protagonista de la modernización del campo periodístico que se verifica en Buenos Aires a fines del siglo XIX» (Victorero, 2013, p. 12).

En 1936, la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, comenzó a brindar cursos de periodismo; luego a finales de esos años treinta la Asociación de la Prensa Brasileña lideró la promoción de una escuela de periodismo, que por acuerdos de la asociación nacional y el gobierno de turno se constituyó con cursos en la Universidad de Brasil, en Río de Janeiro, en 1943. Ese mismo año, nació la escuela de periodismo en México (Nixon, 1982). Un año antes, 1942, República Dominicana creó el Instituto de Periodismo de la Universidad de Santo Domingo y Cuba decidió fundar su primera escuela de periodismo (Mellado, 2010; Nixon, 1982; López-García, 2010), aunque con un nivel técnico. Siguen la iniciativa Perú y Ecuador, en 1945 (Nixon,

1982); Venezuela, en 1947 (Nixon, 1982); Guatemala, en 1952 (Nixon, 1982); Chile, en 1953; El Salvador, en 1954 (Mellado, 2010; Nixon, 1982; López-García, 2010); Nicaragua, en 1960 (Nixon, 1982); Panamá, en 1961 (Nixon, 1982); Paraguay, en 1965 (Nixon, 1982) y Costa Rica y Bolivia, en 1960 (Nixon, 1982); Uruguay y Honduras, en 1970. De 1970 a 1980 se calcularon cerca de 170 programas académicos de periodismo en América Latina (Nixon, 1982). En 1980 se constituyeron dos escuelas en Puerto Rico y una en Jamaica (Nixon, 1982).

Los primeros países de América Latina en incluir el periodismo en el modelo de universidad fueron Argentina, Brasil (Del Arco, 2015), Colombia y Cuba, y lo hicieron con el inicio de cursos de periodismo que después se formalizaron y legalizaron como programas universitarios de conformidad con las normativas estatales (Pontificia Universidad Javeriana, 2020; Nixon, 1982). En muchos países latinoamericanos la constitución de las escuelas de periodismo, tanto las inicialmente adscritas a las salas de redacción de los diarios, como las que fueron promovidas para su vinculación con la institucionalidad universitaria, fueron insinuadas, defendidas y hasta gestionadas por asociaciones de periodistas (ver anexo 5) en aquellas naciones.

En 1957 se realiza la asamblea constituyente de la Asociación Internacional para la Investigación en Medios de Comunicación (IAMCR) en París (Francia), la cual elige al profesor de periodismo de la Universidad de Minnesota, Raymond Blaclock Nixon, presidente; Fernand Terrou, secretario general y a Jacques Kayser, de la Universidad de París, vicesecretario general, con la participación de profesores de periodismo, periodistas profesionales y miembros de entidades gremiales como la Federación Internacional de Editores de Periódicos, el Consejo Internacional de Cine y Televisión y representantes de institutos de prensa y asociaciones nacionales de prensa (IAMC, 2020). Tanto Kayser como Nixon aportaron al cimiento de las primeras estructuras curriculares de los programas de comunicación que fueron sugeridos por Ciespal en la constitución de facultades y escuelas de formación en distintos países de América Latina; su influencia en el seno de las discusiones de la Unesco sobre la educación en periodismo contribuyeron a la promoción de los centros de formación para la enseñanza del periodismo en el mundo y que, en efecto, se constituyeron en Estrasburgo (1), Ecuador (2) y Kenia (3). El protagonismo histórico le sirvió a Nixon (1982, p. 15) para ser testigo directo de la creciente institucionalización formativa del campo de conocimiento en la región, como consta en su registro (Tabla 6) a partir de la década de los cuarenta, en el siglo XX.

Tabla 6. *Crecimiento de las escuelas de comunicación 1940-1980, según Nixon*

<i>País</i>	<i>1940</i>	<i>1950</i>	<i>1960</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>
<i>Argentina</i>	2	2	8	16	20
<i>Bolivia</i>	-	-	-	1	1
<i>Brasil</i>	-	2	8	24	64
<i>Chile</i>	-	-	1	5	4
<i>Colombia</i>	-	1	3	4	11
<i>Costa Rica</i>	-	-	-	1	2
<i>Cuba</i>	-	1	6	1	2
<i>Rep. Dom.</i>	-	-	1	2	2
<i>Ecuador</i>	-	2	2	2	3
<i>El Salvador</i>	-	-	1	1	2
<i>Guatemala</i>	-	-	1	1	2
<i>Guyana</i>	-	-	-	-	1
<i>Haití</i>	-	-	-	-	-
<i>Honduras</i>	-	-	-	-	2
<i>Jamaica</i>	-	-	-	-	1
<i>México</i>	-	2	6	8	26
<i>Nicaragua</i>	-	-	1	1	2
<i>Panamá</i>	-	-	1	1	2
<i>Paraguay</i>	-	-	-	2	2
<i>Perú</i>	-	2	3	8	9
<i>Puerto Rico</i>	-	-	-	-	2
<i>Uruguay</i>	-	-	-	-	1
<i>Venezuela</i>	-	1	2	3	3
TOTALES	2	13	44	81	163

Nota. Fuente: Nixon, R. (1982). Historia de las escuelas de periodismo. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 2, 13-19. <https://bit.ly/2CPipwJ>

Coincidió en tiempo el naciente movimiento formativo de la prensa de algunos países latinoamericanos por instruir a sus periodistas con la apertura de las primeras escuelas de periodismo en Estados Unidos, anexas a las universidades y vinculadas con los grandes periódicos (Gordon-Pérez, 1991). América Latina no fue ajena a las condiciones de influencia que aportaban Europa y Estados Unidos no solo en lo pertinente a la constitución de escuelas de periodismo con el fin de cualificar al personal de la prensa, sino también por el influjo del pensamiento social, filosófico e ideológico que nutrió a la comunicación. Y aunque apareció primero el interés formativo de periodistas, ello no fue desvinculado de la preocupación que otorgaba el análisis de los medios masivos desde las ciencias sociales. El catolicismo combatía en Europa contra el socialismo de la Unión Soviética, mientras respaldaba las luchas ideológicas en Italia y Alemania donde se imponían las ideas fascistas (Ciappina, 2015), un patrón de confrontación que se extendió a los países de la región en diferentes contextos, sumado al ingreso del socialismo

científico al mundo intelectual, el ideal anarquista, las cuestiones de la socialdemocracia europea y el pensamiento social cristiano que comenzaron a cristalizarse en algunos países latinoamericanos (Dos-Santos, 1995). En la institucionalidad educativa se incorporaron comportamientos similares que se reprodujeron en casi todos los países de la región por la competencia entre la formación periodística laical y la periodística de tipo confesional (Ciappina, 2015) cuando la universidad estatal disputaba con la universidad católica la iniciativa de constitución de escuelas de periodismo (Nixon, 1982), luego de comunicación.

La formación de la comunicación y el periodismo no puede prescindir del contexto enmarcado por la institucionalidad de las universidades públicas latinoamericanas que condensa una relación histórica entre la universidad y la política por cuanto las grandes universidades públicas del continente han sido desde sus orígenes foco y factores de poder, vistos como forma de mantener la libertad de enseñanza y autonomía institucional en la educación superior (Marsiske, 2015). La institucionalidad universitaria de los siglos XI al XIV se asumió con las aportaciones de las escuelas de filosofía atenienses, las escuelas de Alejandría, las brahmánicas, la educación superior de la India, las escuelas árabes, chinas, romanas y las propias del mundo antiguo (Malagón-Plata, 2005), mientras que las universidades antes del siglo XX se reconocieron por ser o de enseñanza o de investigación (Bowden & Marton, 2012). En el siglo XX el modelo de la Universidad de Harvard consolidado desde 1890 por la “departamentalización” de unidades y el sistema de créditos, empieza a ser distinguido ampliamente en las instituciones de educación superior en Europa y América Latina, al trascender al modelo de «escuelas» y «facultades» (Follari & Soms, 1981).

A las escuelas de periodismo que se adscribieron a determinados diarios de circulación nacional en ciertos países (Nixon, 1982) se les asigna el mérito de representar el primer acercamiento fáctico de la prensa con la universidad en el propósito de cualificar el personal periodístico de las salas de redacción y ello motivó a que la formación en periodismo, inicialmente, y luego en comunicación, tuviese progresivamente afinidad con los criterios de la institucionalidad universitaria en América Latina. Correspondió ello de modo progresivo con «su sincretismo teórico y metodológico, derivado de su condición periférica en el mapa planetario; y su énfasis en la praxis, muchas veces a expensas de promover sus conceptualizaciones originales de manera sistemática y coherente» (Engel & Becerra, 2018, p. 116) Más tarde, tal aspecto hubo de conjugarse con la intencionalidad de las Naciones Unidas y por intercesión de la Unesco de liderar políticas de fomento y perfeccionamiento de la enseñanza del periodismo en el mundo y, en este caso, en América Latina con la creación y respaldo del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo (Ciespal), impulsor de la apertura de programas de periodismo en los países latinoamericanos. De modo paralelo, aparecen institucionalidades que aún connotan relevancia para la formación periodística y de comunicación en la región.

Si bien existieron antes de los años cuarenta del siglo veinte escuelas de periodismo, muy pocas escuelas de periodismo adjuntas a universidades, las siguientes cuatro décadas marcaron el impulso a la institucionalidad formativa de la comunicación y el periodismo en los países latinoamericanos, del siguiente modo: 2 escuelas de periodismo en 1940 a 13 en 1950, 44 en 1960, 81 en 1970 y 163 en 1980, y de 1970 a de 1980 fue progresivo el crecimiento de programas académicos de periodismo que se calcularon en 170 en la región (Nixon, 1982).

4.1.1. Inicios de la formación en Argentina

El 1º de junio de 1908, periodistas de La Plata constituyen el Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires y cinco lustros después, durante una asamblea extraordinaria celebrada el 15 de septiembre de 1933, estiman la realización de cursos preparatorios y de perfeccionamiento para periodistas; así, acuerdan con la Universidad Nacional de La Plata y algunas entidades culturales de la época (CP, 2020) la incorporación a dicha universidad con cursos que iniciaron el 27 de abril de 1934 (Ciappina, 2015; Nixon, 1982) «como una actividad de extensión» (Ciappina, 2016, p.4) y acogiendo los mandatos de Unesco, se pone en funcionamiento su Escuela Profesional de Periodismo, en 1935 (Torrealba, 2015).

El esquema fundacional de la primera escuela de periodismo en Argentina y, a su vez, en América Latina, se había establecido bajo una línea «profesionista, esto es, la idea y la práctica que la institución debía tomar la forma de una especie de “entrenamiento para la redacción” y la concepción (¿ilusión?) que la tarea del periodista era básicamente mantenerse equidistante de las perspectivas políticas» (Ciappina, 2016, p. 5). Cuatro semanas luego de la creación de la Escuela Argentina de Periodismo —adscrita a la Universidad Nacional de La Plata—, se constituyó la Escuela Superior de Periodismo de Buenos Aires (Nixon, 1982), subordinada al Instituto Grafotécnico (UNSJ, 2020), perteneciente a la obra Cardenal Ferrari (La Nación, 2005), bajo la orientación de la Compañía de San Pablo (Colomar, 2000) y en la constitución de una escuela superior de periodismo regida por los contenidos de la Encíclica Rerum Omnium del Papa Pío XI sobre las obligaciones del periodismo (Ciappina, 2015).

4.1.2. Inicios de la formación en Brasil

En 1935, año en que se oficializó la Escuela de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, creada un año antes, Brasil constituye el entrenamiento formal de periodistas desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Río de Janeiro (Nixon, 1982), unidad académica abolida en 1939 (López-García, 2010) y como ocurrió también en Argentina, la Asociación de la Prensa Brasileña consiguió por decreto legislativo la constitución de una escuela de periodismo cuyos cursos se realizan en la Universidad de Brasil en Río de Janeiro, a partir de 1943 (Nixon, 1982).

El profesor estadounidense Raymond Blalock Nixon [1904-1997], pedagogo que ampliamente se conoció en las primeras escuelas de periodismo en América Latina por su condición de consultor y cofundador de la entidad IAMCR, además de editor de la revista *Journalism Quarterly* —de las más antiguas en el campo comunicativo—, reseña cómo surgieron las escuelas de periodismo en Brasil:

En abril de 1935 y con solamente un año de retraso con relación a su vecino, Brasil estableció el entrenamiento formal de los periodistas. Entre las cátedras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Río de Janeiro, se impartieron los cursos de periodismo durante poco tiempo, antes de que la misma universidad fuera abolida (1939). Sin embargo, en 1938 la Asociación de la Prensa Brasileña consiguió un decreto legislativo según el cual se permitía, entre otras cosas, establecer y mantener una Escuela de Periodismo. Finalmente, negociaciones posteriores entre la asociación y el gobierno posibilitaron ofrecer cursos en la Universidad de Brasil en Río de Janeiro (1943); hacia 1950 este programa había sido desarrollado incluyendo la alternativa entre prensa y periodismo radial. Mientras tanto, la Escuela de Periodismo Casper Libero, de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, era organizada en 1947. Según el editor de *La Gazeta* (Casper Libero) «esta escuela puede ufanarse de ser la primera en Brasil con el auspicio de la Iglesia» (Nixon, 1982, p. 14).

4.1.3. Inicios de la formación en Colombia

La Iglesia católica participó de ese liderazgo inicial de creación de las nacientes escuelas de periodismo en América latina: en 1936, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Javeriana —erigida un año después con el título de Pontificia— comenzó en Colombia el ofrecimiento de cursos de periodismo y constituyó su escuela en 1949 con la carrera de periodismo (Pontificia Universidad Javeriana, 2020; Nixon, 1982).

4.1.4. Inicios de la formación en Cuba

En 1937, por Ley Docente, se delega a la Universidad de La Habana la organización de los estudios de periodismo, propuesta que se eleva al Congreso de la República tres años después, y con el respaldo del Colegio Nacional de Periodistas (CNP) (FCOM, 2020) nace el 6 de octubre de 1943 la Escuela de Periodismo Manuel Márquez Sterling (Radio Cubana, 2020), en La Habana. Y ese mismo, en otras regiones cubanas, nacen la Escuela Fernando Les Berdayes, en Matanzas; La Escuela Severo García Pérez, en Santa Clara y la Escuela Mariano Corona, en Santiago de Cuba, aunque el Ministerio de Educación en diez años solamente reconoce a la Escuela Profesional de Periodismo Manuel Márquez Sterling (Arencibia & López, 2015), que luego dio origen a los estudios superiores derivados en la constitución de la Facultad de Periodismo de la Universidad de La Habana (FCOM, 2020) en 1965 (Arencibia & López, 2015).

Los demás países de América Latina continuaron la senda para la institucionalización de la formación en periodismo en comunicación. En algunos, promovidas por las

asociaciones nacionales de periodistas y en otros por liderazgos directos de la Iglesia católica o de instituciones privadas que contaban con su aval para la oficialización de conformación de facultades y escuelas de comunicación ante las instancias gubernamentales de los Estados latinoamericanos. Este camino, en todos los países tuvo que ser recorrido en medio de las circunstancias específicas y especiales de los contextos políticos, sociales, económicos y culturales no solo locales y nacionales, sino también por las condiciones históricas que particularmente vivían el mundo y la región en la primera mitad del siglo veinte, período especialmente coyuntural para el nacimiento y la consolidación institucional de la formación en comunicación y periodismo.

4.1.5. Inicios de la formación en México

Nació en 1943 una carrera técnica en periodismo en la Universidad Femenina y seis años después se creó la escuela de periodismo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México (UNAM) con orientación basada en los planteamientos teóricos estadounidenses y en la década siguiente con inclinación a lo que se denominó «ciencias de la información» (Trejo-Delarbre, 1992). La universidad pública protagonizó las primeras ofertas de programas de comunicación: En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) inauguró oficialmente la licenciatura en periodismo adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en 1951, después de la Escuela de Periodismo Carlos Septién García creada en ciudad de México en 1948 (Hernández, 2004), fundada por los periodistas Carlos Septién García y Luis Beltrán y Mendoza en 1949, la primera institución de periodismo en el país con el respaldo de la Acción Católica Mexicana (Jiménez, 2019, 23 de octubre).

4.1.6. Inicios de la formación en Guatemala

En 1947, el Consejo Superior de la Universidad de San Carlos aprobó la constitución de una escuela de periodismo, y solo hasta 1951 se crea la que se denomina Escuela Centroamericana de Periodismo (USAC, 2017). Esta escuela inicia actividades en 1952 (Nixon, 1982) bajo el respaldo de la Universidad San Carlos, de Guatemala, un año después de surgir la idea de su conformación en un congreso centroamericano de periodistas realizado en El Salvador y con la iniciativa de la Asociación de Periodistas de Guatemala (Morales, 2012). Posteriormente, en 1975, el Consejo Superior Universitario crea la Escuela de Ciencias de la Comunicación (USAC, 2017).

4.1.7. Inicios de la formación en Honduras

En 1966 nace la primera escuela de periodismo en Honduras, en la Escuela Superior de Profesorado (luego, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán – UPNFM) con su Curso Redaccional que tres años después tuvo que ser cerrado por dificultades económicas. Un año después, 1970, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras se hace responsable de dicha cátedra y funda su Escuela de Periodismo (Mendoza, 2014; Nixon, 1982).

4.1.8. Inicios de la formación en El Salvador

La primera escuela de periodismo en El Salvador nació de la mano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador en 1954 (Mellado, 2010; Nixon, 1982; López-García, 2010), propuesta que se consolidó un año después con la creación del Departamento de Periodismo (Universidad de El Salvador, 2020).

4.1.9. Inicios de la formación en Nicaragua

La primera escuela de periodismo nace en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) en 1960 (Nixon, 1982), y 15 años después, en 1975, la UCA presenta la segunda carrera en el país centroamericano (El Nuevo Diario, 2012, 25 de mayo).

4.1.10. Inicios de la formación en Costa Rica

La formación en periodismo en Costa Rica surge con la creación de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica en 1948, institución que nutrió la consolidación del Colegio de Periodistas, el cual mantiene vínculos con la unidad académica (Gutiérrez-Wa-Chong, 2019, 16 de septiembre).

4.1.11. Inicios de la formación en Panamá

En los años cuarenta del siglo anterior, la Universidad de Panamá ofrece los primeros cursos de periodismo y por disposición de ley en 1959 se crea la Escuela Nacional de Periodismo de la Universidad de Panamá, para formalizar los estudios de periodismo en 1961 (Nixon, 1982) en nivel de licenciatura (Universidad de Panamá, 2020) con el respaldo del Sindicato de Periodistas y la Asamblea Nacional (Guevara, 2019, 27 de julio).

4.1.12. Inicios de la formación en Venezuela

En 1941 surge en Venezuela la Escuela de Periodismo Rafael Arévalo González en la Universidad Libre de Augusteo, dirigida por la Iglesia Católica y 6 años después, en 1947 es fundada la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela (UCV) (Caldera, 2016; Nixon, 1982) por disposición de la Junta de Gobierno, ante la propuesta de la Asociación Venezolana de Periodistas (AVP) en 1946 (Zambrano, 2017, 23 de octubre) y con el ingreso de más de 300 aspirantes (Torrealba, 2015).

4.1.13. Inicios de la formación en Ecuador

En 1943, la Universidad Central de Ecuador constituye la primera escuela de periodismo en el país (Ortiz, 2013) con el primer curso de periodismo y, dos años después (1945), funda su Escuela de Comunicación Social (Nixon, 1982) con el auspicio de diarios como El Comercio y El Universo (Punín-Larrea, 2012).

4.1.14. Inicios de la formación en Perú

El primer centro de formación para periodistas en el país lo constituye la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) con su Escuela de Periodismo (EPUC) en 1945 (PUCP, 2018; Nixon, 1982)) y en 1958, la Asociación Nacional de Periodistas del Perú funda la Escuela de Periodismo Jaime Bausate Mesa como el primer centro formativo profesional de periodistas constituido por una agremiación periodística (ANP, 2020).

4.1.15. Inicios de la formación en Bolivia

La primera escuela de periodismo en Bolivia se constituye bajo el nombre de Instituto de Ciencias y Técnicas de la Opinión Pública que, luego, se convertiría en la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana (UCB) (Salazar, 2015) en 1960 (Nixon, 1982).

4.1.16. Inicios de la formación en Chile

Las universidades de Chile, Concepción y Playa Ancha (otrora Universidad de Chile, sede Valparaíso) fueron las tres primeras instituciones en ofrecer cursos de periodismo en Chile a partir de 1952; sin embargo, sus escuelas de periodismo fueron autorizadas años después, en 1953 (Nixon, 1982), considerándose en 1961 la Universidad de Chile la primera escuela de periodismo del país facultada para titular profesionalmente.

4.1.17. Inicios de la formación en Uruguay

Contrario a lo que sucedió en muchos países de América Latina donde los diarios y las asociaciones nacionales impulsaron la creación de las primeras escuelas de periodismo, en Uruguay los grandes periódicos se resisten a la creación de una escuela de periodismo de formación universitaria; sin embargo, en 1956 la Universidad de la República presenta la primera iniciativa de constitución de una escuela de periodismo, rechazada por el poder ejecutivo y al año siguiente (1957) el Partido Colorado Batllismo funda su Escuela de Periodismo y sus alumnos realizan las prácticas en los periódicos adheridos a su corriente política. Esta escuela solo dura hasta 1959. En 1957 nace en la Asociación de la Prensa Uruguaya la Escuela Experimental de Periodismo y dura solamente cuatro años. En 1971, el poder ejecutivo del Uruguay pretende organizar una escuela de periodismo fuera de la Universidad, iniciativa que rechaza la Asociación de la Prensa Uruguaya (Olarreaga, 1973). Solo hasta 1984, Uruguay crea la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM), hoy en el Instituto de Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación adscrito a la Universidad de la República.

4.1.18. Inicios de la formación en Paraguay

La Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Asunción, que otorga el título de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación fue creada en 1965 (Nixon, 1982); sin embargo, su antecedente correspondió a la creación y funciona-

miento de la Escuela de Humanidades, según decreto del 5 de junio de 1944, y la Facultad de Filosofía, fundada en 1948. El fortalecimiento de la profesión del periodismo ha sido lento en Paraguay y es reciente por circunstancias políticas, económicas y sociales (Ferreira-Candia, 2016).

4.1.19. Inicios de la formación en República Dominicana

El 9 de abril de 1942 comienza a funcionar el Instituto de Periodismo de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD, 2016; Mellado, 2010; Nixon, 1982; López-García, 2010), que orienta los esfuerzos para la creación formal de su Escuela de Periodismo en enero de 1953, adscrita a su Facultad de Filosofía (Aybar-Gómez, 2008).

4.1.20. Inicios de la formación en Puerto Rico

Los estudios de comunicación comenzaron en 1971 con la denominación oficial de su grado de bachillerato y de maestría y adscritos a la Universidad de Puerto Rico (López-García, 2010) y en 1972 abre sus puertas la Escuela de Comunicación Pública, la primera unidad académica que otorga un grado en comunicación, adscrita al Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (UPRRP, 2018).

4.1.21. Las condiciones formativas de la comunicación y el periodismo en la región

Marques de Melo (2019) identificó períodos o momentos de institucionalidad formativa de la comunicación en América latina: 1) De 1930 a 1960, donde los programas universitarios se vinculan a los planteamientos del nacionalismo desarrollista y al modelo capitalista imperante; 2) De 1960 a 1990, reconocido por una tendencia académica que propugna por la negación del paradigma del capitalismo y reivindica modelos de sociedad infundidos por ideas socialistas. Sin embargo, antes de 1930 y desde comienzos del siglo XX, se experimentaron prácticas cualitativas de formación en algunos de los grandes diarios de la región: unas como sesiones o charlas sobre temas de interés; otras, como cursos de entrenamiento. Ese interés lo lideraron países como Argentina, Brasil, México, Colombia y Cuba. En algunos casos se institucionalizaron cursos de periodismo que organizaban los propios medios de comunicación; en otros, la idea de las casas periodísticas terminó siendo respaldada por asociaciones nacionales de prensa y concretadas con la oferta educativa que avalaban instituciones universitarias. Lo anterior coincidió con las lógicas formativas e institucionales de la universidad de principios de siglo en América Latina: hubo la preeminencia de profesiones liberales, el afianzamiento de las grandes universidades estatales nacionales y la transición de las escuelas e instituciones del siglo diecinueve a facultades y luego a la profesionalización de carreras que mantuvieron por muchos años la función predominante de la docencia sobre la investigación y en conservación del paradigma napoleónico impuesto en la educación superior (Marsiske, 2015).

La confusión en torno a la identidad disciplinar de la comunicación, correspondiente a la multiplicidad de lenguajes que la nutren, pudo convertirse en ese aspecto identitario que en la condición latinoamericana dio elementos para que se constituyera una comunidad comunicológica centrada en el plano cultural (Follari, 2019).

4.1.22. La formación latinoamericana en los años cincuenta

Todos los esfuerzos, incluso los relacionados con la formación en el periodismo, se encaminaron para que en los años cincuenta naciera la comunicación como campo de conocimiento (Vidales, 2015); sin embargo, se cuestionó en la medida en que no tenía el trasfondo científico y disciplinar que merecen los aspectos epistemológicos de una disciplina. Del Arco (2015) realza el liderazgo de la comunicación sobre el periodismo por las múltiples posibilidades que luego brindaría mediante la ampliación de sus estudios y, por ello, fue adquiriendo distintas denominaciones: desde la comunicación social hasta la comunicación para el progreso o comunicación y desarrollo, aunque persistía la preocupación por lo que estudiaba y el nivel de preparación que brindaba.

En los años cincuenta los medios de comunicación empezaron a ser el acceso principal a los bienes culturales en superación, incluso, de los niveles de escolaridad básica en los países latinoamericanos, mientras la radio y la televisión determinaron un aumento progresivo del consumo masivo de contenidos (García-Canclini, 1995). Quizá tal situación marcó un nicho fundamental para motivar la preocupación por la formación en los temas de comunicación y, sobre todo, ante el auge de los mass media como la radio y la televisión.

García Canclini (1995) cuestiona los lineamientos de esos estudios de la primera etapa de la comunicación masiva, sumados a los estudios del marxismo sobre el consumo, de 1950 a 1970, porque no puede asimilarse de modo exclusivo que la racionalidad que modela el consumo es la de tipo macrosocial, decidida por los grandes agentes económicos y, en tal sentido, «exageraron (los estudios) la capacidad de determinación de las empresas respecto de los usuarios y las audiencias» (García-Canclini, 1995, p. 43).

Los currículos de los programas académicos de comunicación y periodismo en América Latina no fueron ajenos a las tendencias formativas que se dieron en países europeos y en Estados Unidos. Bauer (citado en Riesman, 1959), a finales de los años cincuenta del siglo XX y en revisión de los postulados que se construían en torno a los aportes teóricos de la comunicación, hacía crítica sobre la delimitación temática de la comunicación y con respecto a los lineamientos de Berelson porque representaba los escenarios futuros de la comunicación con una postura muy desfavorable y en torno a su investigación, pese a coincidir con el autor en que el campo no mantenía claridad sobre sus límites y alcances, debido a la multiplidad de asuntos que interesaban a autores como Miller, Schramm, Lewin, Lasswell, Ruesch y Bateson. Kincaid (1979, p. 3) no solo recuerda que, a mediados de los años sesenta, Bauer exponía la limitación de la investigación de la comunicación masiva en lo que se planteaba sobre los modelos de

influencia unidireccional; también, a su vez, los cuestiona por ser modelos cuyo origen se concentran en consideraciones epistemológicas acerca de la naturaleza humana y de la información.

4.1.23. Aspectos de la formación en los años sesenta y setenta

En la década del sesenta del siglo anterior y debido a la promoción que de los estudios en comunicación había hecho Wilbur Schramm una década antes, la Universidad de Illinois, la Universidad de Stanford y la Universidad de Iowa, entre muchas otras, constituían institutos de investigación en comunicación y hasta programas de doctorado a los cuales asistían estudiantes no solamente de Estados Unidos, sino también provenientes de América Latina, Asia y Africa (Rogers y Hart, 2002). Por otra parte, la Asociación para la Educación en Periodismo y Comunicación de Masas (Association for Education in Journalism and Mass Communication - AEJMC), un organismo surgido de la Asociación Estadounidense de Profesores de Periodismo en 1912, estableció una división internacional de comunicación, la cual realizó un simposio sobre educación e investigación internacional en comunicación (AEJMC, 2020). También la Asociación Internacional para la Investigación de la Comunicación en Masa (International Association for Mass Communication Research - IAMCR) —promovida por la Unesco desde los años cuarenta del siglo XX— recibió fondos de la Unesco e inicialmente estuvo dominada por académicos europeos, con un enfoque crítico de la comunicación (Rogers y Hart, 2002); además, respaldó asesoramientos y eventos de carácter académico e investigativo en América Latina (Hamelink & Nordenstreng, 2020).

La del sesenta correspondió a una década donde se evidenció el verdadero nacimiento de programas académicos de información y comunicación en América Latina, con experiencias fundacionales en el Cono Sur (Argentina y Chile), Brasil, en los países andinos (Ecuador, Venezuela y Colombia), Costa Rica y México, y a finales de dicha década ya se concretaban esfuerzos académicos que promovían la producción intelectual como la creación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) en 1978, y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) en 1981.

Fuentes (1999) plantea que en los años sesenta lo que él denominó «la problemática latinoamericana de la comunicación» (p. 54) y los acercamientos a la investigación y a la práctica fueron predominantes a partir del eje de tensión teórico-metodológico entre el desarrollo y la dependencia, y que, posteriormente, en los años setenta, correspondió al eje epistemológico-político, «entre los criterios de cientificidad y la contribución al cambio social.

Por su parte, Luis Ramiro Beltrán (2006), pionero en el campo de la comunicación en América Latina, consideró los años sesenta como la «década de fuego» y reconocía de esta época los esfuerzos que se dieron en América Latina por un cambio estructural hacia una democracia, los cuales repercutieron en la década siguiente:

Las primeras manifestaciones académicas de inconformidad por el papel instrumental de la comunicación para perpetuar la dominación y la dependencia brotaron ya, en cierto grado, a fines del primer tercio de la década de 1960 en dos estudios precursores: el de Antonio Pasquali (1963) en Venezuela y el de Eliseo Verón (1963) en Argentina. A fines del último tercio de esa misma década, la proposición del pedagogo brasileño Paulo Freire (1969, 1969a) de una «educación para la libertad» por medio de la «concientización» brindaría a los comunicólogos inspiración para pensar luego en una «comunicación horizontal». Y también entonces el especialista paraguayo en comunicación educativa Juan Díaz Bordenave (1969, 1969a) comenzó a sembrar semillas de cambio en el enfoque de la comunicación para el desarrollo rural (p. 1).

Incluso, Beltrán (1978), para referirse a esta época tan crucial en la formación universitaria en comunicación en América Latina, alude a factores de dominación interna: en tal sentido señala aspectos relacionados con el favorecimiento marcado de la disponibilidad de los medios de comunicación masiva por la atención de la población urbana (1), mensajes con predominancia de intereses de la sociedad oligárquica (2) y la concentración de la propiedad de los medios de comunicación (3). De igual modo, distingue bajo su criterio dependencias externas que afectan como la concentración y monopolio del tráfico internacional de contenidos informativos y mensajes publicitarios para América Latina por parte de agencias estadounidenses (1), la concentración en Estados Unidos de la producción cinematográfica, discográfica y editorial de revistas, libros de historietas y tiras cómicas (2), y la propaganda política del Servicio de Información de Estados Unidos (USIS) y las operaciones clandestinas de comunicación de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) para la desestabilización de gobiernos en la región.

Parente (2015) expone la realidad acerca de la formación en comunicación en América Latina en los años sesenta:

Comprendemos el desarrollo del pensamiento latinoamericano de Comunicación a partir de las acciones y reacciones que tuvo Ciespal en su primera década de funcionamiento. Como Marques de Melo (2015, p. 128) dijo, en esos años hubo la prevalencia del pensamiento foráneo, y eso queda claro observando cuando Gonzalo Córdova, entonces Secretario General de Ciespal, en los años sesenta, en publicación de 1967 (p. 111), mostró que la biblioteca del Centro tenía más de 1.500 títulos, pero pocos de ellos eran escritos en español, siendo la mayor parte en inglés y francés. En el levantamiento hecho por el propio Córdova (1967: 113-129) de las publicaciones de Ciespal entre 1960 y 1967, la mayoría de los títulos eran de autores vinculados a instituciones de los Estados Unidos (12 publicaciones), seguido por Francia (8). Luego aparecieron Chile (3), España (3), Ecuador (2), Brasil (2), Bélgica (2) y Alemania (2). Al clasificar por áreas político-geográficas, tenemos 12 publicaciones de los Estados Unidos, 15 de Europa y siete de América Latina (p. 410).

Martín-Barbero (citado en Laverde y Aranguren, 1997) explica las razones por las cuales a mediados de los años setenta concebía el estudio de la comunicación en el escenario de las ciencias sociales a partir de la revisión de los planes de estudios que la Ciespal había presentado y con base en los cuales la Universidad del Valle, en Colombia, pretendía evaluarlos para presentar su validación o alternativas:

Lo que yo presenté fue una propuesta fuertemente alternativa pues explícitamente situaba el estudio de la comunicación en el espacio de las ciencias sociales (...) Repensar los procesos de comunicación significaba ubicar el estudio de la comunicación no sólo en el ámbito de las tecnologías y de sus oficios o saberes, sino en el campo explícito de las ciencias sociales y de los estudios culturales. Pretendíamos trabajar activamente en la producción de una teoría de comunicación que tuviera como ejes los conflictos sociales que los medios escenifican, los desequilibrios en la libertad de expresión, la precariedad de nuestras sociedades civiles, y la falta de comunicación de nuestras instituciones políticas con el pueblo. Es, en síntesis, una propuesta que tenía de sobra para generar resistencias (pp.151-152).

Enghel y Becerra (2018) reconocen en la combinación teórica y metodológica y la acentuación práctica en la formación, las dos principales cualidades de la producción académica latinoamericana, a costa de una conceptualización original mantenida en el tiempo. Los que se han considerado fundadores o pioneros de la comunicación en Latinoamérica bien tuvieron en fijarse unas metas y unos retos en contexto con aquello que terminaba representando lo propio. Ejemplo de referencia se tiene a Costa Rica: fue epicentro en los setenta de ese movimiento que derivaría en la reunión de 1975 y posteriormente en el informe MacBride, en 1980 (que lleva el nombre de uno de sus investigadores: Sean MacBride), como también de lo que comúnmente se denominaría el NOMIC, el *Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación*, promovido por la Unesco.

La década del setenta del siglo pasado referenció los caldos de cultivo de las incipientes escuelas de comunicación. Corría el año de 1977 cuando se presentó por primera vez la metodología de la investigación-acción-participativa cuyo ejercicio, como lo llegó a plantear el maestro Orlando Fals Borda: «abrió un intenso lustro de ensayos en el campo de las políticas, así desarrollistas como revolucionarias». Fue modelo aplicado en muchos de los países de la región, en unos, con mirada abierta y receptiva; en otros, con cierta prevención, recelo y hasta resistencia.

En los años setenta, en medio del fervor de la atmósfera marxista que influyó profundamente en el campo de las ciencias sociales, se promovió en la región la obra de Gramsci [Antonio, 1891-1937], la cual se constituyó en estímulo para el desarrollo de los estudios culturales (Corona-Berkin, 2017).

Morris, Schlesinger y Mandelsaft (2000) recuerdan el origen, la justificación y el desarrollo del informe MacBride:

En la década de 1970, la tesis del imperialismo cultural reforzó en el Tercer Mundo una percepción creciente de desequilibrios en la cobertura internacional de eventos y en el flujo global de información. En América Latina: «la primera región de todo el Tercer Mundo en identificar la existencia de problemas dentro de sus sistemas nacionales de medios» (Fox, 1988, p.6): representantes de veinte países se reunieron en 1976 bajo los auspicios de la Unesco para debatir cuestiones relacionadas con las diferentes políticas de comunicación. Pidieron un flujo internacional de productos audiovisuales más equilibrado y recomendaron la democratización del acceso a los medios de comunicación, la protección de la libertad de expresión y el uso de los medios como medio de promover el desarrollo nacional (Fox, 1988, p. 6-7). Si bien estas recomendaciones tuvieron poco efecto en las políticas gubernamentales, sirvieron de base para nuevas consultas multilaterales sobre estos temas. La comisión patrocinada por la Unesco, conocida como la Comisión MacBride, después del nombre de su presidente, el irlandés Sean MacBride, se reúne en 1977. Este grupo pasó dos años examinando las cuestiones planteadas por la «falta de comunicación» entre países industrializados y en desarrollo. El temor de que la mayoría de los países en desarrollo sean meramente ‘receptores pasivos’ de programas de información y entretenimiento del mundo industrializado inspiró una movilización para la creación de «un nuevo orden mundial del mundo», conocida como NWICO o *New World Information and Communication Order* (Mac Bride Report 1980: 39). Los flujos de comunicación han cambiado desde el informe de la Comisión Mac Bride. En América Latina, Brasil y México han construido poderosos sectores audiovisuales. Estos dos países se han convertido en exportadores exitosos de productos de televisión, incluidas versiones específicamente latinoamericanas de telenovelas a otros países de América Latina y el resto del mundo (p. 21).

Lalinde respalda la reflexión crítica que Martín-Barbero plantea con respecto al perfil profesional asumido desde los currículos de comunicación envueltos por una disyunción teórico-práctica de una formación de productores equipados de conocimientos humanistas como valor complementario para enfrentar un mercado laboral dominado por el empirismo; un esquema que inicia en los años setenta y ochenta, y pasa a un interés por una legitimidad laboral a un propósito de legitimidad académica en la constitución del campo de la comunicación (Lalinde, 1998, p. 194):

El debate teoría/práctica ha dejado de ser la lucha entre el teoricismo y el pragmatismo y se coloca hoy en otro terreno: el de la *hegemonía teórica del saber tecnológico*. La idea de información —asociada a las innovaciones tecnológicas— gana operatividad y legitimidad científica mientras la de comunicación se opaca o se desplaza y aloja en campos aledaños. Dicho de otra manera, el problema ya no es la ponderación del peso que en la formación del comunicador deben tener los diversos saberes y destrezas, sino qué tipo de reflexión teórica puede articularse al «hacer comunicación» sin

quedar absorbida o neutralizada por la razón tecnológica y la «expansión» de la lógica mercantil a modelo de sociedad.

Wolf (1987) hace énfasis en las circunstancias que movieron la investigación en comunicación en los años setenta, en medio del surgimiento cada vez más progresivo de programas académicos de comunicación cuando, en tanto campo disciplinario, la comunicación surgía dividida por inclinaciones enfrentadas que clamaban por estimar, de una parte, los lugares desde los cuales se había asumido su investigación y, por otra, conservando una línea investigativa que se mantenía aislada de la discusión teórica e ideológica sobre la comunicación y su alcance disciplinario. Creía Wolf (1987) que ello aludía a la dificultad de sintetizar de modo reconocible los conocimientos reunidos en la comunicación, el impedimento para determinar consecuentemente sus principios, el aumento desordenado de investigaciones y análisis que no entregaban congruencia en sus resultados, la carencia de homogeneidad en la verificación de sus hipótesis, la subjetividad, la fragmentación derivada del desinterés por los estudios mediológicos y la incapacidad para decidir qué estudiar y cómo estudiar la comunicación desde la investigación.

De estas décadas se deriva la enorme influencia teórico-conceptual estadounidense, el conocimiento de los planteamientos teóricos europeos y el interés hegemónico, ideológico, político y cultural sobre América Latina.

4.1.24. Enfoques de la comunicación en los años ochenta y noventa

Bolaño (2013) manifiesta que a partir de los años ochenta, se estableció hegemónicamente una visión de mundo sin compromiso y distante de las problemáticas propias de la realidad social, un asunto que contaminó en muchos aspectos la política científica en el campo de la comunicación y, por tanto, su grado y capacidad de influencia en las discusiones mismas de las ciencias sociales.

En la década del ochenta, en el siglo XX, la Unesco orientó sus esfuerzos globales en torno a la comunicación desde la lógica misma del desarrollo y comenzó a promoverla bajo la denominación de *comunicación para el desarrollo* (CPD), desde las instancias formativas como también en los organismos descentralizados del ente mundial, y es finalizando este período, en 1988, cuando constituye la Mesa Redonda Interinstitucional de las Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo como escenario sustancial, junto con otras organizaciones, para la consolidación de estrategias e iniciativas con relación al uso de la comunicación en lógicas de desarrollo equitativo y sostenible en el planeta. Cerca de dos lustros después, en 1997, las Naciones Unidas adoptaron la definición formal de comunicación para el desarrollo (Unesco, 2011, p. 13): «La comunicación para el desarrollo destaca la necesidad de apoyar los sistemas de comunicación recíproca que propicien el diálogo y permitan que las comunidades se manifiesten, expresen sus aspiraciones e intereses y participen en las decisiones relacionadas con su desarrollo». Y diez años luego, durante el Congreso Mundial sobre la Comunicación para el Desarrollo, el Consenso de Roma la definió así (Unesco, 2011, p. 13):

Un proceso social basado en el diálogo mediante una amplia gama de herramientas y métodos. También persigue un cambio en distintas áreas como escuchar, generar confianza, intercambiar conocimientos y capacidades, construir procesos políticos, debatir y aprender para lograr un cambio sostenido y significativo. No tiene que ver con las relaciones públicas o la comunicación corporativa.

Chacón-Moscoso et al (2001) explican que desde los ochenta —teniendo como referencia el caso español— el escenario universitario ha sido objeto de cambios importantes debido a la injerencia de diversos agentes políticos y sociales, cuya crítica ha estado sustentada en la necesidad de que la universidad justifique sus resultados, en contraste con su desempeño autonómico. Ello conllevó a la necesidad de implantar mecanismos evaluativos sobre el uso de los recursos universitarios y el interés por construir un modelo de calidad.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de España, llegó a plantear en su *Libro blanco* (2005) que desde los ochenta los países desarrollados reportaron un aumento progresivo de la demanda educativa en el campo de la comunicación por cuenta e influjo de nuevas tecnologías de la comunicación como la comunicación satelital, la internet y la radio y televisión digitales; un fenómeno similar al ocurrido en los países de América Latina.

Por la demanda progresiva del mercado laboral, España, por ejemplo, constituyó comisiones de titulación en la atención de las especialidades periodística, audiovisual y publicitaria de la comunicación. De hecho, la Aneca (2005) argumentó en su informe que el caso español es referente para los países europeos e iberoamericanos por cuanto sus universidades articularon los contenidos académicos con las competencias y habilidades de los entornos profesionales.

En los años noventa el concepto de «sociedad de la información» estuvo asociado al de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y así se dio paso a los intercambios electrónicos, la convergencia de tecnologías digitales, el crecimiento de la Internet y la liberalización de las telecomunicaciones (Arce, Escandón, Londoño, Zeta y Monard, 2009). Correspondió a un proyecto definido por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea y los Estados Unidos.

Becerra (2003) explica que la Sociedad de la Información es una representación de todos los tiempos, con pluralidad de significados que, en las denominadas «ciencias de la comunicación», connota el estudio de la información como un conjunto de elementos que toman parte de los cambios profundos que han de estimarse en los entornos sociales; además, considera que las ideas que fortalecieron la Sociedad de la Información reeditaron algunos fundamentos del ideario positivista, particularmente en los

términos orgánico positivos y constructivos de su planteamiento filosófico, lo cual configuró la articulación de los principios conceptuales evolucionistas con las organizaciones motivadas por su desarrollo y el pensamiento de la corriente positivista desde la asociación mecánica entre el bienestar, el progreso y la ausencia concomitante de conflicto, que es resultado del mismo paradigma positivista. La Unesco (2005) estima que la Sociedad de la Información surgió como acto consecuente con la revolución tecnológica y se concibió como herramienta para la dirección de originales sociedades de conocimiento, más allá de la constitución de redes.

García Canclini (1995) plantea que a mediados de los noventa entró en crisis el concepto de «lo popular» por agotamiento de un término desdibujado, a su vez, por cuenta de la misma crisis de los modelos liberales, populistas y socialistas; por lo tanto, hubo la necesidad de reestructurar los vínculos entre consumo y ciudadanía, pues las fórmulas reivindicatorias aplicadas en los años setenta y el agotamiento de las formas representativas tradicionales, sumado a la absorción que los medios masivos hicieron de lo público, las hicieron dudosas. «La dificultad para seguir hablando en nombre de lo popular ha llevado, más que a un cuestionamiento radical del discurso y de las políticas de representación, a sustituir ese término por el de sociedad civil» (García-Canclini, 1995, p. 28).

4.1.25. Investigación, teorización y estudio

En un comienzo, los profesores de periodismo de América Latina orientaban sus cursos basados en los modelos investigativos impartidos en las escuelas estadounidenses y europeas (Nixon, 1982). Aunque al inicio de los sesenta, los modelos curriculares de comunicación que se impartían en América Latina simplemente trasladaban muchos de los conceptos y los patrones de formación estadounidense en comunicación, tempranamente y de forma simultánea se asumió una postura crítica sobre dicha influencia a modo de denuncia y en proposición de acciones alternativas, lo cual, posteriormente otorgaría rasgos a un pensamiento latinoamericano en asuntos de comunicación (Torrico, 2016). «Algunos autores de la región, con Antonio Pasquali, de Venezuela, y Eliseo Verón y los investigadores del Instituto Torcuato di Tella en Argentina a la cabeza, empezaban a impugnar, ahora desde la óptica latinoamericana, las estructuras económicas, políticas e ideológico-culturales de dominación (Trejo-Delarbre, 1992, p. 190).

En algún momento, Kaplún [Mario] (citado en Solís, 2015) entrevista a los que él consideró los padres fundadores de la comunicación en Latinoamérica y le pregunta al maestro Luis Ramiro Beltrán sobre sus aportes a la investigación en comunicación. El profesor Beltrán [Luis Ramiro] le contesta en esa ocasión:

Yo creo que los años setenta fueron de lucha por la democratización de la comunicación, precursores, fue una época de coincidencia entre francotiradores furtivos. Los conservadores en comunicación piensan que era una

gran conspiración poderosamente organizada por siniestras fuerzas de la izquierda internacional, y no era así, habíamos bichos —decía Beltrán— de todo pelaje en ese consorcio accidental, gente preocupada por la injusticia, había de toda clase, marxistas, no marxistas, variedades de marxistas, althuserianos, frankfurtianos, un surtido (...) Cada uno reaccionaba como podía, quiero decir que esa fue una insurgencia con característica de movimiento donde había aportes de varias fuentes y no había un eje central porque no había un poderío político organizado detrás de eso, y la batalla se vuelve romántica pero inefectiva (p. 53).

En ese diálogo de los dos importantes teóricos y pioneros de la comunicación en América Latina, Kaplún interpela a Beltrán para que profundice sobre su planteamiento (Solís, 2015, p. 53):

Los años setenta son los años en que la pulga le pegó al elefante, esa es mi visión, tanto que algunas de las pulgas se creyeron que eran elefantes, y eso no es así, había que ver la dimensión real de lo que podíamos hacer, pero estábamos tan embelesados pensando que se podía cambiar al mundo, maravillosa y violentamente, aunque en realidad no se hizo sino un rasguño al aparato de poder.

Muy distinto a lo que sucedió en otros lugares del planeta, la teoría de la comunicación en América Latina fue producto de una reflexión posterior a las experiencias populares replicadas a finales de la década de los años cuarenta como fueron, por ejemplo, las radios sindicales mineras en Bolivia y las radio escuelas en Colombia; además, la investigación se enmarcó en luchas contra la dependencia y la subordinación colonial, las dictaduras militares, los gobiernos oligárquicos y las políticas poblacionales, entre otros aspectos (Barranquero y Sáez, 2012).

Martín-Barbero (1997) explica cómo la comunicación adquiere un estatuto científico en cuanto espacio interdisciplinar desde el preciso instante en que un equipo de investigadores del Massachusetts Institute of Technology (MIT), al concluir la Segunda Guerra Mundial, constituido por Norbert Wiener (matemático estadounidense), Artur Rosenblueth (neurofisiólogo y médico mexicano), Kurt Lewin (psicólogo, de origen alemán y nacionalizado estadounidense) y Gregory Bateson (antropólogo y lingüista, de origen inglés y ciudadano estadounidense) deciden estudiar las «regiones fronterizas» del conocimiento para pensar comunicativamente las relaciones entre los fenómenos naturales y artificiales, los animales y el ser humano (Martín-Barbero y Silva, 1997).

Acerca de si la comunicación es una disciplina o un campo de estudio, De Moragas (2009) sugiere que dicha interpretación —que también afecta al resto de las ciencias sociales— sea entendida bajo los dos dilemas de disciplina o campo de estudio: de *disciplina* cuando se interesa por la investigación de los paradigmas comunicativos en sus posibles facetas y modelos, interpreta aquellos asuntos que posibilitan la comunicación como las relaciones, las mediaciones o las interacciones y, en esencia, acumula diversos saberes sobre el fenómeno de la comunicación; pero, de igual modo, como

campo de estudio en tanto se lucra de las aportaciones a la comprensión de la comunicación a partir de disciplinas como la antropología, la sociología, la historia o la economía.

García Canclini (1995) expresa que han sido realmente tan solo unos tantos, como Gramsci (Antonio), Bajtín (Mijaíl) y Williams (Raymond), los que han reconocido el funcionamiento paralelo de culturas populares y, por tanto, su preocupación en el contexto latinoamericano por trabajar en el reconocimiento y el estudio de las formas diversas de comunicación, en simultáneo con una valoración teórica de eso que él denomina «circuitos populares» o espacios de intercambio de información con respecto al consumo de los medios masivos que trasciendan la mera idealización del populismo político y comunicación. Así, referencia textos aportantes que iniciaron dicho esfuerzo como los de Jesús Martín-Barbero (*De los medios a las mediaciones*), Anibal Ford (*Navegaciones*), Renato Ortiz (*Mundialização e cultura*) y Beatriz Sarlo (*Escena de la vida postmoderna*).

A partir de los estudios de los sistemas de comunicación humana (comunicología) el profesor Jesús Galindo (Marulanda, 2012) dice que los conceptos de «comunicación» y «comunidad» están fuertemente asociados y de esa articulación aparecen modelos cuyo objeto de investigación están insertos en la vida contemporánea, en el tránsito de una sociedad de información a una sociedad de comunicación desde un sentido pre-moderno cuando se refiere a elementos de comunidad de información, y en un sentido post-moderno si contiene elementos de comunidad de comunicación.

Raimondo (2018) plantea que el semiólogo argentino Eliseo Verón (1935-2014) otorgó cientificismo a la semiología moderna y contribuyó a la constitución de la teoría de la comunicación social desde la introducción de su texto *Conducta, Estructura y Comunicación*; sin embargo, pese a que su postura era diferente a la del estructuralismo europeo, también estuvo alejado de las proposiciones consideradas «latinoamericanas» porque sus planteamientos no tenían relación con los problemas locales orientados a comprender el desarrollo, la subordinación o los procesos políticos y sociales autóctonos. Verón se concentró en el abordaje del tema del poder como un problema sociológico y lo señala explícitamente en términos abstractos y, esencialmente, en su teoría de la semiosis social, cuando enfrenta las dos teorías del poder: la visión «estatista» de Marx y el «monismo teórico» de Foucault (Torres, 2011).

Del estadio que vive la investigación en comunicación en América Latina y, particularmente en Brasil, no puede desconocerse el legado recibido de las universidades norteamericanas y de la relación con las universidades europeas, y esa cooperación se intensificó a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando los países americanos dan los primeros pasos para la integración económica del continente (De Melo Marques, 1999).

Vasallo de Lopes (2014) reseña el origen de los estudios latinoamericanos de recepción y algunos ejemplos de su experimentación metodológica en distintos países latinoamericanos [Traducción del portugués]:

Los estudios latinoamericanos de recepción comenzaron a surgir en la década de 1980, en el seno de un fuerte movimiento teórico crítico que buscaba hacer una reflexión alternativa sobre la comunicación y la cultura de masas a través de la perspectiva gramsciana, proponiéndose como contrapunto a los análisis funcionalistas, semióticos y frankfurtianos predominantes hasta entonces. Sobre todo, fue dentro de la temática de las culturas populares que una teoría compleja y multifacética de la recepción comenzó a desarrollarse, teniendo como ejes básicos de reflexión el desplazamiento de los medios a las mediaciones (Martín-Barbero, 1987) y los procesos de hibridización cultural (García Canclini, 1990). Hoy la perspectiva teórica de las mediaciones y de la hibridización tiene una presencia central en la investigación de recepción en América Latina, demostrada por los equipos de investigación en varios países del continente latinoamericano (Jacks, 2011). Esta tradición comenzó con los pioneros proyectos de recepción activa en Chile (Fuenzalida, 1987); telenovela en México (González, 1991) y Colombia (Martín-Barbero y Muñoz, 1992); niños y televisión en México (Orozco, 1991); (Lopes et al., 2002), la recepción de la comunicación (Lopes, 2011), los jóvenes y la televisión (Ronsini, 2012), el consumo de medios (Baccega, 2008) y el noticiero televisivo (Gomes, 2013). El elemento central y común a todos estos proyectos es la experimentación metodológica para avanzar en los procedimientos técnicos de investigación empírica para hacerlos compatibles con la complejidad del encuadramiento teórico de las mediaciones (pp. 66-67).

García Canclini (1995) sugiere que la experiencia de los movimientos sociales indujo a una redefinición del concepto de ciudadanía como respuesta transformadora y en rechazo a la dominación estatal; es decir, se asumió la ciudadanía como reconsideración estratégicamente política para dimensionar las prácticas emergentes que no consagraba el orden jurídico, lo cual supuso, sin lugar a dudas, la reivindicación de los derechos no solo por pertenecer, sino también para acceder al sistema sociopolítico, en un síntoma de inclusión social que permitió a mediados del siglo XX la incorporación de sectores excluidos de la esfera pública burguesa a las deliberaciones acerca del interés común: mujeres, obreros y campesinos se insertan en movimientos sociales e ideológicos. Todo ello permitió que algunos autores latinoamericanos se iniciaran en diversas líneas de comunicación «pero hemos hecho poco en la valoración teórica de estos circuitos populares...» (García-Canclini, 1995, p. 22), con una reiterada práctica de «populismo político y comunicacional» (p.22).

Fuentes-Navarro (2002) plantea que la reflexión sobre las implicaciones teórico-prácticas de comprender que el estudio de la comunicación tiene un origen multidisciplinario siempre ha sido puesta en un segundo plano, mientras se prioriza el interés

de los investigadores por las concepciones instrumentales de la comunicación, extrañamente asociadas a una tendencia común como es la disciplinarización de los estudios.

Moragas (2011) coincide con el investigador mexicano Raúl Fuentes Navarro en que son necesarias las perspectivas: *epistemológica* (1), *sociocultural* (2) y *administrativo-académica* (3) para considerar un diagnóstico de los estudios de comunicación debido a su importancia y dimensión en la concepción formativa.

De Aguilera-Moyano (2018) plantea que las formas diversas establecidas para el abordaje de la comunicación, junto con sus variados enfoques teóricos, estuvieron condicionados por circunstancias particulares de sus autores y por la singularidad de los contextos de enunciación en el campo de estudio, sumado al hecho de que muchas de esas primeras interpretaciones de la comunicación fueros asumidas y construidas por personas relacionadas con las élites sociales de su época.

Follari (2019), y emulando los planteamientos *kuhnianos*, plantea que no es aventurado afirmar que las ciencias sociales —incluida allí la comunicación— no tienen paradigmas, lo cual, más allá de confirmar distinciones con las ciencias físico-naturales, contribuye a la aclaración de las cualidades epistémicas de la producción científica social. Abonaría a esta interpretación, la sugerencia de De Aguilera-Moyano (1998) cuando estima que la comunicación, incluso para atender los problemas inherentes a su propia condición o especificidad, recurre a otras disciplinas, especialmente de las ciencias sociales, para comprender su objeto de estudio.

Las primeras investigaciones en comunicación sobre América Latina se enmarcaron en criterios relacionados con la planificación, realización y evaluación de la comunicación para el desarrollo; esto debido a que a finales de los años cincuenta y en los comienzos de los sesenta, los países de la región debieron afrontar tanto presiones sociales como problemas económicos y, por ello, los gobiernos de la época vieron la pertinencia de realizar dichos estudios con el equipamiento de programas de comunicación, simultáneamente con la puesta en marcha de programas de desarrollo que tuvieron respaldo financiero y operativo de entidades como la Alianza para el Progreso, la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Mundial en las áreas de educación, salud, planificación familiar y desarrollo rural (Fox, 1996).

Quizá, la dinámica de transformación que produjeron los movimientos sociales tuvo una sobrevaloración debido al rechazo por la dominación y la rigidez de las estructuras tanto políticas como ideológicas (monolitismo) como lo sugiere García-Canclini (1995) al referirse sobre el equilibrio del Estado y la sociedad, asunto del cual no fue ajena la academia y más aun en el tema relacionado con la formación en comunicación en América Latina.

En contravía, precisamente, a la teoría de la modernización de posguerra, aparecieron expresiones opuestas que, en el caso de América Latina, Asia y África, motivaron la aparición de otro planteamiento: la teoría de la dependencia, «la cual conceptualizó al mundo como un núcleo industrializado compuesto por unos pocos países ricos y una periferia subdesarrollada que comprendía numerosos países pobres» (Unesco, 2011, p.14). Ese «contra-paradigma» hubo de convertirse en elemento de renovación por cuanto se asumía desde su cuestionamiento a la economía, a la educación y a la comunicación por el interés de retomar las tradiciones, el sentido de lo comunitario, el diálogo intercultural y la defensa de los derechos humanos (Gumucio-Dragon, 2019).

Fuentes-Navarro (1995) plantea que la formación de periodistas sigue siendo el modelo más arraigado en las escuelas de formación, incluso en unidades académicas fundadas como escuelas de comunicación, mediante la enseñanza técnico-profesional, la atención relativa de las demandas del mercado laboral y el abordaje de elementos relacionados con asuntos de opinión pública. Este es un modelo inicialmente inspirado en el quehacer periodístico del estadounidense Joseph Pulitzer y promovido luego por Ciespal en sus comienzos (Nixon, 1974). Los otros dos modelos que, según Fuentes-Navarro, se han cultivado en América Latina, son el del comunicador intelectual —concebido desde la dimensión humanista del proyecto académico denominado Ciencias de la Comunicación o Ciencias y Técnicas de la Información, del jesuita José Sánchez Villa, orientado al empleo de técnicas de difusión al servicio de la sociedad— y el del comunicólogo en calidad de científico social, en el cual predominó la enseñanza de la teoría crítica, con tendencias marxistas y en descuido de la formación profesional.

Los primeros investigadores de la comunicación mantuvieron concentradas sus preocupaciones en atender problemas singulares de la comunicación, sin disponer de teorías, ni de métodos preliminares; no obstante, sus esfuerzos acogieron postulados retomados de las tradiciones científicas para cultivar un extenso campo de estudio servido no solo por un método, ni por una sola orientación teórica; en cambio sí por un cuerpo doctrinal generoso (De Aguilera-Moyano, 2018).

Mellado (2010) explica que América Latina estuvo expuesta a la implantación y recepción de modelos extranjeros debido a la inexistencia de científicos sociales y académicos que antes de la década del setenta dedicaran sus esfuerzos al estudio sistemática de la comunicación en la mayoría de los países de la región, lo cual significó desde un comienzo la disminución de posibilidades de un crecimiento de una postura propia sobre la perspectiva latinoamericana de la comunicación.

Engel y Becerra (2018) se refieren a la presencia demasiado limitada de América Latina en su contribución a la teoría de la comunicación debido a la disminuida interacción entre los académicos que supere la barrera del idioma, lo cual se evidencia en las mínimas aportaciones en idioma distinto al español y en publicaciones de idioma

inglés. Por lo anterior, presentan su visión sobre la historia de la comunicación en América Latina:

Los orígenes del campo académico en la región están vinculados al trabajo de académicos como Antonio Pasquali y Luis Ramiro Beltrán, y de organizaciones como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), creado en 1959 siguiendo una recomendación emitida en la X Conferencia General de la Unesco el año anterior (...). Era de hecho un origen híbrido, donde aspirantes a estudiosos que inmigraron de Europa a América Latina, e investigadores que viajaban frecuentemente de los Estados Unidos a América Latina para interactuar con los lugareños jugaron papeles importantes, contrarrestando la distancia a través de la movilidad y la conexión cruzada. A diferencia de Chaffee et al. (1990), quienes describieron este origen como un proceso de legado transmitido por el Norte al Sur, lo vemos como una situación de contacto e interacción mutuos que fue productivo, incluso cuando se impugnó (Grimson, 2014; Waisbord, 2016). Durante este período inicial, caracterizado por la atención a la comunicación como sociopolítica, las relaciones y los intercambios entre el Sur y el Norte fueron fértiles. En particular, el erudito belga Armand Mattelart, que vivió y trabajó en Chile desde 1962 hasta el golpe de Estado de 1973, actuó tanto como un «traductor cultural» como un «cónsul» que descubrió agendas de producción intelectual (Zarowsky, 2013). Uno de los hitos del período fue la publicación de la revista *Comunicación y Cultura*, que Mattelart codirigió con el argentino Héctor Schmucler entre 1973 y 1985, publicando primero desde Chile y luego en el exilio (Lenarduzzi, 2014, pp. 115-116).

Del aporte de los teóricos latinoamericanos a la formación en comunicación se realza el entregado, precisamente, por Jesús Martín-Barbero con su texto *De los medios a las mediaciones*. De él y su obra alude Marroquín (2017) las fuentes que inspiraron al autor, así:

Y si de Freire [Paulo] vino su preocupación por la acción, por la praxis, por la posibilidad de cartografiar los procesos de liberación y esperanza que se vivían desde América Latina, de Ricoeur tomó las reflexiones que le permitieron pensar la *mediación*. Para Jesús Martín Barbero el concepto «proviene de una idea que se halla a lo largo de toda la obra de Paul Ricoeur: que el análisis de la lengua desemboca en el registro hermenéutico, el del mundo como horizonte de la palabra» (2008, p. 25). La mediación se volvió un concepto muy utilizado desde otros enfoques en la década de 1970, por Clodovis Boff desde la teología de la liberación; por Manuel Martín Serrano (1977), al hablar de la mediación social; y por el texto póstumo de Lev Vygotsky que circuló a partir de 1978 (Vygotsky, 1978) para referirse a la mediación cultural (pp. 24-25).

El concepto de «mediación» permitió asignarle validez e importancia a las críticas sobre la lingüística estructuralista que había «descartado al símbolo» (Martín-Barbero, 2008, p. 25) por su cualidad de ambiguo y ante las implicaciones de su análisis. *De los medios a las mediaciones* connotó la irrupción por ser una manera distinta de observar la comunicación, como lo plantean Moragas y Terrón (2017, p. 12), editores de la obra de Martín-Barbero:

Esta idea tan genérica se concreta en una gran variedad de cambios de enfoque: de los medios a las mediaciones, del emisor al receptor, del opresor al oprimido, de la problemática de la industria cultural a la problemática de la cultura popular, de la comunicología a las ciencias sociales y humanas, etc. (...) Esta nueva perspectiva rompe con la supuesta incompatibilidad entre lo masivo y lo popular, entre lo industrial y lo creativo, y afirma las relaciones históricas de la estética masiva con las matrices narrativas de las culturas populares. Se abría así un nuevo ámbito de estudio: el de las teorías culturales de la comunicación, que se institucionalizaría en algunas universidades con nuevos departamentos y grupos de investigación (p.12).

Vasallo de Lopes (2014) realza el valor de la teoría de las mediaciones desde el análisis de lo que habían sido los estudios de recepción en comunicación porque tiene una mirada que no fractura los estudios de comunicación; todo lo contrario, su aportación es integral y va más allá de una interpretación simplificada de la producción, el producto y la audiencia.

Moragas y Terrón (2017) realzan las aportaciones de Martín-Barbero desde su ampliación de la mirada crítica de la comunicación mediante la incorporación de asuntos y perspectivas que revelaban una crítica a los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, como también la recuperación de los planteamientos de Walter Benjamin y Antonio Gramsci, en superación de las consideraciones dogmáticas del funcionalismo y de las interpretaciones de la ortodoxia marxista.

Corona-Berkin (2017) argumenta que la comunicación no se puede reducir a modelos teóricos estandarizados que excluyen los ensayos de investigación de criterios científicos, pues el género de ensayo corresponde a una tradición latinoamericana cuya ventaja consiste en permitir conocer los diversos puntos de vista sobre los análisis sociales, además de no basarse en modelos homogéneos.

Fuentes-Navarro (2015) examina el estado de la formación en comunicación en América Latina y según él se distingue por la desigualdad evidente en los países con relación al tema de la educación superior y la ciencia; sumado al hecho de un reconocimiento que apenas comienza sobre la legitimidad de la comunicación, en contraste con una alta demanda de los programas académicos, un aumento progresivo de nuevos agentes educativos, un subdesarrollo de la oferta doctoral en el campo de conocimiento, salvo Brasil, y con una carencia de solidez y rigurosidad en la investigación científica.

4.2. La Unesco, Naciones Unidas y la promoción de la comunicación

Después de la Segunda Guerra Mundial, el concepto de progreso comenzó a asociarse al desarrollo y surtía la discusión acerca de cuáles eran los países desarrollados y cuáles no. Aquellos que no cumplían tal clasificación se estimaron como «insuficientemente desarrollados» (Unesco, 1950, p. 71) o *subdesarrollados* (luego, incluidos con el eufemismo «en vía de desarrollo») y, por tanto, sus «prácticas tradicionales debían ser sustituidas, cuanto menos complementadas, y que el progreso debía alcanzarse mediante aportaciones externas» (Unesco, 2011, p. 14).

Gumucio-Dagron (2019) reseña que durante la Segunda Guerra Mundial el gobierno estadounidense aplicó la teoría comunicativa al desarrollo bajo el interés y la justificación del diseño de estrategias de propaganda militar, las mismas que fueron empleadas en posguerra, en «la reconversión de la industria de guerra en industria de paz, y por lo tanto también la reconversión de la propaganda de guerra en información para la reconstrucción y para el desarrollo» (p.56). La interpretación pareciera dejar entrever cierto utilitarismo cuando se refiere al proceso de transformación de la industria militar en industria que resuelve el desempleo en tiempo de paz y para el desarrollo (Gumucio-Dagron, 2019, p.56):

¿Pero, a quién venderle esos bienes de consumo? Por un lado, Europa estaba devastada y en grave crisis económica, y por otro lado había un ‘tercer mundo’ (África, Asia, América Latina) empobrecido por la explotación del colonialismo. Para poder abrir nuevos mercados de consumidores, era imprescindible que la capacidad adquisitiva de los países del tercer mundo se ampliara, pero para ello debía mejorar el nivel de vida de la población. Allí nace la cooperación para el desarrollo, no como un regalo generoso, sino como una necesidad de las potencias coloniales.

He allí, en lógica de desarrollo y comunicación, donde los medios de comunicación se asumieron tanto de vehículos ideales como potenciales para el cambio mediante el uso de la información, en interpretación de una modernización copiada y pegada de los países desarrollados.

Marques de Melo (2009) plantea que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a finales de la década del cuarenta y con la pretensión de «ayudar a los países subdesarrollados a mejorar sus patrones socio-económicos» (p. 39) después de la Segunda Guerra Mundial, promovió desde la Unesco la realización de estudios sobre la situación de los medios de comunicación y el establecimiento de programas educacionales con el propósito de identificar y comparar los flujos informacionales en el mundo y, también, de promover el alfabetismo del grueso de la población. Para el efecto, los fondos de cooperación internacional fueron utilizados en el financiamiento de programas de educación formal e informal y con el uso de los mass media para «acelerar el proceso de educación popular intensiva» (Marques de Melo, 2009, p. 40).

Kaplún evidencia su cuestionamiento al concepto clásico de desarrollo, cuando esbozando los lineamientos de Furtado (1964) y Cardoso & Falleto (1967), se refiere al subdesarrollo como forma de desarrollo que es dependiente de la economía del mundo «en tanto supone un modelo civilizatorio que debe ser discutido por insustentable a nivel planetario y no deseable a nivel local: años de esfuerzo de desarrollo no han hecho mejor la vida de la gente, sino peor en muchos sentidos» (Kaplún, 2019, p. 78).

Mientras surtía la discusión alrededor del progreso de los Estados constituidos en 1945 en las recientes Naciones Unidas, su organismo especializado, la Unesco, comenzó desde temprano a establecer prioridad a dos conceptos: la comunicación y el desarrollo. De hecho, los asoció en *comunicación para el desarrollo* y fue desde su principio un elemento sustancial para el respaldo a las instituciones de formación en comunicación y periodismo (inicialmente en periodismo), que años después se amplió a otras posibilidades consideradas por el Plan modelo de estudios de periodismo y la mejora de los medios de comunicación de las comunidades, entre otras iniciativas (Unesco, 2011, p.23). Estos conceptos se encaminaron bajo la tarea explícita otorgada a la Unesco por los Estados miembros de «imprimir un vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura» (Unesco, 1950, p. 14) y en «ayudar al mantenimiento, al progreso y a la difusión del saber» (Unesco, 1950, p. 14).

En la 5ª Conferencia General de la Unesco, celebrada en Florencia, Italia, en 1950, los Estados miembros establecían la necesidad del «mejoramiento de los medios y de las técnicas de información», por lo cual se dejó constancia en el acta de reunión (Unesco, 1950):

Asegurar, en cooperación con los organismos nacionales e internacionales de documentación y de investigación competentes, los servicios de un centro de documentación de estudios científicos, de difusión y de intercambio de informes sobre los medios, las técnicas y los efectos de la prensa, del cine, de la radio y de las técnicas con ellos relacionadas [1]; ayudar al mejoramiento de la formación general y técnica de los profesionales de la información [2]; fomentar el estudio científico de los efectos respectivos de los diversos medios de información de las masas en el desarrollo de la educación, de la ciencia y de la cultura [3] (pp. 31-32).

Asimismo, las resoluciones emanadas en la 5ª Conferencia Anual abrieron la puerta para la constitución de centros de formación y de producción «destinados a ultimar y aplicar métodos para la formación de personal y la producción y utilización de material que mejor convenga a las necesidades de los Estados Miembros de una región determinada en un dominio particular» (Unesco, 1950, p. 76).

Por otra parte, la Asamblea General de la Unesco autorizaba a la Secretaría, bajo el control del Consejo Ejecutivo, a continuar los esfuerzos por «la creación de un Instituto Internacional de Prensa e Información, provocando tomas de posición y sugerencias de las organizaciones o instituciones nacionales, agrupadas, de ser posible, en

comités nacionales, y de las organizaciones internacionales profesionales». (Unesco, 1950, p.53) Ese mismo año, 34 editores de 16 países constituyeron en la Universidad de Columbia (Estados Unidos), el International Press Institute, dedicado «a la promoción y protección de la libertad de prensa y a las mejoras de las prácticas de periodismo» (IPI, 2020, 10 de mayo).

Juan Beneyto-Pérez (1963), periodista, investigador sobre medios de comunicación y ex decano de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (España), invitado por Unesco, asistió a las dos reuniones de expertos y reveló posteriormente el espíritu de las sesiones como sus reflexiones sobre la educación del periodismo (Beneyto-Pérez, 1963, pp. 125-126):

No se trata ya de hacer profesionales dedicados específicamente a la confección literaria [...], ni fotógrafos o —como se venía diciéndose— «redactores gráficos de Prensa», ni cámaras de la Televisión o de los Noticiarios, ni locutores radiofónicos... Se busca preparar genéricamente a los aspirantes a periodistas en los mecanismos psicosociológicos que les permitan aprehender esas estructuras de la actualidad, que convierten en noticia hechos o circunstancias que a los demás pueden pasar inadvertidos.

Años después de la constitución de los centros de formación en periodismo de Estrasburgo (Francia), adscrito a la universidad que lleva el mismo nombre, y de Ciespal, en Quito (Ecuador) para el servicio formativo profesional de Europa y América Latina respectivamente (Dávila-Cobo, 2019), la Unesco estableció a partir de 1968 un centro de formación para la capacitación en periodismo en los países de África. Así surgió, bajo el auspicio del organismo de las Naciones Unidas la tercera escuela regional de la Unesco, financiada en gran parte por fondos de Austria, Noruega y Dinamarca y con el propósito de auspiciar la educación en periodismo de estudiantes universitarios de África oriental y central, que se anexó a la Universidad de Nairobi con el respaldo del Ministerio de Educación de Kenia. Este programa funcionó hasta 1979 como un programa de pregrado de dos años, que otorgaba un diploma en periodismo. Desde entonces, el centro de formación en periodismo de Nairobi (School of Journalism and Mass Communication, University of Nairobi) forma a egresados de escuelas secundarias de grado avanzado y periodistas sin capacitación profesional (SOJ, 2020, 22 de junio).

En consideración de las transformaciones políticas, económicas y sociales que asumía América Latina y ante la prosperidad de la educación formal del periodismo, la iniciativa de Unesco de respaldar la constitución de Ciespal pretendía atender las necesidades de los medios de comunicación que emergían por cuenta de los desarrollos tecnológicos, y fueron sus lineamientos los que dieron orientación a los programas nacientes en las universidades de la región y al desempeño profesional del periodismo. (Mellado, 2009)

4.3. El papel protagónico de Ciespal y otras instituciones

Posterior a la Segunda Guerra Mundial y con la creación de las Naciones Unidas, la Unesco se interesó por el periodismo y por ello promovió conferencias que concluyeron, en 1953, con la Primera Reunión Internacional de Expertos en la Enseñanza del Periodismo. Producto de esta convocatoria surgió una gran cita de periodistas y profesores latinoamericanos y algunos norteamericanos en Quito, en 1958. Allí surgió la iniciativa de constituir el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (Ciespal) y se decidió instalarse en Ecuador porque el país andino ofreció la sede. La Unesco, de igual modo, promovió la creación del Centro de Enseñanza del Periodismo en Estrasburgo, en 1962. Para la Unesco era claro que se trataba de avanzar en el perfeccionamiento homogéneo del periodismo (Gargurevich, 2007).

En 1958, mediante resolución 10C/5.41 sobre «mejoramiento de los medios y técnicas de información», la Conferencia General de la Unesco, en su décima versión, autorizó al director general del organismo para que se asumieran medidas conducentes al aumento de posibilidades de instrucción y formación, con la colaboración de los Estados miembros y bajo el propósito de promover «la creación de centros regionales para la formación de profesores de periodismo y fomentando la producción de material de enseñanza del periodismo» y por ello se aprobó el plan y el presupuesto para el efecto. (Unesco, 1959, p.42) La decisión del organismo tenía previamente la consideración del delegado del Ecuador, quien había expresado el apoyo decidido de su país «a las actividades de relaciones con el público» y, en similar orientación «había creado una cátedra universitaria consagrada a las Naciones Unidas y a sus organismos especializados». (Unesco, 1959, p. 184) La comisión designada para aprobar el programa y el presupuesto de la Unesco para las vigencias 1959-1960 así consignó su concepto sobre la creación del primer centro latinoamericano de formación de periodistas en América Latina (Unesco, 1959):

Los delegados de los Estados Miembros de América Latina se mostraron muy satisfechos de los resultados obtenidos en el seminario regional sobre la enseñanza del periodismo, que acaba de celebrarse, y de la decisión del Director General de prestar ayuda para la creación de un centro de enseñanza del periodismo en América Latina. El delegado del Ecuador, apoyado por otros delegados latinoamericanos, propuso que el centro tuviese su sede en la Universidad de Quito, y siguiera la orientación general del centro que con tanto éxito funciona en Estrasburgo (p. 185).

Tal concepto, que avalaba la resolución de Unesco para que su secretario gestionara el centro internacional de formación de periodistas en América Latina, se había forjado a partir de un seminario regional sobre enseñanza del periodismo en la región, donde fueron estudiados los resultados alcanzados por el Centro de Estrasburgo (Francia) —el primer centro de formación de periodistas respaldado por Unesco en el

mundo— en comparación con las necesidades formativas de los países latinoamericanos. Ecuador, previas consultas internas del alto gobierno, determinaron la postulación del país suramericano ante la Unesco con el respaldo de otros Estados miembros de la región. Así el organismo se comprometió con el asesoramiento, el suministro de textos, la concertación de contratos, la delegación de expertos y la concesión de becas de estudio, mientras que el Estado ecuatoriano con el apoyo institucional de la Universidad Central del Ecuador fijó su contribución logística, administrativa y presupuestal (Unesco, 1959).

Trejo-Delarbre reseña que a mediados del siglo XX comenzó a gestionarse con relativa lentitud una tendencia que propendió por lo que él denomina la «latinoamericanización en el estudio de la comunicación» (1992, p. 189) y, así, en 1959 nace en Quito, Ecuador, el Centro Internacional de Estudios de Periodismo para América Latina (Ciespal), copatrocinado por la Unesco. Nixon (1982, p. 18) detalla el aspecto fundacional:

La fundación del Ciespal en 1959 fue posible gracias a un acuerdo tripartito entre Unesco, el gobierno del Ecuador y la Universidad Central de Quito. Originalmente la Unesco ofreció por lo menos una beca de un año en cada país de América Latina a un profesor de periodismo o a un periodista experimentado, interesado en dedicarse a la enseñanza. Desde 1962, la Organización de Estados Americanos (OEA) ha ofrecido una beca adicional en cada uno de sus estados miembros, incluyendo los Estados Unidos, que permiten a los estudiantes residir dos meses en Quito o en otra ciudad asistiendo a los seminarios anuales de Ciespal. Aquí se discuten tópicos periodísticos y problemas inherentes por parte de profesores visitantes de muchos países.

Con el respaldo de la Organización de Estados Americanos y la Unesco, Ciespal surgió en los años sesenta encaminando sus esfuerzos a partir de varios propósitos (Dávila-Cobo, 2019) como fueron la formación de profesores en periodismo y en el área de conocimiento que se denominó «ciencias de la información» (1), la realización de las primeras investigaciones en comunicación en la región latinoamericana (2) y el diseño de mallas curriculares de carreras de periodismo asumidas por 75 instituciones universitarias en la constitución del campo de conocimiento del periodismo y en comprensión de la necesidad de su profesionalización en la oferta de la educación superior.

Un *nuevo orden mundial de la información y la comunicación* —apuesta que fue acuñada con la sigla NOMIC y liderada globalmente por la Unesco— empezó a ser marco de referencia de Ciespal desde mediados de los años setenta, no solo para su gestión sino también como preocupación institucional inscrita en la visión particular latinoamericana (Dávila-Cobo, 2019), de reflexión y análisis en torno al impacto que generaban la información y la comunicación en el mundo.

En 1974, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (Ciespal) cambió su denominación de Periodismo por Comunicación, aunque sus siglas conservaron el mismo nombre (Nixon, 1982, p. 17):

Antes de aquel año (1974), la mayoría de las instituciones fueron meramente imitaciones de las antiguas escuelas de los Estados Unidos. Pero, hacia 1970, Ciespal no sólo había estimulado el desarrollo de muchas nuevas escuelas, sino que inspiraba a los educadores latinoamericanos en aquellos países que disponían de mayores recursos con la finalidad de que los mismos asumieran la iniciativa de su propio desarrollo.

Ciespal tuvo como referencia al primer centro formativo en periodismo que respaldó la Unesco en el mundo: El Centro Universitario para la Educación en Periodismo (CUEJ), de la Universidad de Estrasburgo (Le Centre universitaire d'enseignement du journalisme, Université de Strasbourg), cuyo origen en 1958 (CUEJ, 2020) estuvo señalado por las dos reuniones internacionales de expertos en la enseñanza del periodismo realizadas en 1956 en las ciudades francesas de París y Estrasburgo y convocadas por Unesco.

De Melo (1997) recuerda las razones por las cuales nace Ciespal (1959), en el marco del desarrollo de la formación comunicativa en América Latina:

Cuando, al final de la década de los años cincuenta, la Unesco promueve un diagnóstico sobre el estado de comunicación en el continente, los resultados demuestran el fracaso de nuestras universidades al señalar su desajuste en relación con las estrategias desarrollistas, que requerían en ese momento medios y profesionales capacitados para promover progreso y bienestar social. Por esta razón se creó el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina, Ciespal, con la función de actualizar los profesores de las escuelas de periodismo y de entrenar nuevos docentes. (pp. 125-126)

No obstante, se cuestiona el modelo que impartió Ciespal en sus comienzos, en momentos caracterizados por la difusión de tesis desarrollistas difundidas por la Comisión Económica para América Latina (Cepal), la aparición de corrientes de pensamiento contrarias a dicha tendencia y el fortalecimiento de posturas como la estatización de los medios de producción; esto sumado a la interrupción de experiencias democráticas, la vigorosidad de movimientos de resistencia al autoritarismo y su resonancia en el mundo universitario, como lo expresa Marques de Melo (1997):

En esa coyuntura, Ciespal comete la equivocación de transformar las escuelas pioneras de periodismo en Facultades de Ciencias de la Información sin evaluar la coyuntura internacional y sin observar la naturaleza de los modelos vigentes en las sociedades capitalistas avanzadas. Propone un modelo curricular polivalente que entraba en conflicto con las tendencias

industriales de especialización profesional. Esta propuesta pedagógica pretendía unificar las experiencias pedagógicas, eliminando prácticamente las diferencias individuales y económicas entre los países de la región (p. 126).

Ciespal, que inicialmente se conoció como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo, para luego llamarse Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación se convirtió en América Latina en uno de los principales impulsores y centros de difusión de los estudios acerca de la comunicación y la modernización, y tuvo entre sus primeras acciones la formación de docentes para las escuelas de periodismo mediante la constitución de cursos de alcance regional dirigidos por investigadores estadounidenses y europeos en el campo de la comunicación para el desarrollo y la edición de traducciones de sus obras principales. Para el efecto, Ciespal utilizó los modelos (2) de la metodología del francés Jacques Kayser sobre el análisis morfológico y las técnicas estadounidenses de análisis de audiencias y de los medios masivos. (Fuentes-Navarro, 2005)

A finales de 1963, Ciespal decidió implantar el diseño metodológico de seminarios, los cuales serían realizados en distintos lugares de América Latina, con la ayuda de profesores de todos los países, en cursos de especialidad en ciencias de la información y con la ayuda de profesores no solamente europeos y estadounidenses, sino también latinoamericanos. El primero de ellos se realizó en Medellín con la asistencia de delegados de gobierno de Ecuador, Panamá, Perú, Venezuela y Colombia, además de la asistencia de portavoces de 15 escuelas de periodismo, 24 cadenas de televisión, 156 diarios y 561 radiodifusoras. Posteriormente, se realizaron los seminarios en Ciudad de México, Buenos Aires y Río de Janeiro (León-Duarte, 2012).

Las primeras reuniones promovidas desde el seno de la Ciespal fueron afinadas con respecto a propuestas que marcaron la formación profesional y universitaria de la comunicación y el periodismo en América Latina. Las propuestas, en síntesis, consistieron en que tuvieran el nivel universitario, con facultades denominadas «ciencias de la comunicación colectiva», mínimamente de cuatro años de duración y con soporte en cursos humanísticos y técnico-profesionales (Gargurevich, 2007, p. 4):

Otra sugerencia que tuvo acogida inmediata fue la propuesta de modificar los planes de estudio para la «formación profesional polivalente». Y tanto esta como la del cambio a «Comunicación» fueron asumidas y a tal punto que en pocos meses una docena de Escuelas de Periodismo latinoamericanas cambiaron su denominación, gracias, parcialmente, a que sus promotores contaban ya con un buen marco teórico de sustento (p. 4).

Después de dos décadas de incesante referencia para la constitución de programas académicos de comunicación y periodismo en los países latinoamericanos, Ciespal incursionó en los cuatro lustros siguientes en temas de radio y televisión; así conformó en los años ochenta y en alianza con Radio Nederland (la Voz de Holanda) el mayor centro de formación para radio, en la oferta de cursos de formación para docentes,

estudiantes y productores radiofónicos de toda América Latina (Dávila-Cobo). Esta iniciativa pionera contribuyó a la inclusión del asunto radiofónico en los planes de estudio de los programas académicos de comunicación y periodismo latinoamericanos, como también a la cualificación en la forma de hacer la radio en los países de la región, bajo estándares de producción de alta calidad de las mejores estaciones de radio del mundo, cuyo referente se tenía en la propia Radio Nederland, cogestora del convenio. La experiencia se trasladó en los años noventa al tema de la televisión y por ello se creó el Centro de Capacitación para Televisión, bajo el auspicio de Alemania y la Fundación Fredric Eberth; experiencia orientada a la formación especializada en televisión, no solamente para la formación de profesores y estudiantes de las escuelas de comunicación y periodismo, sino también dirigida a la especialización de productores y realizadores de la televisión en América Latina (Dávila-Cobo, 2019).

El esfuerzo institucional de Ciespal también se encaminó durante los años ochenta y noventa a una apuesta con sello latinoamericano como fue la comunicación popular (Dávila-Cobo, 2019), proyectada en la radio y en las prácticas de campo que años atrás se habían dispuesto desde la comunicación para el desarrollo. Ya la Unesco había otorgado particular interés al tema de desarrollo y allí, la comunicación también tenía nido en la dimensión de lo social y desde las escuelas de comunicación y periodismo. Por ello, el enfoque popular tuvo asiento especial y su medio de propagación: la radio, la prensa alterna y la televisión. A mediados de los noventa, con el respaldo de Ciespal, se celebra el Festival de Radio Apasionados y Televisionarios, un evento hito al convocar más de mil comunicadores populares y comunitarios de América Latina y de otras latitudes del mundo.

En el siglo XXI, Ciespal mantuvo su propósito formativo con la financiación de la OEA y los Estados Unidos para la realización de seminarios y capacitaciones, siendo el tema de la libertad de expresión uno de sus mayores enfoques. (Dávila-Cobo, 2019). También lideró la discusión acerca de normativas para el uso del espectro radioeléctrico y la investigación en torno a los cambios que sufría la comunicación por cuenta de la tecnología en contextos de globalidad.

Durante seis décadas, Ciespal ha incidido en la construcción de una teoría crítica de la comunicación con sello latinoamericano en respuesta a las condiciones particulares que en los ámbitos políticos, culturales, sociales y ambientales han tenido que asumir los países de la región. (Dávila-Cobo, 2019) y su propuesta inicial sigue marcando el referente formativo de muchos países.

Sustancial fue el apoyo de distintas organizaciones mundiales que, desde un principio, coadyuvaron a la consolidación de las primeras escuelas de periodismo en América Latina o, por lo menos, a su funcionamiento con respaldo financiero o mediante el desarrollo de iniciativas investigativas (Nixon, 1982). El Centro Internacional de Desarrollo (Canadá) representó una de las primeras organizaciones que con su instauración

permitió la creación de las mejores bibliotecas de investigación en comunicación en la región y que su sede (Colombia) fuera pionera en desarrollo de proyectos investigativos (Nixon, 1982). De igual modo, la Fundación Konrad Adenauer (República Federal de Alemania) y patrocinada por la Unión Demócrata Cristiana Mundial, promovió eventos y encuentros regionales de profesores provenientes de facultades de comunicación social de distintos países de América Latina. Dichos encuentros fomentaron y posibilitaron luego, la creación en 1981 de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) que, a lo largo de los años, se ha consolidado como entidad gremial que agrupa a un grueso de facultades, escuelas, programas y unidades académicas de comunicación y periodismo de las distintas regiones de América Latina en torno a intereses y preocupaciones comunes sobre el desarrollo de la enseñanza y desempeño profesional de la comunicación.

A partir de 1972 la fundación Aktion Adveniat, apoyada por la Asociación de Obispos Católicos, de Alemania Federal, promovió la organización de seminarios formativos para periodistas graduados de América Latina en la Universidad de Navarra (España) y desde la década del sesenta la agencia británica Thomson concentró esfuerzos para becar a periodistas de países de América Latina y del Caribe, en especial, de habla inglesa (Nixon, 1982).

La Sociedad Interamericana de Prensa (SIP), fundada en 1926 después del Primer Congreso Panamericano de Periodistas realizado en Washington (Estados Unidos) (SIP, 2020), diseñó la constitución de fondos orientados al patrocinio de periodistas en ejercicio o graduados en periodismo, provenientes no solamente de universidades estadounidenses, sino también de instituciones educativas de América Latina (Nixon, 1982) y a comienzos del siglo XXI constituye el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP) (SIP, 2020) organismo evaluador y acreditador de la calidad educativa de programas de comunicación y periodismo en la región.

La creación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) en 1978 y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, en 1981; hechos sumados a la creación de estudios de posgrado a mediados de los ochenta, coadyuvaron a la consolidación de los estudios de comunicación en la región en una diversidad temática que cada vez aumenta (Enghel y Becerra, 2018).

5. LOS RETOS FORMATIVOS DEL SIGLO XXI

Las escuelas de formación en América Latina adscritas a las universidades públicas y privadas tuvieron un marcado interés «profesionalizante» entutelado por instituciones de corte docente que, luego, en el siglo XXI aunan la concepción investigativa y otros modelos incursionantes en la educación superior contemporánea.

En las últimas décadas, las Naciones Unidas promueven, desde la comunicación para el desarrollo, cuatro tendencias como son: *comunicación para el cambio de comportamiento* (1), *comunicación para el cambio social* (2), *comunicación para la incidencia* (3) y *fortalecimiento de un entorno propicio para los medios y las comunicaciones* (4) (Unesco, 2011).

En su condición de organismo responsable del fomento de la libertad de expresión y del acceso a la información y el Conocimiento, la Unesco, adscrita a las Naciones Unidas, ha adoptado iniciativas conducentes al mejoramiento de la calidad de la enseñanza del periodismo en el mundo. Fue así como, a finales de 2005, profesores de África, Asia, Europa, Norteamérica, Suramérica y Oriente próximo con experiencia laboral en países en desarrollo o en democracias emergentes resultaron convocados por la Unesco para la elaboración de un documento basado en la selección de distintos planes modelo de estudios que pudiera ser presentado oficialmente en el Congreso Mundial sobre Enseñanza del Periodismo, en junio de 2007, en Singapur (Del Arco, 2015).

Ya en 2009, tras la realización de diez mesas interinstitucionales sobre el tema de la comunicación para el desarrollo, se convoca la undécima versión con el propósito de identificar los diferentes enfoques que han empleado las organizaciones de Naciones

Unidas en todo el mundo. Así se dimensiona que la comunicación, con su énfasis en el desarrollo, más que un asunto estratégico constituye «un proceso social que fomenta el diálogo entre las comunidades y los responsables de la adopción de decisiones sociales, nacionales y regionales» (Unesco, 2011, p.7).

Vidales (2015) considera tres fenómenos esenciales para comprender el escenario contemporáneo en torno a la comunicación: en primer lugar, la emergencia innumerable de propuestas conceptuales, la proliferación de teorías de la comunicación y la difusión de propuestas multidisciplinarias acerca de la teoría y los modelos de comunicación. El segundo fenómeno es cómo la comunicación se ha mantenido al margen de esa abundancia teórica que permitiría desarrollar la lógica de su fundamentación conceptual y, en tercer lugar, el espacio conceptual que otorgan las teorías de comunicación como los problemas de la fundamentación conceptual y la identidad académica no son tema de la agenda de investigación en el campo de la comunicación; solamente es considerado un subcampo de conocimiento.

López-García (2010, p. 3) deja entrever un cuestionamiento del estamento universitario con respecto a los retos formativos de los últimos tiempos, cuando se ha mantenido hermético y desarticulado de la sociedad en medio de tantas transformaciones sociales y de tipo tecnológico que la humanidad ha vivido en las últimas décadas y que claman la conversión de muchos oficios en la especialización de las profesiones.

García Canclini (1995) sugiere que aspectos como el crecimiento de las tecnologías audiovisuales de comunicación aportaron al ejercicio ciudadano y a la promoción de lo público y «no fueron tanto las revoluciones sociales, ni el estudio de las culturas populares, ni la sensibilidad excepcional de algunos movimientos alternativos en la política y en el arte» (García-Canclini, 1995, p. 23); de igual modo, contribuyeron a la irrupción de las masas populares en lo público y hacia prácticas de consumo otrora impensables en los modos de información y de concepción de los derechos.

Luego de realizar un análisis de los estudios de periodismo y comunicación en las ocho universidades más prestigiosas del mundo en el tema de formación en comunicación, de acuerdo con el Índice QS World University, Tejedor y Cervi (2017) descubren que los planes de estudios investigados derivan en la formación de un profesional en comunicación con capacidad de comprender y gestionar las transformaciones de la cultura digital, y de producir contenidos informativos de diverso soporte y con distinta naturaleza. De igual modo, son diseños curriculares que identifican la necesidad de analizar y comprender las bases de los procesos comunicativos en lo conceptual y en su evolución cronológica.

Fuentes Navarro (1995) critica que en la formación en comunicación en América Latina se mantienen sustancialmente los modelos fundacionales, con saberes disminuidos en ajuste a perfiles y apuestas profesionales y, pese a que en su esencia conciben la disciplina académica de la comunicación, no alcanzan la necesaria solidez para

justificarse en el contexto profesional y universitario. Por su parte, Moragas (2005) cuestiona que los estudios universitarios de comunicación se vean movidos ahora más por el interés del incremento de la demanda que por la búsqueda de su autonomía epistemológica y, por ello, las investigaciones suelen hacerse por fuera de las preocupaciones académicas que sustentan la independencia o la autonomía teórica de la comunicación.

En el siglo XXI pareciera conquistado el espacio de la comunicación —pluralmente denominada *ciencias de la comunicación* en algunas latitudes europeas y americanas— en el campo de las ciencias sociales y en lo que López-García (2010) relaciona a partir de la coexistencia de tres tendencias: una guiada por la sociología de la comunicación, la semiótica, la teoría comunicativa y la comunicación política; una segunda, de corte práctico, influenciada por el modelo norteamericano y, una tercera, con carácter equilibrante entre las dos anteriores.

Pineda de Alcázar (2014) plantea que los retos de los nuevos tiempos obligan a pensar en torno al sustento del campo de estudio de la comunicación y en pretensión demostrativa de su estado: si se constituye en una disciplina solvente y sólida de las ciencias sociales o si tiene relación con las «ciencias no desarrolladas» a las que se refería Kuhn [Thomas].

5.1. Los criterios de calidad aplicados a la formación

En 2005, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de España, planteaba en su Libro blanco que pese a no haber en Europa un modelo generalizado de los estudios de comunicación, sí habría de reconocerse que las universidades más tradicionales en tal oferta debían revisar los modelos calificados de «agotados» y renovarlos como está ocurriendo con los estudios recientes, que no solo se han contextualizado en nuevas maneras de concebir la universidad, sino también, en atención de las necesidades de cualificación de los profesionales del campo de la comunicación. Lo anterior no es ajeno al contexto latinoamericano donde ha habido un predominio de las estructuras curriculares y planes de estudio asumidos desde los años sesenta y setenta.

En 2011, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicó un currículo para profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) con la estrategia global de auspiciar la educación en medios de información y complementarla con el interés de constituir lo que considera un *Marco Global sobre los indicadores AMI*, la articulación de los *Lineamientos para preparar las Políticas y Estrategias Nacionales AMI* y la constitución de un *Centro de Intercambio de Información sobre AMI* en cooperación con la Alianza de las Civilizaciones de Naciones Unidas (Unesco, 2011).

García Canclini (1995) plantea que los cambios comunicacionales y de tecnología han de ser interpretados desde reestructuraciones mucho más amplias de lo público

y lo privado, y de superar el concebir las naciones como únicas entidades «contenedoras» de lo social, como también desde la reorganización de las funciones de los tradicionales actores políticos. Ello implicaría la investigación de las transformaciones que las industrias culturales han constituido en la remodelación de la vida cotidiana y del consumo.

Aspectos como la tradición institucional, el carácter selectivo del cuerpo docente, la disposición de recursos materiales, la exclusividad en la selección de sus alumnos y muchos años de escolaridad fueron fundamentales para suponer la calidad de las universidades, más aun cuando se concebía una relación proporcional de estas condiciones con ciudadanos «mejor preparados» y «más productivos» para la sociedad (Águila-Cabrera, 2005).

Contrario al panorama que Águila-Cabrera (2005) plantea de lo que sustancialmente encarnó el supuesto de calidad en la universidad hasta inicios de los años sesenta —escenario que atrevidamente, podría decirse, sigue aventurándose a hoy en instituciones universitarias del contexto latinoamericano—, ahora los enfoques administrativos de la educación universitaria se asocian cada vez más a los conceptos empresariales, sistemáticos y de gestión de la administración contemporánea, dejando a un segundo nivel los aspectos que otrora marcaron «la tradición» universitaria. En tal sentido, Villarruel Fuentes (2010) enfatiza sobre la necesidad de una conversión educativa, en distanciamiento con respecto al modelo dominante para dirigir los esfuerzos con una intención visionaria sobre los alcances de una verdadera calidad, que propenda por el análisis de la realidad en procura de su mejoramiento y del bienestar común; consideración que no será alcanzable en América Latina si se persiste en reproducir procesos descontextualizados.

Rugarcía (1994) manifiesta que el concepto de calidad en la educación superior fue adaptado del paradigma denominado *calidad total* que se introdujo en los modelos industriales y empresariales en los años ochenta que, luego, se impuso en la educación universitaria debido a su cuestionamiento y al deseo de proponer modelos para evaluarla.

El modelo de calidad, traído de los esquemas productivos de la industria a la universidad, se sustenta en el valor que se le otorga al cliente y por la medición de su nivel de satisfacción, en el establecimiento de una cultura del mejoramiento continuo, las dinámicas de trabajo en equipo para la toma de decisiones, en el desarrollo de la planificación estratégica y la administración participativa (Rugarcía, 1994). Todo ello ha derivado en que la universidad contemporánea se mida desde asuntos puramente gerenciales relacionados con la calidad del servicio (Mejías *et al*, 2013), a tal punto, en que el debate se ha desviado en el enfoque que otrora marcaba el interés por otros asuntos no propiamente de la administración empresarial o de la industria, como han sido incorporados en las instituciones de educación superior.

Mejías *et al* (2013) plantean que el enfoque de calidad en la educación universitaria se ha fundamentado desde dos corrientes investigativas: una, *nórdica* (liderada por Grönroos) y otra, americana (promovida por Parasuraman, Zeithaml y Berry); la primera, concebida «como el grado y dirección de la diferencia entre las expectativas y las percepciones que tiene el cliente de la calidad del servicio» (p. 13) y, la segunda: desde «la calidad percibida en los servicios» (p. 13).

Del Río (2008) dilucida de algún modo las múltiples razones por las cuales, quizá, el sistema universitario, un tanto autónomo e independiente, comienza a ser «observado [...] y evaluado» (p.6) con modelos de gestión a la luz de las tendencias industriales y administrativas impuestas en la contemporaneidad, en tanto se estimaba una considerable endogamia de sus procesos evaluativos mientras la sociedad clama por profesionales dispuestos, preparados y competentes al servicio de la sociedad, con facilidad de adaptación a las circunstancias de sus entornos.

Corzo de Rodríguez y Marcano (2007) consideran que la autoevaluación institucional ha de ser el asunto estratégico que imponga el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior en los nuevos tiempos, sumado a la dimensión de la pertinencia de la educación en su contexto específico y, por ello, realzan la importancia de la evaluación externa al comienzo de cualquier proceso, la autorregulación durante el proceso y, finalmente, la acreditación que certifica la calidad de las instituciones de educación superior.

El concepto de calidad no puede apartarse de fines sociales que coadyuven a la igualdad, a la identificación de las particularidades de los contextos desde los aspectos sociales y culturales y, para ello, las instituciones como las educativas, han de tener claro su desempeño (Días-Sobrinho *et al*, 2008) y compromiso social en concordancia con la lógica formativa de sus planes de estudio.

Chacón-Moscoso *et al* (2001) plantean que la evaluación y el mejoramiento en la calidad universitaria son asuntos de difícil abordaje debido a los intereses contrapuestos en la toma de decisiones y a «la multiplicidad de perspectivas desde las que conceptualizar y delimitar la problemática» (p. 300).

Días-Sobrinho *et al* (2008) expresan que por ser «realidad humana, social y dinámica» (p. 91), la educación superior «debe ser comprendida a través de un entramado complejo de perspectivas, metodologías, instrumentos y herramientas epistémicas que combinen las dimensiones de calidad y cantidad» (p. 91) debido a la magnitud del asunto que ello representa, al grado de masificación de la educación y, por ende, al crecimiento progresivo de instituciones de educación superior y, por supuesto, de aspirantes a la formación universitaria. La globalización ha impulsado a las instituciones educativas universitarias a un mercado competente internacional en el que la supervivencia se pretende explicar desde estrategias de mercadeo implantadas por con el ánimo de convocar a un mayor número de aspirantes a la educación superior (Mejías *et al*, 2013).

Velasco *et al* (2018) explican que las principales metodologías utilizadas internacionalmente para medir la calidad universitaria se han basado en la evaluación de *rankings* universitarios (1) y en los procesos de acreditación universitaria (2), siendo concebidos los primeros desde el privilegio de una evaluación cuantitativa y dirigida a «postulantes universitarios» (p. 17) —con el objeto de suministrar información a estudiantes y con un propósito de mercadeo— y, los segundos, a partir de una metodología cualitativa.

Días-Sobrinho *et al* (2008) realizan un análisis comparativo de lo que conllevaría pensar la calidad desde la dimensión de cantidad en dos interpretaciones: una, soportada en que la calidad educativa es un asunto de elite; es decir, un privilegio exclusivo y excluyente; y una segunda que dimensiona la calidad como una estrategia que ha de fortalecer las fortalezas educativas de las naciones en procura de la merma de la desigualdad y por el desarrollo de una justicia social incluyente.

Otro aspecto que hoy pone en riña a quienes desean augurar el futuro que ha de tener la educación superior, está relacionado con la idea de afianzar un modelo «industrial» y administrativo enfocado en sistemas de gestión o, por el contrario, defender la autonomía académica que pudiera engendrar el conocimiento de la ciencia. Días-Sobrinho *et al* (2008, p. 92) lo connotan del siguiente modo:

Fueron las cuestiones estructurales externas las que más presionaron a la educación superior a poner la calidad en el centro de su agenda. Desde la sociedad, desde los gobiernos, y especialmente desde el mercado, se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación superior, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global. Estos cambios impulsan también una revisión de los conceptos de calidad. Los actuales movimientos de re-conceptuación de la calidad en el mundo académico están poniendo de manifiesto la contradicción entre, por un lado, los esfuerzos que intentan implantar en la educación superior el lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria, y, por otro, la lucha por la preservación del ethos académico y de sus valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y las especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación.

5.2. Efectos del Acuerdo de Bolonia

Los cambios sustanciales en la forma de concebir el modelo universitario, no solo en Europa sino también en regiones como Iberoamérica, se dieron a partir del interés de 47 países que propugnaron por una universidad postindustrial, globalizada y demandante de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, desde acuerdos inducidos al aumento de la calidad de la educación superior. Ello consolidó el espíritu del Consejo Europeo de Florencia (1996), el Consejo Extraordinario de Luxemburgo (1997), el Tratado de Amsterdam (1997) (Ríos-González, 2007), el Convenio de Lisboa

(1997), la Declaración de la Sorbona (1998) y, luego, la Declaración de Bolonia (1999), en las puertas de un nuevo siglo (Montero-Curiel, 2010). Si bien fueron iniciativas puramente europeas, sirvieron de espejo para la reflexión y el debate en torno a la calidad educativa en otras latitudes del mundo, como ocurrió en efecto, con las universidades latinoamericanas.

La Unión Europea retomó las declaraciones y las iniciativas de la Unesco y desde 1995 encaminó sus esfuerzos por una educación permanente, en la lógica de lo que se denominó la Sociedad del Conocimiento, y fruto de ese empeño planteó la constitución del *Libro Blanco Enseñar y Aprender*, con la pretensión de responder a las necesidades básicas de formación de los ciudadanos europeos y de conformidad con el espíritu de libre circulación por los territorios de las naciones integrantes de la institucionalidad unificadora de Europa. (Monclús & Saban, 2015). El Libro blanco se constituyó, por ende, en la brújula visionaria de la educación universitaria europea y en el modelo por seguir, incluso, en regiones como América Latina.

Fue el Acuerdo de Bolonia el que permitió realzar la necesidad de promover la titulación de dos niveles, en grado y posgrado, unificado para los países suscriptores del documento, con la adecuación de un sistema común de créditos educativos, la promoción de la movilidad y de la cooperación entre naciones para el control de la calidad educativa (Montero-Curiel, 2010). Este convenio educativo por la educación europea en todos los ámbitos del conocimiento fue ratificado por decisiones posteriores de las naciones participantes y se consolidó mediante la suscripción del Comunicado de Praga, en 2001, y la Conferencia de Berlín, en 2003 (Montero-Curiel, 2010), como por documentos esenciales que se conocieron ampliamente e intitulados Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente (2000) y el Programa de Aprendizaje Permanente (2006-2013) (Monclús & Saban, 2015).

Un cambio de mentalidad sobre la condición del conocimiento, donde el aprendizaje es «para toda la vida», muy implantado ya en los modelos educativos universitarios latinoamericanos, surgió de la definición de aprendizaje (lifelong learning) aprobado por la Declaración de Berlín, Alemania, y en extensión del concepto de calidad del Acuerdo de Bolonia inspirado no solo por su carácter educativo, sino también por la calidad de vida de los ciudadanos, aunque realmente fue el Tratado de Maastricht, en 1992, el que de manera explícita relacionó un interés por la educación y formación profesional para toda la vida; aspecto que tuvo reducida prioridad en los inicios funcionales de la Unión Europea (Ríos-González, 2007).

Indiscutiblemente en la sociedad del conocimiento la educación es su centro y la escuela su institución clave, mientras que la calidad en el aprendizaje y la enseñanza serán sus preocupaciones básicas (Drucker, 1994). Y en ese orden de ideas, los acuerdos internacionales sobre la educación han solventado los intereses de esa nueva sociedad

empoderada en el conocimiento, en la institucionalidad de la educación y sus formas de transformar el mundo.

El Acuerdo de Bolonia o Proceso de Bolonia, como proyecto reformativo, contribuyó a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Montero, 2010) y coadyuvó para que su filosofía y espíritu se aplicara a los países de la Unión Europea y, en reflejo, se extendiera a América Latina; entre otras cosas porque eran coincidentes muchas circunstancias relacionadas con la formación profesional, la formación continua y la educación permanente; elementos que adquirieron cada vez mayor legitimidad e importancia en el concepto de universidad. La clasificación de Ríos-González (2007, p. 271) sobre las etapas de la Unión Europea coinciden, en algunos aspectos, con las etapas de la institucionalidad universitaria asumidas en los países latinoamericanos:

1ª Etapa (1950-1992): desarrollo de la alfabetización, la formación profesional y la formación continua;

2ª Etapa (1993-1995): primeros pasos en la nueva concepción de la educación permanente;

3ª Etapa (1996-1999): consolidación del aprendizaje permanente en la Unión Europea;

4ª Etapa (2000-2002): lograr la sociedad del conocimiento a lo largo de toda la vida.

América Latina difiere, quizá, del insinuado modelo europeo por cuanto los modelos de calidad, si bien han bebido del Acuerdo de Bolonia, aspectos tales como la homogeneización de los estudios superiores, la potenciación de la movilidad académica, las reformas curriculares a partir de competencias y la homologación de titulación siguen siendo metas ambiciosas no solamente para el grueso de instituciones de educación superior de la región, sino también para los Estados que han debido reformar progresivamente sus sistemas de acreditación y homologación en la educación. De modo paralelo, la Unesco ha reforzado las mismas consideraciones de esa Sociedad del Conocimiento en los programas que ha extendido por todo el mundo y con el respaldo de los Estados vinculados.

De igual modo, iniciativas como el proyecto Tuning, cuyo interés se forjó con el propósito de optimizar el intercambio de la información para mejorar la cooperación en torno al desarrollo de la calidad de la educación, se convirtió en referencia para las instituciones de educación superior del mundo (Escorcia et al., 2007). El proyecto Tuning correspondió a una iniciativa subvencionada por la Comisión Europea por medio de su programa Alfa, que inicialmente y hasta finales de 2004 solamente vinculaba a más de 175 universidades europeas y en procura de la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, en atención de los retos del Acuerdo de Bolonia. Luego se proyectó

a América Latina mediante la constitución de Centros Nacionales Tuning, por el acompañamiento en el debate de las universidades sobre la formación en la educación superior y bajo el espíritu de la cooperación internacional.

Aunque Tuning surgió en Europa, su extensión como programa Tuning-América Latina fue planteada por asistentes de la región a la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe (UEALC) en Córdoba (España), en 2002, y así un conjunto de 8 universidades latinoamericanas (de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México y Venezuela) y 7 europeas (de Alemania, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido) presentan una propuesta al programa Alfa, de la Comisión Europea un año después, para ser aprobada en 2004 y socializada en 18 países latinoamericanos.

Tuning-América Latina enfocó sus esfuerzos en 4 líneas de trabajo como son; 1) competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas; 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias; 3) créditos académicos y 4) calidad de los programas. Estas líneas operativas comenzaron a desarrollarse con la participación de 62 universidades latinoamericanas que al poco tiempo se convirtieron en 190 instituciones de educación superior, ahora en 19 países, en las áreas del conocimiento de Administración de Empresas, Educación, Historia, Matemáticas, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. La participación universitaria correspondió a una selección entregada por los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior y Conferencias de Rectores de los países latinoamericanos, de acuerdo con criterios de excelencia nacional y representatividad.

Contrario a lo que sucede en Europa, América Latina aún no define un Espacio de Educación Superior, ni posee una estructura política y supranacional integradora como la Comunidad Europea que le permita definir acuerdos básicos en materia educativa (Tuning-América Latina, 2007).

Aunque el modelo Tuning latinoamericano no relaciona como área de conocimiento la Comunicación, sí incorporó para todas las áreas del saber del proyecto el desarrollo de competencias en nuevas tecnologías de información y comunicación en contribución a la calidad educativa y en desempeño de alternativas pedagógicas y metodológicas porque «implica la exigencia de cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y otras formas de aprendizaje y enseñanza, modificándose incluso el papel tradicional del profesor y del estudiante» (Tuning, 2007, p. 24).

Deriva igualmente de este ejercicio intercontinental —porque involucra agentes e instituciones estatales y universitarias de América Latina y Europa— una nueva concepción del perfil profesional, la creación de nuevas carreras, la desaparición de otras, la multi e interdisciplinariedad, la redefinición de las lógicas educativas y la proyección de la educación en atención de las necesidades de las regiones y de los países, en ruptura de paradigmas para comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje

ya no tiene de centro al profesor sino al estudiante, y en una región donde a 2007 (año en que se socializa Tuning) el 31,5 % de la población (más de quince millones de estudiantes matriculados) podía acceder a la educación superior (Tuning, 2007; Cepal, 2005).

5.3. Mapeo de la formación en comunicación en América Latina

Brunner (2008; 2009) interpreta las posiciones que ha conllevado el asumir los criterios de calidad bajo estándares internacionales, que han venido desarrollándose en América Latina con relación al modelo de Bolonia y con cierta prevención de los planteamientos estadounidenses, cuando expone que prácticas como la acreditación de programas académicos son mirados en la región, en muchos casos, con desdén y prevención cuando provienen o tienen un corte norteamericano; sin embargo, prefieren ser aceptados modelos que portan la influencia europea, incluso cuando su verdadero origen esté en los Estados Unidos, y todo sucede por una desconfianza ideológica que no se ha disimulado históricamente (Brunner, 2008; 2009).

En su interés por fomentar la libertad de expresión y el acceso a la información y el conocimiento, la Unesco se ha propuesto liderar acciones que propenden por la calidad en la enseñanza del periodismo. En 2005, profesores expertos en la enseñanza del periodismo, fueron convocados por el organismo en Asia, Europa, África, Norteamérica, Oriente próximo y Suramérica para la elaboración de un texto borrador que, luego, en una segunda reunión incluyó planes de estudio modelo presentados dos años después, en 2007, en el Congreso Mundial sobre la Enseñanza del Periodismo, en Singapur (Del Arco, 2015).

En 2009, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) establecen que tanto la heterogeneidad en la calidad de la enseñanza en los países latinoamericanos como el carácter público o privado de las instituciones educativas connotan significativamente la calidad formativa de comunicadores y periodistas.

Unesco y Felafacs (2009) identifican las facultades, escuelas, institutos de comunicación y centros de formación no universitarios, teniendo como referencia criterios e indicadores de la Unesco y basados en la publicación *Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & Identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa* (Berger y Matras, 2007), mediante la cual esbozan consideraciones como las siguientes:

Resulta poco frecuente que los centros de enseñanza conozcan a cabalidad las demandas del mercado, los intereses académicos de los estudiantes, y que logren actualizar sus planes curriculares acorde a ello. Más bien, lo que pareciera existir es una fuerte competencia entre centros de enseñanza de diversa calidad educativa, preferentemente en los niveles de pregrado y maestrías, ya que resulta escasa la oferta educativa

de doctorados en comunicación y periodismo en Latinoamérica (Unesco y Felafacs, p.13).

García Canclini (1995) hace un planteamiento crítico cuando expresa: «Podríamos decir que en el momento en que estamos saliendo del siglo XX las sociedades se reorganizan para hacernos consumidores del siglo XXI y regresarnos como ciudadanos al XVIII» (p. 25). Reitera su crítica al relacionar la transición hacia el nuevo siglo desde la distribución global de los bienes y el uso de la información cuando la reestructuración del ejercicio económico y cultural condujo a una concentración de las decisiones en grupos élite tecnológico-económicos, a la constitución de «un nuevo régimen de exclusión de las mayorías incorporadas como clientes» (García-Canclini, 1995, p. 25) y a la descompensación de las formas ciudadanas de participación que, ocasionalmente, participaron de los espectáculos mediáticos de los poderes económicos, políticos y tecnológicos. A mediados de los años noventa, García Canclini (1995) sugería una integración pluricultural en América Latina que garantizara los derechos en el contexto globalizante, para la promoción del respeto de las diferencias en la educación y las tradiciones y, en tal sentido, proponía la producción propia mediante la constitución de políticas orientadas a formar «mercados comunes latinoamericanos» de bienes culturales con base en diagnósticos sobre hábitos de consumo y de acuerdo con políticas públicas claras, y que se repiensé el papel del Estado, de tal modo que sus condiciones como «árbitro o garante de las necesidades colectivas de información, recreación e innovación no sean subordinadas siempre al lucro». (García-Canclini, 1995, p. 162)

Con respecto a la evolución histórica de los sistemas nacionales de educación en los países latinoamericanos se plantea una radiografía un tanto fenomenológica, donde ha prevalecido el predominio de las universidades estatales de cada país, no solo para los subsidios públicos, sino también con respecto a su reconocimiento, mientras las universidades privadas, como lo sugiere críticamente Brunner (2008, p. 7; 2009, p. 422), «arrastran tras de sí la sombra ya bien de su origen confesional, burgués-empresarial o mercantil, o bien de su relativa juventud en un mercado que premia fuertemente las tradiciones y los capitales históricamente acumulados».

Hoy más que nunca, las universidades han tenido que moverse para analizar y reflexionar sobre cuál será su futuro y cuáles serán las tendencias formativas donde el papel de la universidad siga teniendo validez e importancia, y el modelo de Bolonia es punto de partida para la discusión sobre el modelo por seguir en la actualización de los planes de estudio en comunicación (López-García (2010).

5.4. Prospección sobre la formación universitaria en comunicación y periodismo

Sin lugar a dudas, muchos frentes tendrán que asumirse para concebir en términos de prospección la formación universitaria en comunicación y periodismo, y uno

de ellos tendrá que abordarse desde la investigación. Así se deriva desde posiciones como las que plantean Jinghong *et al.*, (2019) desde la óptica china y en revisión de las prácticas investigación que se han venido desarrollando en los últimos tiempos en la china continental, cuando esbozan tres problemáticas que parecieran dar pie para una preocupación mundial sobre la investigación en periodismo y comunicación, como son: la carencia de profundidad y de una investigación integral en el campo de conocimiento (1); el interés de los académicos por la descripción de los fenómenos sociales en lugar de la construcción de teorías o principios que puedan brindar nuevas planteamientos (2), y el poco interés por la homogenización de los contenidos de investigación en el mejoramiento de la teoría fundamental para el periodismo y la comunicación, de tal modo que brinde una estandarización en las futuras investigaciones académicas (3).

Ya Fuentes Navarro (2017) se refiere al asunto de la homogeneidad, como intento y preocupación de algunos universitarios por dimensionar políticas académicas, en contraste con la heterogeneidad característica de la producción académica, en un ámbito universitario inmenso en un escenario de tensión variable entre lo que él califica como la «lógica anárquica de los académicos y las disciplinas que cultivan» (p. 18), y «la lógica burocrática de los establecimientos y las instituciones donde trabajan» (p. 18), donde ha de darse relevancia al protagonismo académico y a la condición evaluativa.

Las evidencias recientes parecieran mostrar que mientras es necesario precisar el grado de concentración institucional en la producción académica, el nivel de fragmentación disciplinaria y la aportación analítico-crítica, en América Latina los esfuerzos de integración de los proyectos sociales en un contexto de internacionalización se dan de modo desintegrado en contraste con las hegemonías mundiales sobre políticas educativas y científicas (Fuentes-Navarro, 2017).

Gutiérrez (2013) expresa que en los últimos tiempos el escenario global ha cambiado y, por tanto, su impacto en el campo de estudios de comunicación, el cual se ha visto reflejado a partir de acciones de producción y validación del conocimiento desde el cumplimiento de estándares internacionales, el funcionamiento de sistemas de indexación y la homogenización de la producción académica.

El Primer Foro Integrado Iberoamericano de Comunicación (2012) dejó entrever en sus conclusiones que el trabajo colaborativo internacional e interinstitucional en torno al futuro del campo de la comunicación en Iberoamérica tendrá que embarcarse en una reconstrucción de la historia-diagnóstico sobre el proceso de inclusión o de exclusión del campo de conocimiento de la comunicación en las políticas de ciencia y tecnología; sumado al interés por rescatar tanto las aportaciones del pensamiento crítico latinoamericano como el desarrollo metodológico novedoso (Crovi, 2013).

Páez (2013) plantea en el contexto académico las discusiones siempre se han forjado en torno a si la comunicación es una ciencia, un arte o un oficio, y en el caso

latinoamericano, de conformidad con el modelo de Columbia University 1912, la valoración se ha circunscrito a la relación que ha tenido la comunicación con los medios masivos al minimizarla a una condición puramente instrumental y en carencia de un campo disciplinar que les permita a los profesionales enfrentar los nuevos retos.

Navarro (2009) sugiere que el sistema educativo podría transformarse en un nuevo entorno educativo o, simplemente, permanecer como un instrumento que se vería inmerso en lógicas de procesamiento como producto de la mediación entre la experiencia humana y la información, en lo que pudiera denominarse pedagogía informacional o pedagogía de la información y en ejercicio de una concepción de enseñanza que no es ajena a los modelos pedagógicos, ni en contravía de concebir al sistema educativo en cuanto forma de tecnología social.

Si concebimos la educación como una forma de tecnología social, cabe decir que la existencia de un entorno virtual o tercer entorno en principio, únicamente amplía el potencial de la educación como tecnología social [...] y una de sus grandes finalidades [de la tecnología social] es la generación de nuevos procesos de aprendizaje, nuevas formas de enfrentar la asimilación de conocimiento y nuevas formas de establecer comunicaciones» (Navarro, 2009, p. 142).

López-García (2010) sugiere que los estudios de comunicación están inmersos, ahora, en desafíos propios de los nuevos tiempos:

Ahora, con la convergencia de las telecomunicaciones, la informática y los contenidos, ya nadie duda que nos encontramos ante un nuevo escenario donde los viejos paradigmas resultan ineficaces y donde los ciudadanos parecen dispuestos a exigir más a los mediadores sociales. Desde los comienzos, los estudios de comunicación experimentaron cambios importantes en los planes de estudio que muestran la tensión entre la búsqueda de la creciente sustentación en el plano científico, la autonomía disciplinar, la especificidad profesional y la contextualización en los procesos socioculturales e histórico-políticos. Y, ahora, en el tercer milenio, manteniendo este planteamiento general, distintos centros preocupados por la calidad coinciden a la hora de indicar que es necesario dar un salto adelante para hacer

RESULTADOS

6. VIGILANCIA TECNOLÓGICA: PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN COMUNICACIÓN

Cuando se alude a un sistema de gestión permanente de vigilancia e inteligencia, es esencial hacer referencia sobre el interés no solo de formalizar, sino también de recolectar, analizar y comunicar la información relacionada con un asunto de interés científico y en el contexto propio de las actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación (I+D+i). Para el presente trabajo hubo de manifestarse la importancia de organizar y seleccionar la información que con respecto a la divulgación científica en Scopus está relacionada con el tema o asunto de interés de la investigación. En tal sentido se hicieron ejercicios previos de identificación de palabras claves (*keywords*), elaboración de filtros de búsqueda de datos y elaboración de plantillas de exposición de resultados para el posterior análisis de los datos que coadyuvarán al contraste de resultados derivados de la misma vigilancia tecnológica y en comparación y contraste con los resultados de otros instrumentos aplicados en la investigación que interesa.

En un primer ejercicio, el autor sugirió de modo amplio y genérico aquellas palabras claves que podían dar un acercamiento vasto de la producción científica de conocimiento relacionado con el tema de la formación en comunicación, sin el establecimiento excluyente de fronteras territoriales o espaciales —por ejemplo, asociando la información y filtrándola únicamente al contexto de América Latina— sino identificando las condiciones mismas de este primer «rastreo» bibliográfico de artículos científicos indexados y bajo la categoración de Scopus. La variable de tiempo se estableció a partir del año 1960 a la fecha, con el objeto de identificar las décadas de mayor producción científica, evidenciándose una producción sustancialmente más alta en la presente década del siglo XXI (2011 – 2019) y consecuentemente siendo la segunda década de mayor producción entre los años 2000 y 2010. A finales de los años ochenta del siglo XX se

inicia un aumento progresivo y constante de la producción científica académica de comunicación en el mundo. Esto es comprensible con la aparición de la Internet y el desarrollo de plataformas apropiadas para la divulgación científica.

Las palabras clave fueron, inicialmente: *Communication, Communication studies, Media studies, Media studies in Latin America, Concepts and theories in communication, Analysis the scientific production in communication research, Media field in communication, Education in communication, Context of the communication in Latin America, Sociedad de la información, Prospectives in communication, Perspectives in communication, Enseñanza de la comunicación, Methodologies and challenges in communication, Policies in communication, Approaches in communication research, History of communication studies, Hegemonic theories in communication, Mass Communication Research, Challenges to Communication Research in Latin America, Paradigms in communication, Media and communication research, Communication theory; Information, Communication and Society; Traditions of Communication Theory, Escuelas de Comunicación de América Latina, Estudios de comunicación, Rethinking learning in communication, Transform education in communication, Campo de la comunicación, Tendencias de investigación en comunicación, Contextos de comunicación, Paradigmas de comunicación, Communication curriculum, Communication education, Communication courses, Higher education, Communication studies, Education in communication, Learning in communication, Communication research.*

Luego, se aplicaron cinco filtros (Tabla 7) cuyos resultados fueron los siguientes:

Tabla 7. Filtro de vigilancia tecnológica en Scopus

No. Filtro	Palabras clave (keywords)	Resultados
1	("Communication curriculum" OR "Communication education" OR "Communication courses" OR ("Higher education" AND communication) OR "Communication studies" OR "Education in communication" OR "learning in communication" OR "communication research" OR "teaching communication")	17.263
2	("Communication curriculum" OR "Communication education" OR "Communication courses" OR ("Higher education" AND communication) OR "Communication studies" OR "Education in communication" OR "learning in communication" OR "communication research" OR "teaching communication") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI"))	10.042
3	("Communication curriculum" OR "Communication education" OR "Communication courses" OR ("Higher education" AND communication) OR "Communication studies" OR "Education in communication" OR "learning in communication" OR "communication research" OR "teaching communication") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Engineering Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Doctor Patient Relation") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Psychology") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Clinical Competence") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Communication") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Physician-Patient Relations") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Information") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Education, Medical, Undergraduate") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Personnel Attitude") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Patient Care") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Students, Nursing") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Attitude To Health"))	9.244
4	("Communication curriculum" OR "Communication education" OR "Communication courses" OR ("Higher education" AND communication) OR "Communication studies"	7.268

No. Filtro	Palabras clave (keywords)	Resultados
	OR "Education in communication" OR "learning in communication" OR "communication research" OR "teaching communication") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Engineering Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Doctor Patient Relation") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Psychology") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Clinical Competence") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Communication") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Physician-Patient Relations") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Information") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Education, Medical, Undergraduate") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Personnel Attitude") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Patient Care") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Students, Nursing") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Attitude To Health")) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "BUSI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PSYC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ECON") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENVI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATH") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "HEAL") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "EART") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENER") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "NURS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHAR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHYS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "AGRI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "VETE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BIOC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DENT") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CENG") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "IMMU"))	
5	("Communication curriculum" OR "Communication education" OR "Communication courses" OR "Communication studies" OR "Education in communication" OR "learning in communication" OR "communication research" OR "teaching communication") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BUSI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PSYC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ECON") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENVI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATH") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "HEAL") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "EART") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENER") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "NURS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHAR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHYS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "AGRI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "VETE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BIOC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DENT") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CENG") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "IMMU")) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Engineering Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Doctor Patient Relation") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Psychology") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Clinical Competence") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Communication") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Physician-Patient Relations") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Information") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Education, Medical, Undergraduate") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Personnel Attitude") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Patient Care") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Students, Nursing") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Attitude To Health"))	3.886

Nota. Filtro de vigilancia tecnológica realizado con Scopus y el programa VantagePoint.

Posteriormente, se realizó una filtración para identificar las publicaciones científicas producidas en América Latina y registradas en Scopus (Tabla 8), y el resultado fue de 233 artículos científicos presentados por autores latinoamericanos.

Tabla 8. Segunda filtración de vigilancia tecnológica en Scopus

No. Filtro	Palabras clave (keywords)	Resultados
6	("Communication curriculum" OR "Communication education" OR "Communication courses" OR "Communication studies" OR "Education in communication" OR "learning in communication" OR "communication research" OR "teaching communication") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BUSI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PSYC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ECON") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENVI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATH") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "HEAL") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "EART") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENER") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "NURS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHAR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHYS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "AGRI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "VETE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BIOC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DENT") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CENG") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "IMMU")) AND (EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Engineering Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Doctor Patient Relation") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Psychology") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Education") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Clinical Competence") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Communication") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Physician-Patient Relations") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Medical Information") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Education, Medical, Undergraduate") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Health Personnel Attitude") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Nursing Student") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Patient Care") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Students, Nursing") OR EXCLUDE (EXACTKEYWORD , "Attitude To Health")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Spain") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Brazil") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Mexico") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Colombia") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Portugal") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Chile") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Argentina") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Ecuador") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Cuba") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Jamaica") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Costa Rica") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Venezuela") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "El Salvador") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Peru") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Puerto Rico") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Uruguay"))	233

Nota. Filtro de vigilancia tecnológica realizado con Scopus y el programa VantagePoint.

6.1. Países y regiones con mayor producción de conocimiento en Comunicación

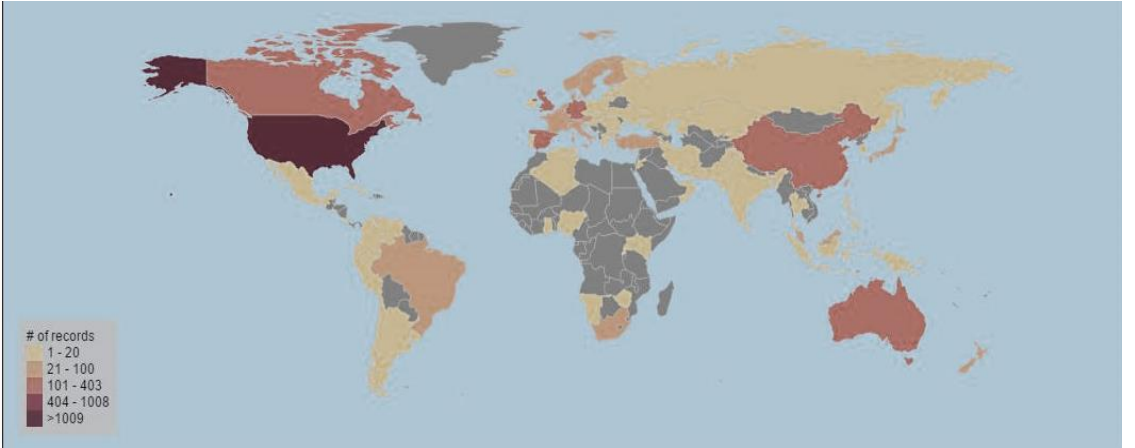
La minería de datos permitió identificar en el proceso de vigilancia tecnológica cuáles son los países y las regiones del mundo con mayor producción de conocimiento en temáticas relacionadas con la formación en comunicación. El número de registros tiene las escalas de 1 a 20, de 21 a 100, de 101 a 403, de 404 a 1008 y registros mayores a 1009.

El país con mayores registros en publicaciones en Scopus es Estados Unidos, con 2018 artículos; le sigue Reino Unido, muy por debajo, con 292 registros. En el tercer lugar se encuentra España, con 135 artículos; Alemania, 129; China, 125; Australia, 119; Canadá, 107; Hong Kong, 96, y finaliza el rango de los primeros 10 países Suecia, con 59 registros (Figura 3).

El panorama de la producción científica en comunicación y periodismo revela su alta concentración, con resultados mayores a 1009 registros solamente en Estados Unidos, identificándose como líder en la circulación de conocimiento con el reporte de artículos de alto impacto y en los cuartiles 1, 2, 3 y 4 (Q1, Q2, Q3, Q4). Le siguen con registros entre 101 a 400 publicaciones, países como Canadá, Inglaterra, España, China y Australia. Brasil, Suráfrica y Francia, Noruega y Nueva Zelanda con publicaciones entre 21 a 100; del resto, países como Rusia, México, India, una parte de África y la mayoría

de países de América Latina mantienen su récord con reportes entre 1 a 20 publicaciones indexadas. Los países en color gris, simplemente no reportan algún registro.

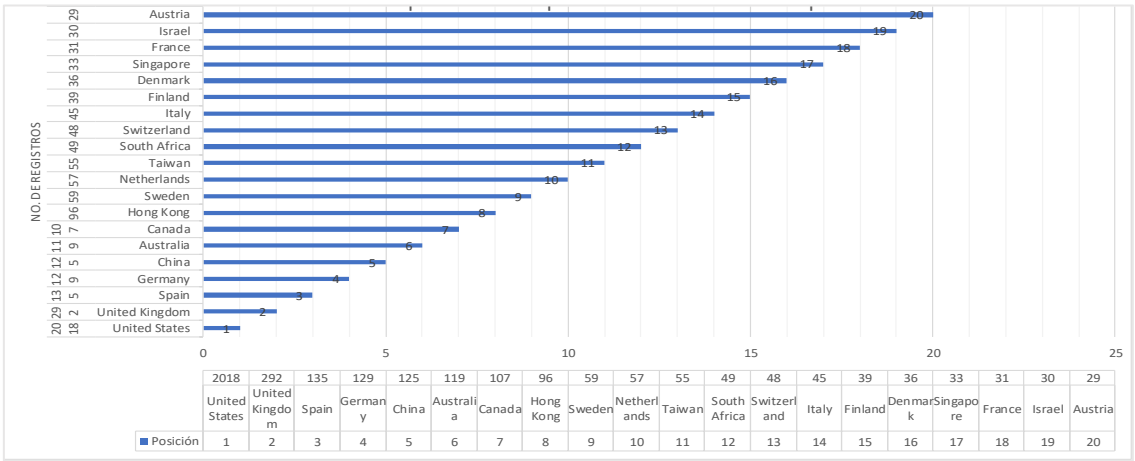
Figura 3. Mapa de los países con registros de publicaciones en Scopus



Nota. Figura generada por el programa VantagePoint.

En el reporte de los primeros 20 países, aparecen del continente americano: Estados Unidos, como líder en publicaciones, y Canadá, en el puesto No. 7 (Figura 4). Los primeros cinco países visibles en producción científica de comunicación y periodismo en el mundo son Estados Unidos, Reino Unido, España, Alemania y China.

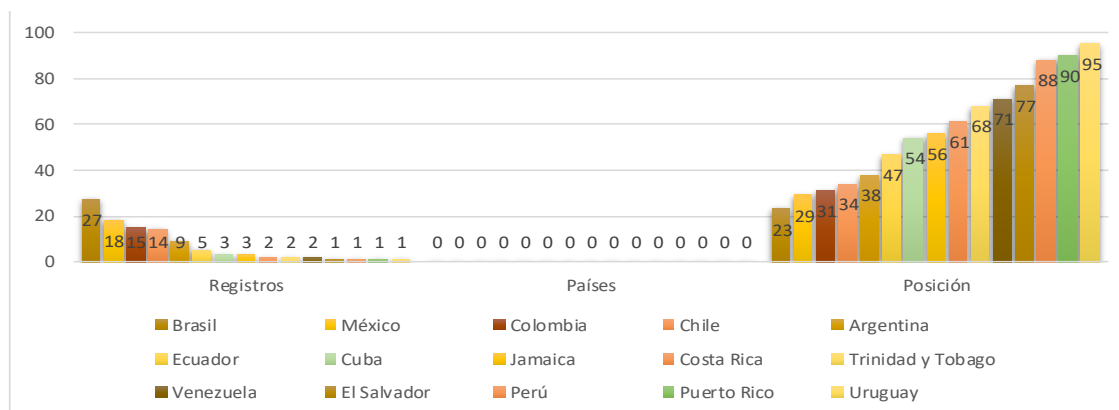
Figura 4. Primeros 20 países con publicaciones en Scopus



De los primeros 20 países con publicaciones de comunicación, relacionadas con el tema de formación en comunicación, el único de habla hispana es España. Se evidencia un predominio de aquellos países cuya principal lengua es el idioma inglés.

En el caso latinoamericano (Figura 5) y con base en el registro de publicaciones sobre formación en comunicación en Scopus, Brasil aparece en el puesto 23, con 27 registros; México en el puesto 29, con 18 registros; Colombia, en el puesto 31, con 15 registros; Chile, de trigésimocuarto, con 14 registros; Argentina en el puesto 38, con 9 registros, y Ecuador, en el lugar 47, con 5 registros, si se relacionan los países que en la clasificación internacional están ubicados en los primeros 50 puestos.

Figura 5. Países de América Latina registro de comunicación y periodismo en Scopus



En la Tabla 9 se evidencia el listado de los primeros 12 autores que aparecen registrados con mayor producción científica relacionada con la formación en comunicación y el grado de coautoría en la elaboración de artículos científicos. El principal autor (Myers, S.A.) registra en Scopus 16 artículos y Borden, G.A., en el segundo lugar, con 12 publicaciones. A partir del 5º lugar la divulgación científica comienza a disminuir.

Con relación a la coautoría, solamente aparecen 4 autores practicándola, dos de ellos con 4 publicaciones (Sprague, J. y Trank, D.M.) y otros dos autores con una sola publicación (Myers, S.A. con Morreale, S.P.).

Entre los investigadores en temas de comunicación y periodismo con mayor producción científica en el mundo, logra evidenciarse el fenómeno de que, en su mayoría, las investigaciones se presentan de manera independiente y poco articulada con otros científicos; situación que se constata (como se podrá observar y analizar luego) en los escenarios nacionales, subregionales y regionales de América Latina, cuando se precise el detalle de verificar la situación específica de la producción científica en los 20 países objeto de la presente investigación.

Los autores con afiliaciones en Scopus de mayor productividad académico-científica, identificada con su alta publicación de artículos en revistas de primer nivel (Tabla 9) son: Myers, S.A. (1); Borden, G.A. (2); Esser, F. (3); Fuchs, C. (4); Sprague, J. (5); Kreps, G.L. (6); Lee, F.L.F. (7); Levine, T.R. (8); Morreale, S. P. (9); Simonson, P. (10); Trank, D. M. (11) y Wood. J.T. (12).

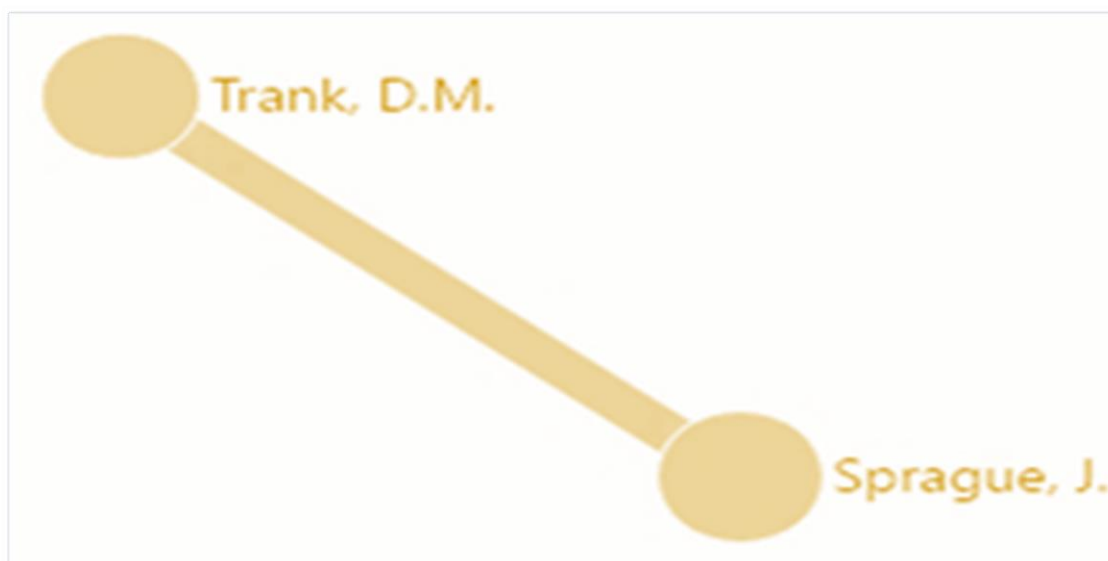
Tabla 9. Autores en Scopus, con mayor producción científica y con coautoría

RESET		AUTHORS WITH AFFILIATIONS (NAME) (CLEANED)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		# Records	16	12	12	12	9	8	8	8	8	8	8	8
	AUTHORS	SHOW VALUES >= 1 AND <=16 Cooccurrence # of records	Myers, S.A.	Borden, G.A.	Esser, F.	Fuchs, C.	Sprague, J.	Kreps, G.L.	Lee, F.L.F.	Levine, T.R.	Morreale, S.P.	Simonson, P.	Trank, D.M.	Wood, J.T.
1	16	Myers, S.A.	16								1			
2	12	Borden, G.A.		12										
3	12	Esser, F.			12									
4	12	Fuchs, C.				12								
5	9	Sprague, J.					9						4	
6	8	Kreps, G.L.						8						
7	8	Lee, F.L.F.							8					
8	8	Levine, T.R.								8				
9	8	Morreale, S.P.	1								8			
10	8	Simonson, P.										8		
11	8	Trank, D.M.					4						8	
12	8	Wood, J.T.												8

Nota. Reporte arrojado por la vigilancia tecnológica realizada con el programa VantagePoint.

La Figura 6 identifica la mínima articulación de los autores mejor posicionados (los 12 primeros) en la producción científica internacional en comunicación (en temas de formación en comunicación). Este diagnóstico se extiende en términos de la poca interdisciplinariedad y constitución de redes para la producción de conocimiento que se evidencie en los artículos registrados en Scopus.

El ejercicio colaborativo que se reporta no es lo suficientemente representativo en la muestra de los primeros 12 investigadores científicos reseñados en la vigilancia tecnológica como los de mayor producción de conocimiento en los temas de comunicación y periodismo en el mundo, y tal relación se reporta entre los autores Trank, D.M. y Sprague, J., con 4 artículos publicados en coautoría. En segundo orden, se presenta un ejercicio colaborativo (1 producto) de Morreale, S.P. y Myers, S.A.

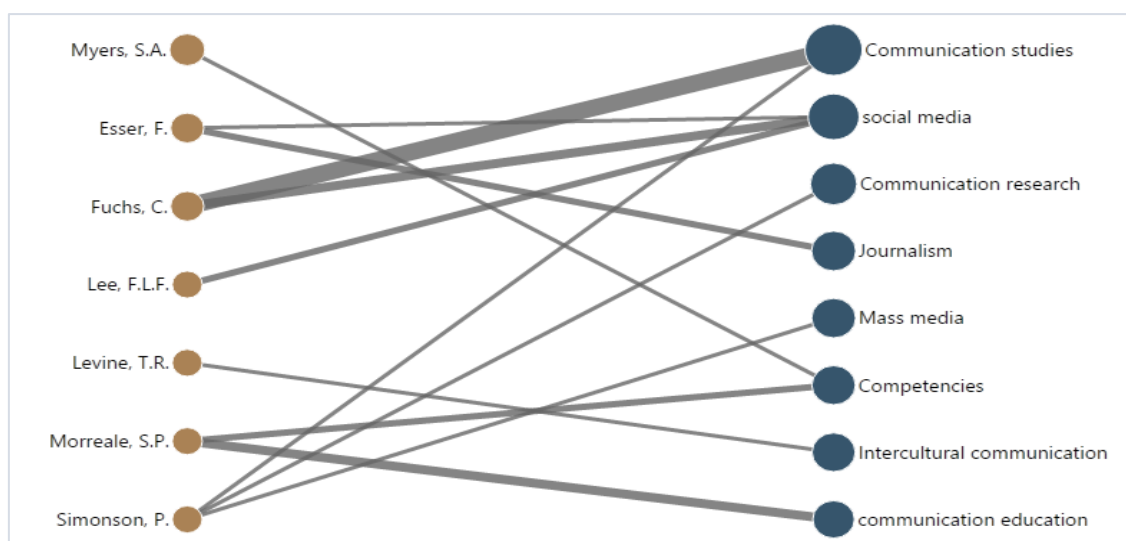
Figura 6. *Relación entre investigadores de comunicación y periodismo en Scopus*

Nota. Figura generada por el programa VantagePoint utilizado para la vigilancia tecnológica.

La Figura 7 muestra la relación de los 7 primeros autores con las temáticas que desarrollan en sus artículos científicos. Se identifica, por ejemplo, que el principal autor (Myers, S.A.) se concentra únicamente en el tema de *competencies*, al igual que los autores que ocupan el cuarto y quinto lugar (Lee, F.L.F. y Levine, T.R.), cuyas temáticas son *social media & intercultural communication*, respectivamente; mientras que los autores que ocupan el segundo lugar (Esser, F.), tercer lugar (Fuchs, C.) y sexto lugar (Morreale, S.P.) dominan de a a dos temáticas.

De los 7 principales autores, solamente el que ocupa el 7º puesto (Simonson, P.) aborda tres temáticas distintas (*communication studies*, *communication research* y *mass media*). La temática más abordada (por 3 de los 7 principales autores: Esser, F., Fuchs, C. y Lee, F.L.F) es *social media*.

Las temáticas que asumen en sus escritos los 7 principales autores que abordan la formación en comunicación son: *communication studies*, *social media*, *communication research*, *journalism*, *mass media*, *competencies*, *intercultural communication* y *communication education*.

Figura 7. Relación de autores y temáticas

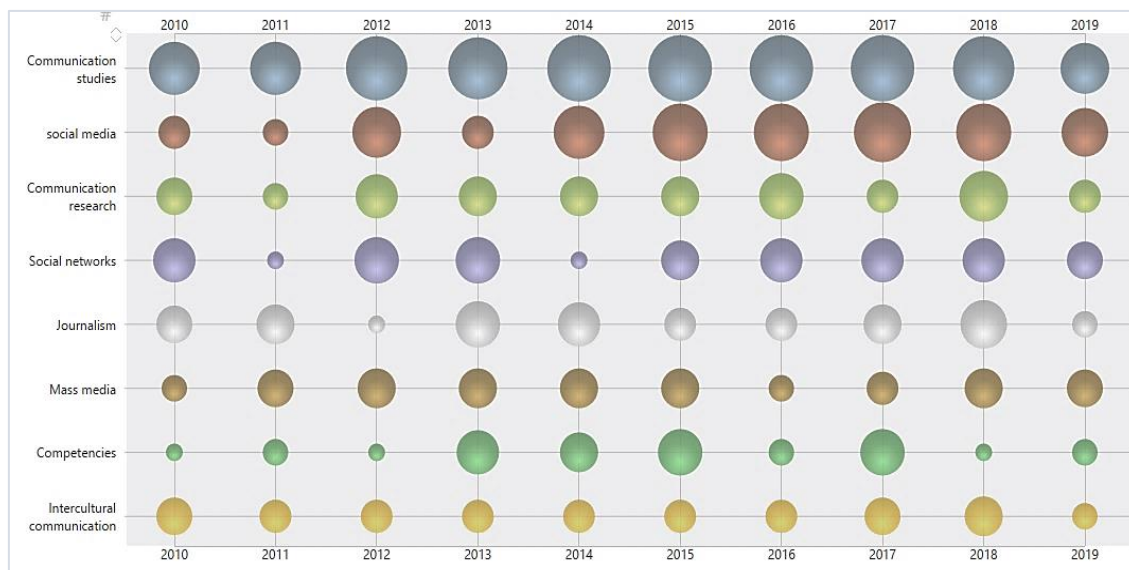
Nota. Figura presentada por el programa de vigilancia tecnológica VantagePoint.

Pueden visualizarse las temáticas más desarrolladas por los autores de comunicación en los últimos diez años (incluyendo la producción parcial de 2019, con corte a mayo) (Figura 8). Los estudios de comunicación (*communication studies*) han mantenido su predominancia desde 2010; incluso, desde 2012 aumentó significativamente con respecto a los dos años anteriores (2010 y 2011) su abordaje, el cual se ha mantenido más o menos constante hasta la fecha (hay que recordar que el año 2019 está parcialmente cubierto). En un segundo lugar, la temática social media tuvo un pico significativo en 2012, que perdió al año siguiente, pero que retomó en 2014 al mantenerse en el segundo nivel de tratamiento en los artículos de producción científica en comunicación.

Acercas de *communication research* la figura ilustra que sigue siendo una temática vigente y se ha mantenido en los últimos diez años, aunque con variaciones en 2011 y 2017, sustancialmente. Para la temática de *social networks*, 2011 y 2014 fueron años en que su abordaje disminuyó de manera significativa, pero, salvo estos dos períodos, desde 2010 se ha mantenido como temática, incluso, superando ligeramente el tratamiento de *communication research*. El tema de periodismo (*journalism*) ha tenido altibajos en 2012, 2015 y 2016, aunque continúa siendo abordado por los autores. *Mass media*, una temática muy utilizada en la década de los ochenta en el siglo XX, aparece disminuida en 2010 y 2016, con repunte en 2017 y en retoma de los promedios históricos de los años anteriores. En cuanto a *competencies* fue una temática de mucho interés durante cuatro años, tres de ellos consecutivos: 2013, 2014, 2015 y 2017; en 2016 recayó el tema y se mantuvo en el nivel promedial histórico de los demás años, desde

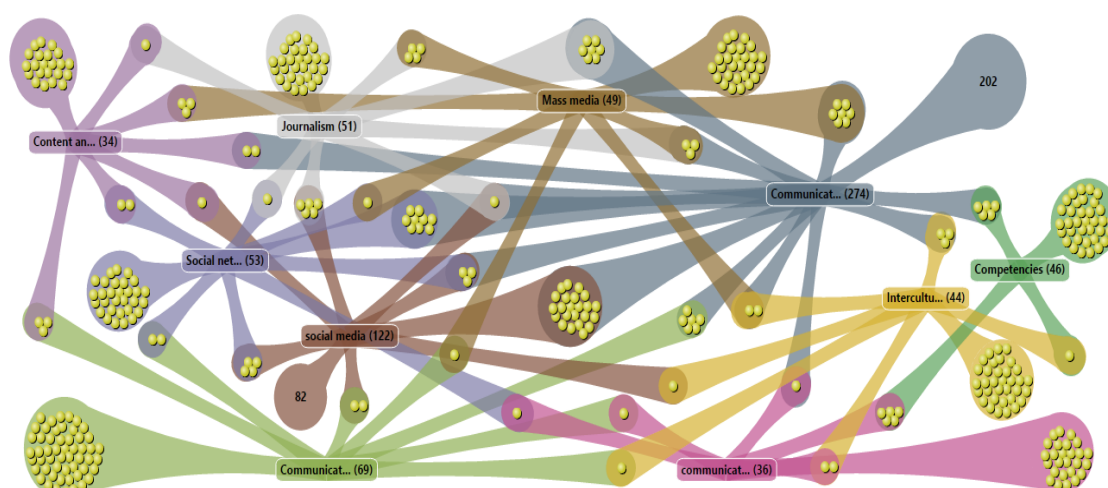
2010. Y aunque *intercultural communication* está al final de la escala de burbuja, conserva su abordaje durante los últimos diez años sin tener aumentos significativos, ni disminuciones notorias con respecto a las comparaciones anuales.

Figura 8. *Burbuja temas de comunicación y periodismo*



Nota. Figura generada por la vigilancia tecnológica con el programa VantagePoint.

Las temáticas sobresalientes en la divulgación científica internacional en temas de comunicación y periodismo, a corte del mes de mayo de 2019, son: *communication studies* (1), *social media* (2), *social networks* (3), *mass media* (4) y *communication research* (5), y con resultados muy similares están: *journalism* (6), *competencies* (7) e *intercultural communication* (8), como se identifica en la Figura 9 y en comparación con la Figura 10, donde pueden visualizarse los agrupamientos o *cluster* de temáticas, con predominancia de los temas de *communication studies* con relación a los demás agrupamientos (*content analysis*, *journalism*, *mass media*, *social network*, *social media*, *intercultural studies*, *communication researchs* y *competencies*); sin embargo, se distingue su vinculación con todas las temáticas. En su mayoría las temáticas tienen relaciones entre sí y factores vinculantes en el abordaje temático.

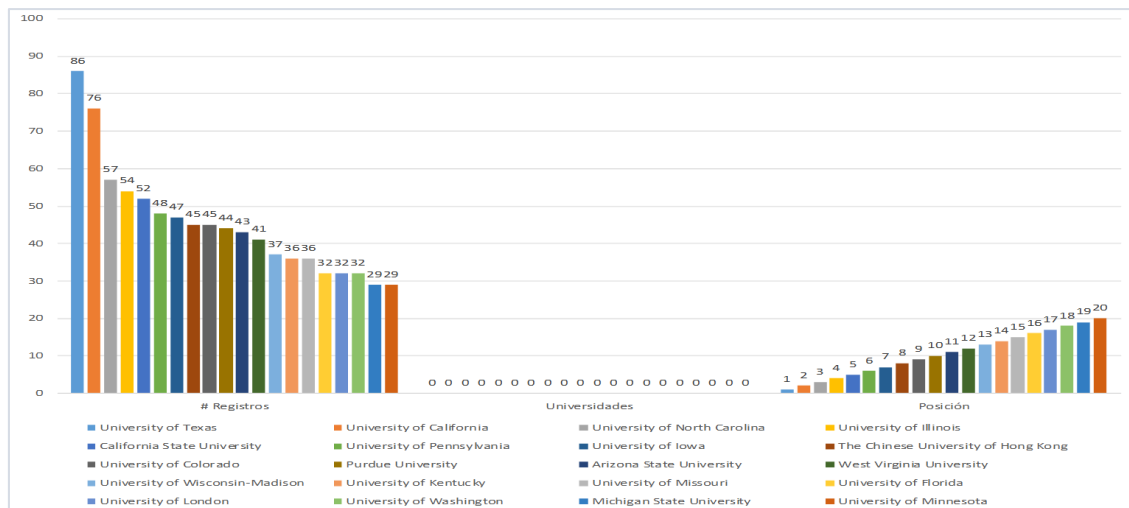
Figura 9. Clúster de temáticas

Nota. Figura generada por la vigilancia tecnológica con el programa VantagePoint.

Las universidades con mayor registro de artículos sobre formación en comunicación y periodismo en Scopus son de Estados Unidos (Figura 10). Solamente dos universidades, The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong) y University of London (Reino Unido) están ubicadas en la clasificación de los primeros 20 lugares.

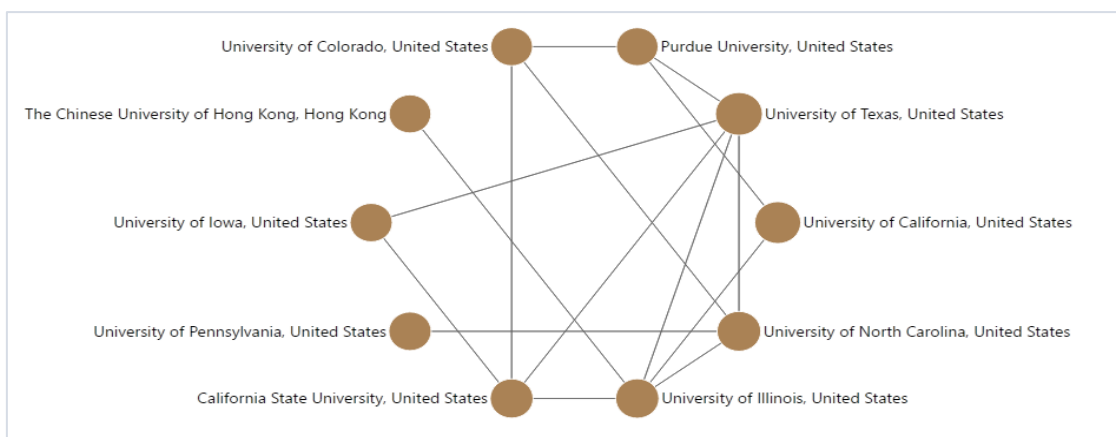
La vigilancia tecnológica vislumbra que, de modo muy sobresaliente, la producción científica en comunicación y periodismo en el mundo sigue siendo dominada por autores estadounidenses, más que europeos, por encima de las publicaciones de autores de otras regiones, cuya producción científica no logra impactar los registros de Scopus, como se vislumbra en la vigilancia tecnológica realizada.

La ilustración permite verificar que la mayoría de los puestos de la clasificación están ocupados por universidades de los Estados Unidos, reconocidas de vieja data por su nivel educativo e infraestructura para la realización de investigaciones que deriven en publicaciones representativas en la investigación en temas relacionados con la comunicación y el periodismo.

Figura 10. Primeras 20 universidades con registro de comunicación en Scopus

Contrario a lo que se vislumbra con respecto a la constitución de redes entre autores para producción de conocimiento, las instituciones universitarias sí muestran una mayor participación en tal sentido, como se muestra en las relaciones triádicas de University of Texas, University of Iowa y California State University (1) y University of Texas, University of Illinois y University of North Carolina (2); dos relaciones que tienen como eje a University of Texas (Figura 11).

Se evidencian, igualmente, otras relaciones entre tres universidades, pero donde el vínculo se establece únicamente entre una universidad con otras dos universidades; es decir, no se reporta realimentación y relación entre las 3 instituciones, de modo recíproco. Este es el caso de University of Colorado, institución que tiene vínculo con California State University y Purdue University (1); Purdue University con University of Texas y University of California (2); University of Texas con University of North Carolina, University of Illinois, Carolina State University y University of Iowa (3); University of North Carolina con University of Illinois, University of Colorado y University of Texas (4); University of Illinois con University North Carolina, University of California, University of Texas y The Chinese University of Hong Kong (5); California State University con University of Colorado y University of Texas (6); University of Iowa con University of Texas y California State University (7); y University of Colorado con California State University y University of North Carolina (8). También se evidencia la relación mínima entre dos instituciones: The Chinese University of Hong Kong y University of Illinois (1), y University of Pennsylvania con University of North Carolina (2).

Figura 11. *Relaciones interuniversitarias de investigación en comunicación y periodismo*

Nota. Esta figura es resultado de la vigilancia tecnológica realizada con el programa VantagePoint.

La vigilancia tecnológica permite deducir que las redes, básicamente, las establecen las universidades estadounidenses entre sí y con la única universidad que no es estadounidense (The Chinese University of Hong Kong) el vínculo está limitado por su relación con University of Illinois. También se deduce que la universidad que más procura la articulación de redes es University of Texas, seguida por University of Illinois.

6.2. Producción científica de comunicación en América Latina

En el caso latinoamericano, Brasil, El Salvador, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Ecuador, Chile, Cuba, Argentina, México, Puerto Rico, El Salvador, Costa Rica y Uruguay aparecen con universidades registradas con artículos de comunicación en Scopus, siendo Brasil y luego, Chile, México y Colombia, en forma consecutiva, los países con mayores publicaciones, aunque no superan los 20 registros en el proceso de vigilancia tecnológica realizado por país (Figura 12) y teniendo como referencia la escala internacional de registros.

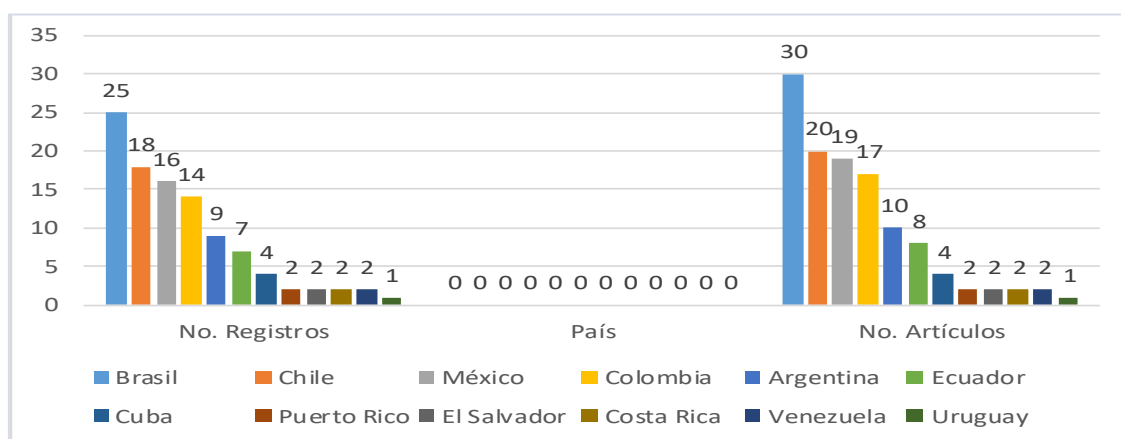
Contrasta esta información con respecto al dato de los países con mayor participación en Scopus, en tanto, muchos de los artículos no son publicados directamente por las unidades académicas de comunicación, sino por centros de investigación o unidades pertenecientes a otras áreas del conocimiento, pero marcan en el registro total de artículos sobre comunicación.

A lo anterior se suma el hecho de que el número de registros por universidad no supera el número de seis (caso excepcional), siendo una sola aparición (un artículo) el registro más frecuente.

Por otra parte, se evidencia en el reporte y la vigilancia tecnológica realizada sobre cada país, que los registros no son solamente de las universidades más importantes de cada nación por su trayectoria y tradición: figuran universidades más recientes o incluso que no tienen amplio reconocimiento. Lo que significa que la clasificación no depende necesariamente de tal argumento, sino de la estrategia divulgativa que cada institución universitaria pueda diseñar sobre la producción de conocimiento de su talento humano.

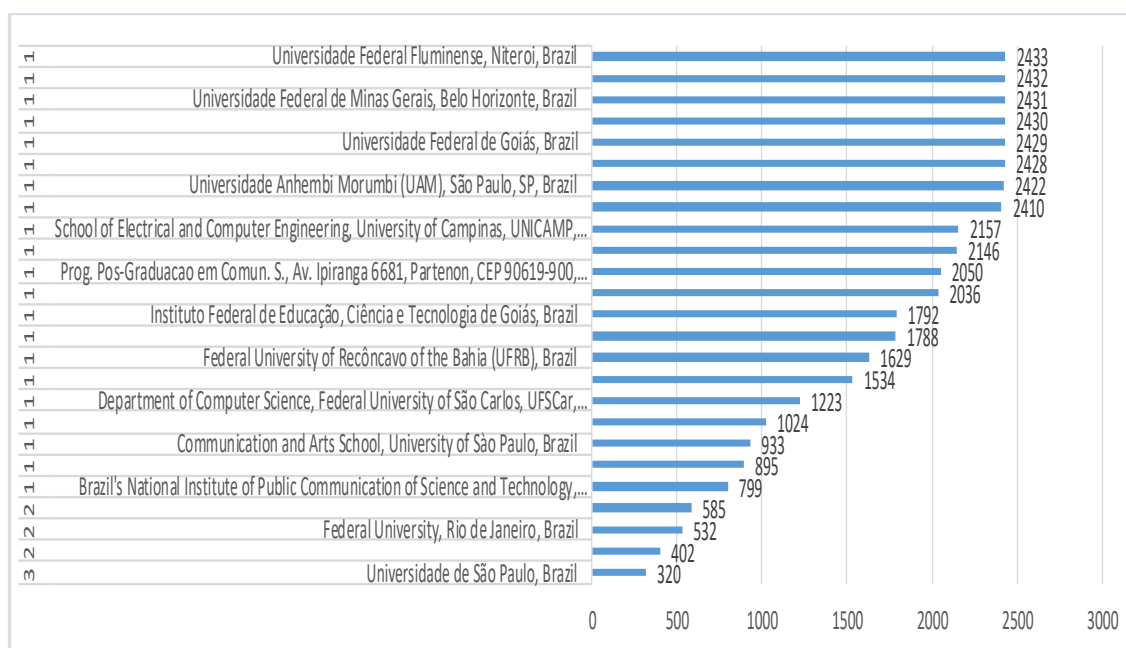
A continuación, el número de registros y el número de artículos de los países latinoamericanos que aparecen registrados en Scopus con producción científica de artículos en temas relacionados con la formación en comunicación y periodismo.

Figura 12. Producción científica latinoamericana en Scopus



En el caso de Brasil, con 30 artículos, 25 registros, el reporte permite identificar que a una institución como la Universidad de Sao Paulo, cuyo registro en Scopus aparece de distintas formas, le significaría una mayor marcación en su posición en el rango (6 registros, 6 artículos) si unificara el criterio de identificación institucional en la publicación de sus autores. Ello significaría el establecimiento de criterios para la presentación de datos, no sujetos a modificación, traducción o acomodación, como nombre de la universidad (escritura original del nombre) y escritura de los datos que las plataformas de las revistas solicitan, de acuerdo con los estándares internacionales para la publicación del conocimiento científico en cualquier campo de conocimiento.

Brasil realiza en el contexto latinoamericano por ser el país con mejor registro en el escalafón internacional, de acuerdo con los resultados arrojados por la vigilancia tecnológica (Figura 13). No obstante, tal registro revela inconsistencias que estratégicamente en materia de visibilidad no permiten una mejor clasificación y, por tanto, un mayor reconocimiento de la producción intelectual.

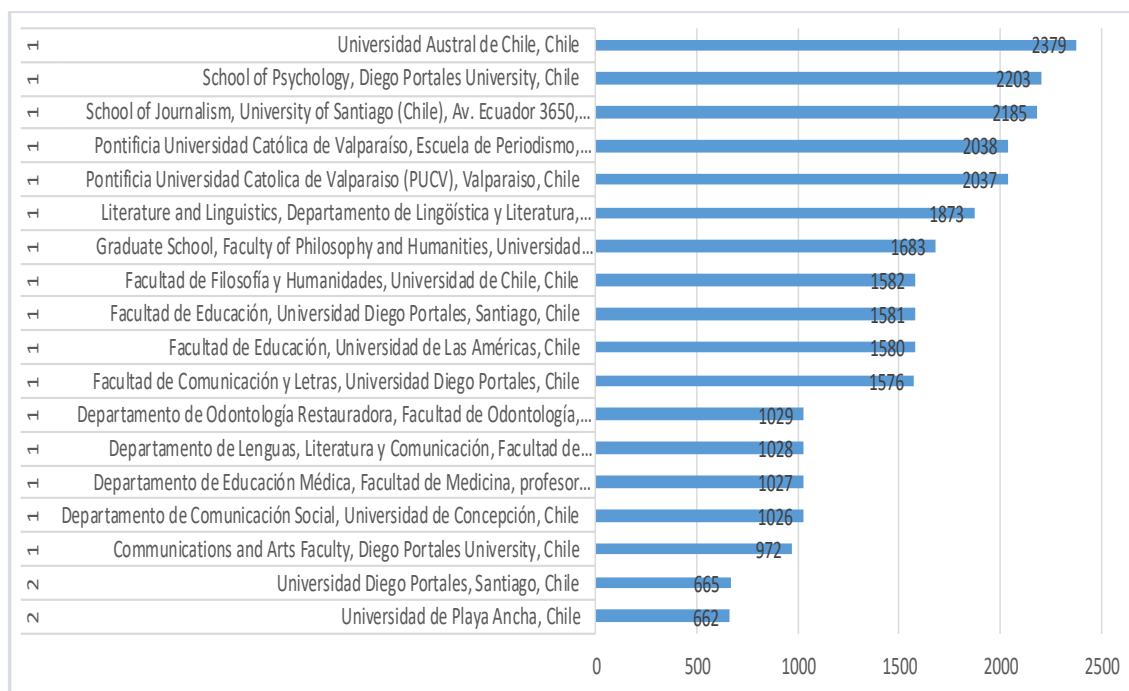
Figura 13. Posición de las universidades brasileiras

Los datos permiten descubrir que los autores no siempre reportan su producto adscrito a su universidad, sino a la unidad académica a la cual pertenecen; por ello, suele ser imperceptible el impacto de las publicaciones porque se desagregan los esfuerzos, cuando en realidad podrían sumar y abonar al impacto clasificatorio.

Se cometen errores de registro que no permiten distinguir con claridad a cuál universidad se le puede abonar la producción científica de su(s) autor(es), lo cual deriva en menores resultados de visibilidad científica en contraste con todos los esfuerzos personales e institucionales que hay detrás de la aprobación final de una publicación de carácter científico, la cual ha de acogerse no solo a los requisitos internos de las instituciones educativas, sino también a las condiciones particulares de los investigadores y de las publicaciones a las cuales aspiran, con sus múltiples condiciones de calidad, en dependencia de los cuartiles en los cuales se encuentren inscritas las revistas. A mayor cuartil, más filtros y exigencias se establecen en el proceso editorial y de revisión de pares ciegos, entre otros asuntos y criterios de selección preliminar que significan mayores esfuerzos, más los recursos que a veces se dilatan por el desconocimiento de las lógicas de publicación científica. El dato más visible (Figura 14) corresponde al liderazgo de la Universidad de Sao Paulo con relación a las demás universidades de Brasil.

Universidade	# Registros
U. de Sao Paulo	6
U. Federal de Bahia	3
U. Federal Rio Grande do Sul	2
Inst. Federal de Educaco, Ciência e Tecnologia de Goiás	2
Univrsidade de Campinas	1
U. Do Vale Do Rio Dos Sinos	1
U. Federal de Minas Gerais	1
U. Federal de Sao Carlos	1
Inst. Nal. De Brasil de Com. Públ. De Ciência e Tecnologia	1
U. Federal de Reconcavo de la Bahía (UFRB)	1
Pont. U. Católica en Curitiba	1
U. Federal de Santa maría	1
U. Federal de Goiás	1
U. Federal de Mato Grosso	1
U. Paraná	1
U. Federal	1
UNESP	1
Inst. Brasileiro de Posgraduaon y Extensin, Curitiba	1
Prog. De Posgraduaon en Com. Soc.	1
U. Ahhembi Morumbi (UAM)	1
U. Federal Fluminense	1
(Other 18 universities)	0

El reporte en Scopus de Chile, con 20 artículos en 18 registros (Figura 15), evidencia que varias universidades tienen distintos registros, sea por universidad, sea por unidades académicas de las mismas instituciones, lo cual permitiría, por ejemplo, mejorar la posición en el rango de la Universidad Diego Portales (asumiría el primer puesto en Chile, con 5 registros y 6 artículos), la Universidad de Concepción (con 3 registros y 3 artículos) y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), con dos registros (2 artículos). Esto contribuye a una conclusión al margen, pero igualmente importante sobre la producción científica de las universidades: la necesidad de que unifiquen sus criterios internos institucionales para normalizar sus registros internacionales y el nombre como aparecen (algunas universidades no conservan su nombre original, sino que lo traducen al inglés, y en otras ocasiones no lo hacen). Aunque las revistas internacionales tienen requisitos similares y otros un tanto disímiles, hay información estructural en la producción de conocimiento que siempre es la misma, lo que difiere es la forma como se presenta.

Figura 15. Posición de las universidades chilenas

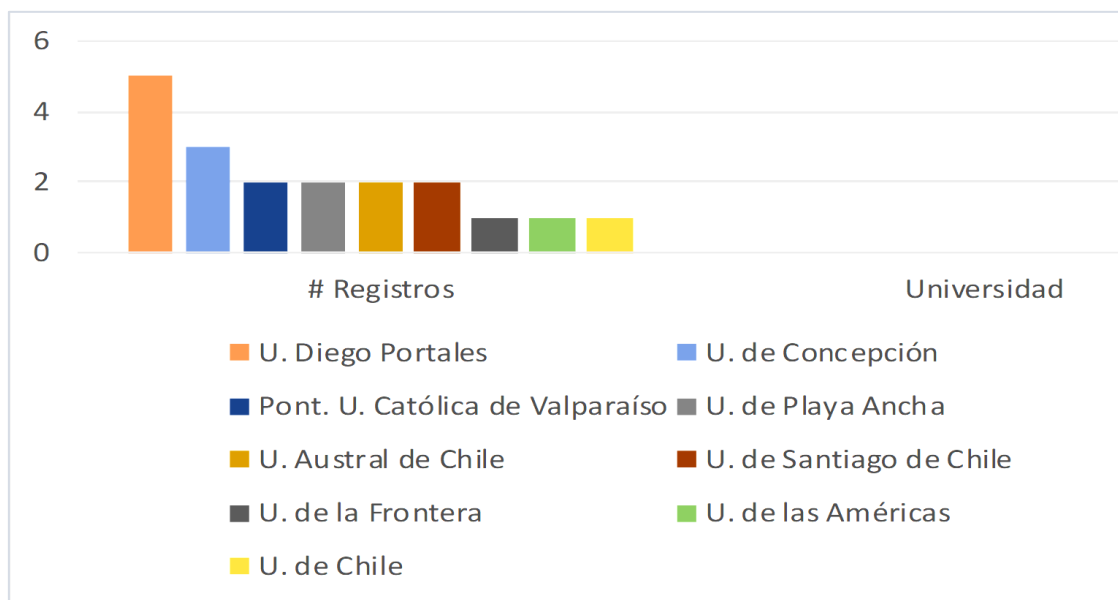
La misma circunstancia de visibilidad diluida deja entrever la vigilancia tecnológica de Scopus en la situación chilena; por ejemplo, la Universidad Diego Portales podría, perfectamente, sumar y abonar 6 publicaciones y superar con creces los resultados de las otras instituciones universitarias; sin embargo, aparece registrada como universidad, como Facultad de Comunicaciones y Artes (no aparece con su nombre original, sino que se adapta al inglés; aspecto que no genera los mismos resultados clasificatorios, ni el mismo valor de identidad corporativa), como Facultad de Comunicación y Letras, como Facultad de Educación y como School of Psychology (se reitera el error de no registrar el nombre exacto de la institución, con la falsa creencia de que ponerla en inglés le hará más visible). De igual modo, ocurre con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y con otras instituciones que ni siquiera permiten mostrar su nombre porque se antepone el nombre extenso de las unidades académicas origen de las producciones científicas que se registran en Scopus.

Puede mostrarse la disminución del valor de visibilidad (Figura 16) cuando no se unifican criterios institucionales de presentación de la publicación científica en los escenarios mundiales que para el efecto existen y la clasificación se supedita a la minucia que manualmente pueda establecerse para el reporte; craso error que invisibiliza los esfuerzos de autores e instituciones.

Se puede observar que no coincide el registro sumatorio con el registro manual que pudo corroborarse de modo singular en la anterior interpretación: la Universidad

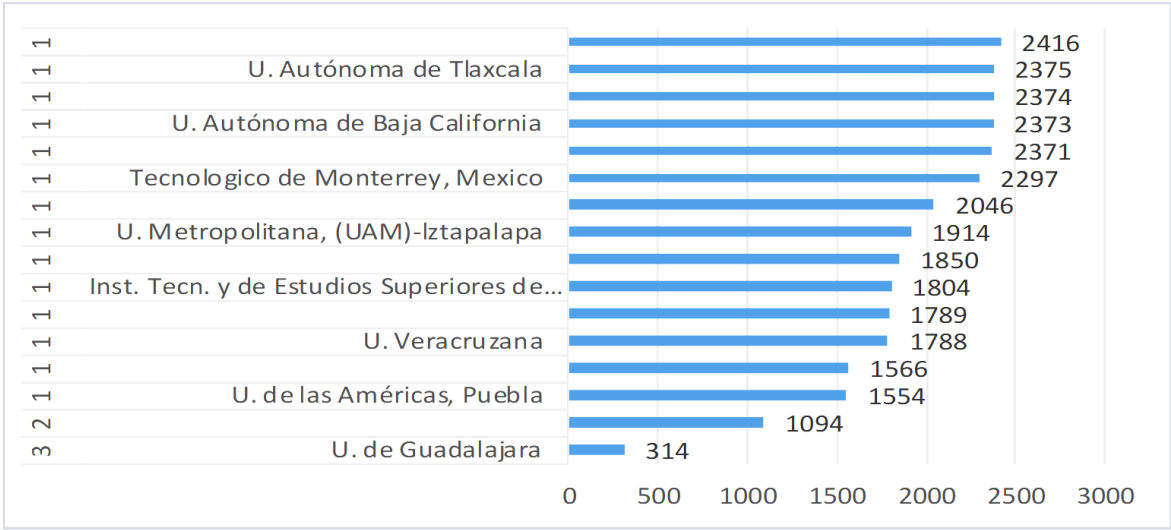
Diego Portales aparecía con 6 publicaciones; en esta figura aparecería con 5 y, en cambio, la Universidad de Concepción, que en la figura anterior visibiliza con claridad un artículo, en realidad tiene 3. La corrección de esta situación les permitiría a las universidades subir más escalones del *ranking* internacional.

Figura 16. Visibilidad de las universidades chilenas



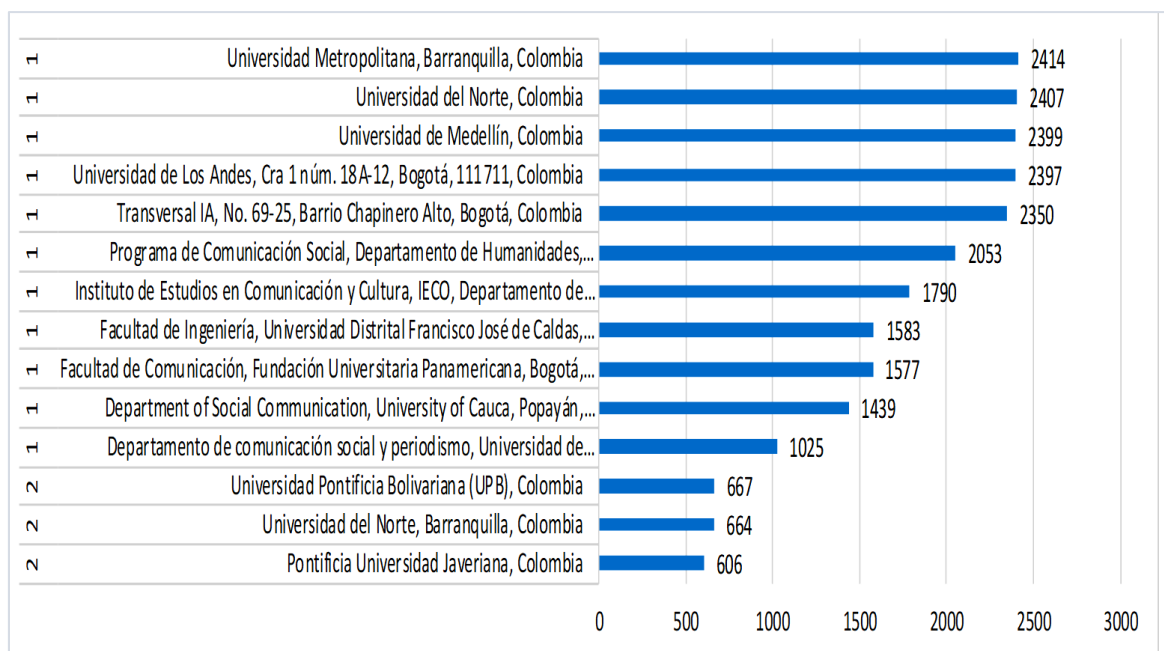
Del reporte de México en Scopus se puede observar que tiene 16 registros, con 19 artículos, donde la Universidad de Guadalajara es la institución mejor ubicada, en la posición 314. Este caso, en particular, permite reiterar el valor de unificar criterios de presentación y registro de las publicaciones científicas; un aspecto que abona significativamente para que una institución se ubique cada vez mejor en el *ranking* internacional de producción de conocimiento a partir de la participación de sus autores (investigadores). Ello se puede constatar en los nombres extensos y el cúmulo de información contaminina, satura, oculta e invisibiliza la producción universitaria. Nótese (Figura 17) la diferencia sustancial de ubicación en el *ranking* con la diferencia de 1, 2 o más registros.

Figura 17. Posición de las universidades de México



Con relación a Colombia, su reporte es de 17 artículos en 14 registros (Figura 18). No necesariamente un registro corresponde con un artículo, y viceversa. Puede haber por un registro varios artículos porque coinciden en tiempos y procesos.

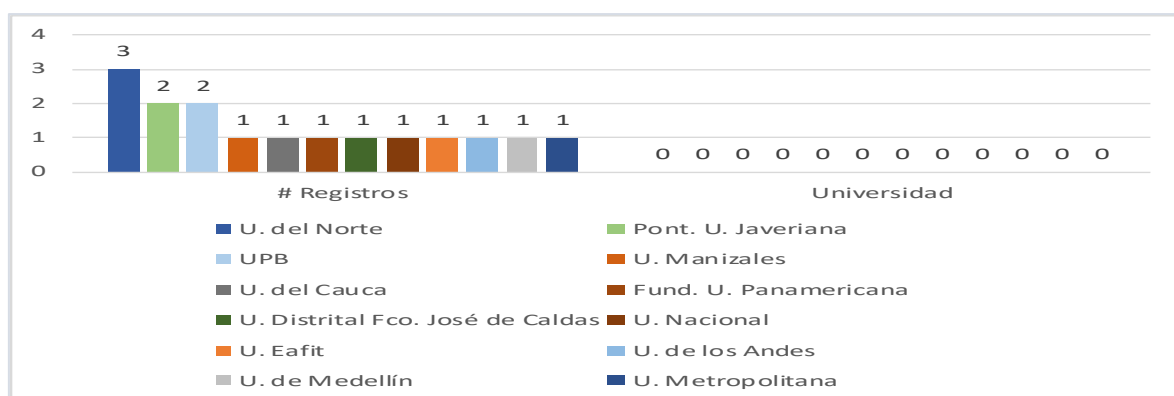
En la situación colombiana la Universidad del Norte realmente llevaría el liderazgo de artículos (3) por encima de la Pontificia Universidad Javeriana (2), debido al registro de dos artículos en la posición 664 y 1 artículo en la posición 2407. Predominan los registros de universidades con trayectoria institucional. Ocurre el mismo fenómeno de los demás países latinoamericanos porque no se unifican criterios para el registro de la información institucional, como puede verse en el caso de la Universidad del Norte, que tiene 2 publicaciones en el segundo lugar (puesto 664) y una en el penúltimo lugar de la escala (puesto 2407). Hay otras universidades, por ejemplo, que antepusieron los datos de su domicilio, por encima de su nombre, ello dificulta demasiado la recolección de información, la filtración de datos, la depuración de cifras y la bonificación de puntajes en el *ranking* general de reportes y registros.

Figura 18. Posición de las universidades de Colombia

Los expertos recomiendan no cambiar, apocopar, ni traducir los nombres de la universidad que se registra; ni tampoco visibilizar más a la unidad académica que a la institución como tal. Ello dependerá de los lineamientos y políticas que cada institución asuma con respecto a la claridad misma que le pueda merecer el ejercicio divulgativo internacional.

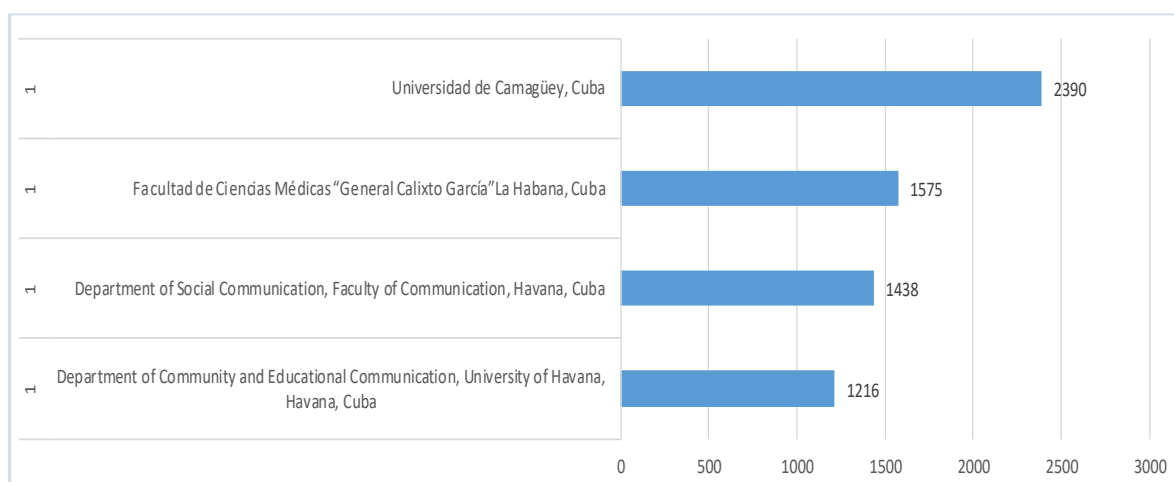
La Figura 19, de igual modo como ocurre en otros países de América Latina, permite interpretar que los registros y reportes se ven distorsionados por la imprecisión de los datos suministrados al momento de presentar las publicaciones en convocatorias de producción científica y académica.

Del reporte de Scopus puede establecerse que las 3 primeras universidades en el ranking internacional pertenecientes a Colombia son la Universidad del Norte, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pontificia Bolivariana, en marcación de la diferencia con respecto a las demás instituciones que registran un solo artículo en Scopus.

Figura 19. Visibilidad de las universidades colombianas en Scopus

De acuerdo con el reporte de Scopus, en el caso de Cuba (con 4 artículos) el reporte aparece, en una parte, no por universidad sino por unidades académicas; lo que constata, específicamente que la Universidad de La Habana presentó dos registros distintos para la misma institución. Al ver la posición de Cuba (Figura 20) en los registros de Scopus y en asuntos relacionados con la formación en comunicación y periodismo, La Habana aparece también como La Havana, y Universidad de La Habana aparece registrada con 2 artículos de 4 en total por el país.

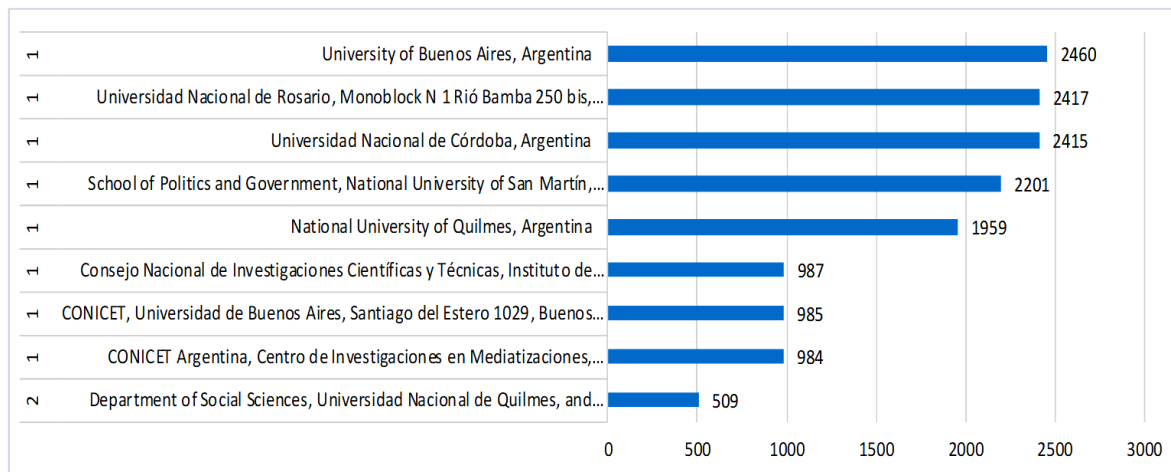
Un buen y preciso reporte significaría ostensiblemente una mejor posición en el *ranking* de publicaciones científicas en Scopus. De igual modo, aparecen visiblemente las unidades académicas por encima de las instituciones, fenómeno usual en los países latinoamericanos cuando en el seno de las universidades se da relativa autonomía de gestión a escuelas y facultades para su proyección nacional e internacional.

Figura 20. Posición de las universidades de Cuba

Las universidades de Argentina reportan 10 artículos en 9 registros (Figura 21), muchos de ellos presentados desde el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y, en el caso de la Universidad de Quilmes aparecen 3 reportes (de

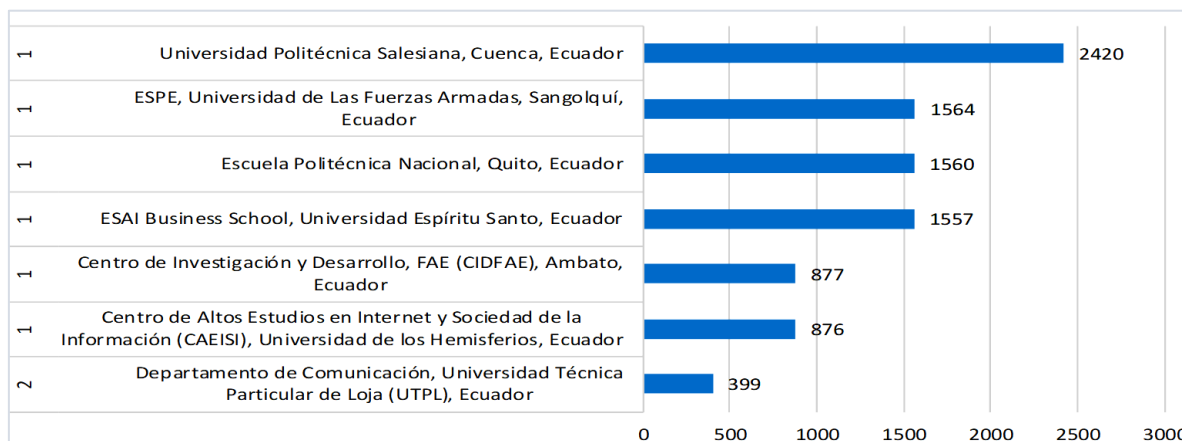
dos artículos en un registro y un artículo en otro registro), en los cuales 2 respetan el nombre original de la institución y otro como National University of Quilmes; elemento que resta sustancialmente la identidad institucional.

Figura 21. Posición de las universidades de Argentina en Scopus



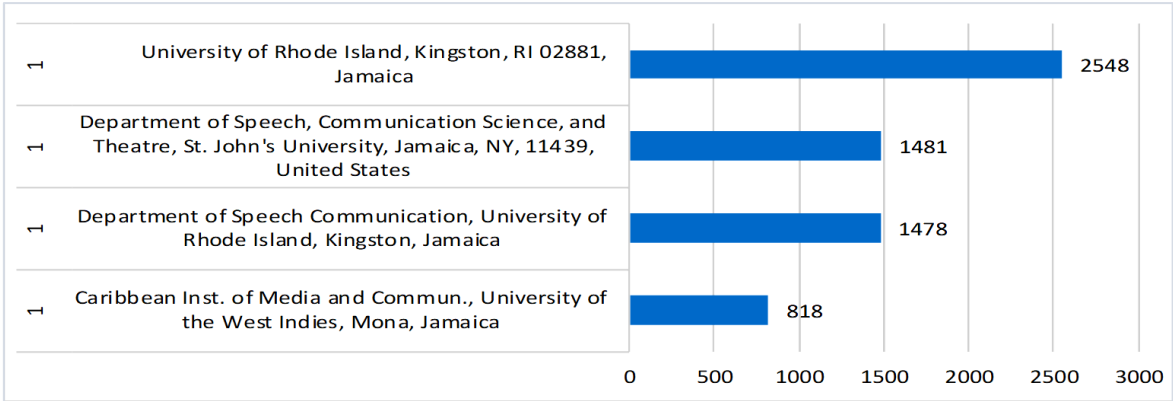
Por su parte, Ecuador (Figura 22) reporta 7 registros con 8 artículos, bajo el liderazgo de la Universidad Técnica Particular de Loja (2 artículos en un solo registro). Es quizá en el país donde están mejor los registros al identificarse con mayor claridad el nombre general de cada institución; no obstante, en algunos casos, se antepone el nombre de la unidad académica (Facultad o Escuela) por encima de la universidad.

Figura 22. Posición de las universidades de Ecuador



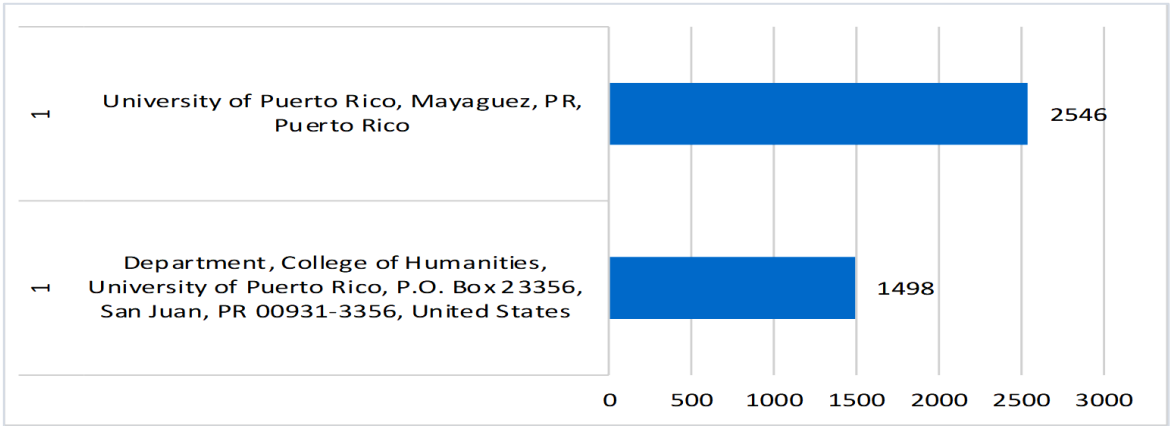
Aunque no es un país latinoamericano, pero sí perteneciente a la región Caribe, llama la atención el informe de Jamaica, con su reporte de 4 registros, con 4 artículos (Figura 23), dos pertenecientes a University of Rhode Island. Aunque, en el caso jamaicano, también persiste el hábito de no registrar estratégicamente las publicaciones, sin anteponer datos que invisibilizan las universidades.

Figura 23. Posición de las universidades de Jamaica

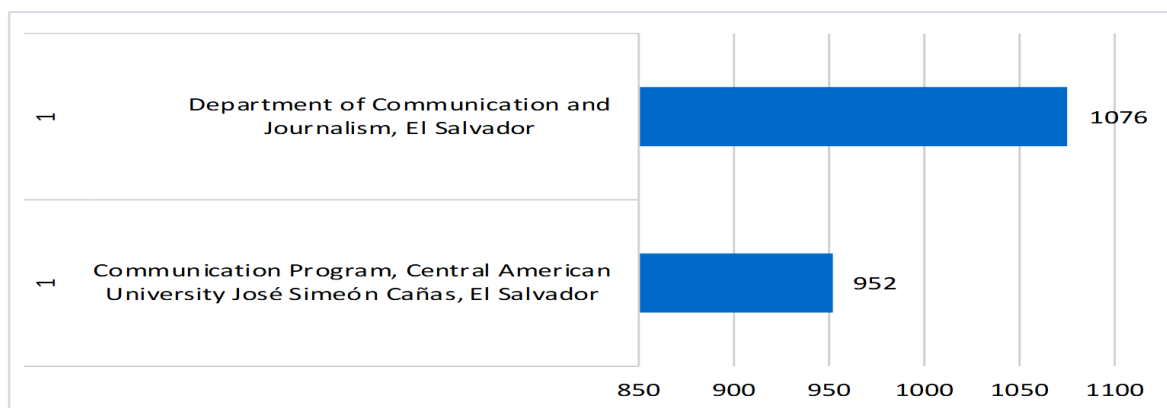


Como lo ilustra la Figura 24, Puerto Rico aparece con dos registros (dos artículos); otro país en representación de la región Caribe, en América Latina, con los reportes de la Universidad de Puerto Rico, en las posiciones 1498 y 2546, en la clasificación internacional. Aunque es una universidad que posee distintos recintos (campus) con relativa autonomía, si se unificaran, por ejemplo, los reportes, la ubicación en el ranking internacional cambiaría notoriamente y a favor.

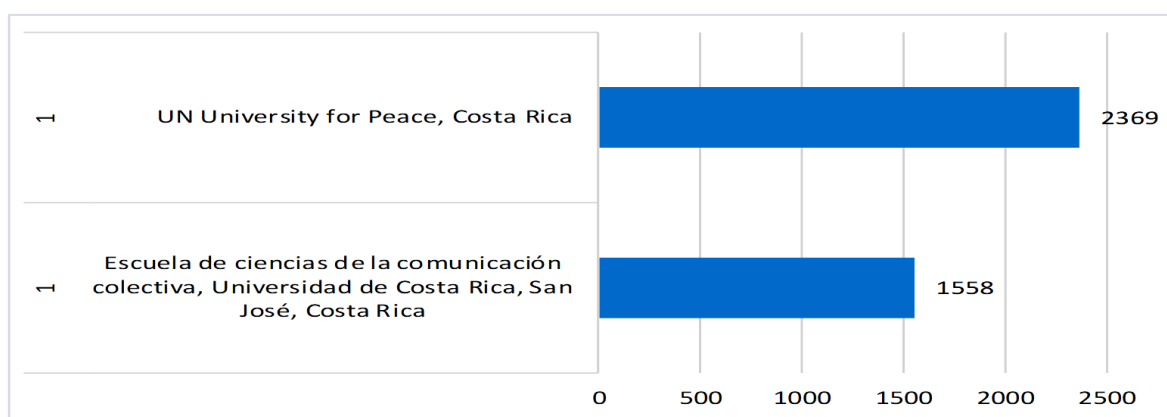
Figura 24. Posición de las universidades de Puerto Rico



En la continuación de la revisión de los registros de países y universidades de América Latina en la clasificación mundial de producción científica de artículos en temas relacionados con la formación en comunicación, aparece El Salvador con dos registros (Figura 25) de 2 artículos, uno de ellos que solamente reporta la unidad académica, no la universidad.

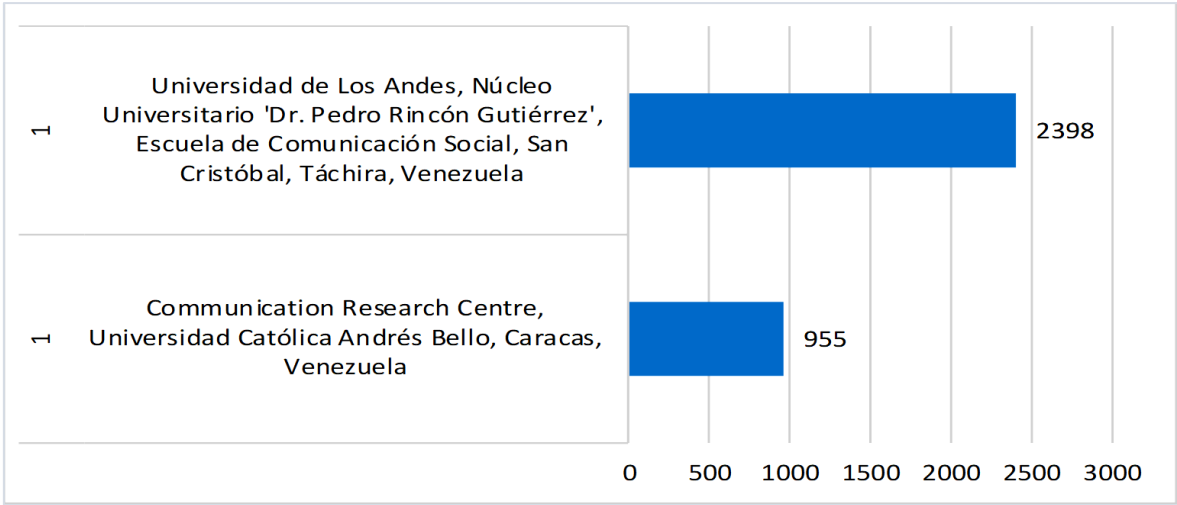
Figura 25. *Posición de las universidades de El Salvador*

Costa Rica (Figura 26), igualmente, aparece con dos registros (2 artículos), en representación de la región centroamericana, junto con El Salvador. Acá puede verse que se antepone la unidad académica por encima de la universidad y, en el segundo registro, se antepone la sigla de la universidad.

Figura 26. *Posición de las universidades de Costa Rica*

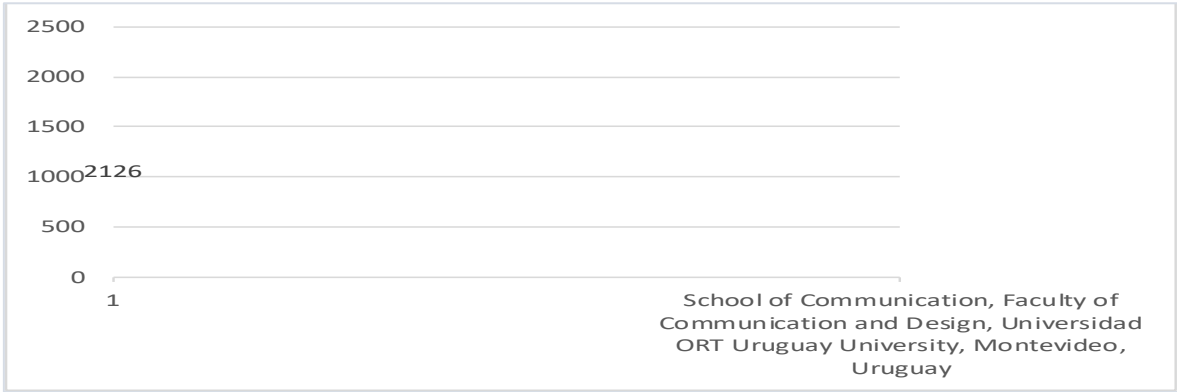
Venezuela, de igual modo, reporta dos registros (Figura 27), con dos artículos, de la Universidad Católica Andrés Bello, en el puesto 955, y de la Universidad de Los Andes, en la ubicación 2398.

Figura 27. Posición de las universidades de Venezuela



En la situación de Uruguay (Figura 28), solamente se reporta un artículo de la Universidad Ort, perteneciente a la Escuela de Comunicación, Facultad de Comunicación y Diseño.

Figura 28. Posición de las universidades de Uruguay



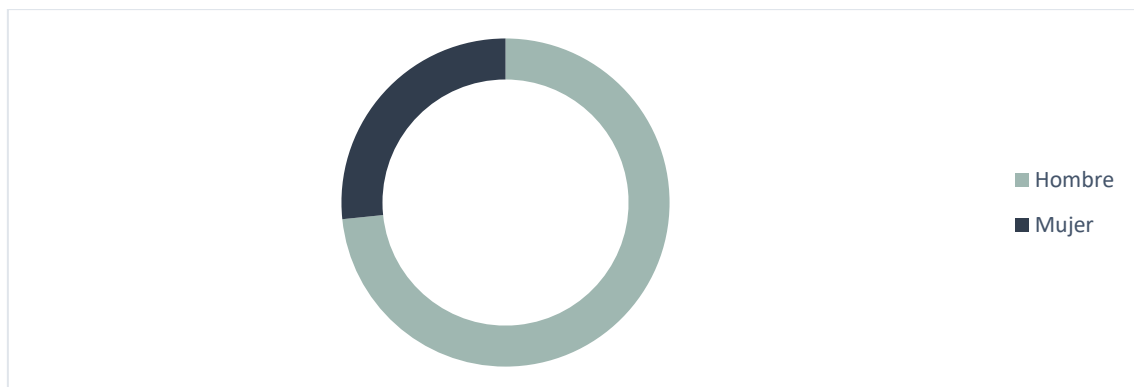
7. FORMULARIO A EXPERTOS

7.1. Perfil y características de los encuestados

La encuesta de la presente investigación se asumió teniendo como población 160 posibles expertos por encuestar, con una muestra de 139 personas que efectivamente respondieron el instrumento, con un 86,88 % de respuestas, una media de 149,5 y una desviación estándar del 14,8. El resultado obtenido se mantuvo entre un límite inferior de 124,40 y un límite superior de 173,60. El intervalo de confianza es del 95 %. Como se muestra en la Figura 29, de un tamaño de muestra de 139 encuestados, 102 (73,35 %) fueron hombres y 37 (26,59 %) mujeres.

La encuesta se diseñó bajo el modelo de escala Likert, mediante la formulación de preguntas que emplearon una escala de varios puntos, lo cual permite establecer grados de opinión a partir del rango de opiniones predeterminado con niveles Muy Alto, Alto, Medio, Bajo y Ninguno.

Figura 29. *Relación de género de los expertos encuestados*



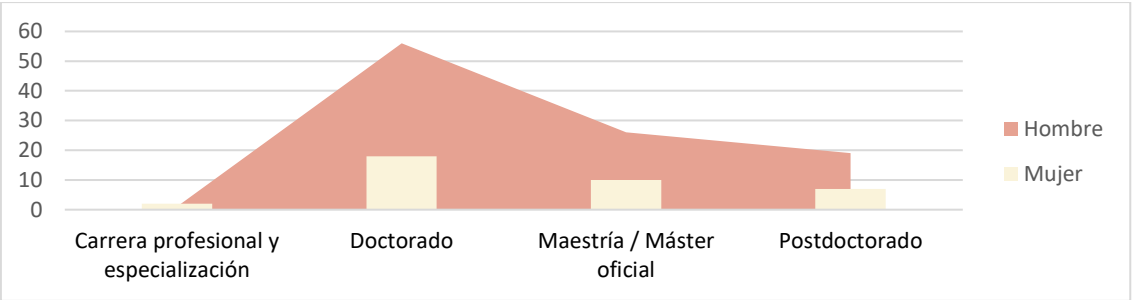
De los 139 encuestados en todo el mundo, el mayor número corresponde a 74 doctores (53,23 %) y el menor número a 3 expertos (2,15 %) que tienen como máximo nivel educativo su formación profesional y de especialización o máster no oficial; el segundo lugar lo ocupan los 36 magísteres (25,89 %) y, el tercer lugar, los 26 postdoctores (18,70 %). De las mujeres, 18 son postdoctoras (12,94 %), 10 magísteres (7,19 %), 7 postdoctoras (5,03 %) y 2 con carrera profesional y especialización o máster no oficial (1,43 %). Por su parte, los hombres superan en cantidad a las mujeres en los niveles de formación, así: 56 doctores (40,28 %), 26 magísteres (18,70 %), 19 postdoctores (13,66 %) y 1 hombre con formación profesional y especialización o máster no oficial (0,71 %). En la Tabla 10 puede identificarse la relación de encuestados según su género y nivel de formación.

Tabla 10. *Máximo nivel de formación de hombres y mujeres encuestados*

<i>Máximo nivel de formación</i>	<i>Cantidad</i>		
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total de encuestados</i>
<i>Carrera profesional y Especialización</i>	1 (0,71 %)	2 (1,43 %)	3 (2,15 %)
<i>Doctorado</i>	56 (40,28 %)	18(12,94 %)	74 (53,23 %)
<i>Maestría / Máster oficial</i>	26 (18,70 %)	10 (7,19 %)	36(25,89 %)
<i>Postdoctorado</i>	19 (13,66 %)	7 (5,03 %)	26(18,70 %)
<i>Total</i>	102 (73,35 %)	37 (26, 59 %)	139

Como ilustra la Figura 30, hubo en predominio de hombres participantes en la realización de la encuesta, que no correspondió a una preselección por género. Para la escogencia de los encuestados se tuvieron en cuenta referentes académicos y reconocimiento que los participantes tienen, tanto en los contextos correspondientes a sus países (de origen o residencia) como internacional (cuando su trabajo académico, docente e investigativo ha trascendido territorios).

Figura 30. *Relación de género y máximo nivel de formación de los encuestados*



Se relaciona el número de hombres y mujeres (Tabla 11) que por país de origen diligenciaron la encuesta, para lo cual se verificó, inicialmente, que de todos los países de América Latina hubiese participación de expertos (es la delimitación espacial de la investigación); sin embargo, se deseaba tener la percepción de expertos en comunicación y periodismo de distintas regiones del mundo para luego comparar los resultados del registro.

Tabla 11. *País y género de los expertos encuestados por país de origen*

País de origen	Hombre	Mujer	Total	País de origen	Hombre	Mujer	Total
Alemania	1	1	2	Guatemala	3	3	6
Argentina	8	3	11	Honduras	3	1	4
Australia	1		1	India	9	1	10
Bolivia	1	1	2	Italia		1	1
Brasil	7	3	10	Kazakhstan		1	1
Canadá	2		2	Kenya	1		1
Chile	2		2	México	6	2	8
Chipre	1		1	Nicaragua	2	1	3
Colombia	6	1	7	Panamá	1	1	2
Cuba	1	1	2	Perú		1	1
Ecuador	3	1	4	Portugal	2		2

<i>País de origen</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>País de origen</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
<i>Egipto</i>	1		1	Puerto Rico	2	1	3
<i>El Salvador</i>	2	4	6	República Dominicana	3		3
<i>España</i>	11	2	13	Rusia	1		1
<i>Estados Unidos</i>	12	2	14	Singapur	1		1
<i>Francia</i>	1		1	Turquía	1		1
<i>Georgia</i>		1	1	Uruguay	1		1
<i>Gran Bretaña</i>	1		1	Venezuela	3	3	6
<i>Grecia</i>	1	1	2	Zimbabwe	1		1
<i>Total</i>					102	37	139

Antes de la remisión de la encuesta se hizo un listado preliminar de expertos de todo el mundo teniendo en cuenta los siguientes parámetros preliminares:

- Identificación de teóricos de la comunicación y el periodismo reconocidos en su país de origen o en un contexto regional o internacional.
- Identificación de investigadores de la comunicación, el periodismo y disciplinas afines con producción científica revelada en la vigilancia tecnológica preliminar de artículos científicos en Scopus.
- Profesores universitarios con experiencia educativa en comunicación en sus países de origen.
- Referencia por parte de otros expertos de la comunicación que sugirieron el envío de la encuesta a colegas seleccionados.
- Identificación de teóricos e investigadores de la comunicación de cada país latinoamericano.

La encuesta fue diseñada bajo las posibilidades que ofrece la plataforma Google Forms. Tuvo la revisión y recomendaciones de ajuste de personas expertas en estadística (2), diseño de encuestas (2) y expertos en elaboración de pruebas sobre el tema de comunicación (2), con el visto bueno y las recomendaciones de los directores del trabajo de grado (2). Una vez se acogieron las anotaciones y sugerencias de ajustes, se hizo una prueba preliminar (ensayo) de la herramienta con 70 profesores universitarios de distintos países latinoamericanos. Para verificación de la fiabilidad de la escala se verificó su consistencia teniendo como recurso el alfa de Cronbach aplicado a todos los ítems.

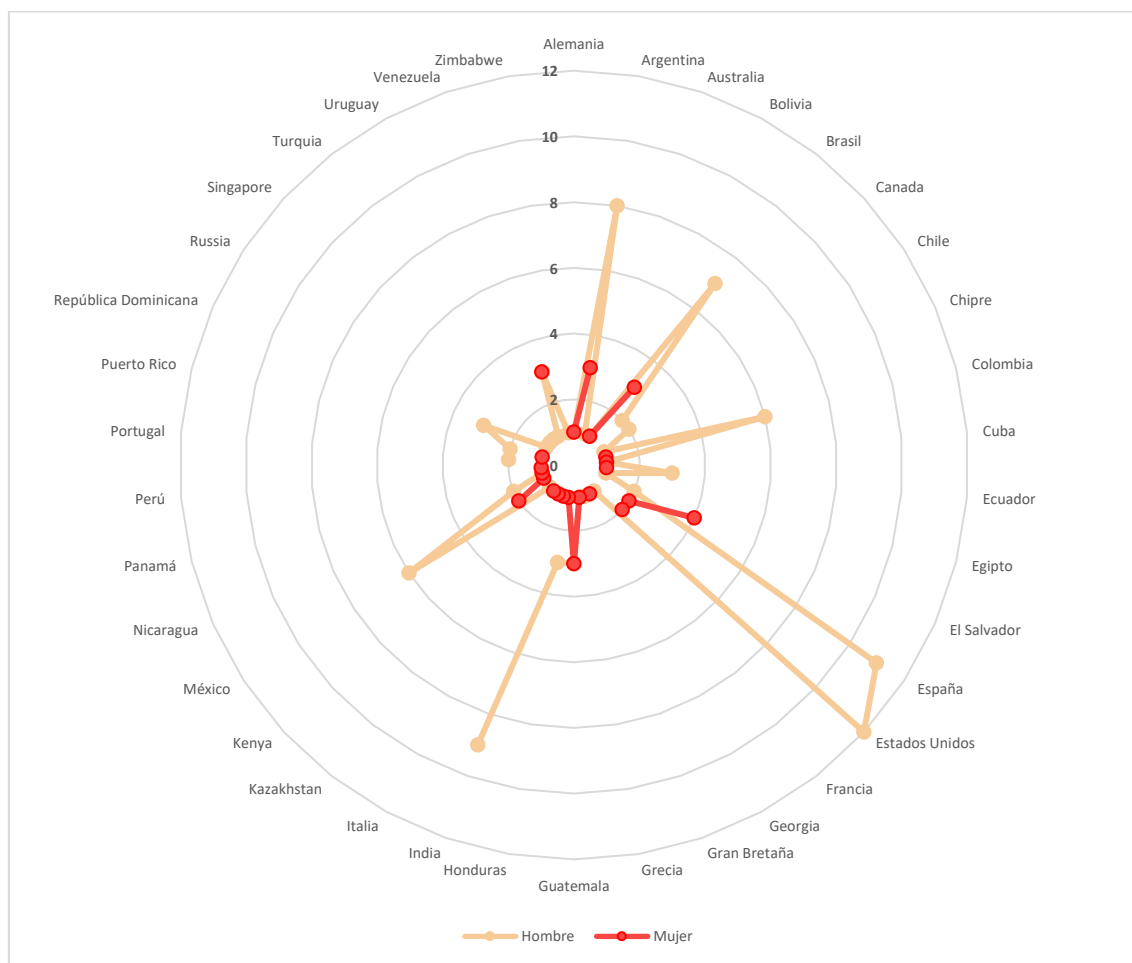
La convocatoria para la realización de la encuesta se hizo por medio de las siguientes herramientas:

- Remisión de Google Forms
- Remisión por correos electrónicos personales
- Remisión por correos electrónicos institucionales
- Invitación privada vía Facebook y Messenger
- Invitación privada vía WhastsApp
- Invitación vía telefónica.

La primera convocatoria para la realización de la encuesta se hizo en la primera semana de octubre de 2019 y tuvo 4 reiteraciones con un lapso de tiempo de 10 días entre una y otra, dejando como tiempo de respuesta hasta la cuarta semana del mes de noviembre del mismo año. La fecha de cierre correspondió al 30 de noviembre de 2019.

Puede identificarse (Figura 31) a cuáles países pertenecen el mayor y menor número de expertos en comunicación que respondieron la encuesta, como también el género al cual pertenecen.

Figura 31. Género y países de origen de los expertos encuestados



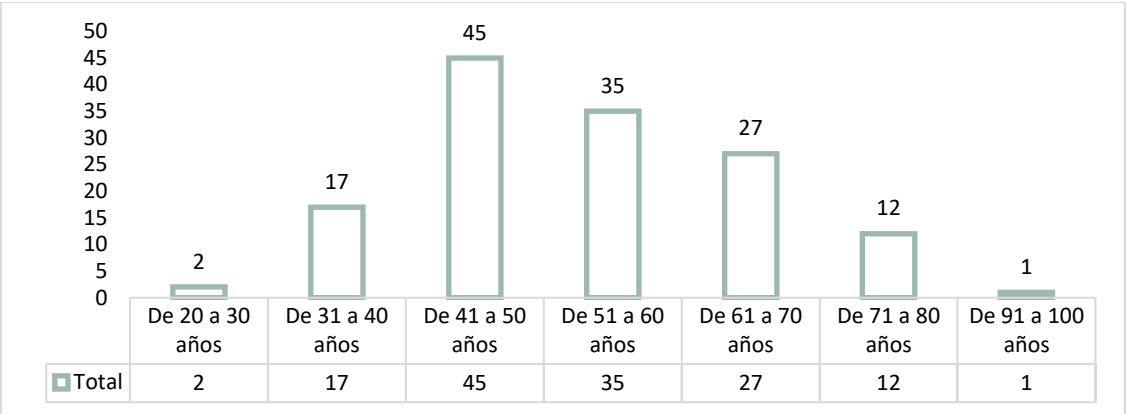
Entre la población encuestada (Tabla 12) se encontró que el mayor número (45) tenía entre 41 a 50 años de edad (32 %), seguidos por 35 encuestados con edades entre 51 a 60 años (25 %); 27, de 61 a 70 años (19 %); 17, de 31 a 40 años (12 %), y en una menor cantidad, 12 encuestados con edades comprendidas entre los 71 a 80 años (9 %); 2 con edades de 20 a 30 años (1 %) y un encuestado cuya edad está entre los 91 a 100 años (1 %).

Tabla 12. Cantidad de personas encuestadas según la edad

<i>Edad (Años)</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Porcentaje de participación</i>
<i>De 20 a 30</i>	2	1 %
<i>De 31 a 40</i>	17	12 %
<i>De 41 a 50</i>	45	32 %
<i>De 51 a 60</i>	35	25 %
<i>De 61 a 70</i>	27	19 %
<i>De 71 a 80</i>	12	9 %
<i>De 91 a 100</i>	1	1 %
<i>Total</i>	139	100 %

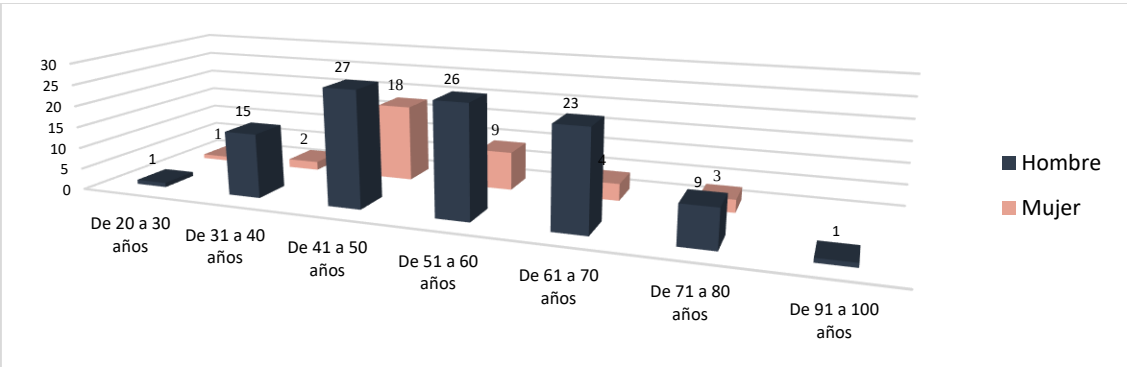
En términos comparativos el grupo expertos con edades entre los 41 a 50 años (32 %) (Figura 32) correspondió al mayor número de encuestados, mientras que aquellos que tienen edades entre 51 a 60 años (25 %) y de 61 a 70 años (19 %) son, consecutivamente, en segundo y tercer lugar, los que en mayor proporción respondieron la encuesta.

Figura 32. *Comparativo de cantidad y edad de los encuestados*

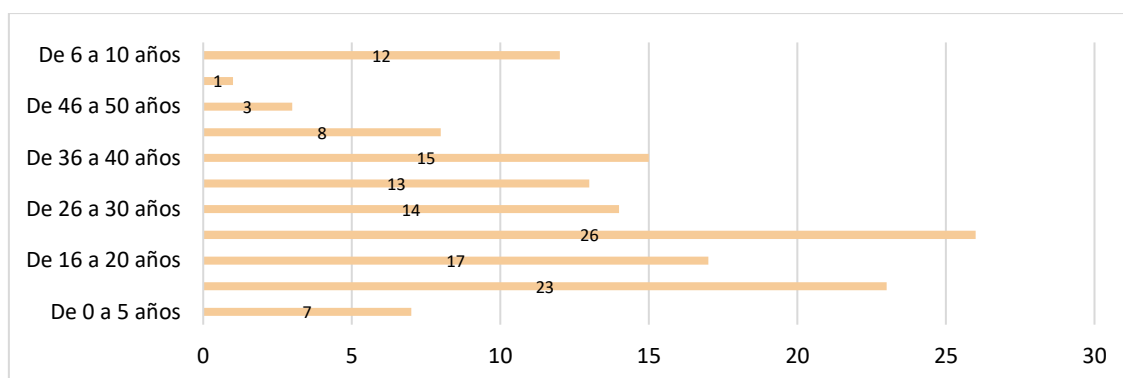


El mayor número de hombres y mujeres encuestados (Figura 33) tienen edades que oscilan entre los 41 a 50 años, seguidos por aquellos cuyas edades están entre los 51 a 60 años, de 61 a 70 años y de 71 a 80 años. Solamente fueron encuestados un hombre y una mujer con edades que oscilan entre los 20 a 30 años y 1 un varón de 91 a 100 años de edad.

Figura 33. *Relación de género y edad de los encuestados*



El mayor número de los expertos encuestados (Figura 34) tiene experiencia docente entre los 21 a 25 años; en segundo lugar, 23 entre 11 y 15 años de experiencia; en tercer lugar, 17 personas con 16 a 20 años de experiencia; cuarto lugar, 15 con 36 a 40 años de experiencia; quinto lugar, 14, entre 26 y 30 años; sexto lugar, 13, entre 31 a 35 años; séptimo lugar, 12, de 6 a 10 años; octavo lugar, 8 personas con 41 a 45 años de experiencia; noveno lugar, 7, de 0 a 5 años; décimo puesto, 3, de 46 a 50 años y undécimo lugar, 1 experto cuya experiencia está entre los 51 a 55 años.

Figura 34. Años de experiencia de los encuestados

Los encuestados (

Tabla 13) cuyas edades están entre los 41 a 50 años, poseen significativamente experiencia docente e investigativa de 16 a 20 años (14 personas), de 21 a 25 años (13 personas) y de 11 a 15 años (11 personas); seguidos de expertos docentes e investigadores con edades comprendidas entre los 51 a 60 años, cuya experiencia docente e investigativa está principalmente entre los 21 a 25 años y de 26 a 30 años.

Tabla 13. Experiencia docente e investigativa de los encuestados

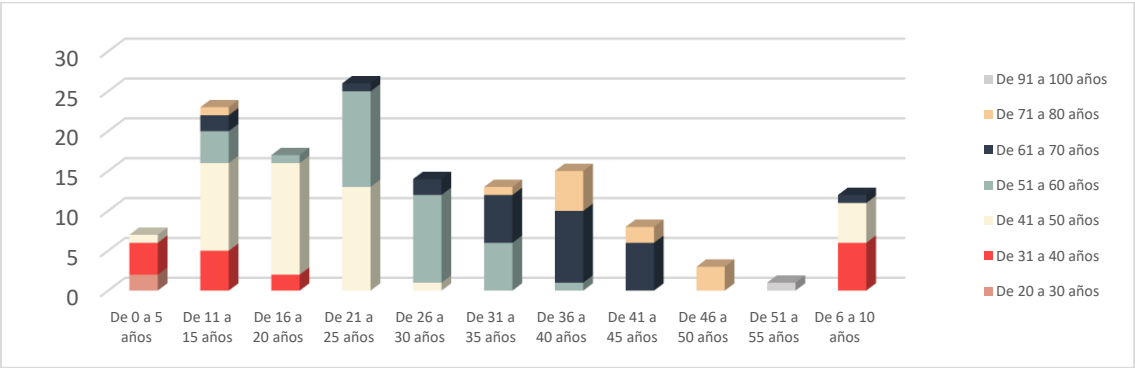
Edad del encuestado

<i>Experiencia Docente e Investigativa</i>	<i>De 20 a 30 años</i>	<i>De 31 a 40 años</i>	<i>De 41 a 50 años</i>	<i>De 51 a 60 años</i>	<i>De 61 a 70 años</i>	<i>De 71 a 80 años</i>	<i>De 91 a 100 años</i>	<i>Total general</i>
<i>De 0 a 5 años</i>	2	4	1					7
<i>De 6 a 10 años</i>		6	5		1			12
<i>De 11 a 15 años</i>		5	11	4	2	1		23
<i>De 16 a 20 años</i>		2	14	1				17
<i>De 21 a 25 años</i>			13	12	1			26
<i>De 26 a 30 años</i>			1	11	2			14
<i>De 31 a 35 años</i>				6	6	1		13
<i>De 36 a 40 años</i>				1	9	5		15
<i>De 41 a 45 años</i>					6	2		8
<i>De 46 a 50 años</i>						3		3
<i>De 51 a 55 años</i>							1	1

Total general	2	17	45	35	27	12	1	139

De los 74 doctores encuestados, el mayor número de ellos (16) tienen entre 21 a 25 años de experiencia docente e investigativa (Figura 35), seguidos de 11 doctores con 26 a 30 años de experiencia y otros 11 doctores con 31 a 35 años de experiencia. En el caso de los 26 postdoctores, 6 de ellos tienen 36 a 40 años de experiencia y de otros 12 más, 4 poseen de 16 a 20 años de experiencia, 4 registran una experiencia de 21 a 25 años y 4 postdoctores tienen una experiencia docente e investigativa entre 41 a 45 años.

Figura 35. Años de experiencia docente-investigativa y edad encuestados



En el caso de los encuestados con formación de maestría/máster oficial, 11 de ellos reportan una experiencia de 11 a 15 años, 7 con experiencia de 6 a 10 años y 15 encuestados con experiencias distribuidas así: 5 personas con experiencia hasta los 5 años, 5 encuestados con experiencia de 16 a 20 años y otros 5 más con experiencia de 21 a 25 años. La Tabla presenta y discrimina en detalle la formación de los 139 encuestados.

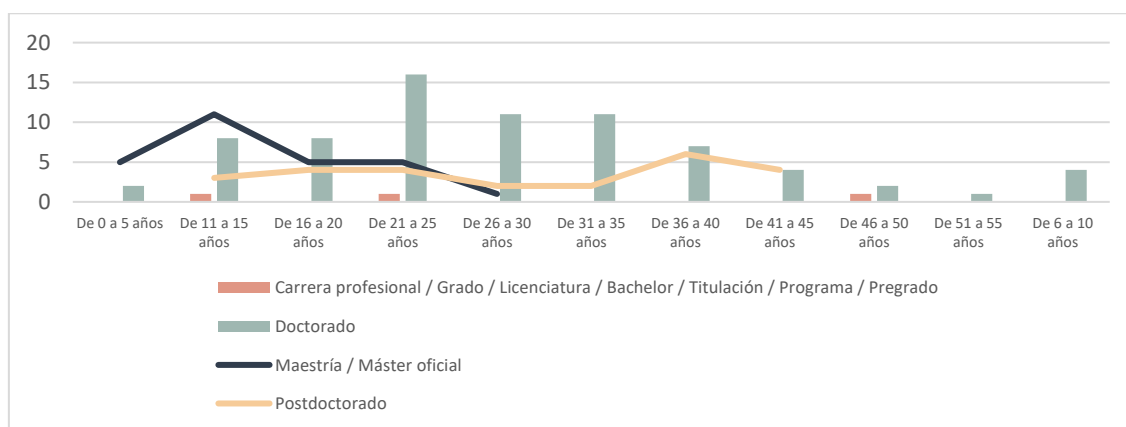
Tabla 14. Años de experiencia docente e investigativa de los encuestados

Años de experien- cia docente e in- vestigativa	Máximo nivel formación				Total ge- neral
	Carrera profesional / Grado / Licenciatura / Bachelor / Titu- lación / Programa / Pregrado / Especialización-Máster No Oficial	Doctorado	Maestría / Máster oficial	Postdoc- torado	
De 0 a 5 años		2	5		7
De 11 a 15 años	1	8	11	3	23
De 16 a 20 años		8	5	4	17
De 21 a 25 años	1	16	5	4	26
De 26 a 30 años		11	1	2	14
De 31 a 35 años		11		2	13
De 36 a 40 años		7	2	6	15
De 41 a 45 años		4		4	8

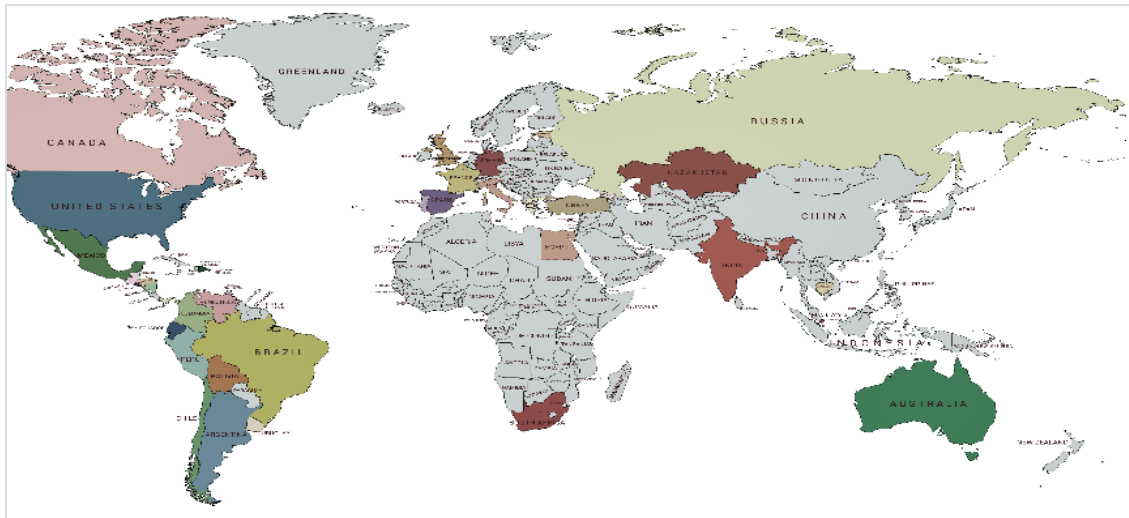
De 46 a 50 años	1	2		3
De 51 a 55 años		1		1
De 6 a 10 años		4	7	1
Total general	3	74	36	26
				139

En un cuadro combinado se agrupan los distintos niveles de formación de los encuestados (Figura 36), lo cual permite distinguir con claridad que un mayor número de doctores tiene una experiencia docente e investigativa entre los 21 a 25 años, los postdoctores de 36 a 40 años de experiencia y los magísteres de 11 a 15 años, con reporte de menor cantidad los profesionales: 1 con experiencia de 46 a 50 años; otro, con experiencia de 21 a 25 años y, un tercero, con experiencia de 11 a 15 años.

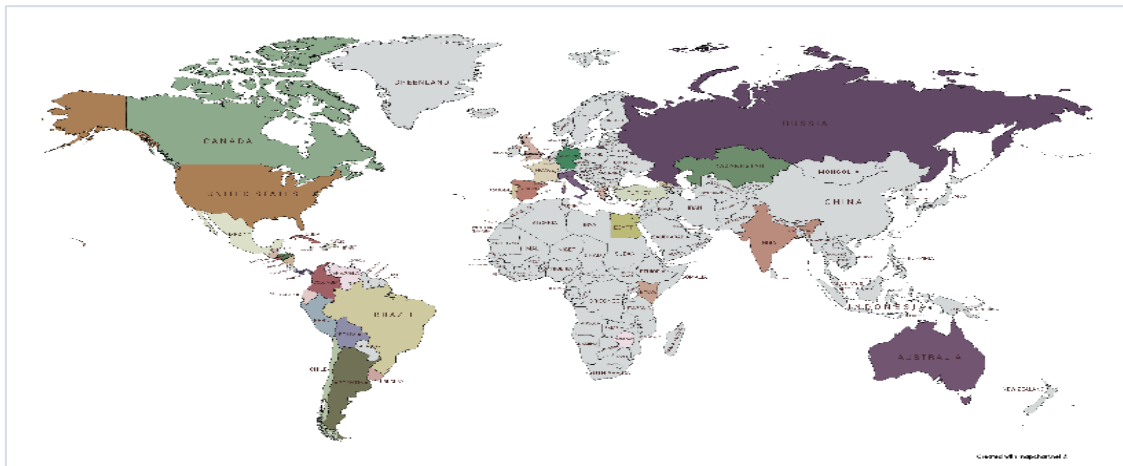
Figura 36. Niveles de formación y experiencia docente-investigativa de encuestados



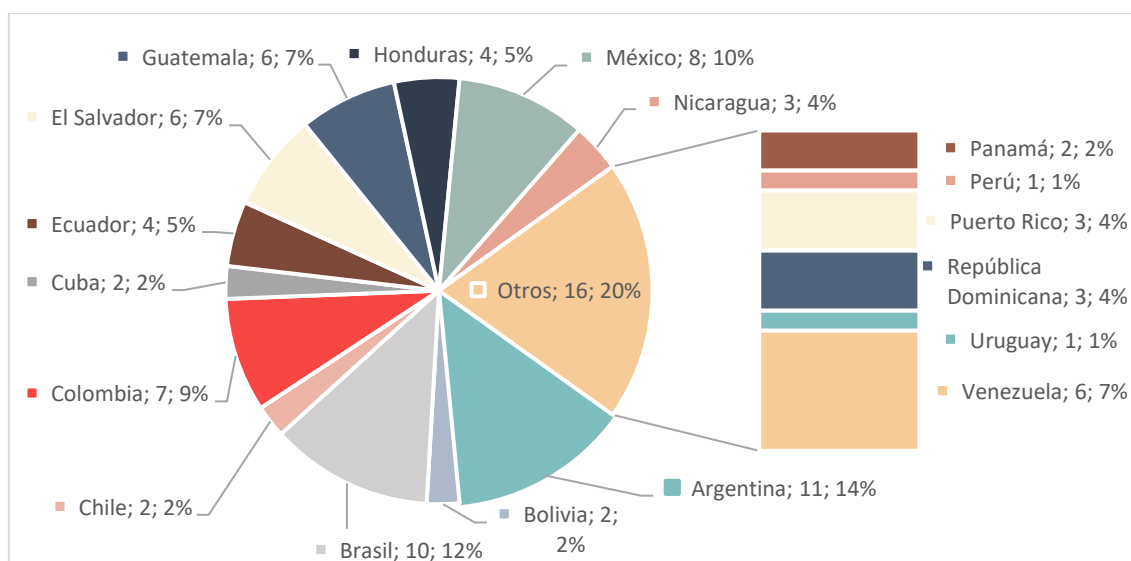
La investigación consultó a 139 expertos de 38 países de los 5 continentes, con amplia experiencia tanto docente como investigativa. Con distintos colores (Figura 37) aparecen los países de residencia donde dichos investigadores permanecían al momento de realización de la encuesta. Debido a que la investigación concentra sus propósitos en la identificación de escenarios futuros de la formación universitaria en comunicación en América Latina, hubo una mayor concentración de la consulta de expertos de los países latinoamericanos; sin embargo, quiso ampliarse el espectro perceptual y conocer la posición de expertos de otros países por fuera de la región de estudio y así, se extendió la encuesta a otros países de América, y también de Europa, Asia, África y Oceanía.

Figura 37. Países de residencia de encuestados

Aparecen ilustrados y coloreados los países de residencia de los expertos encuestados (Figura 38), con una ligera variación con respecto a la figura anterior; sin embargo, sigue habiendo registro de expertos ubicados en los 5 continentes.

Figura 38. Países de origen de encuestados

Se evidencia que el país latinoamericano con mayor número de expertos que respondieron la encuesta es Argentina (14 %), seguido de Brasil (12 %), México (10 %), Colombia (9 %) y Venezuela (7 %), seguido de El Salvador (7 %) y Guatemala (7 %) (Figura 39). Los demás países latinoamericanos representan porcentajes menores, así: Honduras (5 %), Ecuador (5 %), Nicaragua (4 %), República Dominicana (4 %), Puerto Rico (4 %), Bolivia (2 %), Panamá (2 %), Perú (1 %), Chile (2 %), Cuba (2 %) y Uruguay (1 %). No respondieron expertos convocados de Costa Rica y Paraguay.

Figura 39. Porcentaje de expertos encuestados en América Latina

De los 81 encuestados (Tabla 15) de origen latinoamericano (58,27 % del total de encuestados), 32 (39,50 %) de ellos tienen edades que oscilan entre los 41 a 50 años de edad; 24 (29,62 %), de 51 a 60 años; 14 (17,28 %), de 61 a 70 años; 7 (8,64 %), de 31 a 40 años, y 4 (4,93 %), de 71 a 80 años.

Tabla 15. Edad de los encuestados por país latinoamericano

<i>País de origen</i>	<i>De 31 a 40 años</i>	<i>De 41 a 50 años</i>	<i>De 51 a 60 años</i>	<i>De 61 a 70 años</i>	<i>De 71 a 80 años</i>	<i>Total general</i>
<i>Argentina</i>		5	5	1		11
<i>Bolivia</i>		1	1			2
<i>Brasil</i>		2	4	3	1	10
<i>Chile</i>		1			1	2
<i>Colombia</i>		3	3	1		7
<i>Cuba</i>	1		1			2
<i>Ecuador</i>		2	1	1		4
<i>El Salvador</i>	1	4	1			6
<i>Guatemala</i>	1	4	1			6
<i>Honduras</i>	1	1	1	1		4
<i>México</i>	1	2	2	2	1	8
<i>Nicaragua</i>	1	2				3
<i>Panamá</i>			1	1		2
<i>Perú</i>				1		1
<i>Puerto Rico</i>				2	1	3
<i>Rep. Dominicana</i>		1	1	1		3
<i>Uruguay</i>			1			1
<i>Venezuela</i>	1	4	1			6
<i>Total general</i>	7	32	24	14	4	81

Las tendencias de edad registradas en los encuestados latinoamericanos se mantienen en el total de encuestados del mundo (139), siendo el mayor número (45) de expertos con edades que oscilan entre los 41 a 50 años (32 %); en segundo lugar: 35 encuestados tienen de 51 a 60 años de edad (25 %); en tercer lugar: 27 encuestados tienen edades entre los 61 a 70 años (19 %); cuarto lugar: 17 con edades de 31 a 40 años (12 %) y, en quinto lugar, 12 personas con edades de 71 a 80 años; solamente 2 personas tienen edades entre los 20 a 30 años, y un experto con edad mayor a los 91 años (

Tabla 16).

Tabla 16. *Relación de edad, cantidad y porcentaje del total de encuestados*

<i>Edad</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
<i>De 20 a 30 años</i>	2	1 %
<i>De 31 a 40 años</i>	17	12 %
<i>De 41 a 50 años</i>	45	32 %
<i>De 51 a 60 años</i>	35	25 %
<i>De 61 a 70 años</i>	27	19 %
<i>De 71 a 80 años</i>	12	9 %
<i>De 91 a 100 años</i>	1	1 %
<i>Total general</i>	139	100 %

Puede observarse la clasificación de los encuestados no pertenecientes a países latinoamericanos, de acuerdo con su edad y su respectivo país de origen. El mayor número de encuestados por fuera de la región de América Latina pertenecen a Estados Unidos (14), España (13) y India (10). El resto de países están representados por 1 o 2 personas.

Se extendió invitación a expertos de los 5 continentes con el propósito de identificar percepciones, visiones y lógicas de investigadores, docentes y profesionales de la comunicación y el periodismo, de conformidad con sus experiencias particulares, pero también con la pretensión de interpretar no solo las miradas que pueden tenerse acerca de los aspectos relacionados con la formación en Comunicación y Periodismo en América Latina, sino también, con respecto a las lógicas que en el campo de conocimiento se dan en otras regiones del mundo.

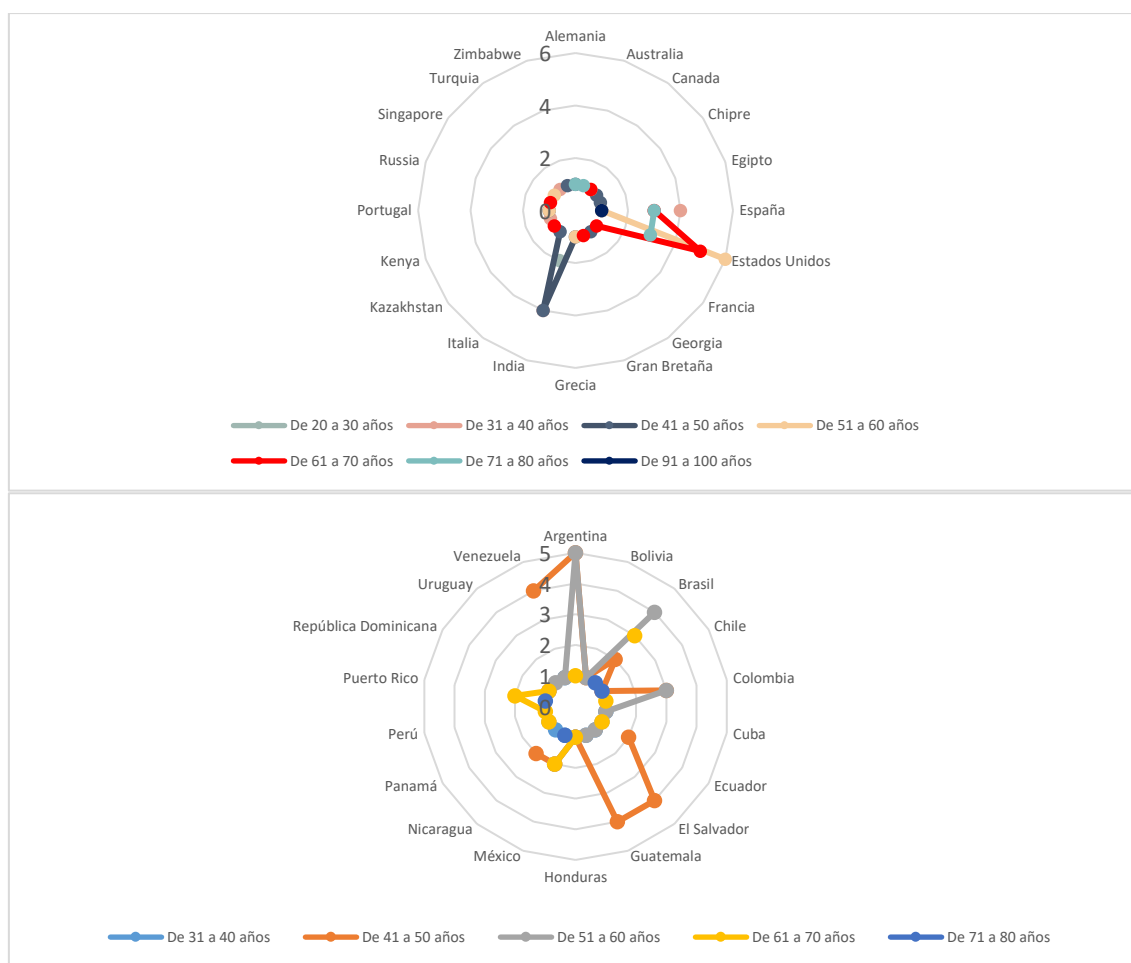
En el caso de las personas encuestadas que pertenecen a otras regiones del mundo distintas a América Latina (58), 13 tienen edades entre 41 a 50 años (22,41 %); otras 13 (22,41 %), entre 61 a 70 años; en tercer lugar, 11 (18,96 %) encuestados tienen de 51 a 60 años; en cuarto lugar, 10 (17,24 %) tienen entre 31 a 40 años de edad; 8 (13,79 %) personas tienen de 71 a 80 años; 2 (3,44 %) con edades entre 20 a 30 años y 1 (1,7 %) con una edad superior a los 91 años (Tabla 17).

Por fuera de la región latinoamericana, los países con mayor número de encuestados son: Estados, con 14 expertos (10,07 %); España, con 13 (9,35 %) e India, con 10 expertos (7,19 %). Los demás países por fuera de América Latina tuvieron 1 o 2 personas encuestadas.

Tabla 17. *Relación de encuestados según su edad y país de origen*

<i>País de origen</i>	<i>De 20 a 30 años</i>	<i>De 31 a 40 años</i>	<i>De 41 a 50 años</i>	<i>De 51 a 60 años</i>	<i>De 61 a 70 años</i>	<i>De 71 a 80 años</i>	<i>De 91 a 100 años</i>	<i>Total general</i>
<i>Alemania</i>			1			1		2
<i>Australia</i>						1		1
<i>Canada</i>				1	1			2
<i>Chipre</i>			1					1
<i>Egipto</i>			1					1
<i>España</i>		4	1	1	3	3	1	13
<i>Estados Unidos</i>				6	5	3		14
<i>Francia</i>					1			1
<i>Georgia</i>			1					1
<i>Gran Bretaña</i>					1			1
<i>Grecia</i>			1	1				2
<i>India</i>	2	4	4					10
<i>Italia</i>			1					1
<i>Kazakhstan</i>					1			1
<i>Kenya</i>		1						1
<i>Portugal</i>			1	1				2
<i>Russia</i>					1			1
<i>Singapore</i>				1				1
<i>Turquia</i>		1						1
<i>Zimbabwe</i>			1					1
<i>Total general</i>	2	10	13	11	13	8	1	58

Si se comparan las tendencias de edad de los encuestados latinoamericanos (Figura 40) con respecto a sus colegas de otras partes del mundo se evidencian cambios en la predominancia de edades.

Figura 40. Tendencia edad encuestados latinoamericanos y del resto del mundo

7.2. Interpretación de resultados de las preguntas

A continuación, la interpresentación de resultados de la encuesta realizada a 139 expertos nacionales e internacionales del campo de la comunicación, con respecto a asuntos relacionados implícitos en la identificación de posibles escenarios futuros de formación.

De modo inicial, se suministrarán los resultados correspondientes a cada variable establecida en las 9 preguntas formuladas.

7.2.1. Pregunta No. 1

¿A futuro, qué orientación debería tener la educación en comunicación?

Con esta pregunta se pretendía identificar la importancia que les merecía a los encuestados la formación en comunicación desde 4 orientaciones que no necesariamente son excluyentes entre sí, debido a que se han concebido históricamente en los programas educativos con diversos sentidos y múltiples adaptaciones, de conformidad con las necesidades y las apuestas de las instituciones educativas que las asumen. Por

ello, los encuestados tuvieron que responder en qué grado (muy alto, alto, medio, bajo o ninguno) consideraban que debía ser la formación en comunicación para cada orientación. La Tabla 18 muestra los resultados obtenidos.

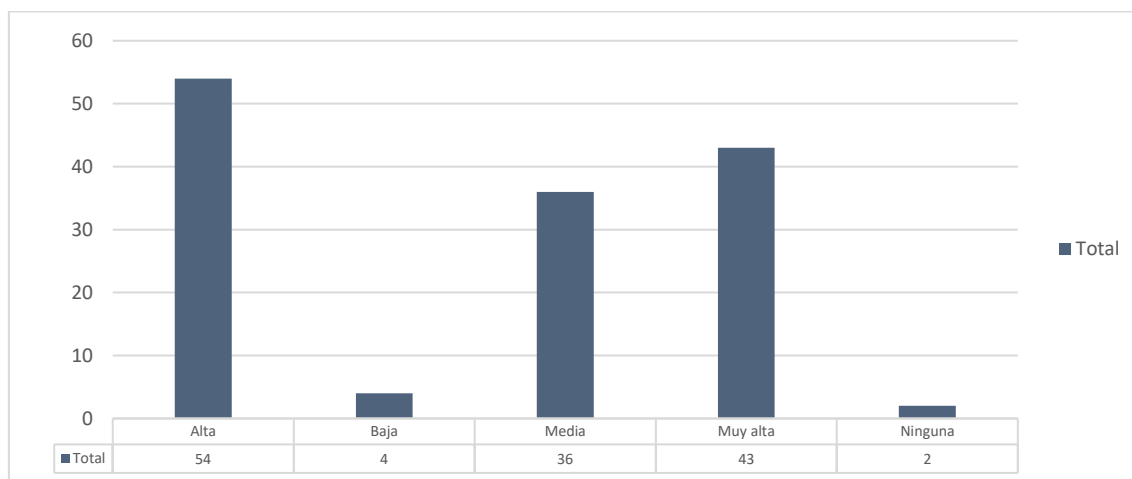
Tabla 18. *Orientación futura de la formación en comunicación*

Orientación	Alta	%	Baja	%	Media	%	Muy Alta	%	Ninguna	%
Técnica y Tecnológica	54	39 %	4	3 %	36	26 %	43	31 %	2	1 %
Carrera profesional	61	44 %	3	2 %	17	12 %	56	40 %	2	1 %
Formación Avanzada	47	34 %	2	1 %	8	6 %	82	59 %	0	0 %
Basada Competencias	47	34 %	17	12 %	31	22 %	37	27 %	7	5 %

Los resultados de la pregunta No. 1 pueden analizarse bajo dos variables: la primera, estimar cuál es la respuesta de los encuestados sobre la educación futura en comunicación en cada una de las 4 opciones enunciadas (1, Técnica y tecnológica; 2, Carrera profesional; 3, Formación avanzada; 4, Basada en competencias) y, en un segundo análisis, identificar cuál es la orientación con mayor predominio.

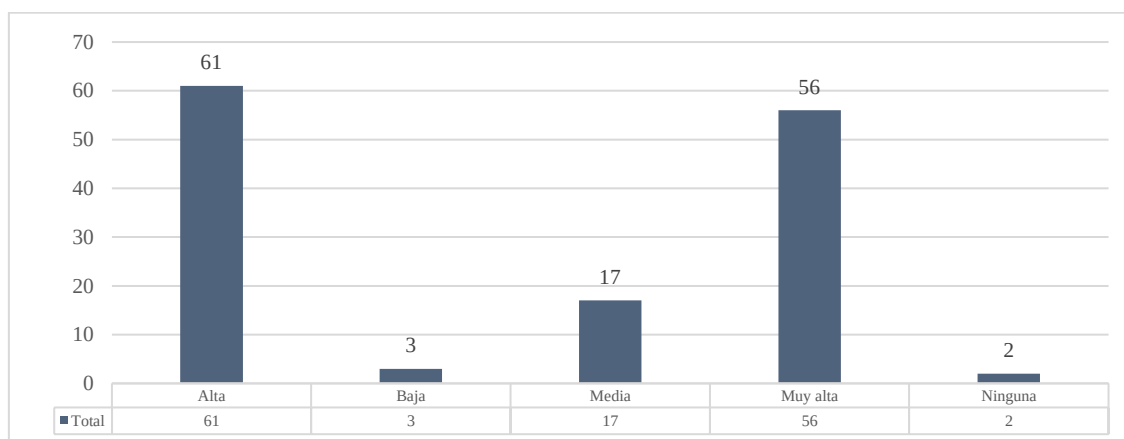
De los 139 encuestados y acerca de una orientación *técnica y tecnológica* (Figura 41), 54 de ellos (39 %) conciben que debe ser alta; 43 (31 %) muy alta; 36 (26 %) media; 4 (3 %) baja y 2 (1 %) ninguna. Al agrupar los niveles Muy alta y Alta (por estimarse que se ajustan a una misma tendencia) podría interpretarse que 97 expertos (70 %) estiman necesario que la formación de comunicadores y periodistas, en un futuro, tenga el componente técnico y tecnológico.

Figura 41. *Tendencia sobre formación con orientación técnica y tecnológica*



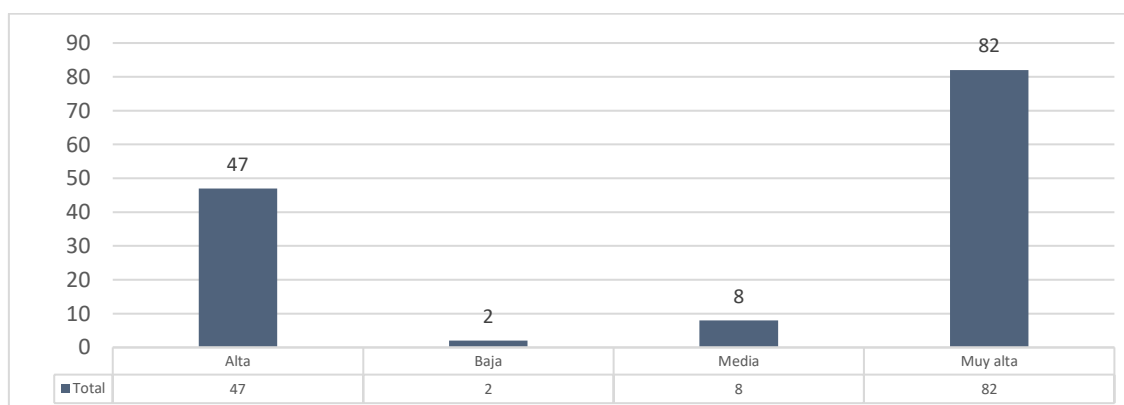
Acerca de una orientación desde la formación de carrera profesional, 61 (44 %) de los encuestados estiman que debe ser alta; 56 (40 %) muy alta; 17 (12 %) media; 3 (2 %) baja y 2 (1 %) ninguna. Esto quiere significar que, por tendencia, la mayoría de los expertos (117, 84 %) considera que la formación futura en comunicación ha de estar solventada desde la educación profesionalizante (grado, pregrado, licenciatura, titulación o bacharelado, según el país). Es un aspecto que puede confirmarse con la supremacía de la oferta de licenciaturas (pregrado, grado, bacharelado o bachelor en otros países) en los 20 países de América Latina (Figura 42).

Figura 42. Tendencia sobre formación con orientación profesional



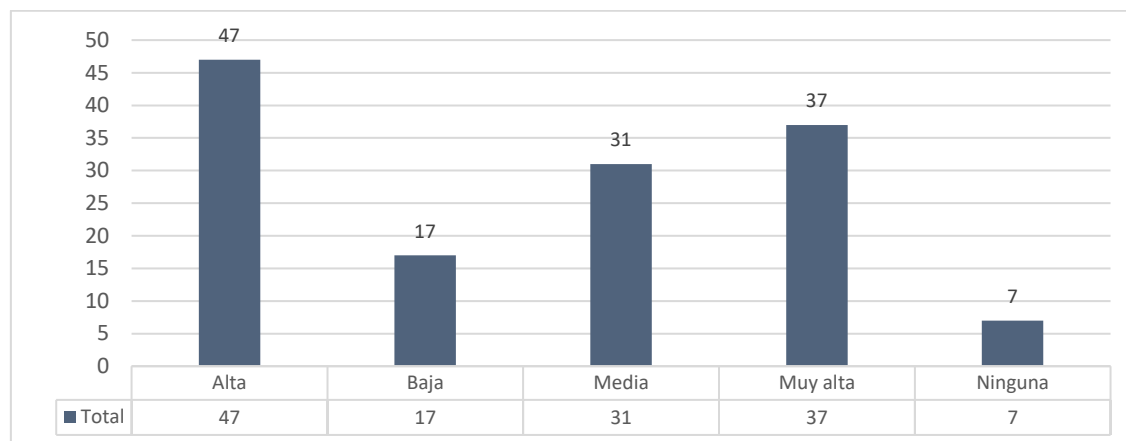
Con una orientación en la *formación avanzada*, de los expertos consultados, 82(59 %) de ellos responden que a futuro debería ser muy alta, mientras que 47(34 %) alta; 8(6 %) media y 2(1 %) baja. Para esta orientación, prevalecen las respuestas de alta y muy alta: 129 personas; es decir, el 93 % de los encuestados. (Figura 43)

Figura 43. Tendencia sobre orientación con formación avanzada o de posgrado



Con relación a una formación futura en comunicación *basada en competencias*, 47(34 %) (Figura 44) estiman que ha de ser alta; 37(27 %) muy alta; 31(22 %) media; 17(12 %) baja y 7(5 %) ninguna. Sobre esta orientación, 68 expertos, o sea, casi la mitad (49 %) de los encuestados, asumen que la educación futura en comunicación debería tener la orientación basada en competencias.

Figura 44. Tendencia sobre formación no tradicional basada en competencias

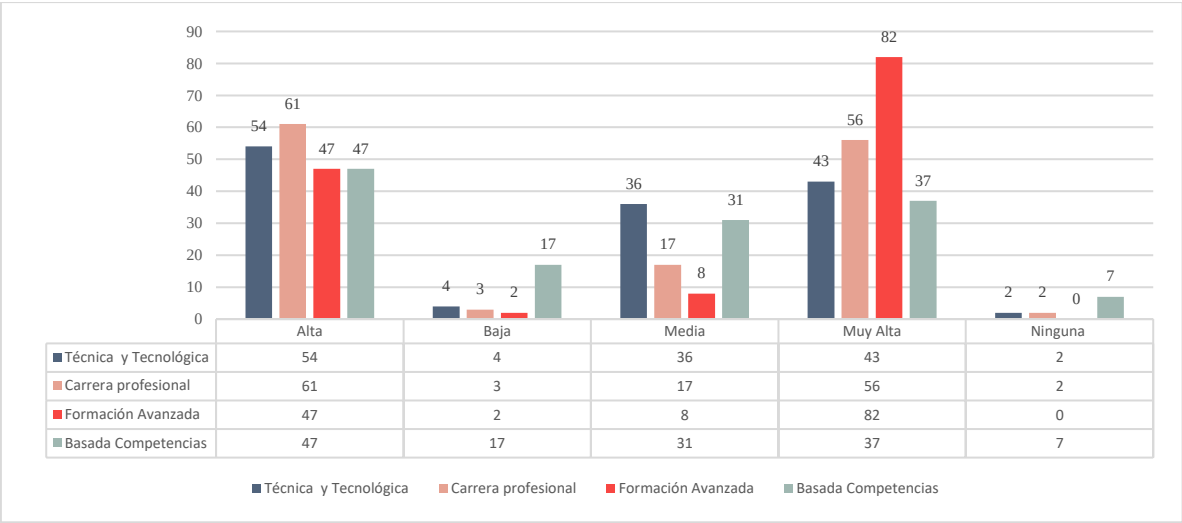


Al aplicar una media o promedio como medida de tendencia central de los resultados a la primera pregunta, los resultados arrojarían que la preferencia en la formación futura en comunicación estaría en el siguiente orden de orientación: Formación avanzada (1), Carrera profesional (2), Técnica y tecnológica (3) y Basada en competencias (4).

En verificación de las respuestas dadas por los 139 encuestados ha de destacarse que, sustancialmente, las orientaciones formativas de carácter *técnico y tecnológico, carrera profesional* (profesionalizante), de *formación avanzada* (nivel de posgrado) y *basadas en competencias* las conciben de importancia en la educación futura de comunicadores y periodistas (Figura 45).

Los resultados de la primera pregunta de la encuesta no logran evidenciar una diferencia sustancial de criterio entre los encuestados con respecto a su percepción en torno a la que debería ser la orientación futura de la formación de comunicadores y periodistas; en cambio sí, se da un tratamiento de reconocimiento sobre la importancia de la técnica y la tecnología, la educación superior, la formación de posgrado y las competencias formativas en la enseñanza y el aprendizaje, demostrable por las cifras consignadas en cada orientación que, al compararlas, mantienen una lógica de validez para los expertos encuestados.

Figura 45. Preferencias sobre orientación futura de la formación en comunicación



Y aunque, obviamente, pareciera haber preferencias mayoritarias por una formación avanzada (de posgrados) y, luego, por una formación profesionalizante, la valoración por la orientación técnica y tecnológica y la basada en competencias no es mínima. Solamente llama la atención que 17 expertos estiman que la formación basada en competencias debe ser baja con respecto a las demás. Las demás orientaciones se estiman por encima de la media y con predominio de valoraciones que oscilan entre niveles muy alto y alto.

7.2.2. Pregunta No. 2

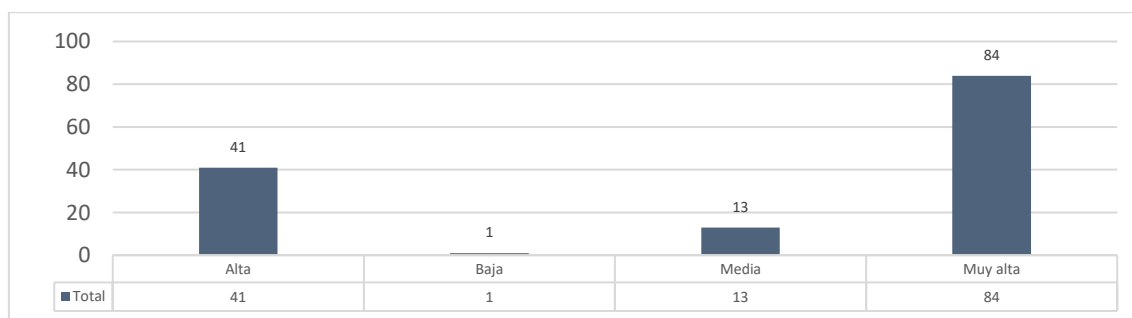
¿Cuál es la importancia de los siguientes aspectos en la formación futura en comunicación?

Para la pregunta 2 se clasificaron 7 aspectos cuyo interés manifiesto se torna evidente en los planes de estudio de instituciones universitarias que ofrecen programas de comunicación y periodismo en el mundo entero y teniendo en cuenta su historial estructural. En tal sentido, los aspectos que se consideraron para ser sometidos a la valoración de los encuestados fueron: Fundamentación teórico-conceptual; Investigación, transferencia y producción de conocimiento; Praxis y uso de herramientas y tecnologías de información y comunicación; Proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales; Formación humanista, ética y en valores democráticos; Vinculación con otras áreas de conocimiento distintas a las ciencias sociales y humanidades, y Ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación. Se les quiso consultar a los expertos (Tabla 19) la importancia que les merecía sobre cada uno de tales aspectos.

Tabla 19. *Importancia de aspectos en la formación futura en comunicación*

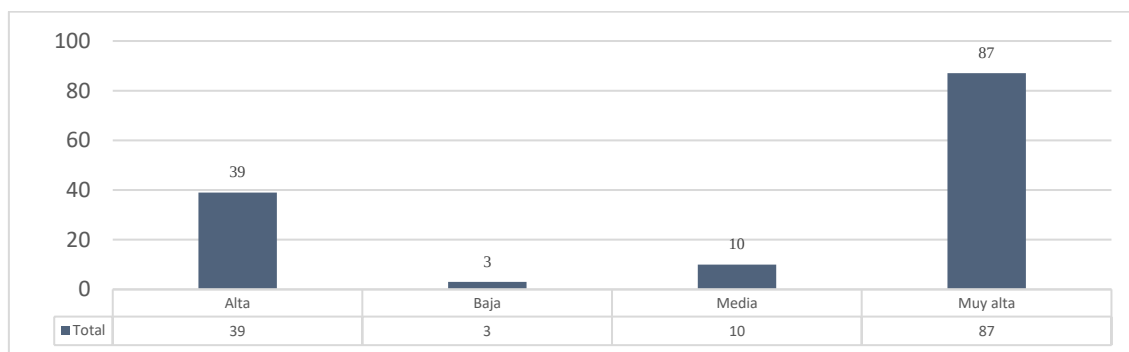
Aspectos	Alta	%	Baja	%	Media	%	Muy Alta	%	Ninguna	%
Fundamentación teórico-conceptual	41	29 %	1	1 %	13	9 %	84	60 %	0	0 %
Investigación, transferencia y producción de conocimiento	39	28 %	3	2 %	10	7 %	87	63 %	0	0 %
Praxis y uso de herramientas y tecnologías de información y comunicación	60	43 %	0	0 %	13	9 %	66	47 %	0	0 %
Proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales	55	40 %	0	0 %	19	14 %	66	47 %	7	5 %
Formación humanista, ética y en valores democráticos	36	26 %	1	0 %	10	7 %	92	66 %	0	0 %
Vinculación con otras áreas de conocimiento distintas a las ciencias sociales y humanidades	50	36 %	1	0 %	24	17 %	64	46 %	0	0 %
Ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación	48	35 %	7	0 %	26	19 %	56	40 %	2	1 %

Los 139 encuestados de los 5 continentes respondieron, en su mayoría (84 expertos, 60 %) que la *fundamentación teórico-conceptual* tiene muy alta importancia, mientras que 41(29 %) la consideran de alta importancia; solamente 13(9 %) la concibe de mediana importancia y 1 (1 %) de baja importancia (Figura 46). Si sumáramos las respuestas de Muy Alta y Alta, encontraríamos que 125 personas; es decir, el 89 % de los encuestados, estima importante la fundamentación teórico-conceptual en los programas de estudio en comunicación.

Figura 46. *Importancia de la Fundamentación teórico-conceptual*

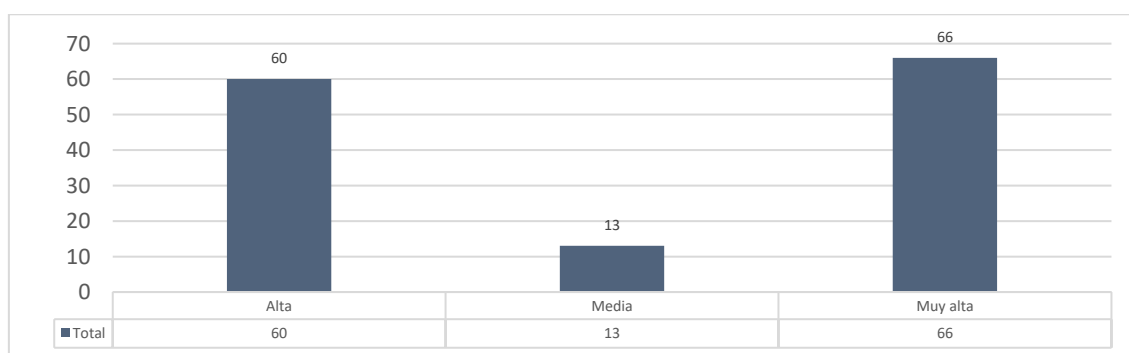
Con relación al segundo aspecto de la pregunta No.2 puesto a consideración de los 139 encuestados, 87 de ellos (63 %) califica de muy alta la importancia de la *investigación, la transferencia y la producción de conocimiento* en la formación de comunicadores (Figura 47); otros 39 encuestados (28 %) la concibe como alta, 10(7 %) de mediana importancia y 3(2 %) de baja importancia. Por su tendencia, podría deducirse que 126 encuestados (91 %) asume con importancia la investigación, la transferencia y la producción de conocimiento en la formación futura de un comunicador.

Figura 47. *Investigación, transferencia y producción de conocimiento*



En el mundo académico de la comunicación siempre ha surgido la discusión sobre qué es más importante, si la teoría o la práctica y, en los últimos tiempos, si es importante el uso de las TIC. El siguiente aspecto de la pregunta 2 permite establecer que de los 139 encuestados, 66 expertos (47 %) considera muy importante en la formación futura de un comunicador la praxis y el uso de herramientas y tecnologías de información y comunicación; otros 60(43 %) la estiman de alta importancia y 13 (9 %) de mediana importancia. Ningún encuestado considera de baja o nula importancia la praxis y el uso de las TIC (Figura 48).

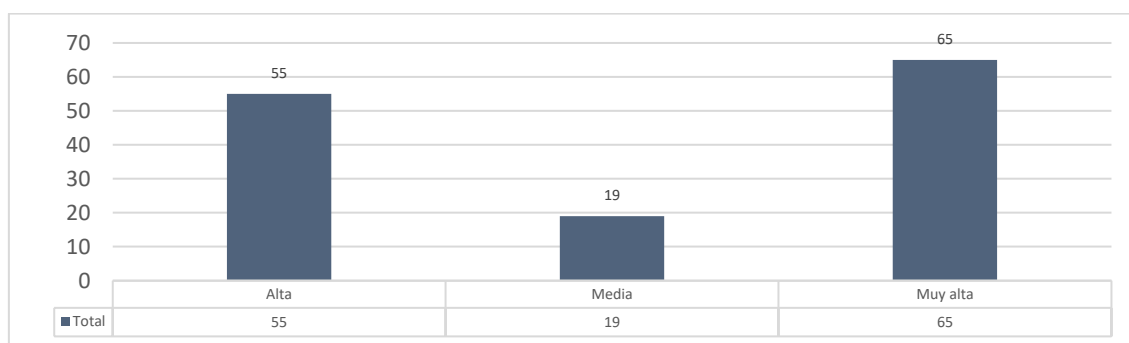
Figura 48. *Praxis y uso de herramientas y TIC*



El 4º aspecto puesto a consideración de los encuestados, como es la *proyección comunitaria y la atención de problemáticas sociales*, 66 expertos (47 %) lo asumen de muy alta importancia; 55(40 %) de alta importancia; 19(14 %) de mediana importancia y 7(5 %) de ninguna importancia. Ningún experto lo califica de baja importancia. Si se

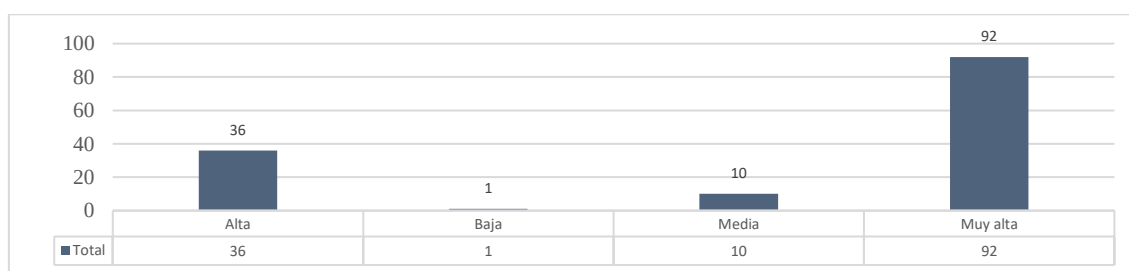
asume que los niveles de Muy Alta y Alta marcan la tendencia de importancia, podría deducirse que 121 de los 139 encuestados creerían que es importante (87 %) la proyección comunitaria y la atención de problemáticas sociales (Figura 49). Los resultados de este aspecto son muy similares a los arrojados en el aspecto anterior, relacionado con la praxis y uso de las tecnologías de información y comunicación. Se evidencia, sin embargo, que 7 (5 %) de los encuestados le restan absoluta importancia a la proyección comunitaria y la atención de problemáticas sociales; asunto que realza cuando los demás aspectos tienen muy reducidos porcentajes en los niveles Bajo y Ninguno.

Figura 49. Proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales



El 5º aspecto de la pregunta No.2 también aborda un elemento que ha sido objeto de discusión y reflexión académica acerca de la inscripción de lineamientos humanistas en la formación de comunicadores. En esta ocasión, tal asunto se agrupó, además, con la ética y los valores democráticos. En tal sentido, la mayoría de los encuestados (92 expertos, 66 %) cree que es muy alta la importancia de la *formación humanista, ética y en valores democráticos* de los futuros comunicadores; 36(26 %) de alta importancia; 10(7 %) de mediana importancia y 1 (0 %) de baja importancia (Figura 50).

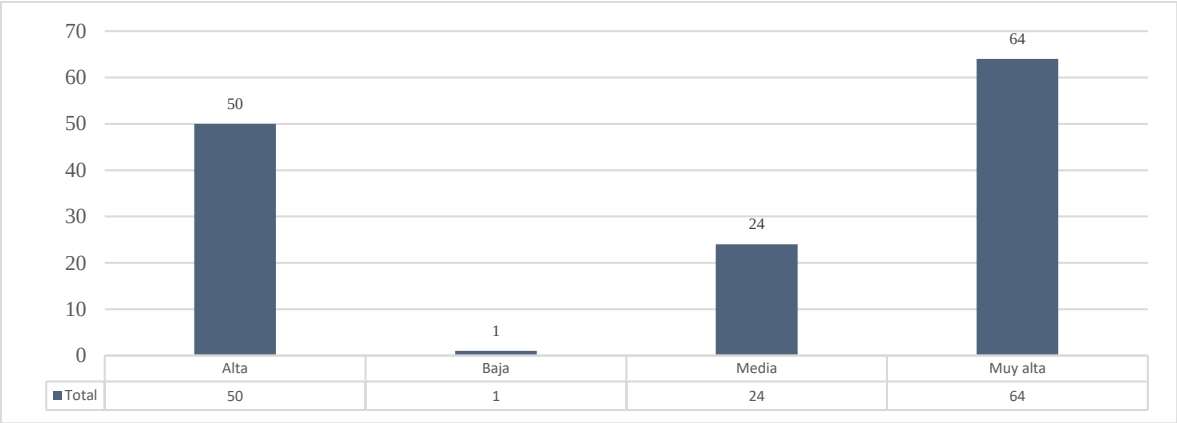
Figura 50. Formación humanista, ética y en valores democráticos



Al consultar a los encuestados acerca del nivel de importancia de la *vinculación con otras áreas de conocimiento distintas a las ciencias sociales y humanidades* (un asunto de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad), los 139 encuestados presentaron las siguientes respuestas: 64(46 %) muy alta; 50(36 %) alta; 24(17 %) media, y 1(0 %) baja. Ninguno consideró que no debía tenerse en cuenta tal aspecto. Al agrupar los niveles Muy Alto y Alto (114 expertos), por su cercana tendencia,

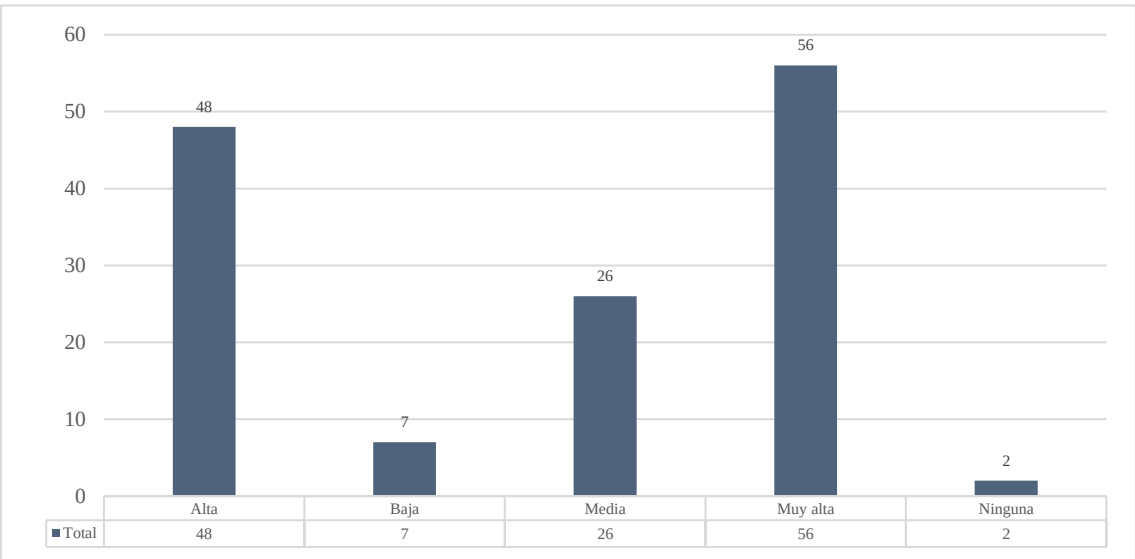
podría decirse que la mayoría de los encuestados (82 %) considera de importancia la vinculación de la comunicación con otros saberes distintos a las ciencias sociales y humanidades, área de conocimiento a la que habitualmente se ha inscrito la formación en comunicación (Figura 51).

Figura 51. Vinculación con áreas distintas a las ciencias sociales y humanidades



El 7º aspecto sometido a valoración de los encuestados tiene que ver con la importancia de la *ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación* (Figura 52). El 40 % de ellos (56) lo concibe de importancia muy alta; el 35 % (48) de alta importancia; el 19 % (26) de mediana importancia; el 5 % (7) de baja importancia y 1 % (2) de ninguna importancia. Por tendencia y aproximación de los niveles Muy alto y Alto (104 personas), el 75 % de los encuestados estima fundamental la ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación en un escenario futuro.

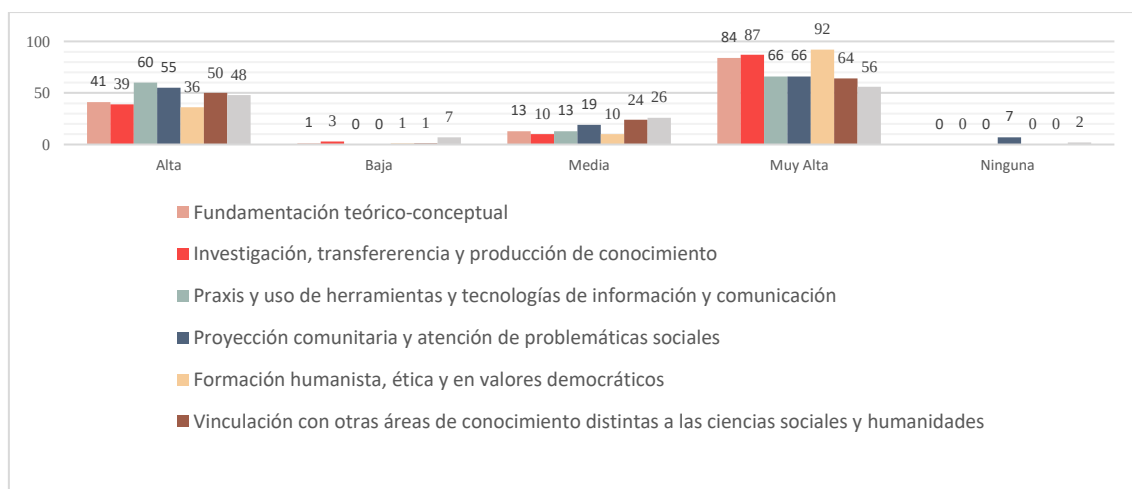
Figura 52. Ruptura de modelos de enseñanza y aprendizaje de Comunicación



Al comparar los 7 aspectos tenidos en cuenta en la pregunta No. 2 sobre su importancia en la futura formación en comunicación, los datos permiten deducir que los encuestados les otorgan relevancia en un escenario futuro de la formación en comunicación, y destacan con preponderancia la formación humanística, ética y en valores democráticos (1); la investigación, la transferencia y la producción de conocimiento (2) y, en tercer lugar, la fundamentación teórico-conceptual (3), sin descuidar los demás aspectos como son la proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales (4); la praxis y el uso de herramientas de tecnologías de información y comunicación (5) y, por último, la vinculación otras áreas de conocimiento distintas a las ciencias sociales y humanidades, y la ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación (Figura 53).

Llama la atención en las respuestas de la pregunta No. 2 que, aunque los aspectos son disímiles por múltiples circunstancias y tienen relación con diversos procesos, métodos, estrategias y políticas de funcionamiento de los programas de comunicación, los encuestados, también con diversos niveles de experiencia, formación, competencia y cultura, mostraron muchas coincidencias de carácter apreciativo, como puede reconocerse en el detalle numérico y porcentual de las respuestas ofrecidas.

Figura 53. Comparativo de aspectos sobre la formación futura en comunicación



En la ponderación de resultados igualmente llama la atención que 7 expertos encuestados (5 %) desestimen la proyección comunitaria y la atención de problemáticas sociales en la formación futura en comunicación, un asunto muy en boga en universidades públicas y privadas (sobre todo en el contexto latinoamericano) con respecto al alcance formativo de las ciencias sociales (incluida la comunicación). Los demás aspectos, tuvieron resultados nimios en los niveles Bajo y Ninguno. La tendencia en esta pregunta estuvo básicamente concentrada en los niveles Muy alto y Alto.

7.2.3. Pregunta No. 3

Aprecie la probabilidad de cambio, a mediano plazo y en su país de residencia, de los programas académicos de comunicación en los siguientes aspectos: Plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento; Fundamentación teórico-conceptual; Enfoque investigativo; Perfiles de formación, de egreso y ocupación; Metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje; Rutas de formación y administración de créditos educativos; La relación entre la investigación, la teoría y el campo académico.

Esta pregunta articula 7 aspectos de cuyo abordaje en los programas educativos se concentran algunos en funciones administrativas, operativas y metodológicas, pero otros solventan lineamientos y políticas de la oferta académica relacionados con los planes de estudio, características de los currículos y rutas y perfiles formativos. Siempre, en el mundo de la academia, se hace la pregunta acerca de si es necesario cambiar lo existente o si, por el contrario, hay que mantener un criterio de continuidad en lo que viene funcionando. Consultar la percepción de los expertos permite dilucidar criterios que pueden ratificar o no los prejuicios con relación a la probabilidad de cambio.

De otra manera, a la pregunta se le quisieron agregar dos variables: una de tiempo y otra de espacio. De tiempo, en tanto se sugiere la respuesta atendiendo circunstancias de mediano plazo que coadyuven al encuestado a centrarse en posturas basadas en el conocimiento previo y vigente sobre los aspectos en consulta y, en segundo lugar, una variable de espacio, por el interés de obtener respuestas circunscritas al lugar de residencia del experto, asociado con su trabajo actual. La variable de tiempo así entendida, permitiría al encuestado compartir percepciones basadas en menores suposiciones, articuladas con la variable de espacio, que implicaría seguramente una respuesta razonable ajustada a la realidad inmediata (Tabla 20).

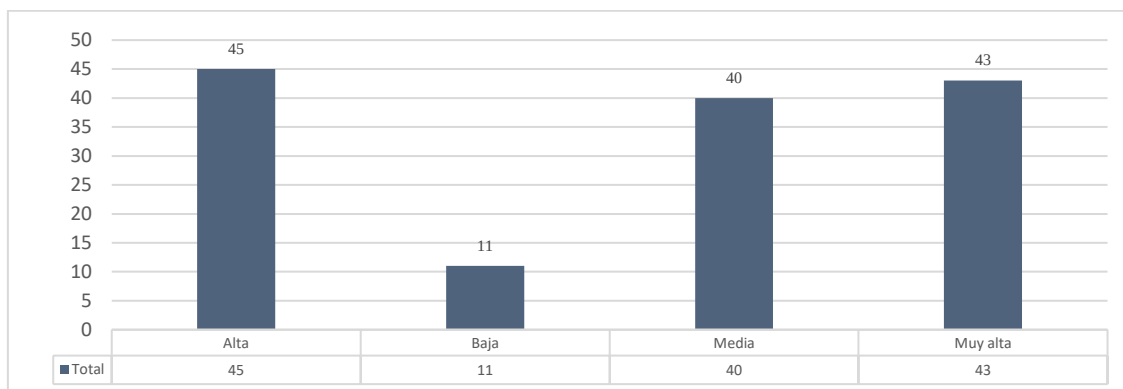
Tabla 20. Probabilidad de cambio a mediano plazo en programas de comunicación

Aspectos	Alta	%	Baja	%	Me- dia	%	Muy Alta	%	Nin- guna	%
Plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento	45	32 %	11	8 %	40	29 %	43	31 %	0	0 %
Fundamentación teórico-conceptual	39	28 %	17	12 %	56	40 %	26	19 %	1	1 %
Enfoque investigativo	43	31 %	23	17 %	39	28 %	34	24 %	0	0 %
Perfiles de formación, de egreso y ocupación	44	32 %	14	10 %	43	31 %	38	27 %	0	0 %
Metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje	43	31 %	16	12 %	48	35 %	31	22 %	1	1 %
Rutas de formación y administración de créditos educativos	44	32 %	29	21 %	47	34 %	17	12 %	2	1 %

Aspectos	Alta	%	Baja	%	Me- dia	%	Muy Alta	%	Nin- guna	%
La relación entre la investigación, la teoría y el campo académico	39	28 %	18	13 %	35	25 %	42	30 %	5	4 %

En la 3ª pregunta (Figura 54), de los 139 encuestados, el 32 % de ellos (45) estima una probabilidad alta de cambio y a mediano plazo del *plan de estudio, los aspectos curriculares y las áreas de conocimiento* en la formación en comunicación de su lugar de residencia (país, en el contexto amplio; ciudad y universidad, en el contexto reducido). En segundo lugar, un 31 % (43) de los encuestados la consideran muy alta; un 29 % (40) media y un 8 % (11) baja. Si se sumaran los niveles de Alta y Muy Alta (63 %) daría en que 88 de los 139 encuestados perciben que habrá un cambio a mediano plazo del plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento que soportan la oferta educativa en comunicación en el país que reside. Al estimar que son 40 los países de residencia de los encuestados, podría, entonces, dejarse entrever que los expertos, en su mayoría no deja de percibir que los estudios de comunicación en distintos lugares de los 5 continentes cambiarán en el mediano plazo. Y se expresa que es una posición mayoritaria porque las diferencias porcentuales entre los niveles Alto (32 %), Muy Alto (31 %) y Media (29 %) realmente no son significativas. Ello otorgaría la deducción de que a los expertos no les cabe la menor idea de que vendrían cambios en la estructura de los programas educativos de comunicación.

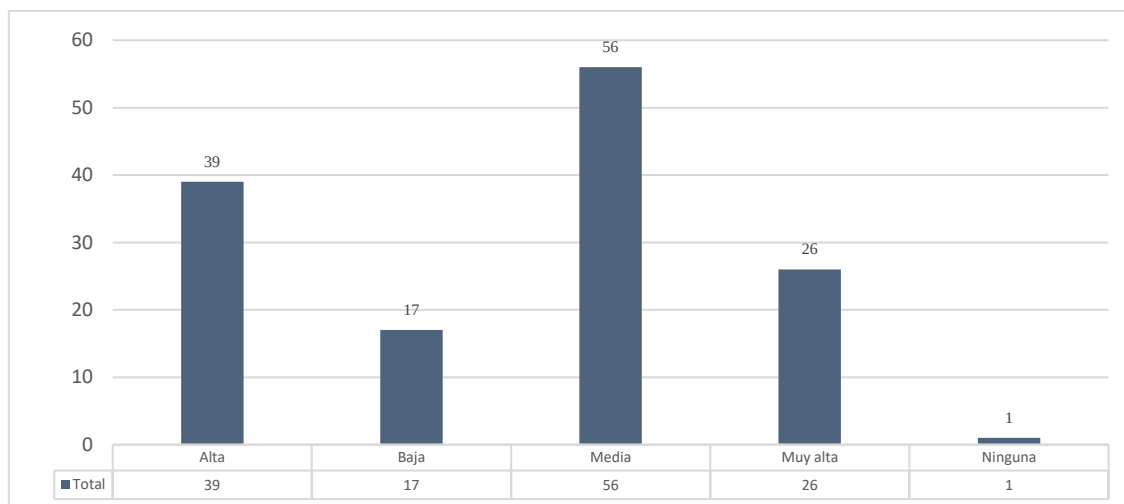
Figura 54. Cambio en plan de estudio, currículo y áreas de conocimiento



En la 3ª pregunta se aborda nuevamente la fundamentación teórico-conceptual, de mucha importancia para los encuestados (según sus respuestas a la 2ª pregunta). El 40 % (56) de los 139 encuestados cree que es mediana la probabilidad de cambio y a mediano plazo de la *fundamentación teórico-conceptual* de los programas educativos de comunicación; en cambio, el 28 % (39) la considera alta; el 19 % (26) muy alta; el 12 % (17) baja y una persona (1 %) cree que no hay ninguna probabilidad de cambio. Al sumar los porcentajes de Alta y Muy Alta (65 encuestados, 47 %) no da una mayoría como para explicar de que es muy evidente tal probabilidad de cambio en el mediano

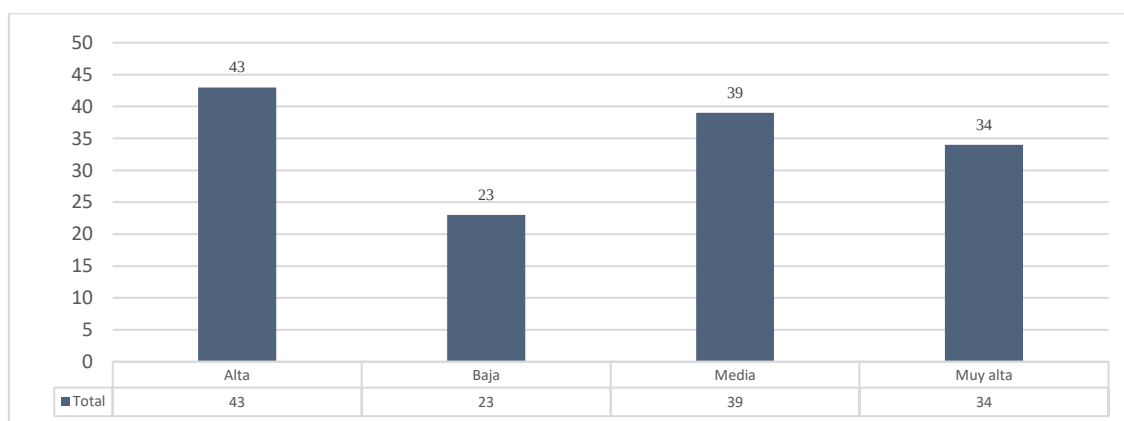
plazo; tampoco el resultado del nivel Bajo indica que no vaya a ocurrir. Así las cosas (Figura 55), la mediana probabilidad de cambio no está sujeta a un consenso o a una posición contundente en los resultados de este aspecto.

Figura 55. Probabilidad de cambio de la fundamentación teórico-conceptual



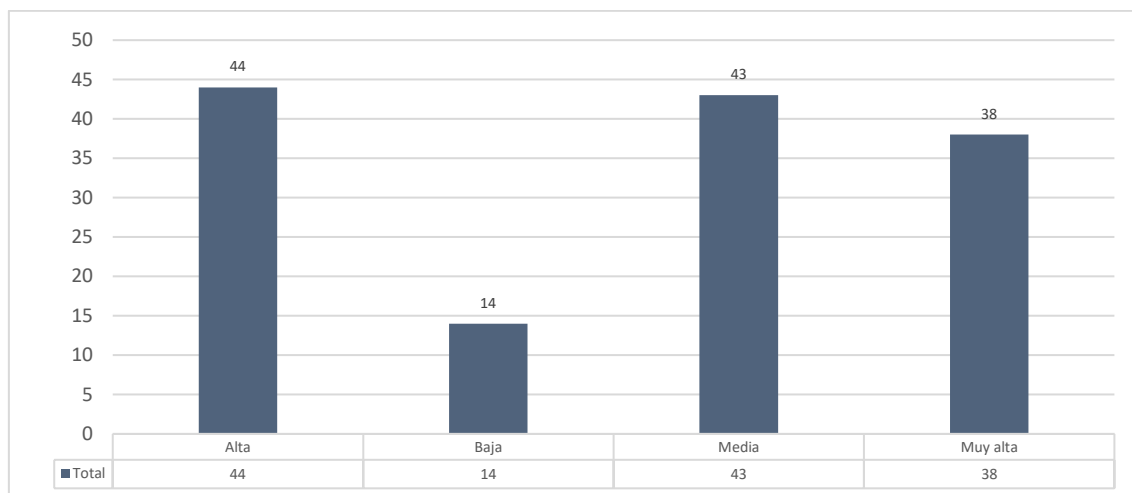
Sobre el *enfoque investigativo* (Figura 56) también se quiso consultar a los expertos de 40 países en cuanto a su probabilidad de cambio en el mediano plazo y las respuestas, promedialmente, están más o menos aproximadas en el nivel Alto (43 personas, 31 %), Media (39 personas, 28 %) y Muy Alta (34 personas, 24 %); mientras que 23 encuestados (17 %) dicen que es baja la probabilidad de cambio, y ninguno la considera. No obstante, si se suman los niveles Alto y Muy Alto (55 %) se mostraría una tendencia hacia una ligera mayoría de expertos que consideraría probable el cambio en el enfoque investigativo de los programas educativos de comunicación. Si se compararan, entonces, estos dos porcentajes en contraste con el nivel Medio (28 %), sí habría un mayor sesgo interpretativo de pensar de que los expertos imaginan cambios en la forma de dimensionar la investigación en comunicación.

Figura 56. Probabilidad de cambio a mediano plazo del enfoque investigativo



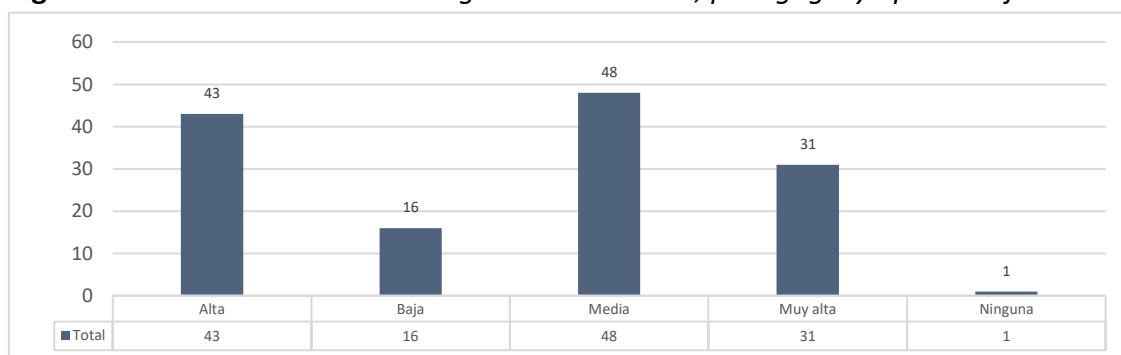
En la pregunta No.3 (Figura 57) se consultó a los expertos en asuntos de comunicación si a mediano plazo hay probabilidad de cambio de los perfiles de formación, de egreso y ocupación y el 32 % (44) respondió que es alta; el 31 % (43) media; el 27 % (38) muy alta y el 10 % (14) que muy baja. Esto significaría que hay una ligera preferencia en las respuestas por una probabilidad de cambio en los perfiles de formación, de egreso y ocupación.

Figura 57. Probabilidad de cambio de perfiles de formación, de egreso y ocupación



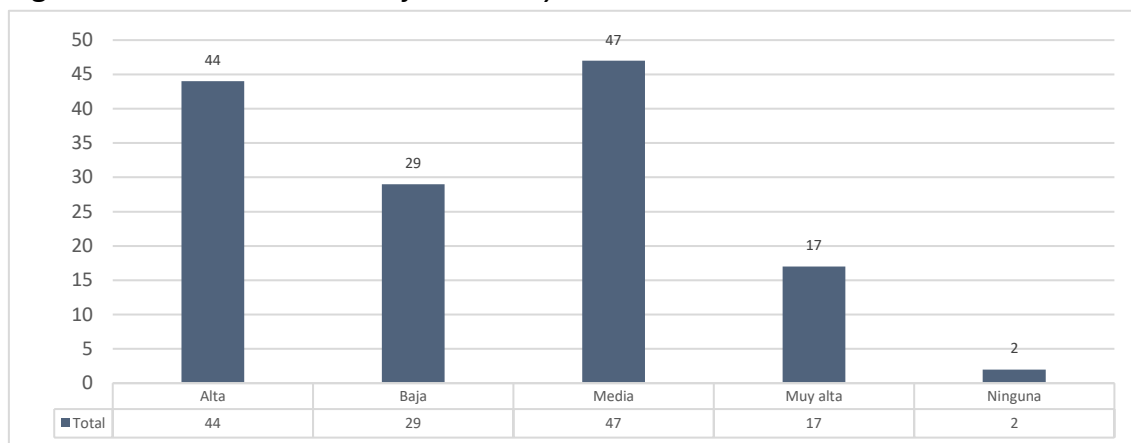
El 35 % (48) de los encuestados asume una probabilidad media de cambio y a mediano plazo de las *metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje* en los programas de comunicación (Figura 58); el 31 % (43) se identifica más con una probabilidad alta de cambio, junto al 22 % (31) que la considera muy alta, y en contraste con el 12 % (16) que cree que es baja, y 1 que expresa que ninguna probabilidad de cambio habría. En este aspecto, se tendría una muy ligera preferencia por la probabilidad de cambio.

Figura 58. Cambio de las metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje



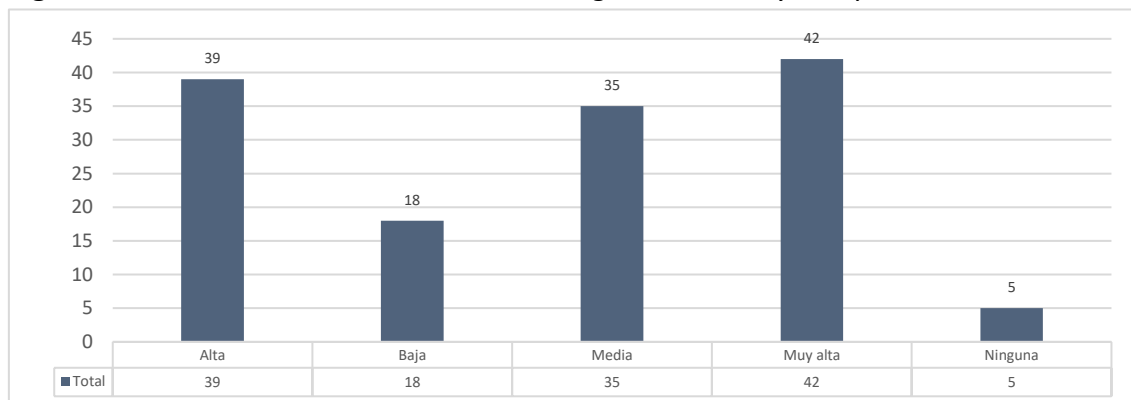
En cuanto a las rutas de formación y administración de créditos educativos (Figura 59), los expertos se hallan divididos debido a que el 34 % (47) de ellos expresa que la probabilidad de cambio a mediano plazo es media; 32 % (44) alta; 21 % (29) baja; 12 % (17) muy alta y 1 % (2) ninguna. Bajo este escenario la preferencia de cambio es mayoritariamente media.

Figura 59. Cambio en rutas de formación y administración de créditos educativos



Acercas de la *relación entre la investigación, la teoría y el campo académico* (Figura 60), el 30 % (42) de los encuestados dice que debe ser muy alta; 28 % (39) alta; 25 % (35) media; 13 % (18) baja y 4 % (5) ninguna. Acá puede evidenciarse un sesgo interpretativo de probabilidad entre media a muy alta donde hay una mayoría en que ratifica que a mediano plazo habría un cambio de esa relación entre investigación, teoría y campo académico.

Figura 60. Cambio en la relación entre investigación, teoría y campo académico

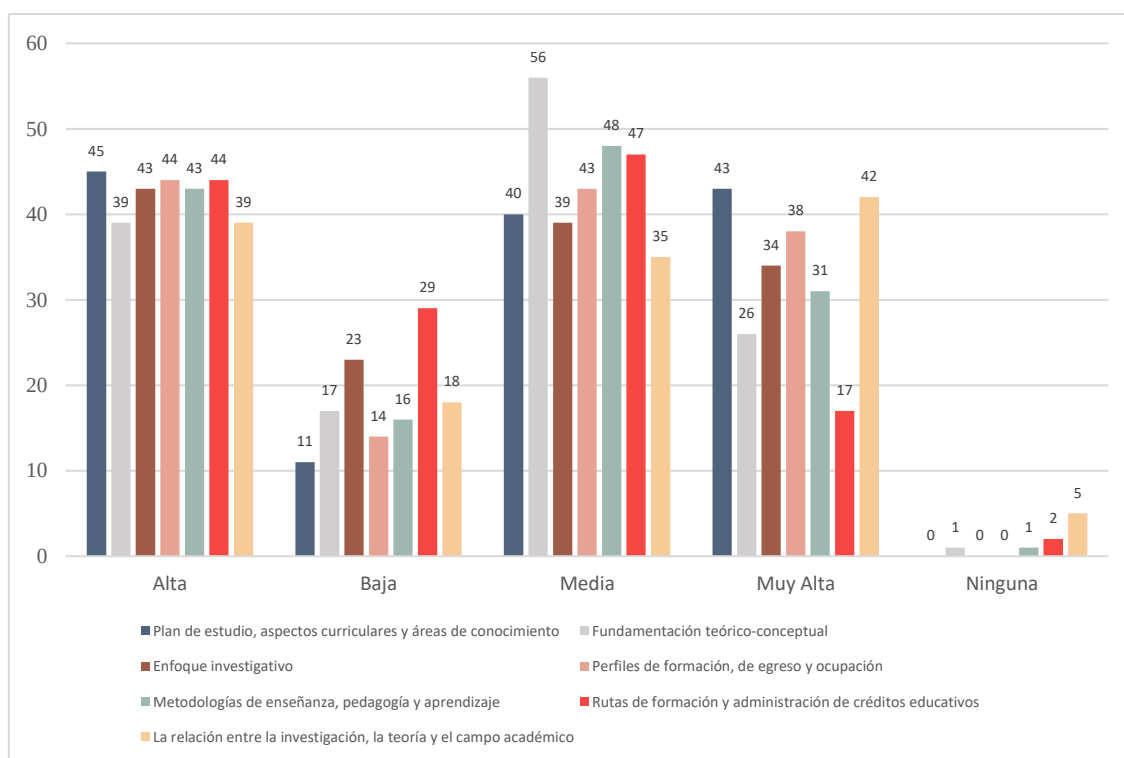


Puede interpretarse que entre media y muy alta está la probabilidad de cambio que estiman los expertos encuestados sobre los 7 aspectos puestos a su consideración (Figura 61), siendo más elevadas las consideraciones por cambios a mediano plazo en la relación entre investigación, teoría y campo académico; metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje; perfiles de formación, de egreso y ocupación; plan de estudio,

aspectos curriculares y áreas de conocimiento y el enfoque investigativo, y en menor nivel, la fundamentación teórico-conceptual y las rutas de formación y administración de créditos educativos. Las percepciones de que no ocurran cambios en los anteriores aspectos son bajas o nulas. Prevalece una tendencia media con respecto a las probabilidades de cambio, seguida por una tendencia alta.

En cuanto a cada uno de los niveles puede expresarse lo siguiente: en el nivel donde se presenta mayor uniformidad en el criterio de probabilidad de cambio a mediano plazo en todos los aspectos de los programas académicos de comunicación es el Alto. En el nivel Medio, los valores porcentuales son más elevados para la *fundamentación teórico-conceptual; metodología de enseñanza, pedagogía y aprendizaje y rutas de formación y administración de créditos educativos*, y menores para la *relación entre investigación, teoría y campo académico; enfoque investigativo*, y plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento. En el nivel Muy Alto están dispersos los porcentajes siendo muy alta la probabilidad de cambio para el *plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento*, seguido de la *relación ente investigación, teoría y campo académico*. En el nivel Bajo sobresale el aspecto de las *rutas de formación y administración de créditos educativos*, seguido del *enfoque investigativo*. En el nivel Ninguno sobresale el *plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento*.

Figura 61. Comparativo probabilidad de cambio en programas de comunicación



7.2.4. Pregunta No. 4

Seleccione la opción más conveniente para los siguientes aspectos relacionados con una formación futura en comunicación: Atención de las demandas del contexto y de las organizaciones sociales y productivas, y de los medios de comunicación; Prioridad a asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación; Conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales; Prácticas de innovación y transferencia de conocimiento; Delimitación de las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis o especialidades; Prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica; Alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante; Sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación.

Esta pregunta, para su formulación, estuvo encaminada desde consideraciones relacionadas con lineamientos administrativos, operativos y de enfoque de un programa educativo de comunicación (Tabla 21); así, se estimaron variables de *reactividad* (debería resolverse), *actividad* (es indispensable hacerlo), *proactividad* (es lo deseable), *preactividad* (hay que prepararse para ello) e *inactividad* (no es necesario).

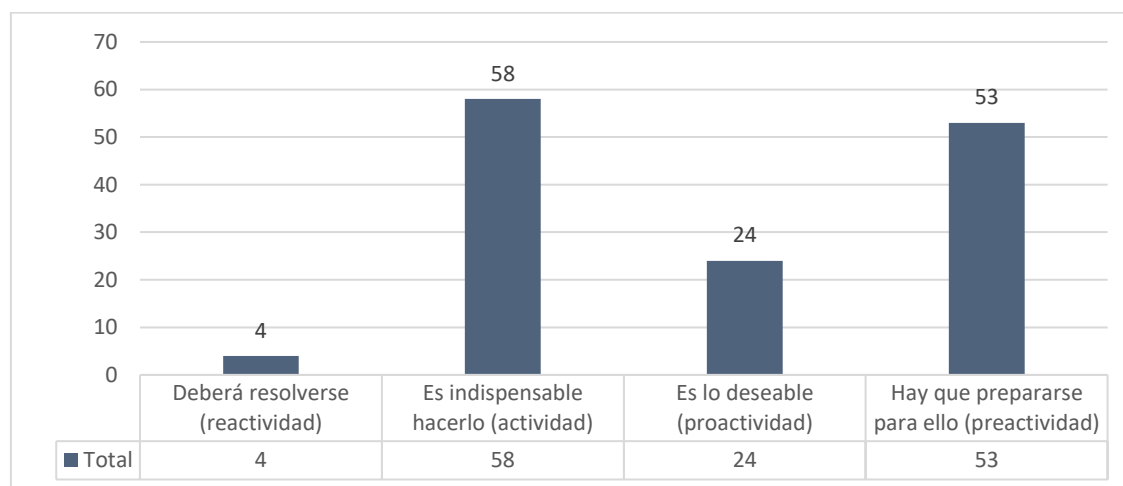
Tabla 21. Reactividad-actividad-proactividad-preactividad-inactividad

Aspectos	Deberá resolverse (reactividad)		Es indispensable hacerlo (actividad)		Es lo deseable (proactividad)		Hay que prepararse para ello (preactividad)		No es necesario (inactividad)	
		%		%		%		%		%
Atención de las demandas del contexto y de las organizaciones sociales y productivas, y de los medios de comunicación	4	3 %	58	42 %	24	35 %	53	38 %	0	0 %
Prioridad a asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación	19	14 %	49	35 %	33	24 %	31	22 %	7	5 %
Conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales	20	14 %	50	36 %	38	27 %	17	12 %	14	10 %
Prácticas de innovación y transferencia de conocimiento	3	2 %	63	45 %	18	13 %	54	39 %	1	1 %
Delimitación de las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis o especialidades	13	9 %	46	33 %	35	25 %	30	22 %	15	11 %
Prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica	23	17 %	52	37 %	23	17 %	29	21 %	12	9 %
Alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante	13	9 %	53	38 %	38	27 %	26	19 %	9	6 %
Sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en	32	23 %	24	17 %	19	14 %	24	17 %	40	29 %

Aspectos	Deberá resolverse (reactividad)	%	Es indispensable hacerlo (actividad)	%	Es lo deseable (proactividad)	%	Hay que prepararse para ello (preactividad)	%	No es necesario (inactividad)	%
competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación										
Apropiación de lineamientos teórico-conceptuales de otros saberes	3	2 %	60	43 %	40	35 %	35	25 %	1	1 %

Con respecto a la *atención de las demandas del contexto y de las organizaciones sociales y productivas, y de los medios de comunicación* (Figura 62), de los 139 encuestados, el 42 % (58) considera que es *indispensable hacerlo* (actividad); el 38 % (53) dice que hay que *prepararse para ello* (preactividad); el 35 % (24) manifiesta que *es lo deseable* (proactividad) y 3 % (4) expresa que *deberá resolverse* (reactividad). Ninguno responde que *no es necesario* (inactividad). Podría deducirse con base en los anteriores resultados, que los expertos le dan prioridad a la planificación y realización de actividades como la opción más conveniente relacionada con la atención de las demandas del contexto, de las organizaciones sociales y productivas y de los medios de comunicación, y no ven el asunto desde un punto de vista aspiracional o deseable (proactividad), ni como reacción a las condiciones del entorno (reactividad); simplemente hay que planificar y ejecutar acciones que atiendan tales demandas.

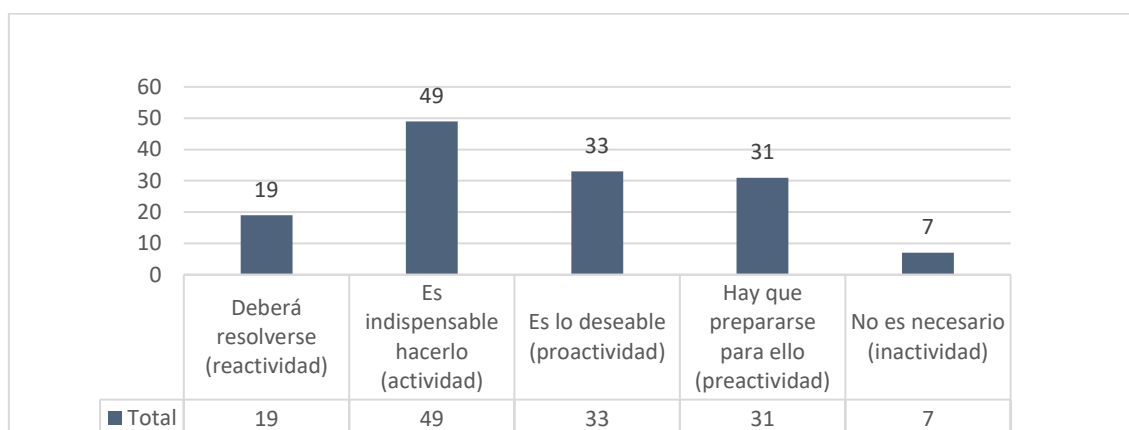
Figura 62. Atención a demandas del contexto, organizaciones y medios



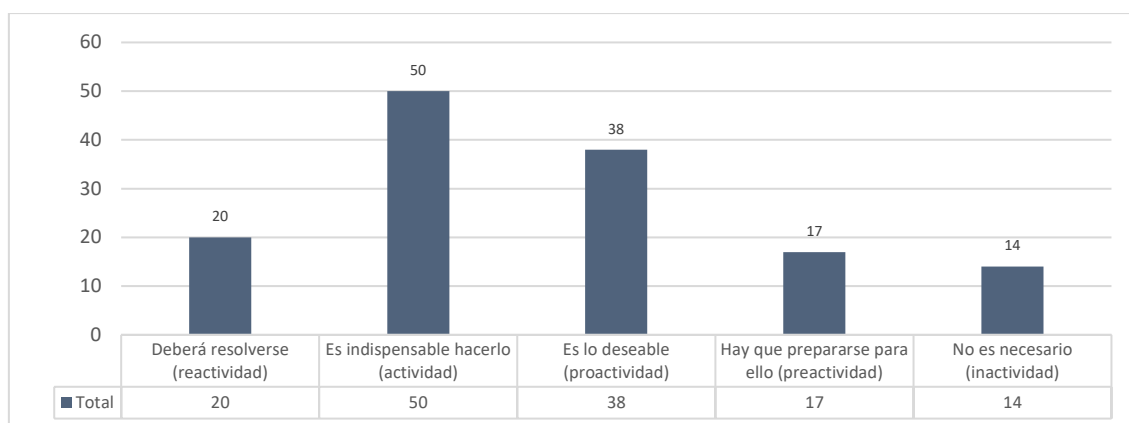
Del total de encuestados, 49 (35 %) (Figura 63) asumen que es dispensable realizar actividades que den *prioridad a asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación* en los programas de comunicación, mientras 33 (24 %) dicen que eso sería

lo deseable y 31 (22 %) piensa que *hay que prepararse para ello*. Por otra parte, 19 (14 %) estiman que es un asunto que *deberá resolverse* y 7 (5 %) que *no es necesario* tener dicha prioridad. Los porcentajes para este aspecto no superan el 35 % y los resultados se desagregan de modo disperso en las 5 posibles respuestas, siendo de mayor porcentaje la variable de *actividad* (1), seguida por la *proactividad* (2), la *preactividad* (3), la *reactividad* (4) y, por último, la *inactividad* (5).

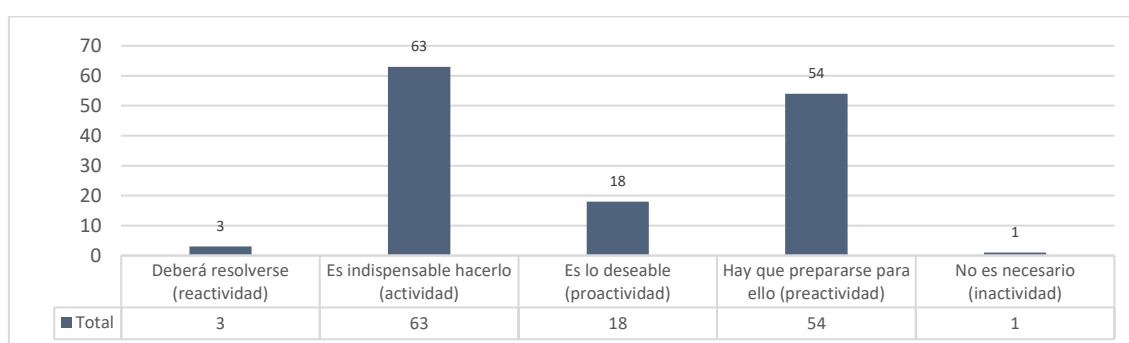
Figura 63. Prioridad a asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación



Otro asunto que históricamente es objeto de discusión y reflexión en los encuentros académicos locales, nacionales e internacionales está relacionado con la conservación o no de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales en comunicación. De ello, hay voces a favor y en contra. Al consultar a los 139 expertos en comunicación sobre la *conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales* se encontró que 50(36 %) de ellos considera *indispensable hacerlo*; 38(27 %) creen que *es lo deseable*; 20(14 %) piensan que es un asunto que *deberá resolverse*; 17(12 %) expresan que *hay que prepararse para ello* y 14 encuestados (10 %) plantean que *no es necesario conservar los paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales*. Cómo, sin ser mayoría, hay una prelación por pensar en que es necesario realizar acciones que conduzcan a la conservación de los paradigmas, abordajes y enfoques en los programas educativos de comunicación (Figura 64), siendo las demás variables no despreciadas en cuanto a proactividad, reactividad y preactividad con respecto al asunto. Incluso hay expertos —aunque con menor inclinación— que no descartan la idea de no conservar aquellos paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales mantenidos en la formación en comunicación.

Figura 64. *Conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales*

En los últimos años, sobre todo en la segunda década del siglo XXI, se han incorporado a la academia los conceptos de innovación y transferencia de conocimiento. Al consultar a los expertos de 40 países sobre *prácticas de innovación y transferencia de conocimiento* se encontró que 63(45 %) consideran que *es indispensable hacerlo*; 54(39 %) en que *hay que prepararse para ello*; 18(13 %) que *es lo deseable*; 3(2 %) manifiestan que *debería resolverse* y 1(1 %) asume que *no es necesario* pensar en práctica de innovación y transferencia de conocimiento en los programas de comunicación. En esta respuesta y como lo presenta la Figura 65, la tendencia mayor de respuestas está inclinada por la realización de actividades, en primer lugar, y por la planificación de actividades, en segundo lugar, que propendan por la constitución de prácticas de innovación y transferencia de conocimiento. Un número menor de expertos se orienta porque sea un asunto deseable (proactividad) y mínimamente hay 4 expertos (3 y 1, respectivamente) que creen que deberá resolverse o que no es necesario plantear dichas prácticas.

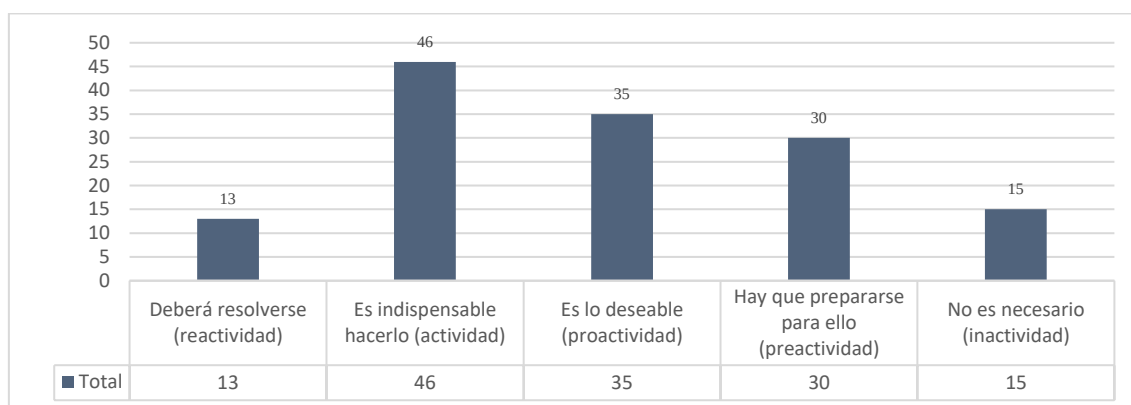
Figura 65. *Prácticas de innovación y transferencia de conocimiento*

Desde los años ochenta del siglo XX surgió la discusión en torno a la posibilidad de estructurar los programas académicos de comunicación desde especialidades o énfasis. Algunas instituciones educativas se volcaron por esta iniciativa; otras, mantuvieron

su plan de estudios de conformidad con los lineamientos que en los años 60 y 70 fueron populares en el seno de los programas educativos en comunicación. De hecho, algunas instituciones de educación superior han optado por ampliar el abanico de posibilidades en su oferta académica al brindar, a cambio de un programa educativo, varios programas educativos de comunicación con diferentes especialidades o énfasis.

Nuevamente, en esta encuesta, se pone el tema a consideración de los expertos. De los 139 encuestados y con relación a la *delimitación de las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis o especialidades* (Figura 66), 46(33 %) cree que es *indispensable hacerlo*; 35(25 %) asume que *es lo deseable*; 30(22 %) dice que *hay que prepararse para ello*; 15(11 %) dice que no es necesario hacerlo y 13(9 %) plantea que *debería resolverse*.

Figura 66. Delimitación de áreas de conocimiento por énfasis o especialidades



Los resultados revelan que, sin ser mayoría (por encima del 50 %), el 33 % de consultados (46) aprecia la necesidad de realizar actividades orientadas a la delimitación de las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis o especialidades; seguidos por un segundo grupo de encuestados (35 personas, 25 %) que manifiesta el deseo de hacerlo, y un tercer grupo (30 personas, 22 %) que concibe la necesidad de planificar tales actividades.

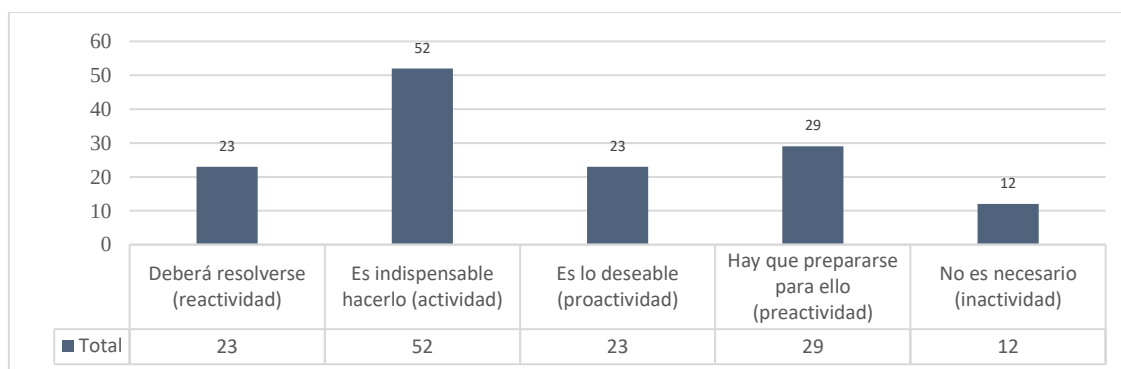
Los 3 grupos superiores, por decirlo de algún modo, encaminan su percepción hacia la necesidad de delimitar las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis, sin que sus posturas sean adversas o contrarias. La diferencia de estos tipos de respuestas corresponde a la disposición que asumen acerca de la opción (actitud, deseo y planificación). Distinto ocurre con los demás consultados, cuyo planteamiento se concentra en dos grupos: uno (15 personas, 11 %) que piensa que no es necesario delimitar las áreas de conocimiento y otro (13 personas, 9 %) que asume una actividad reactiva frente al asunto. Estas dos agrupaciones de respuestas se enmarcan en una actitud reactiva e inactiva. Los resultados de este aspecto se mueven, sustancialmente, entre la necesidad de hacer, el deseo y la planificación para realizarlo.

En el escenario académico también se mantiene la discusión con respecto a la *prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica*. Acerca del asunto (Figura 67), 52(37 %) encuestados responden que *es indispensable hacerlo*; 29(21 %) expresan que *hay que prepararse para ello*; 23(17 %) dicen que *debería resolverse*; otros 23(17 %) manifiestan que *es lo deseable* y 12(9 %) creen que *no es necesario* darle prioridad a la investigación aplicada sobre la investigación teórica.

Con este resultado se evidencia que un mayor grupo de expertos (52), sin ser mayoría, plantea la necesidad de priorizar la investigación aplicada y, consecuentemente, un segundo grupo (29) de encuestados esboza la condición de preparación que ello exige para los programas de comunicación. Otros dos grupos, en la misma proporción de número de encuestados, asumen posiciones de deseo (23) y reacción acerca del tema (23). Un quinto grupo, mucho menor (12) estima no ser necesario darle prioridad a la investigación aplicada sobre la investigación teórica.

Se recuerda que las variables predispuestas como opciones de respuesta para cada uno de los aspectos, no necesariamente son opuestas, sino que corresponden a actitudes que podían asumirse con relación al asunto abordado. Algunas pueden ser más consecuentes que otras.

Figura 67. *Prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica*



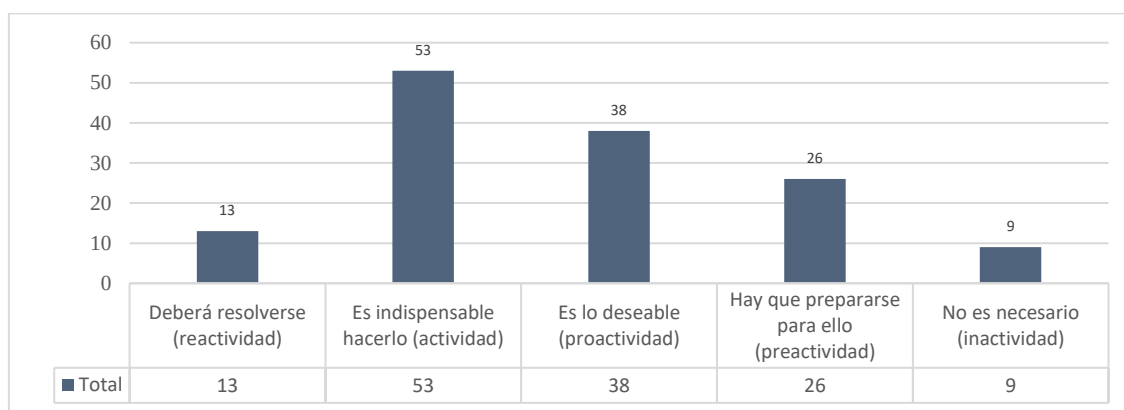
El tema de la flexibilidad curricular y, por ende, de la administración de créditos, es un tema recurrente en espacios de debate sobre el desarrollo administrativo de los programas de comunicación y, por ello, se tuvo en cuenta en la relación de las opciones estimadas en la pregunta.

A los 139 expertos en comunicación seleccionados se les quiso consultar, entonces, sobre la *alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante* y esto respondieron: 53(38 %), dicen que *es indispensable hacerlo*; 38(27 %) consideran que *es lo deseable*; 26(19 %), responden que *hay que prepararse para ello*; 13(9 %), que *debería resolverse*, y 9(6 %), que *no es necesario hacerlo*.

El mayor número de encuestados (53) realza la importancia de realizar actividades que procuren la alta flexibilidad hacia el estudiante en procura de la administración de sus créditos educativos, seguido por un segundo grupo de encuestados (38) que plantea el deseo de que ello ocurra y, en tercer lugar, otro grupo (26) que insinúa la preparación de la alta flexibilidad curricular en los programas educativos de comunicación. Un cuarto grupo (13) asume la idea de que la alta flexibilidad en la administración de créditos educativos es un asunto todavía por resolver y un quinto grupo (9), menor, en que este no es asunto necesario. (Figura 68)

Cabe anotar que para esta pregunta se antepuso la calificación de ‘alta’ (flexibilidad) por corresponder a un asunto por el cual hoy los sistemas educativos en el mundo claman ante las inmensas posibilidades formativas que tienen los públicos reales y potenciales de la educación.

Figura 68. Alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante

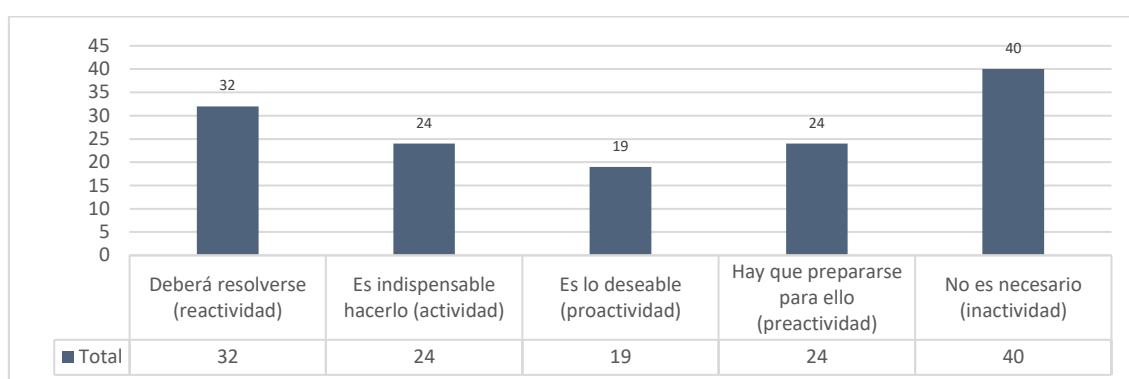


A los expertos se les quiso consultar sobre cuál es su posición con relación a la sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación. Este es otro asunto que se viene abriendo paso en el mundo por cuenta de las universidades más prestigiosas, las cuales están brindando su oferta gratuita de cursos (algunos de carácter profesionalizante o vinculante a las formaciones tradicionales; otros, no), solamente con pago por certificación al final de la cualificación si el estudiante así lo decide. Este ejercicio, más otras modalidades de aprendizaje optadas por los nuevos aspirantes a la educación superior comienzan a ser de interés para las instituciones educativas porque cambian la dinámica tradicional de la oferta educativa donde es el estudiante el que se tiene que acomodar al ofrecimiento institucional.

De los 139 expertos encuestados, 40(29 %) de ellos expresan que *no es necesario hacerlo*; 32(23 %) creen que *debería resolverse*; 24(17 %) dicen que *es necesario hacerlo*; otros 24(17 %) manifiestan que *hay que prepararse para ello* y 19(14 %) piensan que es lo deseable.

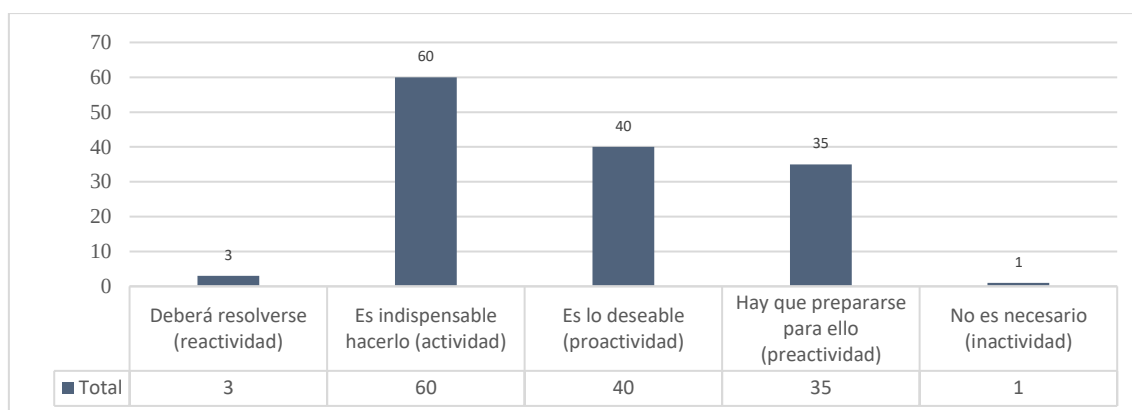
Contrario a lo que ha ocurrido en las anteriores respuestas (Figura 69), sobre este aspecto el mayor número de encuestados (40) planteó que no es necesario incurrir en la sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación, mientras que un segundo grupo (32) lo asume como un asunto que deberá resolverse. Un tercero y cuarto grupo de encuestados se unen a las ideas de que la sustitución de títulos tradicionales por certificación de competencias es indispensable hacerlo (24) y que hay que prepararse para ello (24) y, por último, 19 expertos consideran que tal sustitución es lo deseable. De las respuestas, predominan aquellas que no ven necesario el procedimiento sustitutivo como la opción posible.

Figura 69. *Sustitución de títulos tradicionales por certificaciones en competencias*



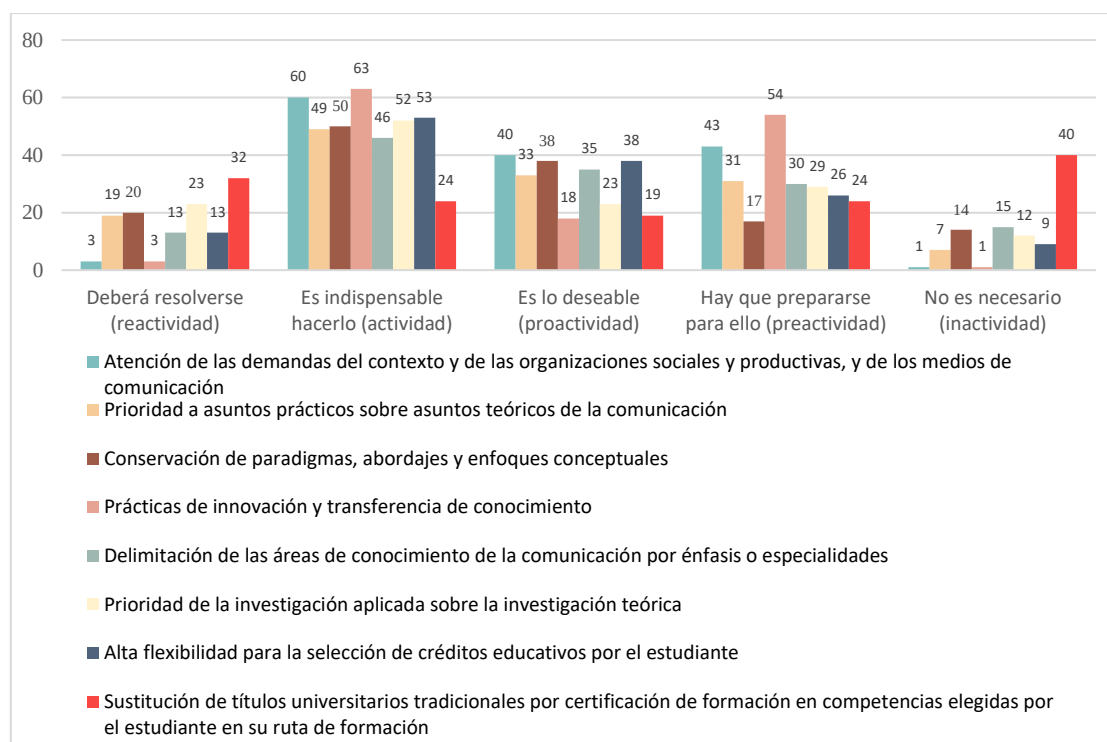
Los 139 expertos en comunicación de 40 países del mundo fueron consultados sobre la *apropiación de lineamientos teórico-conceptuales de otros saberes* (Figura 70) y para lo cual 60(43 %) asume que *es indispensable hacerlo*; 40(35 %), que *es lo deseable*; 35(25 %), que *hay que prepararse para ello*; 3(2 %), que *deberá resolverse* y 1(1 %), que *no es necesaria* la apropiación de teorías y conceptos de otros saberes.

Puede comprenderse en el resultado de este aspecto que un grupo mayor de encuestados (60) le da valor al ejercicio de la interdisciplinariedad desde la apropiación de otros saberes; acompañados, en orden, por un segundo grupo (40) que lo desea hacer, y un tercer grupo que sugiere prepararse para ello (35). 3 y 1 encuestados, respectivamente, consideran que el asunto deberá resolverse y que no es necesario.

Figura 70. *Apropiación de lineamientos teórico-conceptuales de otros saberes*

Al agrupar las respuestas de la pregunta No. 4 (Figura 71) puede evidenciarse que la opción que más preferencia tuvo entre los expertos encuestados fue la de «es indispensable hacerlo»; es decir, hay el interés manifiesto de generar las acciones (actividades) que conduzcan al cumplimiento del aspecto sometido a valoración.

Llama la atención que las respuestas no superaron el 51 % del total de los encuestados (la mitad más uno); lo que permitiría remitirse al concepto de mayoría (70 respuestas por concepto); es decir que, pese a que hubo favorabilidad o tendencia superior sobre algunas opciones de respuesta, ninguna fue atendida por una mayoría significativa. Esto podría connotar varias situaciones, seguramente: 1) Que las variables no son opuestas entre sí; la que más implica una posición extrema y de negación es la de «no es necesario»; 2) Que hay aspectos más relacionados con preocupaciones de carácter administrativo, logístico, procedimental y operativo de los programas educativos, que de carácter puramente académico o investigativo; 3) Que algunos temas solamente hasta ahora comienzan a calar en el seno de los programas académicos y no han tenido el análisis y la reflexión suficientes a la luz de comunidades académicas de comunicación; 4) Que podrían persistir modos tradicionales de concebir la formación en comunicación; 5) Que hay apuestas lideradas por unidades académicas que se trasladan y son calcadas por los expertos en comunicación por conveniencia, por praxis, por utilidad. Esta pregunta no pretendía recavar en los por qué, sino, identificar las percepciones que expertos de todo el mundo pueden tener sobre un tema que también compete a América Latina, el punto de enfoque del presente trabajo.

Figura 71. Comparativo sobre formación futura en comunicación

Las opciones que menos consideraciones tuvieron en las respuestas son «deberá resolverse» y «no es necesario», donde los aspectos que mayor puntuación tuvieron allí correspondieron a *la sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación; la prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica y la conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales*.

Los aspectos que mayor puntuación alcanzaron son *prácticas de innovación y transferencia de conocimiento; atención de las demandas del contexto y de las organizaciones sociales y productivas, y de los medios de comunicación y alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante*.

En algunas preguntas se dispersaron las respuestas en las 5 opciones de variables, mientras que en otras se concentraron básicamente en *actividad* (es indispensable hacerlo), *preactividad* (hay que prepararse para ello) y, en tercer lugar, *proactividad* (es lo deseable).

Al interpretar de modo generalizante los resultados, ha de percibirse que los encuestados les dan validez a los aspectos puestos a su consideración porque son necesarios y sobre ellos se percibe un gran consenso en que hay que actuar (*actividad*), hay que planificar (*prepararse para ello*) y hay que pensar (*en lo deseable*) sobre esos aspectos seleccionados; no los ven como un imperativo asunto por resolver en los programas educativos de comunicación.

7.2.5. Pregunta No. 5

Según la clasificación de Torrico (2016) valore la probabilidad de ocurrencia a mediano plazo de los siguientes abordajes en la formación de comunicación en su país de residencia: pragmático, socio-técnico, crítico y político-cultural. [Muy alta, Alta, Media, Baja, Ninguna]

La obra del teórico e investigador boliviano, Erick Torrico Villanueva, referente latinoamericano por su consagración a la investigación en comunicación y autor de libros sobre matrices, abordajes y enfoques de la comunicación, inspiró la formulación de esta pregunta porque la clasificación acá puesta es fruto de la sistematización de lo que históricamente ha sido la comunicación y pensada en América Latina.

Torrico (2016) considera, en su investigación sobre la comunicación, la importancia de organizar las matrices teóricas, los abordajes teóricos y los enfoques teóricos desarrollados en lo que él estima han sido «los 4 períodos teórico-comunicacionales: difusionista (1927-1963), crítico (1947-1987), culturalista (1987-2001) y «actual» (2001 en adelante)» (p. 80) y, para ello, alude a cuatro abordajes de las matrices teóricas propias del proceso de comunicación, que son relacionadas en esta pregunta: 1) Pragmático, 2) Socio-técnico, 3) Crítico y, 4) Político cultural.

Así los explica Torrico (2016, p. 81):

El primero [pragmático] tiene como preocupación central los efectos prácticos de la comunicación *mass-mediática* y la contribución de ésta a la estabilidad macrosocial; el segundo [socio-técnico] las consecuencias de las tecnologías comunicacionales sobre la vida social, el tercero [crítico] concibe a la comunicación como espacio de lucha contra la dominación y el último [político-cultural] revaloriza la potencialidad resemantizadora y eventualmente democratizante y empoderadora de la recepción.

A continuación (Tabla 22), los resultados obtenidos con base en las respuestas brindadas por los 139 expertos en comunicación encuestados.

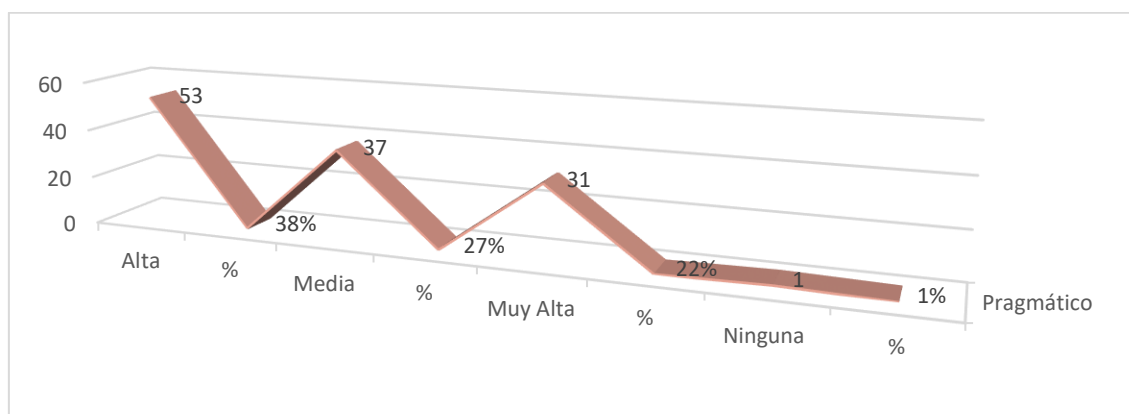
Tabla 22. Ocurrencia de abordajes en la formación de comunicación

Aspectos	Alta	%	Baja	%	Media	%	Muy Alta	%	Ninguna	%
Pragmático	53	38 %	17	12 %	37	27 %	31	22 %	1	1 %
Socio-técnico	57	41 %	7	5 %	39	28 %	34	24 %	2	1 %
Crítico	38	27 %	21	15 %	38	27 %	36	26 %	6	4 %
Político-Cultural	44	32 %	17	12 %	35	25 %	39	28 %	4	3 %

De los 139 encuestados, 53(38 %) estiman que será alta la probabilidad de ocurrencia a mediano plazo del abordaje *pragmático* en la formación de comunicación; 37(27 %) media; 31(22 %) y 1 encuestado (1 %) ninguna.

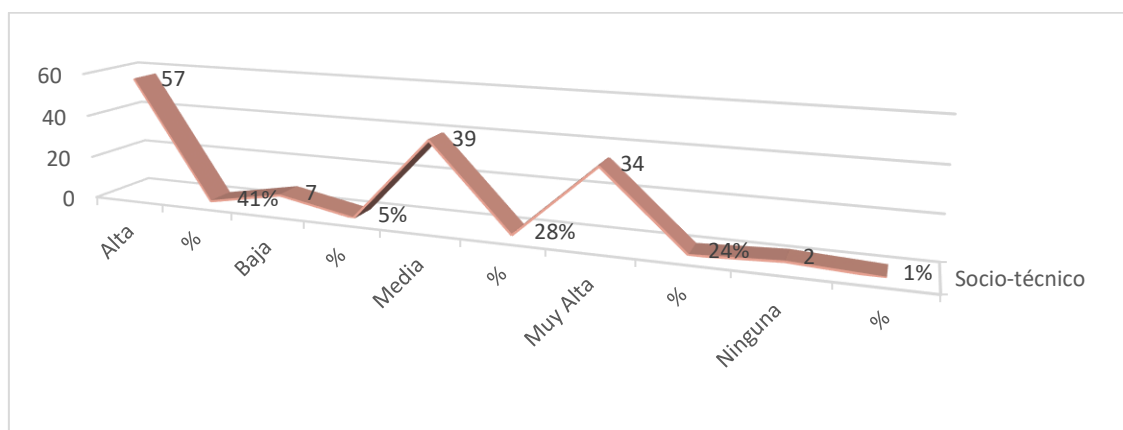
Lo anterior podría leer como que los expertos (Figura 72), salvo uno, consideran que hay probabilidades de ocurrencia de tal abordaje. Aunque hay una media predominante (por el número de encuestados que respondieron Media y Muy Alta), se esboza afirmativamente que puede ocurrir el abordaje pragmático.

Figura 72. *Abordaje pragmático de la formación en comunicación*



Para los expertos, el abordaje *socio-técnico* (Figura 73) también presenta probabilidad de ocurrencia a mediano plazo, cuando de los 139 encuestados, 57 (41 %) la consideran alta; 39(28 %) media; 34(24 %) muy alta y 2(1 %) ninguna. La tendencia es más o menos similar a la que se presenta en el abordaje pragmático.

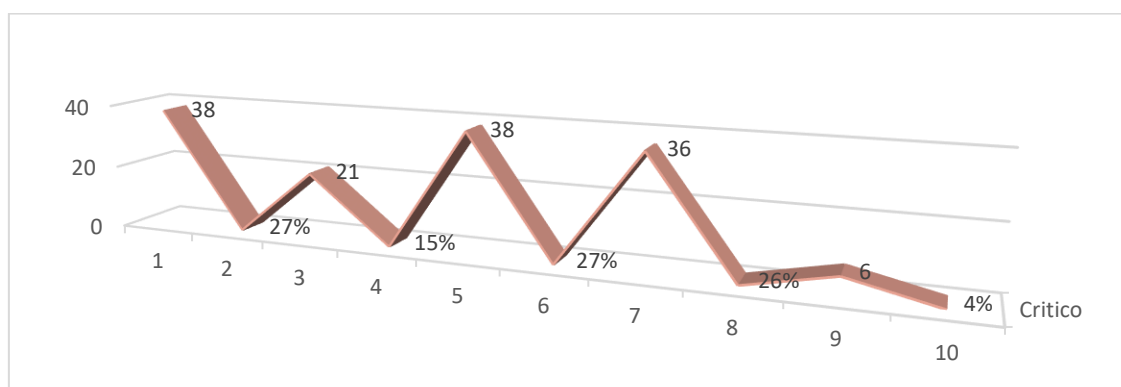
Figura 73. *Abordaje socio-técnico de la formación en comunicación*



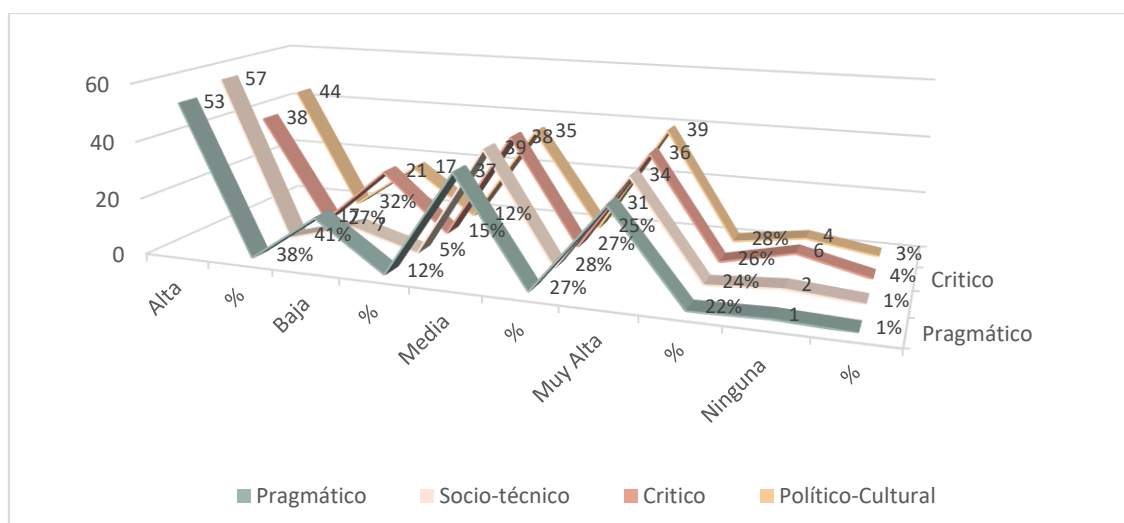
Para el abordaje crítico (Figura 74), los encuestados consideran que la probabilidad de ocurrencia a mediano plazo en su país de residencia es: Alta (38

personas, 27 %); Media (38 personas, 27 %); Muy Alta (36 personas, 26 %); Ninguna (6 personas, 4 %). Salvo los 6 encuestados que respondieron que no hay ninguna probabilidad de ocurrencia del abordaje crítico en el mediano futuro en la formación de comunicación, más los 21 encuestados que la consideran baja, el resto de los expertos se dividieron proporcionalmente en sus respuestas de alta, media y muy alta probabilidad. Esto significaría una tendencia media de interpretación de que el abordaje crítico va a presentarse en la formación a mediano plazo de los futuros comunicadores. Al comparar los resultados del abordaje crítico con el pragmático y el sociotécnico se conservan las tendencias.

Figura 74. *Abordaje crítico de la formación en comunicación*



El 32 % (44) de los encuestados expresa que a mediano plazo habrá alta probabilidad de ocurrencia del abordaje político-cultural en los programas de comunicación (Figura 75), mientras que el 28 % (39) estiman que es alta; el 25 % (35) media; el 12 % (17) y el 3 % (4) ninguna. En esta respuesta, el comportamiento es similar con relación a las 3 anteriores respuestas. Los expertos piensan que medianamente se dará un abordaje político-cultural a mediano plazo en la comunicación. Vemos en la siguiente gráfica el abordaje político-cultural con relación a los otros 3 abordajes.

Figura 75. Comparativo sobre probabilidad de ocurrencia de los 4 abordajes

Al comparar los resultados sobre las respuestas entregadas por los expertos, se logra identificar que el comportamiento de las tendencias de los abordajes es muy similar, en general, aunque con mayor aproximación entre los abordajes *pragmático* y *crítico*, y entre los abordajes *socio-técnico* y *político cultural*. Para los encuestados es media la probabilidad de ocurrencia de los 4 abordajes en el mediano plazo, en los programas de comunicación.

7.2.6. Pregunta No. 6

Idealmente, ¿cómo estimaría usted la formación futura en comunicación de acuerdo con los siguientes 8 aspectos?

Para la pregunta No. 6 se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Integral en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales.
- Argumentada en un énfasis específico como especializado del conocimiento de la comunicación.
- Solventada en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Caracterizada por la reflexión discursiva y crítica.
- Una conjugación de disciplinas y saberes.
- Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual.
- Aportante a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto.
- Investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación.

Esta pregunta pretendió consultar lo que los expertos asumen como una oferta *ideal* para la formación en comunicación y periodismo (Tabla). Ideal cuando por su pensamiento se asemejan con un arquetipo perfecto al cual conducen sus creencias o pensamientos sobre la educación en el tema de la comunicación y el periodismo. Esta manera de concebir un futuro ideal parte de una clasificación que retoma aspectos que han sido puestos en cuestión y reflexión en los escenarios académicos del campo de conocimiento, y sobre el cual redundan las reflexiones y los debates.

Los expertos estimaron que la mayoría de los elementos puestos a su consideración son ideales en Muy alto y Alto grado para la formación futura de los programas de comunicación y periodismo y, con base en sus respuestas, las siguientes serían sus prioridades en orden consecutivo, así: 1) *Investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación* (77; 55 %); 2) *Integral en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales* (64; 46 %); 3) *Solventada en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (64; 46 %); 4) *Argumentada en un énfasis específico como especializado del conocimiento de la comunicación* (61; 44 %); 5) *Aportante a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto* (59; 42 %); 6) *Caracterizada por la reflexión discursiva y crítica* (57; 41 %); 7) *Una conjugación de disciplinas y saberes* (57; 41 %); 8) *Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual* (45; 32 %).

Tabla 23. Aspectos ideales para una formación futura en comunicación y periodismo

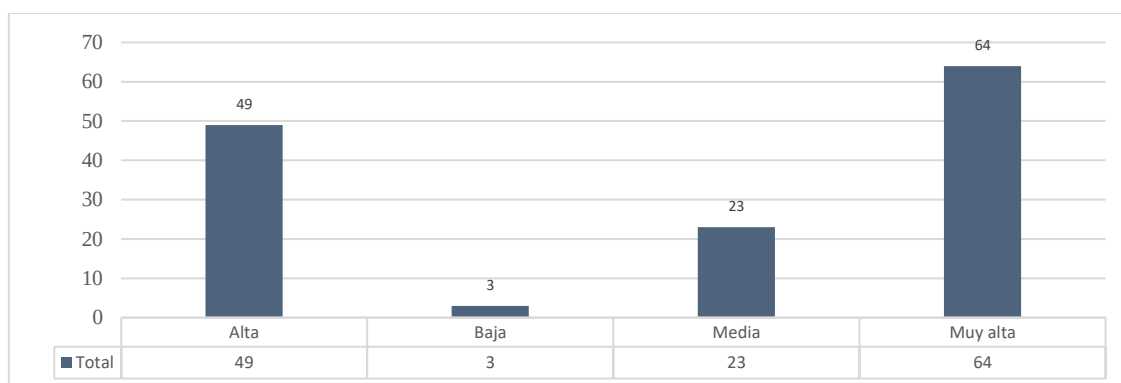
Aspectos	Alta	%	Baja	%	Me- dia	%	Muy Alta	%	Nin- guna	%
Integral en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales	49	35 %	3	2 %	23	17 %	64	46 %	0	0 %
Argumentada en un énfasis específico como especializado del conocimiento de la comunicación	61	44 %	8	6 %	34	24 %	34	24 %	2	1 %
Solventada en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	41	29 %	4	3 %	30	22 %	64	46 %	0	0 %
Caracterizada por la reflexión discursiva y crítica	42	30 %	10	7 %	30	22 %	57	41 %	0	0 %
Una conjugación de disciplinas y saberes	57	41 %	4	3 %	29	21 %	47	34 %	2	1 %
Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual	33	24 %	35	25 %	45	32 %	11	8 %	15	11 %
Aportante a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto	59	42 %	2	1 %	23	17 %	55	40 %	0	0 %

Aspectos	Alta	%	Baja	%	Me- dia	%	Muy Alta	%	Nin- guna	%
Investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación	47	34 %	2	1 %	13	9 %	77	55 %	0	0 %

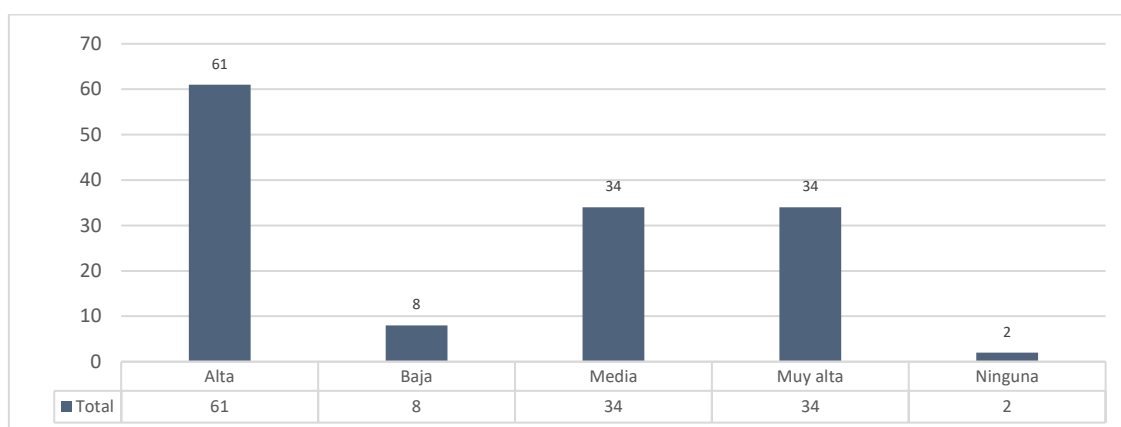
Al aspecto que menor importancia (media) le otorgaron los expertos encuestados correspondió a una formación *conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual*; sin embargo, al segundo que mayor valoración le entregaron (muy alta) correspondió a una *formación integral en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales*. A simple vista podría interpretarse tal resultado como una contradicción de los expertos; más cuando la oferta educativa latinoamericana se ha distinguido desde su nacimiento por un predominio de una educación soportada a partir de estructuras curriculares con alto contenido humanístico y en la integralidad disciplinar y profesional con otros saberes, sobre todo, de las ciencias sociales. Sin embargo, podría asimilarse de otro modo, en tanto se afianza el ideal de una formación integral que concibe los lineamientos humanistas, disciplinares y profesionales, pero que, no obstante, y por muy conservadores que pudieran asimilarse, deben ir de la mano de una oferta curricular, teórica y conceptual renovadora, desde la *investigación y la innovación de nuevos escenarios y contextos de comunicación* (que correspondió con el aspecto más destacado por los expertos). Por otra parte, el único aspecto que tuvo un mayor distanciamiento de la media que alcanzaron todos los elementos fue precisamente el de una formación conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual; del resto, los demás aspectos tuvieron valoraciones de Muy alto y Alto.

En resumidas cuentas, los expertos dejan entrever con sus respuestas que piensan idealmente en un programa académico cuya esencia se explicaría por su carácter *investigativo e innovador* de nuevos escenarios para la comunicación, en mantenimiento de la *integralidad de saberes* y desde una *concepción humanística*; apoyado en la *praxis* y la apropiación de las TIC; con énfasis en alguna *especialidad en el conocimiento de la comunicación*; que atienda las *problemáticas sociales*; con un enfoque *discursivo y crítico*; en articulación con otras disciplinas y *transformador de su oferta curricular, teórica y conceptual*.

64 (46 %) de los 139 encuestados estiman que a futuro la comunicación tendrá un nivel muy alto de formación en la integralidad de saberes humanísticos, disciplinares y profesionales (Figura 76), y otros 49 (35 %) estiman que será alta, mientras que 23 (17 %) media y 3 (2 %) baja. Podría deducirse así que la mayoría de los expertos piensa que, efecto, la formación futura en comunicación tendrá que basarse en principios humanistas y en integración de saberes.

Figura 76. *Formación integral de saberes humanísticos, disciplinares y profesionales*

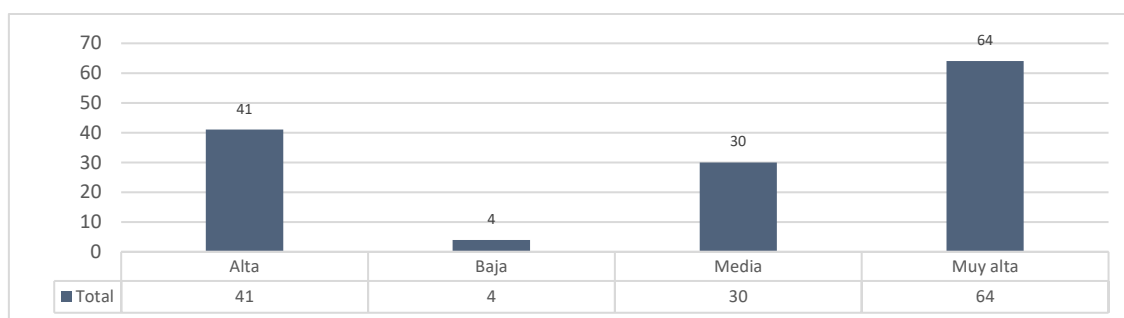
Puede observarse que el 44 % (61) de los encuestados estima de ideal que un programa de comunicación y periodismo esté argumentado en un *énfasis específico como especializado del conocimiento de la comunicación* (Figura 77); en segundo orden, se constituyen dos grupos de expertos en igual proporcionalidad (24 %) con la idea de que en Muy Alto y Medio grado ha de ser, idealmente, el énfasis de un programa de comunicación en alguna especialidad de la comunicación. Al asociarse el grupo de respuestas de Muy Alto y Alto bajo la consideración de que conducen a una tendencia valorativa positiva sobre la posición de un énfasis formativo, quedaría expuesto un predominio interpretativo de que el énfasis educativo en una especialidad de la comunicación es ideal. Consideración que se refuerza con el bajo nivel de respuestas en los niveles de Bajo (8; 6 %) y Ninguno (2; 1 %).

Figura 77. *Énfasis específico y especializado del conocimiento de la Comunicación*

El 46 % (64) de los encuestados (Figura 78) estima de ideal y en grado muy alto que un programa de comunicación esté a futuro *solventado en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; el 29 % (41) lo estiman en alto; 22 % (30) medio y 3 % (4) de bajo. En este aspecto también se evidencia un

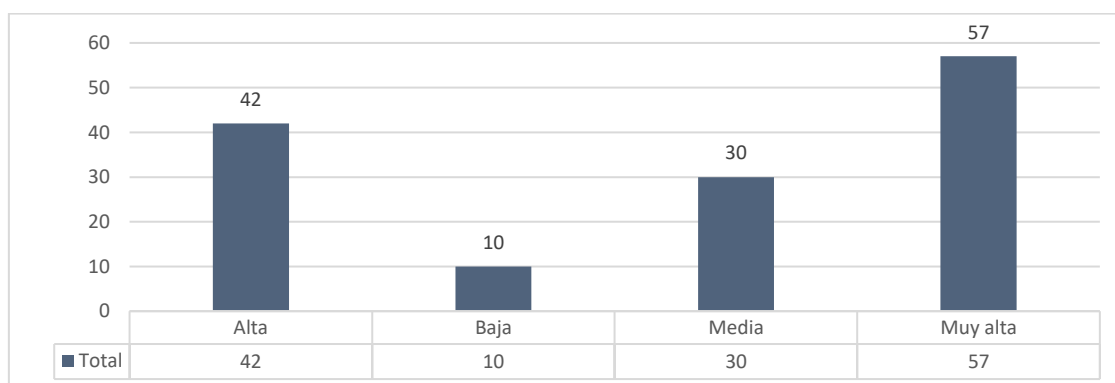
predominio en la preferencia por la praxis en un programa educativo de comunicación y periodismo.

Figura 78. Formación solventada en la praxis y apropiación de TIC

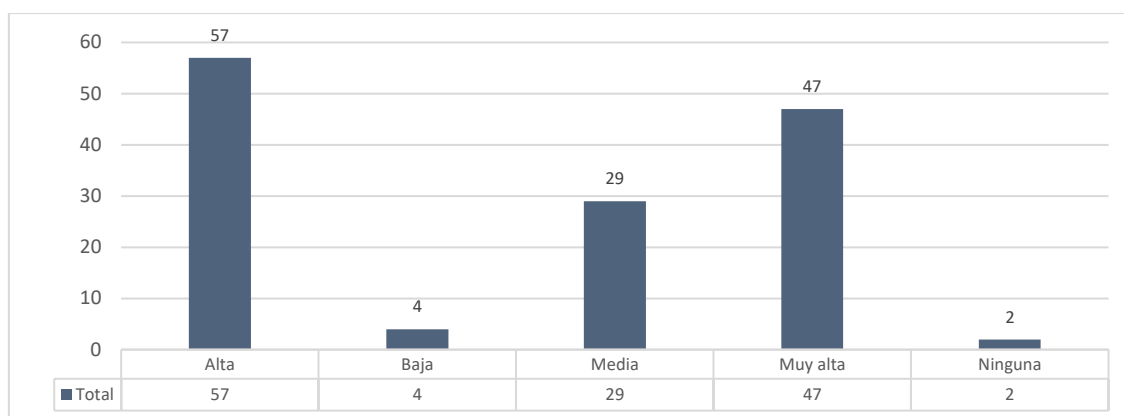


Contrasta el anterior aspecto —determinado por una propuesta pragmática—, con el aspecto de idealmente caracterizar a un programa académico de comunicación por su *reflexión discursiva y crítica*, pues las respuestas revelan que ha de ser muy alto (57;41 %), alto (42; 30 %) y medio (30; 22 %) su grado de atención (Figura 79). Se podría inferir, al comparar tales resultados en los dos aspectos, que los encuestados ven idealmente la posibilidad de combinar la reflexión con la praxis y ello, por tanto, sería una consideración ideal de un programa futuro de la comunicación y el periodismo. En el aspecto de la reflexión discursiva y crítica la valoración de baja (10; 7 %) es mínima y de ninguna es nula.

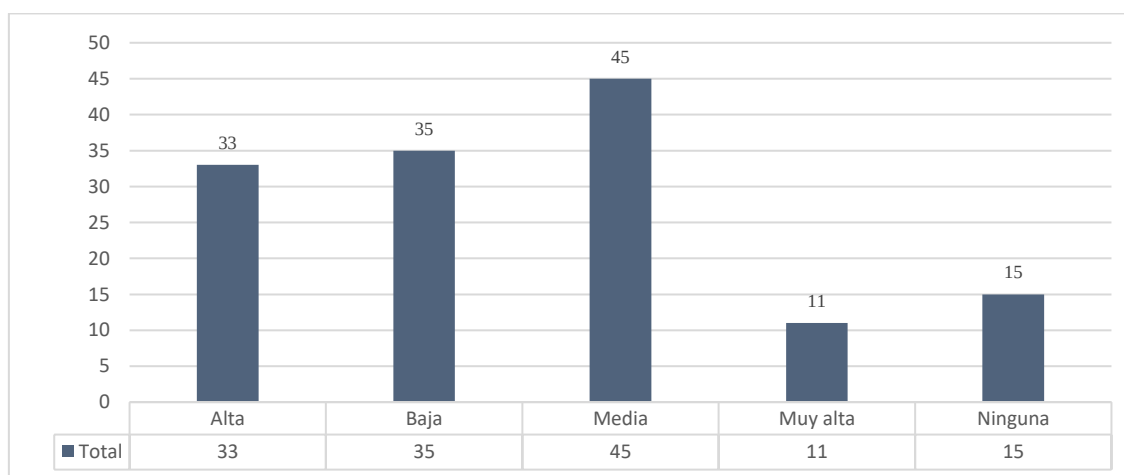
Figura 79. Formación con reflexión discursiva y crítica



El 34 % (47), 41 % (57) y 21 % (29) de los encuestados (Figura 80) estiman como ideal que a futuro un programa de comunicación y periodismo esté concebido bajo una *conjugación de disciplinas y saberes* en grado Muy Alto, Alto y Medio, respectivamente. Solamente un 3 % (4) y un 1 % (2) de los encuestados considera que el nivel de conjugación de disciplinas y saberes en la formación en comunicación debe ser bajo o ninguno. En las respuestas de esta pregunta se constata un predominio hacia la combinación de disciplinas y saberes en la formación de comunicadores y periodistas.

Figura 80. *Formación con la conjugación de disciplinas y saberes*

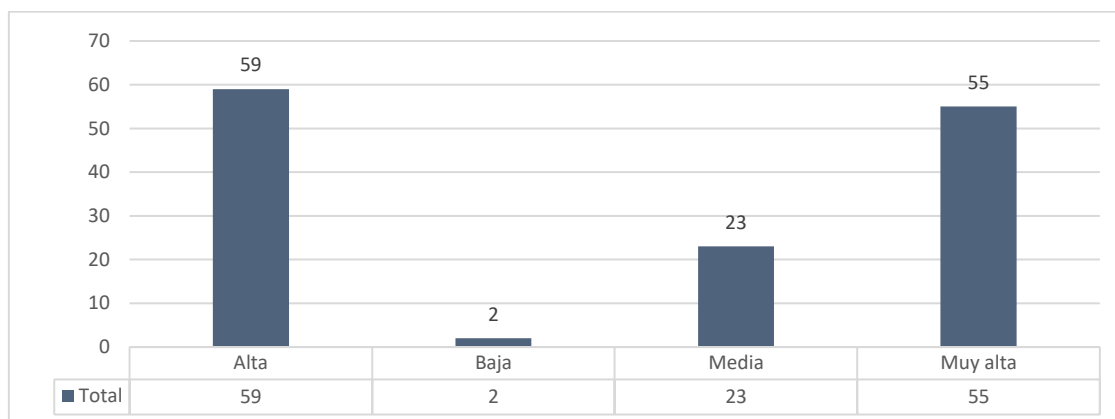
El aspecto sobre la *conservación de la oferta curricular, teórica y conceptual* en la constitución ideal de un programa futuro de comunicación y periodismo (Figura 81), los encuestados lo estiman en grado medio (45,32 %); valoración que difiere con relación a los demás aspectos cuyos porcentajes primarios correspondieron a grados Muy Alto y Alto. Otro 25 % (35) expresa que este aspecto ha de ser de nivel Bajo, mientras que el 24 % (33) dice que ha de ser de grado Alto; 8 % (11) de grado Muy alto y 11 % (15) Ninguno. Al interpretar este resultado de otro modo, podría deducirse que los encuestados no le dan mucha importancia a la conservación de la oferta curricular, teórica y conceptual como elemento ideal para un programa educativo de comunicación. Esto significaría que los encuestados verían lógico que un programa ideal esté sujeto a los cambios que en variables de tiempo y espacio puedan ocurrirle y, por tanto, sean necesarios.

Figura 81. *Formación que conserve la oferta curricular, teórica y conceptual*

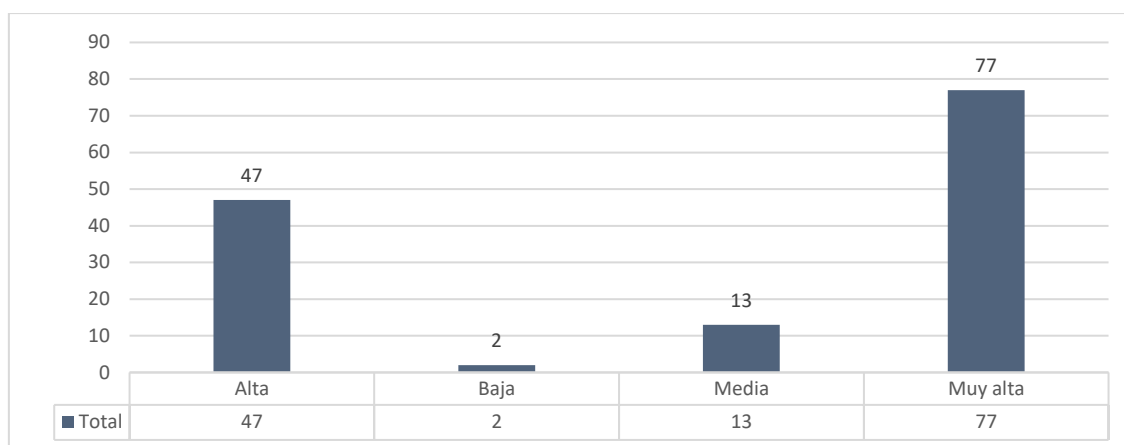
Porcentajes muy similares atribuyen los encuestados, en los niveles Alto (59; 42 %) y Muy Alto (55; 40 %), a la posibilidad ideal de que a futuro un programa de comunicación y periodismo se oriente desde su *aportación a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto*. Un porcentaje mínimo de encuestados (nivel

Bajo: 2; 1 %, y Ninguno: 0) (Figura 82) estima que idealmente un programa de comunicación y periodismo debería aportar a las soluciones de las problemáticas de su entorno. Los niveles predominantes en la respuesta de los expertos contrastan con las propuestas educativas que hasta finales del siglo XX no dimensionaban la importancia de incluir en los programas educativos de comunicación y periodismo la posibilidad de coadyuvar a la solución de las problemáticas sociales de sus entornos; un asunto que cada vez más adquiere mayor relevancia.

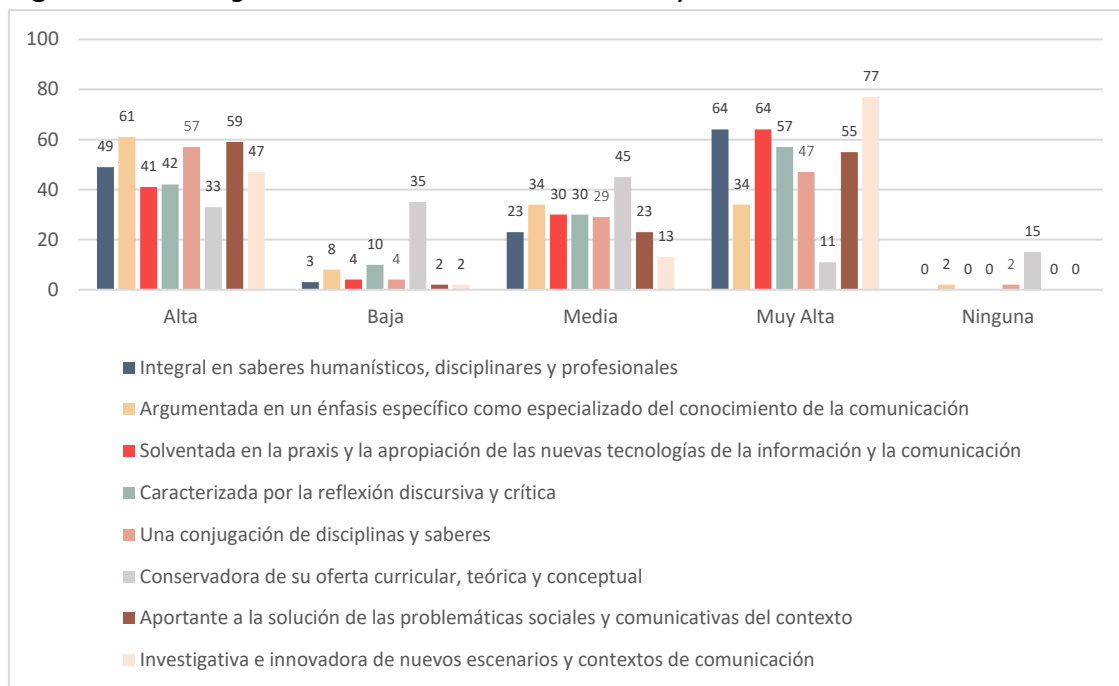
Figura 82. Formación para la solución de problemáticas del entorno



El aspecto que mayor reconocimiento tuvo entre los encuestados para que estuviese incluido en la formación ideal a futuro de un programa de comunicación y periodismo es el de *investigación e innovación de nuevos escenarios y contextos de comunicación*. Tal distinción (Figura 83) se dio por cuanto la mayoría (77; 55 %) consideró que este aspecto debía estimarse en grado Muy Alto y, en segundo lugar, un 34 % (47) expresó que debía asumirse en grado Alto. En las respuestas sobre este aspecto no fueron tan significativos los grados Medio (13; 9 %), Bajo (2; 1 %) y Ninguno (0; 0 %). Si bien la formación en investigación cada vez tiene mayor significancia en la oferta educativa en comunicación y periodismo, se abona a este asunto la consideración del concepto de *innovación en nuevos escenarios y contextos de comunicación*.

Figura 83. *Formación para nuevos escenarios y contextos de comunicación*

Puede identificarse en términos comparativos cuáles son los aspectos que mayor favorabilidad tuvieron en las respuestas de los encuestados (Figura 84): En el nivel Muy Alto el aspecto «Investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación» alcanzó el primero lugar y el Bajo «Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual»; en el nivel Alto predominó «Argumentada en un énfasis específico como especializado del conocimiento de la comunicación» y obtuvo un grado bajo «Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual»; en el grado Medio este ítem obtuvo el mayor número de respuestas y el mínimo: «Investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación». En el nivel Bajo el mayor número de respuestas se dio para «Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual», mientras que los demás aspectos tuvieron respuestas mínimas, y en el nivel de Ninguno ocurrió que este mismo ítem mantuvo el mayor número de respuestas y con respecto a los demás aspectos las respuestas fueron nulas en su mayoría. Esto corrobora que los encuestados consideraron de alta y muy alta pertinencia los 8 aspectos puestos a su consideración como elementos ideales para un programa futuro de comunicación y periodismo, y pese a que el ítem «Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual» obtuvo el menor número de respuestas en los niveles Muy Alto y Alto, de igual modo (aunque con mayor acentuación en el grado Medio) fue asumido favorablemente por los expertos.

Figura 84. Investigación e innovación en escenarios y contextos de comunicación

7.2.7. Pregunta No. 7

¿Cuál desearía usted que fuera el grado de pertinencia de las siguientes competencias en la formación académica futura de la comunicación y el periodismo?

Las siguientes competencias se extrajeron y agruparon con base en los perfiles formativos de los programas de comunicación de América Latina, luego del rastreo realizado en la presente investigación sobre la oferta educativa en los 20 países analizados. Las competencias son:

- Conocer y reconocer las teorías, los conceptos, la fundamentación y la epistemología de la comunicación.
- Saber pensar para dirigir, planificar, gestionar y gerenciar la comunicación.
- Saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación.
- Saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana.
- Identificar, proponer y contribuir desde la comunicación a la solución de problemáticas sociales.
- Usar con habilidad las nuevas herramientas tecnológicas de información y comunicación.

Los 139 expertos encuestados estimaron de muy alta pertinencia los 6 aspectos puestos a su consideración (Tabla) y con relación a la formación académica futura de la

comunicación y el periodismo, siendo el de mayor importancia «Saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana» (96; 69 %); en segundo lugar, «Identificar, proponer y contribuir desde la comunicación a la solución de problemáticas sociales» (87; 63 %); en tercero y cuarto lugar hay un empate (77; 55 %) entre «Saber pensar para dirigir, planificar, gestionar y gerenciar la comunicación» y «Usar con habilidad las nuevas herramientas tecnológicas de información y comunicación»; en quinto lugar, «Conocer y reconocer las teorías, los conceptos, la fundamentación y la epistemología de la comunicación» (75; 54 %), y en sexto lugar, «Saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación» (74; 53 %).

Se confirma en esta respuesta el sesgo predominante de los expertos encuestados por una dimensión humanista (corroborada en otras preguntas de la encuesta) reflejada en el *saber ser* y en la *identificación, proposición y contribución que desde la comunicación se puede dar a la solución de problemáticas sociales*. Este último aspecto fue estimado de ideal en la pregunta anterior (6) de nivel Alto y Muy alto. Lo cual, significaría que además de concebirse como ideales, también son deseables por los expertos por cuanto podría aspirarse a que fueran incluidos en la oferta educativa de un programa modelo en comunicación y periodismo desde la identificación de sus competencias.

Los expertos consideran también de muy alta pertinencia que la formación académica futura contribuyera al *saber pensar para dirigir, gestionar y gerenciar la comunicación*, lo cual le daría a la formación un perfil muy propio para el ejercicio profesional en las organizaciones de todo nivel (productivas, comerciales, sociales y comunitarias) en la toma de decisiones, más allá del escenario operativo con que suele ser asociada tanto la comunicación como el periodismo.

Nuevamente aparece en la escena, con muy alta pertinencia, el *uso hábil de las nuevas herramientas tecnológicas de información y comunicación* (Nivel Muy Alto; 77; 55 %), como se constata al comparar la respuesta brindada en la pregunta No. 6 sobre aspectos ideales en la formación en el ítem de «Solventada en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación» (Nivel Muy Alto: 64; 46 %). Esto confirma, aun más, la percepción de los expertos sobre la necesidad de que los futuros profesionales de la comunicación y el periodismo mantengan en su perfil formativo este aspecto, sin que sea superior a una formación integral de saberes humanísticos, disciplinares y profesionales.

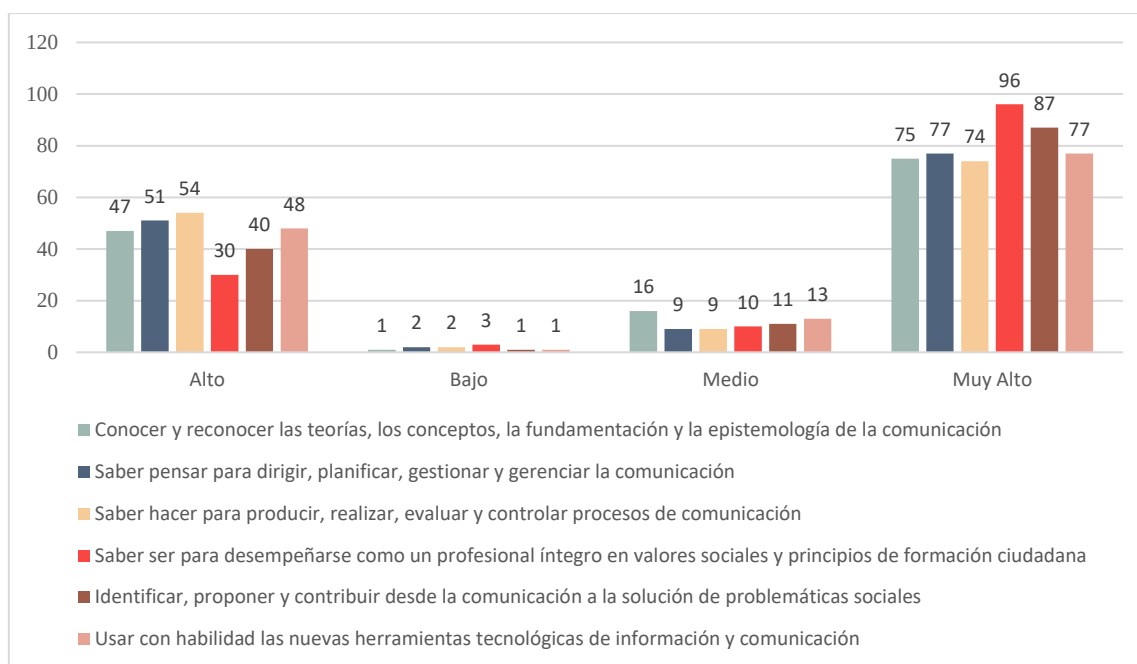
En el quinto lugar, los encuestados le otorgan valor de muy alta pertinencia al «conocer y reconocer las teorías, los conceptos, la fundamentación y la epistemología de la comunicación y, por último, saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación».

Aunque las diferencias porcentuales de los últimos 4 aspectos no son realmente significativas, sí logran confirmar predominios perceptuales con respecto a los mismos ítems relacionados en otras preguntas de la encuesta; asunto que permite afianzar una tendencia mayoritaria de los expertos sobre asuntos comunes que dejan ver sus respuestas.

Tabla 24. *Pertinencia de competencias en la formación futura de la comunicación*

Aspectos	Alto	%	Bajo	%	Medio	%	Muy Alto	%
Conocer y reconocer las teorías, los conceptos, la fundamentación y la epistemología de la comunicación	47	34 %	1	1 %	16	12 %	75	54 %
Saber pensar para dirigir, planificar, gestionar y gerenciar la comunicación	51	37 %	2	1 %	9	6 %	77	55 %
Saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación	54	39 %	2	1 %	9	6 %	74	53 %
Saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana	30	22 %	3	2 %	10	7 %	96	69 %
Identificar, proponer y contribuir desde la comunicación a la solución de problemáticas sociales	40	29 %	1	1 %	11	8 %	87	63 %
Usar con habilidad las nuevas herramientas tecnológicas de información y comunicación	48	35 %	1	1 %	13	9 %	77	55 %

La tendencia de respuesta de los expertos correspondió, en su orden, a los niveles Muy Alto y Alto para las 6 competencias preseleccionadas en la pregunta (Figura 85). Sin embargo, no coinciden en cada nivel o grado las mismas preferencias: en el nivel Muy Alto, el mayor número de respuestas (96) fue para «Saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana»; en el grado Alto se le otorgó favorabilidad a la competencia «Saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación»; en el grado Medio se respondió primeramente por «Identificar, proponer y contribuir desde la comunicación a la solución de problemáticas sociales» y en el nivel Bajo las respuestas fueron mínimas, siendo la mayor (3) para «Saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana». Los porcentajes para los niveles Medio y Bajo no fueron representativos en comparación con los alcanzados para los niveles muy alto y alto, que todos superaron el 50 % de los encuestados; es decir, representaron la mayoría.

Figura 85. Pertinencia de competencias en la formación futura en Comunicación

7.2.8. Pregunta No. 8

Los siguientes aspectos en la formación universitaria de comunicación en su país de residencia registran un nivel... (Muy Alto, Alto, Medio, Bajo, Ninguno).

Para esta pregunta se agruparon 10 aspectos que son importantes sobre la formación académica en comunicación y reúnen consideraciones de oferta y demanda, calidad educativa, impacto de la transferencia de conocimiento, diálogo entre saberes, uso de TIC, cualificación profesoral, relación con egresados, adaptación del currículo a las condiciones de entorno y flexibilidad curricular del programa.

Se les solicitó a los encuestados que diligenciaran la respuesta teniendo como referencia el país de residencia porque se descubrió que muchos de ellos laboraban en países distintos a su lugar de nacimiento.

Los 139 encuestados, en términos generales, encontraron que en casi todos los aspectos (70 %) la formación universitaria de comunicación en su país de residencia registra un nivel medio, salvo para aspectos como la *oferta universitaria en comunicación* (59; 42 %), la *demand estudiantil para la formación en comunicación* (60; 43 %) y la *cualificación docente* (44; 32 %) donde las respuestas —aunque no superiores al 50 % de los encuestados— alcanzaron los niveles de Muy Alto y Alto (Tabla).

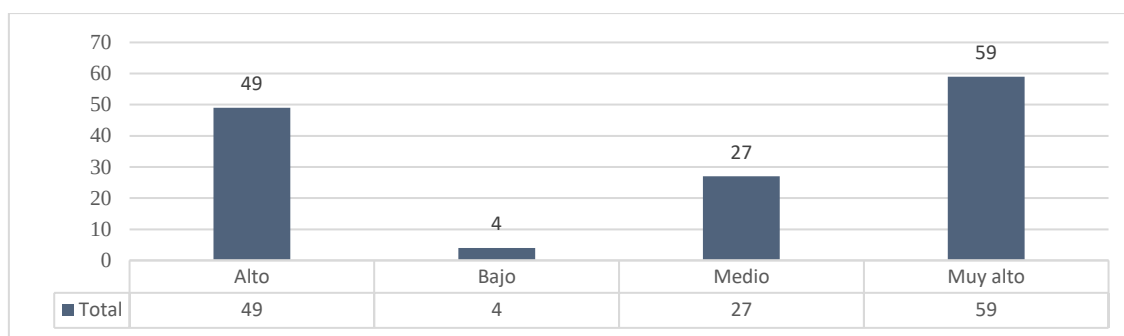
Es válido anotar que para el análisis de la pregunta No. 8 las respuestas dan un matiz perceptual altamente subjetivo porque es una valoración que cada encuestado asume que puede estar ocurriendo en su país de residencia con base en su propia expe-

riencia. La agrupación de las respuestas en los niveles Muy Alto, Alto, Medio, Bajo y Ninguno solamente pretende identificar, precisamente desde el punto de vista perceptual, que tan comunes son las impresiones de los expertos, para luego confrontarlas con las demás partes del análisis de la presente investigación basadas en el levantamiento de datos.

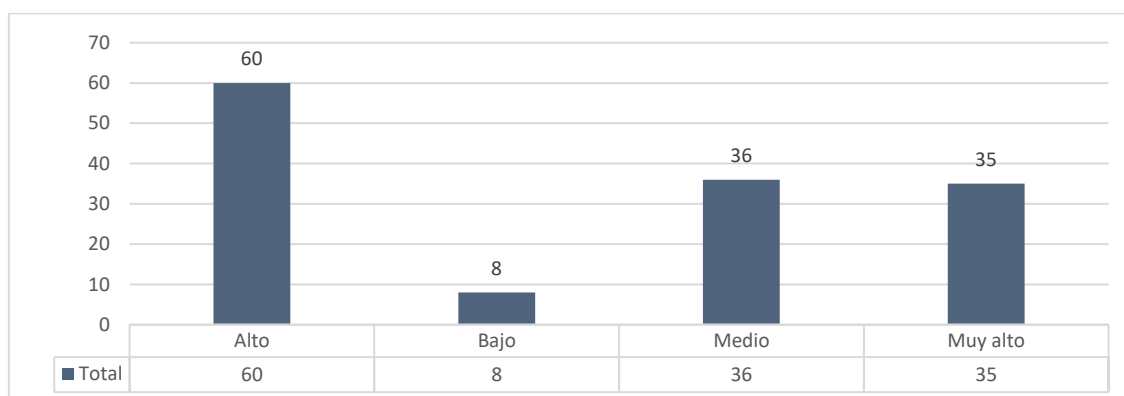
Tabla 25. Ponderación niveles de formación en comunicación en el país de residencia

Aspectos	Alto	%	Bajo	%	Medio	%	Muy Alto	%	Ninguno	%
Oferta universitaria en comunicación	49	35 %	4	3 %	27	19 %	59	42 %	0	0 %
Demanda estudiantil para la formación en comunicación	60	43 %	8	6 %	36	26 %	35	25 %	0	0 %
Calidad de la investigación teórica y aplicada en comunicación	42	30 %	22	16 %	50	36 %	25	18 %	0	0 %
Transferencia de conocimiento a la sociedad	30	22 %	39	28 %	54	39 %	13	9 %	3	2 %
Diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias	32	23 %	34	24 %	57	41 %	15	11 %	1	1 %
Apropiación de las TIC para fortalecer la formación en comunicación	45	32 %	14	10 %	55	40 %	24	17 %	1	1 %
Cualificación del estamento docente	44	32 %	16	12 %	44	32 %	34	24 %	1	1 %
Actualización del egresado profesional de comunicación	38	26 %	26	19 %	58	42 %	14	10 %	3	2 %
Adaptación de los contenidos curriculares según las necesidades del entorno	39	28 %	20	14 %	63	45 %	16	12 %	1	1 %
Flexibilidad curricular para el estudiante	35	25 %	34	24 %	52	37 %	9	6 %	9	6 %

Para el 77 % de los encuestados (Figura 86), la oferta universitaria en comunicación en su país de residencia está entre Muy alto (59; 42 %) y Alto (49; 35 %), mientras que el 19 % (27) estima que el nivel es medio y el 3 % (4) bajo. Esta respuesta coincide con los resultados del levantamiento de inventario que se hizo en la presente investigación sobre el creciente número de programas educativos en comunicación y periodismo que se ofrecen en los países de América Latina. Para las respuestas de Medio y Bajo seguramente el resultado corresponde a la identificación puntual de aquellos países donde el comportamiento de crecimiento de la oferta no es tan acelerado como ocurre específicamente en otros países de la región: dígame Brasil, México y Colombia, en los cuales la oferta (sobre todo de licenciaturas, *bacharelados* o pregrados) es significativa y cada vez mayor año tras año.

Figura 86. Oferta universitaria en comunicación en el país de residencia

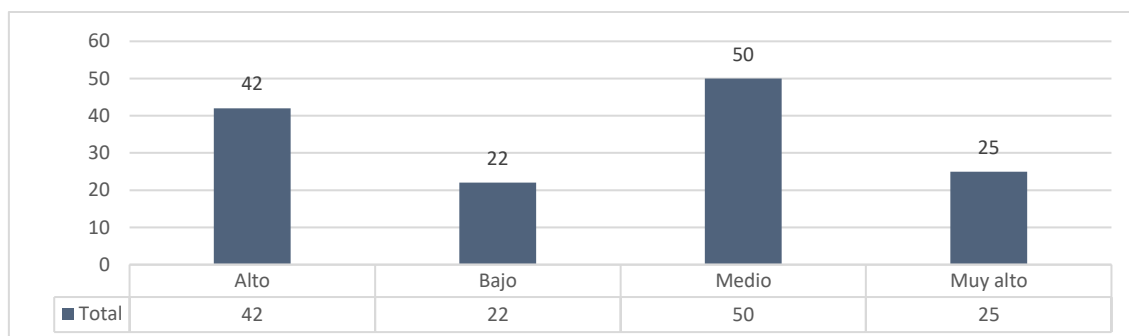
Con respecto a la demanda estudiantil para la formación en comunicación (Figura 87), el 43 % (60) de los encuestados expresa que es Alta; sin embargo, el 26 % dice que es Media y otro 25 % dice que es Muy Alta, mientras que el 6 % (8) dice que es Baja. Obviamente este aspecto está sujeto a las consideraciones de cada país y a la percepción que el respectivo encuestado brinde en la pregunta. No obstante, las respuestas permiten identificar que, desde la generalidad, los encuestados estiman que la demanda educativa en comunicación es significativa por su alto grado.

Figura 87. Demanda estudiantil para la formación en comunicación

El 30 % (42) de los 139 encuestados considera que la formación universitaria de comunicación en su país de residencia registra un nivel medio en la *calidad de la investigación teórica y aplicada en comunicación*. Es un porcentaje considerable, pero no mayoritario, como sí lo sería si se sumaran los porcentajes de los niveles Alto (42; 30 %) y Muy Alto (25; 18 %) que están orientados hacia la misma tendencia de pregunta. Aunque inferior, no es despreciable el porcentaje del 16 % (22) que asume de Baja la calidad de la investigación teórica y aplicada en comunicación (Figura 88). Y se califica de no despreciable porque estamos refiriéndonos a la valoración de expertos distinguidos por su reconocimiento intelectual, su bagaje investigativo y su identidad en el contexto formativo. Esto quiere decir, que para este aspecto de la pregunta No. 8 hay diversidad de

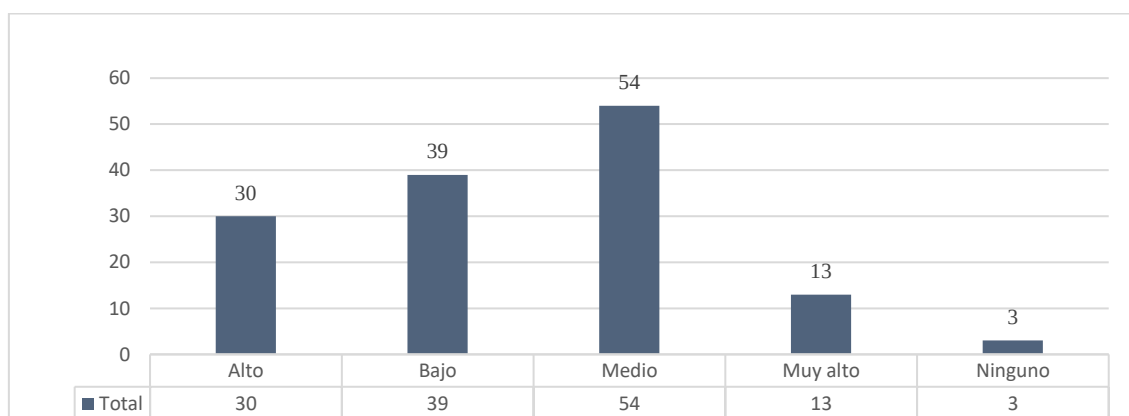
criterios, siendo el superior el que define la calidad investigativa teórica y aplicada como de alta.

Figura 88. *Calidad de la investigación teórica y aplicada en comunicación*



54(39 %) de los 139 encuestados (Figura 89) estima que es de un nivel Medio la *transferencia de conocimiento a la sociedad* en la formación universitaria de comunicación en su país de residencia, mientras que, en segundo lugar, 39(28 %) de ellos asume que es Baja dicha transferencia; un porcentaje superior a quienes estiman que es Alta (30; 22 %) y Muy alta (13; 9 %). La tendencia en las respuestas sobre este aspecto permite deducir que los expertos creen que la transferencia de conocimiento a la sociedad de los programas educativos de comunicación no es apreciable o lo suficientemente significativa.

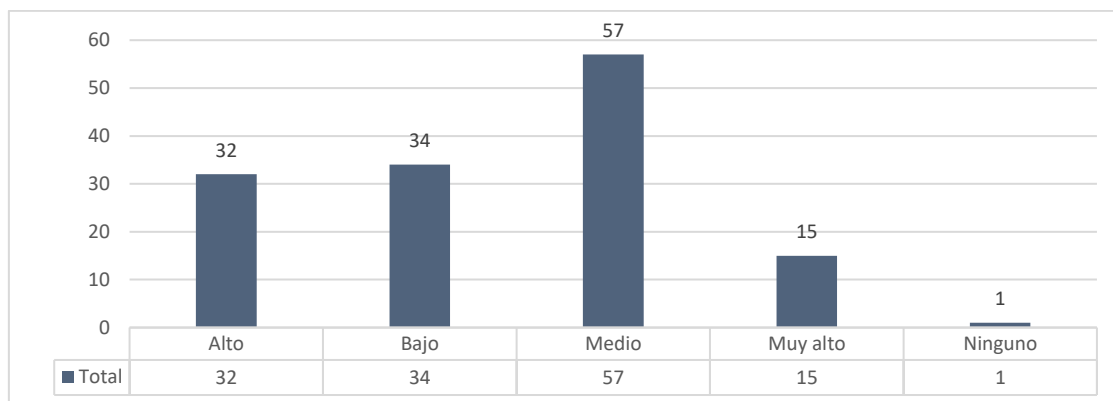
Figura 89. *Transferencia de conocimiento a la sociedad*



En el aspecto «Diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias» se descubre que la tendencia es Media (57; 41 %), con divergencia de quienes estiman que su nivel es alto (32; 23 %) y otros, en cambio, consideran que es bajo (34; 24 %). Miramos acá que estos dos niveles son muy parecidos en los porcentajes de respuesta y que, además, son antagónicos o revisten contrariedad. Por el nivel Muy alto votan 15(11 %) personas y Ninguno (1; 1 %) (Figura 90).

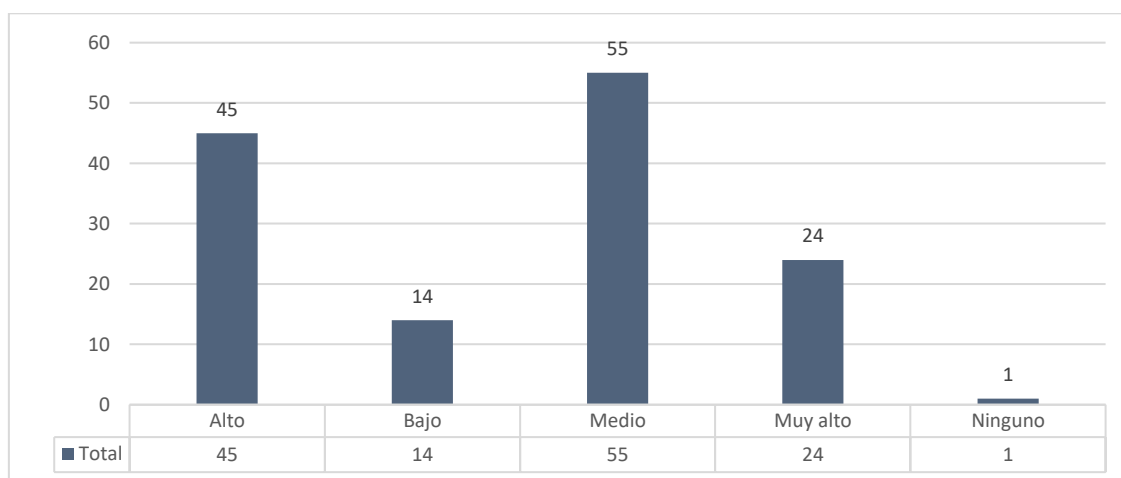
En este aspecto se evidencia una divergencia de criterios, aunque el predominio del grado Medio da cuenta que, en efecto, y ante la disparidad de respuestas entre los niveles Alto y Bajo, ha de ratificarse que el diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias es de nivel Medio.

Figura 90. *Diálogo con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias*



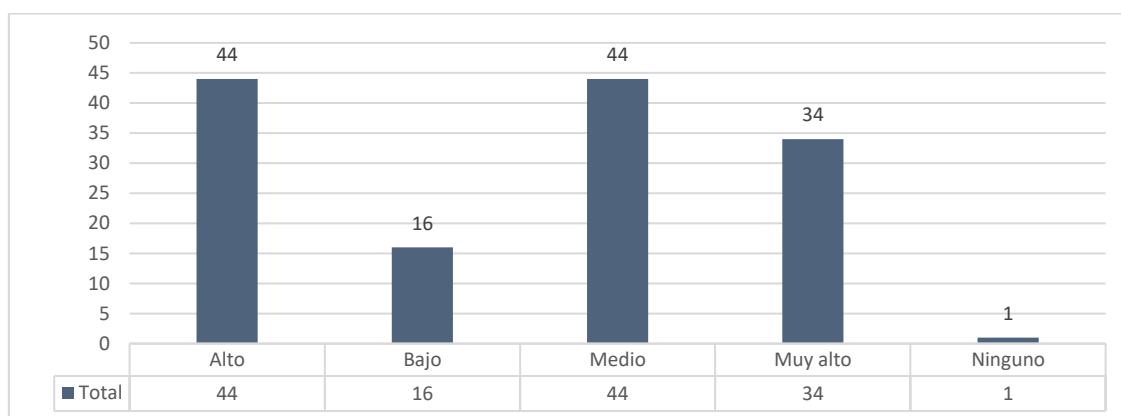
El 40 % (55) de los 139 encuestados considera que es Medio el nivel de apropiación de las TIC para fortalecer la formación en comunicación en los programas de comunicación de su país de residencia; un 32 % (45) dice que es Alto; un 17 % (24) Muy Alto y un 10 % (14) Bajo (Figura 91). Pese a que en este aspecto el mayor resultado se obtuvo en el nivel medio, la sumatoria de los niveles Alto (32 %) y Muy Alto (17 %) se acercan a un porcentaje de mayoría. Esto significaría que podría ser más evidente la apropiación de las TIC en los procesos formativos de comunicación, pero tampoco se desconoce. La apropiación de las TIC es un elemento que en otras preguntas de la encuesta los expertos consideran de mucha importancia en la formación de los futuros comunicadores y periodistas.

Figura 91. *Apropiación de las TIC para fortalecer la formación en comunicación*



Dos grupos de 44 personas cada uno (32 % por igual) asumen que en su país de residencia y con respecto a la formación en comunicación y periodismo la cualificación del estamento docente tiene un nivel Alto y Medio. Esta igualdad porcentual se desbalancea cuando el 24 % (34) estima que es de nivel Muy alto, mientras que el 12 % (16) dice que es Bajo y un 1 % (1) que es Ninguna tal cualificación profesoral. Estas respuestas permitirían establecer que con relación a los países de residencia los expertos asumen que la cualificación docente en los programas de comunicación y periodismo ocurre y puede ser significativa porque va de Media a Muy Alta, preponderantemente (Figura 92).

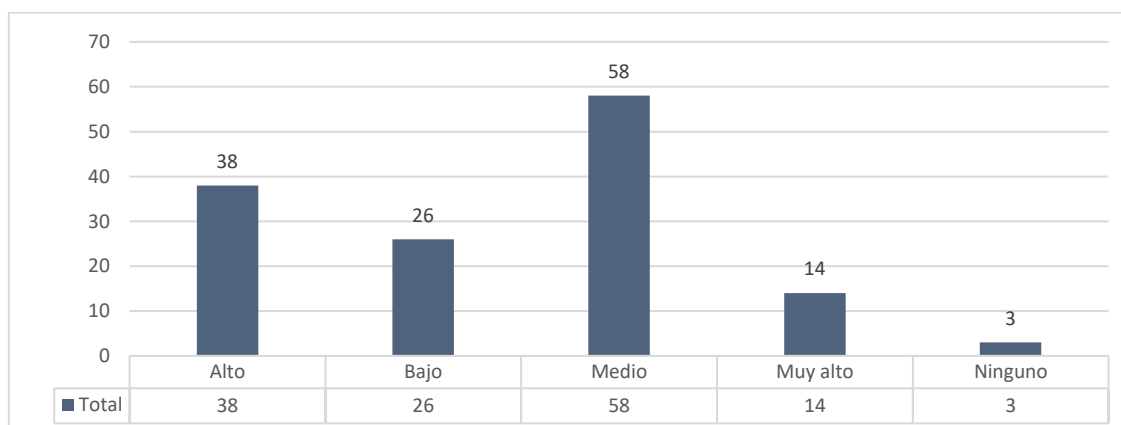
Figura 92. *Cualificación del estamento docente*



Nota. Elaboración propia con base en resultados de la encuesta realizada por Google-Forms.

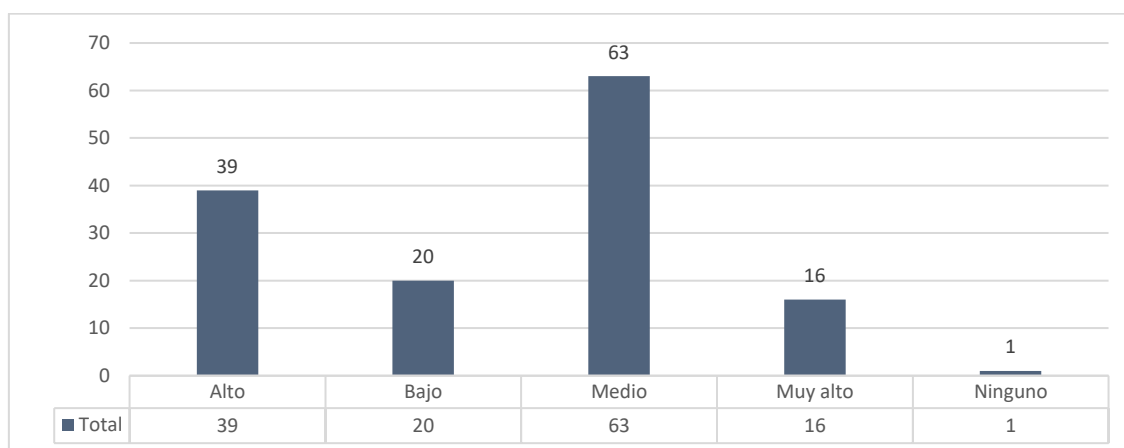
El 42 % (58) de los expertos asume que en su país de residencia la actualización del egresado profesional de comunicación es de nivel Medio; 26 % (38) Alto; 19 % (26) Bajo; 10 % (14) Muy alto y 2 % (3) Ninguno (Figura 93). Si bien un buen porcentaje de los encuestados asume de Media la actualización de egresados, los demás porcentajes son variados en niveles divergentes.

Figura 93. *Actualización del egresado profesional de comunicación*



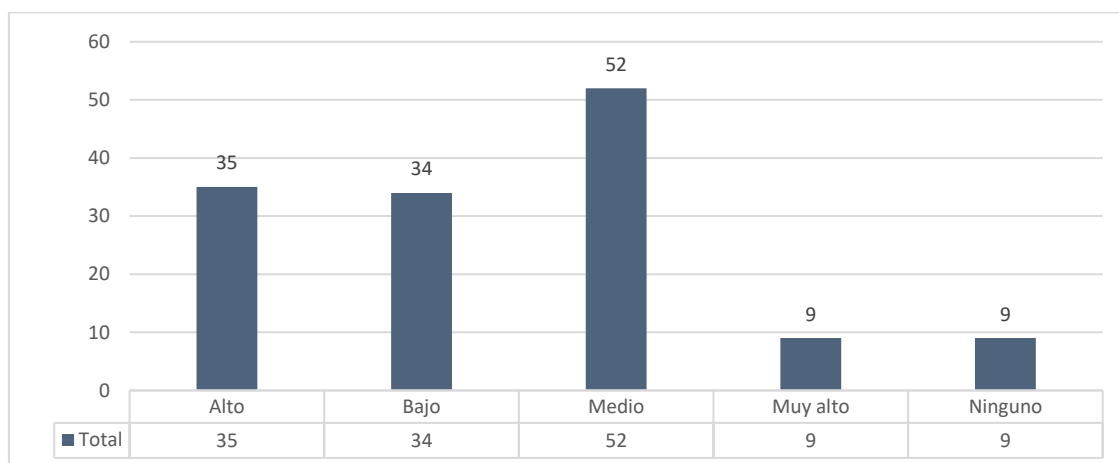
Muy cercano a la mitad de los encuestados (Figura 94), el 45 % (63) de ellos considera de nivel Medio la *adaptación de los contenidos curriculares según las necesidades del entorno* en los programas formativos de comunicación en su país de residencia. Por los demás resultados, se dispersan los porcentajes así: 28 % (39) nivel Alto; 14 % (20) nivel Bajo; 12 % (16) nivel Muy alto y 1 % (1) en Ninguno. Hay porcentajes muy similares en los niveles Bajo y Muy Alto, lo cual afianza aun más el nivel Medio del resultado mayoritario.

Figura 94. Adaptación de los contenidos curriculares al entorno



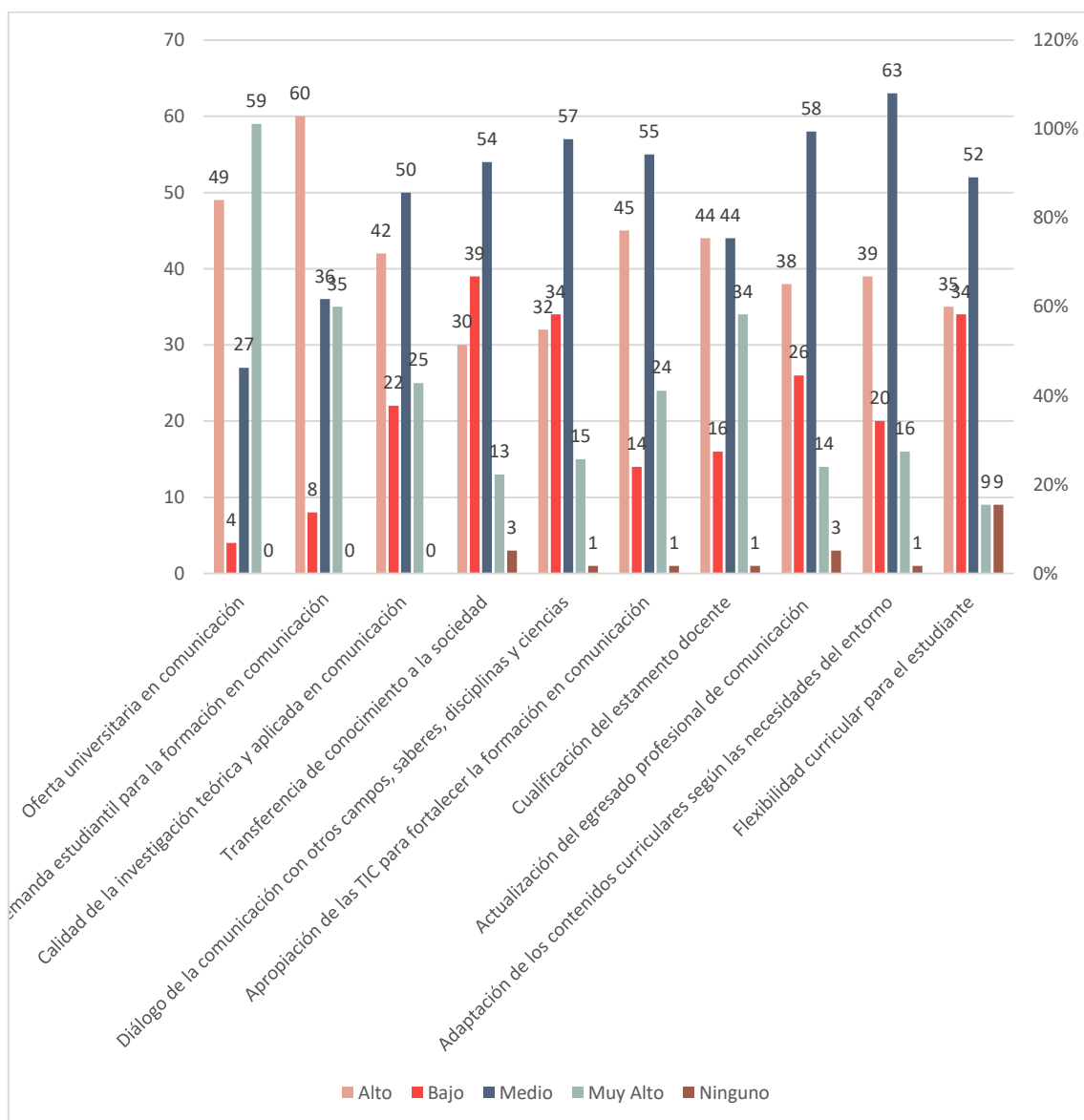
Con relación a la flexibilidad curricular para el estudiante (Figura 95), el 37 % (52) de los 139 expertos encuestados estima que el nivel es Medio; seguido de un 25 % (35) que dice ser Alto; un 24 % (34) Bajo; un 6 % (9) Muy alto y otro 6 % (9) en Ninguno. Se identifica acá que en polaridad están los porcentajes de Muy alto y Ninguno, aunque sus cifras no sean las más significativas, y lo mismo ocurre con los niveles Alto y Bajo que son muy parecidos en el resultado (25 % y 24 % respectivamente). En este aspecto las posiciones están sumamente opuestas en proporcionalidad, salvo la del nivel Medio que representa un mayor número de encuestados, aunque no mayoritario.

Figura 95. Flexibilidad curricular para el estudiante



Sobre los 10 aspectos preguntados a los 139 expertos de comunicación de 40 países de los 5 continentes (Figura 96), se destacan en los niveles alto y muy alto la *oferta universitaria en comunicación* y la *demanda estudiantil para la formación en comunicación*; en los demás, predomina una percepción mediana con base en su nivel de apropiación en los programas de comunicación y periodismo. Esto permitiría, al confrontar con otros asuntos abordados en la presente investigación, que para los expertos es evidente una considerable oferta académica ajustada precisamente a una también considerada demanda estudiantil.

Figura 96. Niveles de formación en Comunicación en el país de residencia



7.2.9. Pregunta No. 9

La formación en comunicación tendrá a mediano plazo una lógica...

- Práctica y tecnológica (interesada por la apropiación y uso de las TIC)
- Reflexiva y crítica (interesada por la valoración del sentido de la comunicación)
- Culturalista (interesada por la función social de la comunicación y las relaciones de poder)
- Las 3 anteriores
- Otra.

Para esta pregunta se tuvieron en cuenta los 3 grandes bloques en que los teóricos de la comunicación, desde diversas consideraciones y aproximaciones teóricas, han concebido la lógica de la formación en comunicación (práctica y tecnológica; reflexiva y crítica y culturalista). Se quiso indagar si los 139 expertos en comunicación (Tabla), con base en su conocimiento, consideran que a futuro alguna de esas lógicas tendrá predominio sobre las otras, o si se combinan, o si hay otras posibilidades.

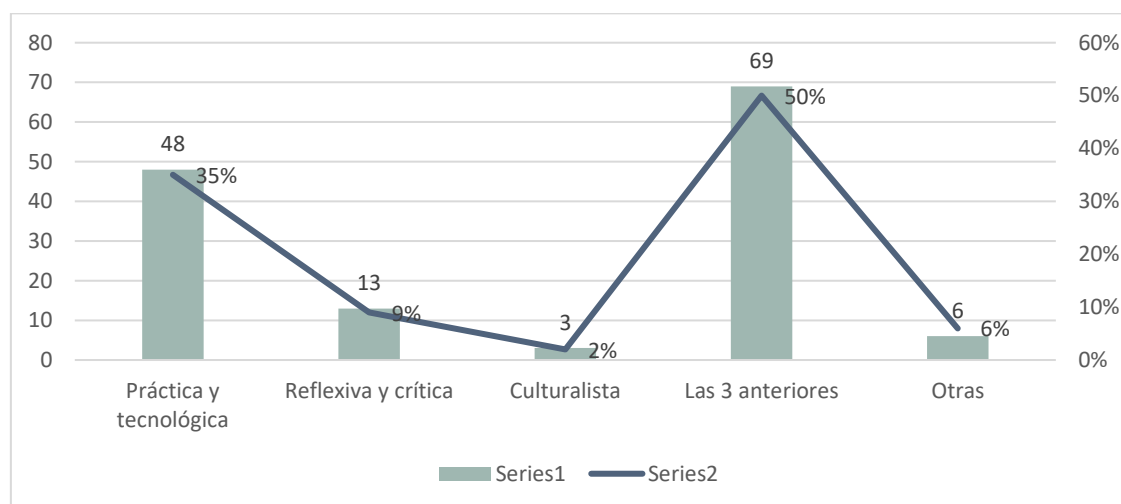
Tabla 26. *Lógicas futuras de la formación en comunicación*

Respuesta	Cantidad	%
Análítica y flexible a las necesidades de los estudiantes	1	1 %
Enfoque básico con integración de teoría y práctica	1	1 %
3. Culturalista (interesada por la función social de la comunicación y las relaciones de poder)	3	2 %
El valor público y efectivo de la comunicación	1	1 %
Interdisciplinary skills and understanding	1	1 %
La uno y la tres	1	1 %
Las 3 anteriores	69	50 %
No debería ser así, pero el interés ha estado centrado en la técnica, lo cual lleva a que el campo no tenga el impacto social que es necesario.	1	1 %
1. Práctica y tecnológica (interesada por la apropiación y uso de las TIC)	48	35 %
2. Reflexiva y crítica (interesada por la valoración del sentido de la comunicación)	13	9 %
Total general	139	100 %

De los 139 encuestados, la mitad de ellos (69) (Figura 97) estimó que a futuro la formación en comunicación tendrá las lógicas *práctica y tecnológica; reflexiva y crítica y culturalista* combinadas. Sin embargo, un 35 % de los expertos (48) cree que la lógica

que predominará será la *práctica y tecnológica*, la cual está interesada por la apropiación y uso de las tecnologías de información y comunicación. Por su parte, un 9 % (13) asume que la lógica futura en la formación será *reflexiva y crítica*; es decir, interesada por la valoración del sentido de la comunicación. Un 2 % (3) piensa que podrá ser *culturalista*, interesada por la función social de la comunicación y las relaciones de poder. El resto de las personas encuestadas (6 %) les dan importancia a aspectos como: el análisis y la flexibilidad con relación a las necesidades de las estudiantes; una educación básica que integrará teoría y práctica con competencias para los contextos diversos; una formación donde se distinguirá el valor público y efectivo de la comunicación; una formación con habilidades y comprensión interdisciplinarias (interdisciplinary skills and understanding); la combinación de la práctica tecnológica y la lógica culturalista, y la lógica centrada en la técnica (que no debería ser así).

Figura 97. Comparativo sobre lógicas futuras de formación en comunicación



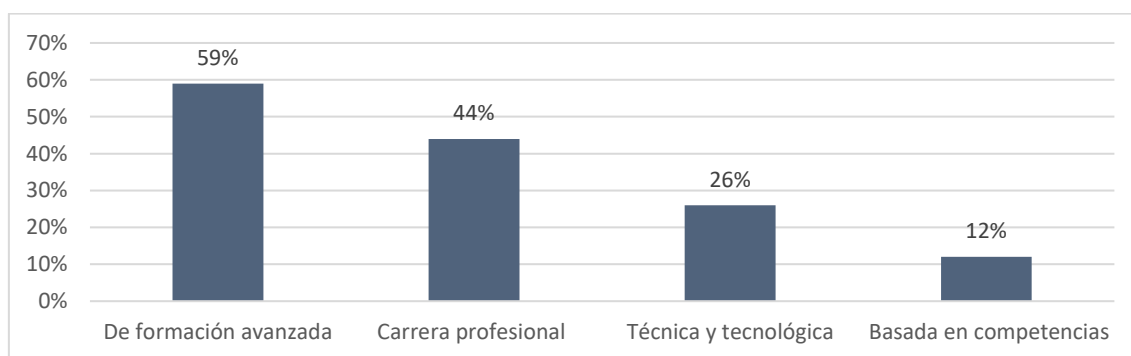
7.3. Tendencias de los resultados

Con base en las respuestas ofrecidas por los expertos pertenecientes a los 5 continentes, los datos arrojados en cada una de las variables permitieron elaborar las siguientes tendencias de resultados, las cuales pueden reflejar no solo una propensión por algunos escenarios, sino también la inclinación hacia algunos de los ítems puestos bajo la estima de aquellas personas que son referentes por su experiencia investigativa, formativa, teórica y profesional en el campo de la comunicación y el periodismo. Es necesario aclarar que las variables no son excluyentes entre sí y, por tanto, todos los 139 encuestados (100 %) respondió su punto de vista a cada variable. Esa es la razón por la cual la sumatoria de los porcentajes de las variables no dará el 100 %.

De los 139 (100 %) encuestados pertenecientes al Panel de Expertos, 82(59 %) de ellos confirman con sus respuestas que la orientación futura de la educación en co-

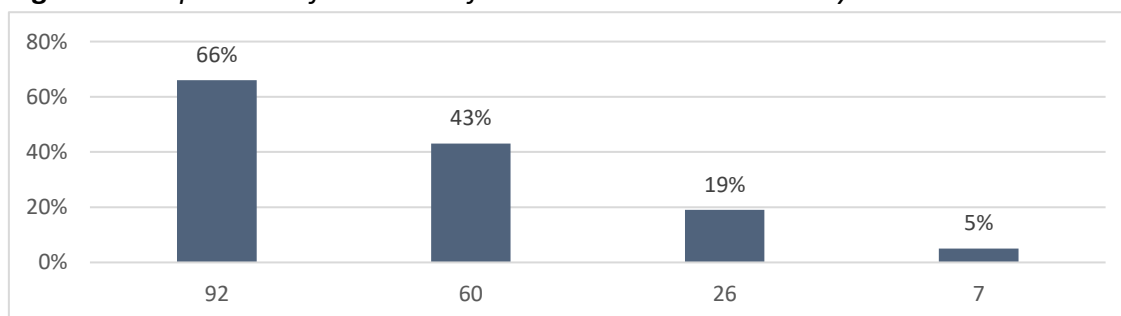
municación y periodismo tendrá la tendencia de una orientación mayoritaria de *formación avanzada* (Figura 98), sin dejar de ser considerada la formación de *carrera profesional* (licenciatura, *bacheraled*, grado, pregrado universitario) (61 encuestados, 44 %); con un menor valor (36, encuestados, 26 %) de carácter *técnico y tecnológico*, y un valor mucho menor (17 encuestados, 12 %) de una *educación basada en competencias*. Es de aclarar que esta tendencia marca lo que los expertos creen que ocurriría en el futuro inmediato, mas no lo que ellos estimen ideal, conveniente, que tendría que hacerse o que debería hacerse.

Figura 98. Orientación de la formación en comunicación y periodismo



Acerca de la importancia futura de la formación en comunicación, las respuestas de los expertos marcaron la siguiente tendencia (Figura 99): 92 de los 139 expertos (66 %) dicen que se soportará en una *formación humanista, ética y en valores democráticos*; 60 expertos (43 %), en la *praxis y uso de herramientas y tecnologías de información y comunicación*; 26 (19 %), en la *ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación* y, solamente 7 de ellos (5 %) estiman que habrá una *ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación*.

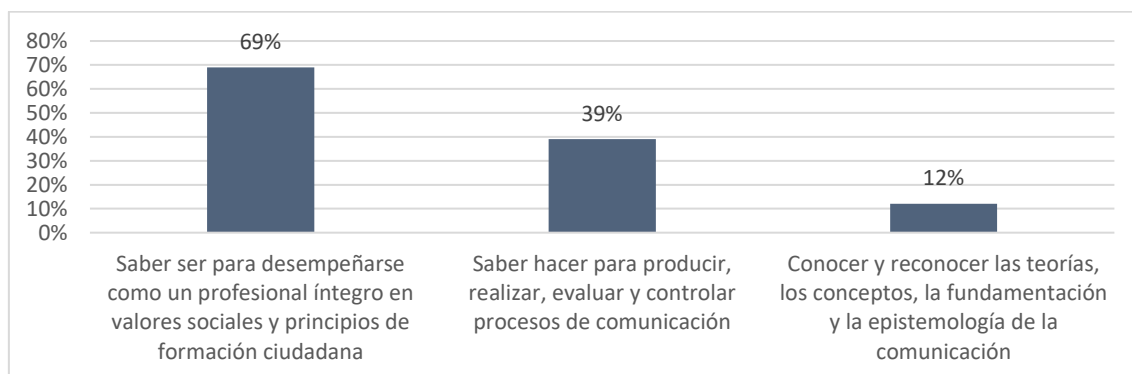
Figura 99. Importancia futura de la formación en Comunicación y Periodismo



Se identifica que 96(69 %) expertos responden mayoritariamente que la formación futura en comunicación y periodismo tendrá pertinencia en el *saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación*

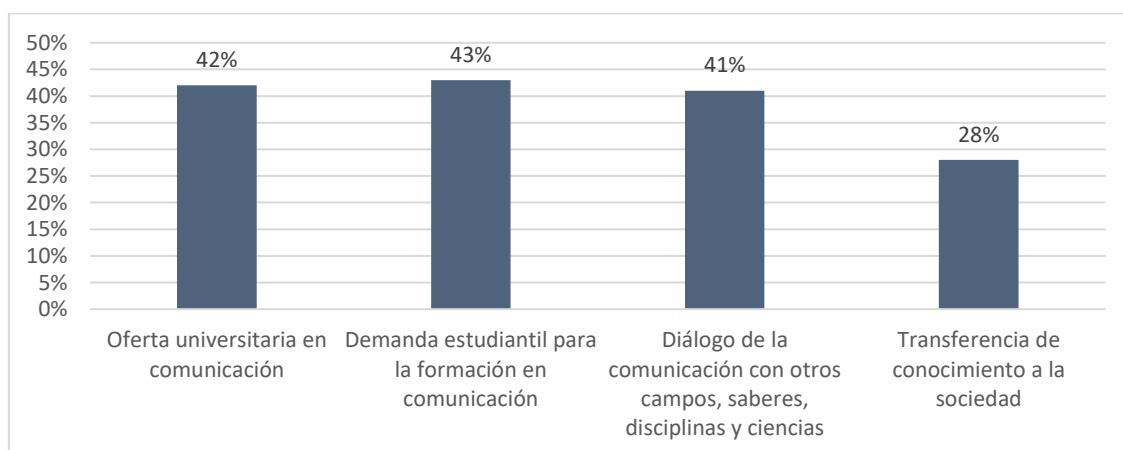
ciudadana; 54 (39 %) estiman que las competencias estarán en el *saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación*; y solo 16 (12 %) creen que la competencia formativa estará en *conocer y reconocer las teorías, los conceptos, la fundamentación y la epistemología de la comunicación* (Figura 100). Estas respuestas marcan que la tendencia futura, según las respuestas de los expertos, estará en *saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana*.

Figura 100. Tendencia en grado de pertinencia en competencias



Luego de consultar a los expertos sobre 4 aspectos relacionados con la formación, 60 de ellos (43 %) estiman que formación futura en comunicación y periodismo estará marcada por la *demandas estudiantil* (Figura 101); 59 (42 %) asumen que en la *oferta universitaria*; 57 (41 %), en el *diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias*; y 39 expertos de los 139 (28 %) en la *transferencia de conocimiento a la sociedad*. En las respuestas se notan tendencias aproximadas en 3 de los aspectos con mayor atención para los expertos.

Figura 101. Tendencia en aspectos de la formación en comunicación y periodismo



7.4. Cruce de variables

En la presente investigación y con base en los resultados obtenidos del formulario de preguntas al panel de expertos (139 encuestados de los 5 continentes), se decidió realizar el cruce de las variables establecidas y, por ello, a continuación, sus resultados.

El cruce de variables no implicará que sus valores tengan la condición sumatoria del 100 % de las variables, debido a que cada una de ellas fue evaluada por las 139 personas inscritas y de acuerdo con las posibilidades de respuesta Muy Alta, Alta, Media, Baja, Muy Baja y Ninguna.

Se pensó que podría ser interesante identificar el comportamiento de tales variables en razón de su combinación. Las convenciones para el ítem de cruce de variables (Tabla 27) se estimó en Muy alta, Muy alta-Alta, Muy alta-Media, Muy alta-Baja, Alta, Alta-Media, Alta-Baja, Media, Media-Baja, Baja y Ninguna.

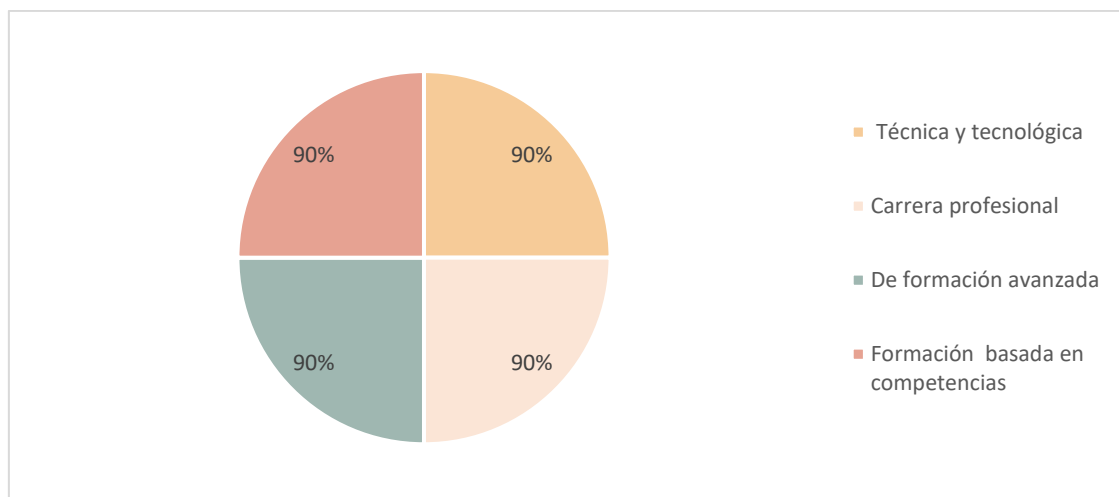
Tabla 27. Convenciones de cruce de variables con sus valores

Convenciones	Valores
Muy alta	100 %
Muy alta-Alta	90 %
Muy alta-Media	80 %
Muy alta-Baja	70 %
Alta	60 %
Alta-Media	50 %
Alta-Baja	40 %
Media	30 %
Media-Baja	20 %
Baja	10 %
Ninguna	0 %

A la totalidad de los encuestados (139, 100 %) se les preguntó sobre cuál sería su percepción acerca de la formación futura en 4 niveles de formación: *técnica y tecnológica*, de *carrera profesional*, de *formación avanzada* y *basada en competencias*. Estos 4 niveles se tuvieron en cuenta en el diseño del cuestionario por cuanto los 3 primeros niveles corresponden a la formación tradicional que hasta ahora se ha brindado en los países de América Latina y, el 4º nivel, de acuerdo con la modalidad de reestructuración de planes de estudios y currículos basados en competencias, tal y como se está comenzando a ver en algunos programas de comunicación y periodismo en el mundo. Y teniendo como referencia que se entrevistaron a expertos de distintas edades, ellos mostraron que la tendencia en la orientación futura de la educación en comunicación y pe-

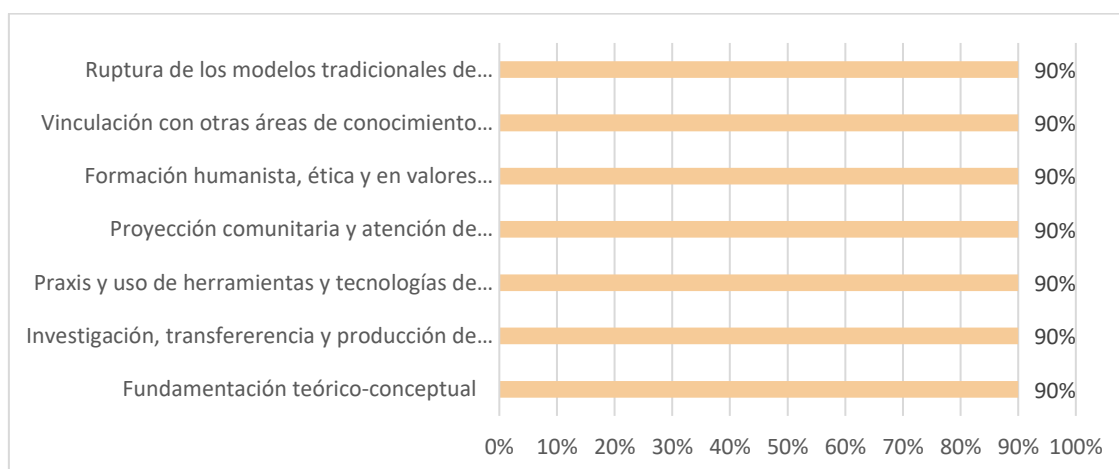
periodismo en los 4 niveles será Muy alta-Alta (90 %) (Figura 102). También resulta significativo que los 4 niveles aparecen con la misma tendencia de Muy alta-Alta, sin reparo del criterio de edad y al cruzar ambas variables: edad y nivel de formación.

Figura 102. Variables Edad/Orientación futura educación en Comunicación



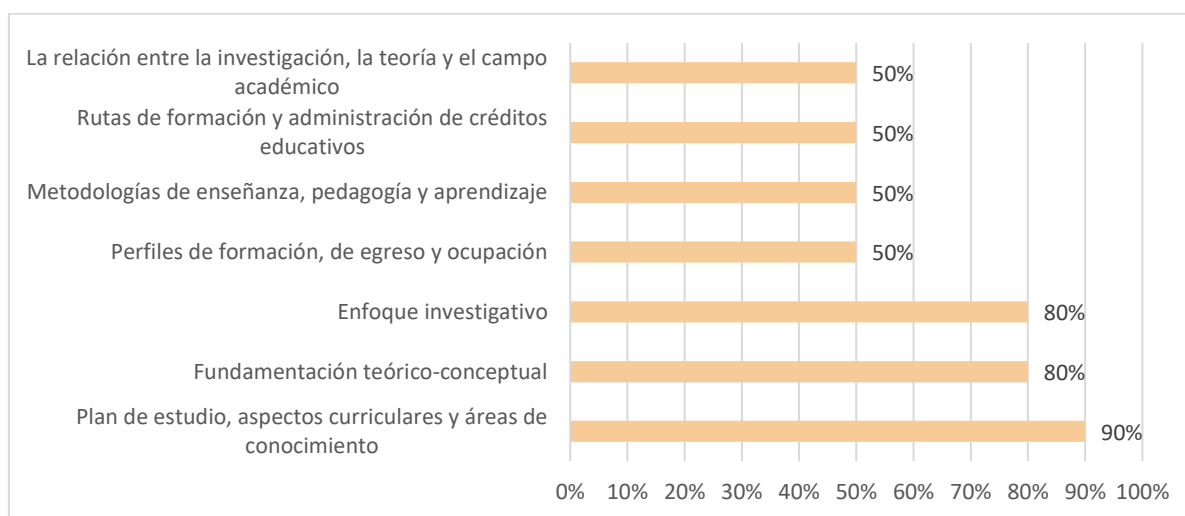
De las respuestas de los expertos y sin distingo de edad (se cruzaron las variables de aspectos formativos y edad) marcan la tendencia Muy alta-Alta 7 aspectos que consideran esenciales en la formación futura en comunicación y periodismo (Figura 103) como son la fundamentación teórico-conceptual; la investigación, transferencia y producción de conocimiento; la praxis y el uso de herramientas y tecnologías de información y comunicación; la proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales; la formación humanista, ética y en valores democráticos; la vinculación con otras áreas de conocimiento distintas a las ciencias sociales y humanidades, y la ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación.

Figura 103. Variables Edad/Aspectos de formación en Comunicación y Periodismo



Con relación a 7 aspectos relacionados con la formación en comunicación y periodismo, las respuestas de los 139 expertos marcan como la mayor tendencia en probabilidad de cambio a futuro (Figura 104) el *plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento* (90 %, Muy-Alta); en tendencia Muy alta-Media (80 %) la *fundamentación teórico-conceptual* y el *enfoque investigativo*; en tendencia Alta-Media (50 %) los *perfiles de formación de egreso y ocupación*, junto a *metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje*, *rutas de formación y administración de créditos educativos* y la *relación entre la investigación, la teoría y el campo académico*.

Figura 104. Tendencia en cruce variables Edad/Probabilidad de cambio



Para el siguiente cruce de variables, se combinaron los 6 escenarios preestablecidos para los encuestados que fueron: *Preactividad* (1); *Actividad* (2), *Proactividad* (3), *Reactividad* (4), *Inactividad* (5) y *Ninguno-No hay acuerdo* (6). De este modo, surgieron las siguientes valoraciones (Tabla 28): *Actividad* (1); *Actividad-Preactividad* (2); *Actividad-Proactividad* (3); *Actividad-Reactividad* (4); *Preactividad* (5); *Preactividad-Proactividad* (6); *Preactividad-Reactividad* (7); *Preactividad-Inactividad* (8); *Proactividad* (9); *Proactividad-Inactividad* (10) e *Inactividad-No hay acuerdo* (11).

El realizar el cruce de variables propuesto permite establecer otras posibilidades con relación a escenarios que fueron preestablecidos a los expertos de conformidad con algunos criterios que son empleados en la aplicación de conceptos de prospectiva que, en otras, palabras, sugieren condiciones de temporalidad con respecto a la preactividad, la actividad, la proactividad, la reactividad o la inactividad en asuntos de formación en comunicación y periodismo. La tendencia acá arrojada muestra los resultados de las respuestas de todos los expertos, sin distingo de edad.

Tabla 28. *Convenciones cruce de variables de escenarios posibles*

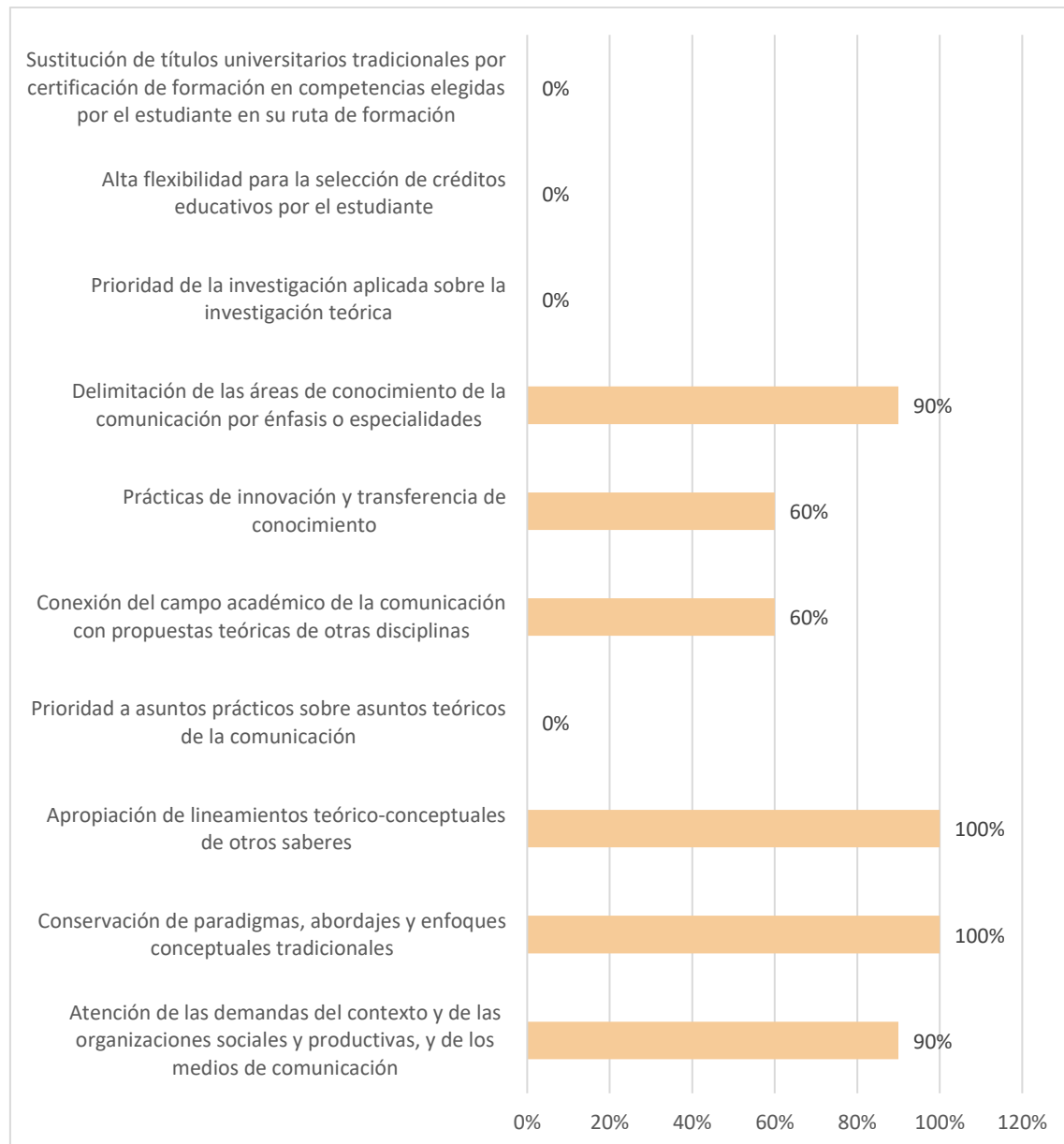
Convenciones	Valor
<i>Actividad</i>	100 %
<i>Actividad-Preactividad</i>	90 %
<i>Actividad-Proactividad</i>	80 %
<i>Actividad-Reactividad</i>	70 %
<i>Preactividad</i>	60 %
<i>Preactividad-Proactividad</i>	50 %
<i>Preactividad-Reactividad</i>	40 %
<i>Preactividad-Inactividad</i>	30 %
<i>Proactividad</i>	20 %
<i>Proactividad-Inactividad</i>	10 %
<i>Inactividad-No hay acuerdo</i>	0 %

Las respuestas de los 139 expertos consultados muestran que la tendencia de actividad (100 %) a futuro, en la formación en comunicación y periodismo, estará marcada por la *apropiación de lineamientos teórico-conceptuales* y la *conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales tradicionales*. Por su parte, la actividad-preactividad (90 %) estará concentrada en la *atención de las demandas del contexto y de las organizacionales sociales y productivas, y de los medios de comunicación y la delimitación de las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis o especialidades*. La preactividad (60 %) se determinará por prácticas de innovación y transferencia de conocimiento y la conexión del campo académico de la comunicación con propuestas teóricas de otras disciplinas (Figura 105).

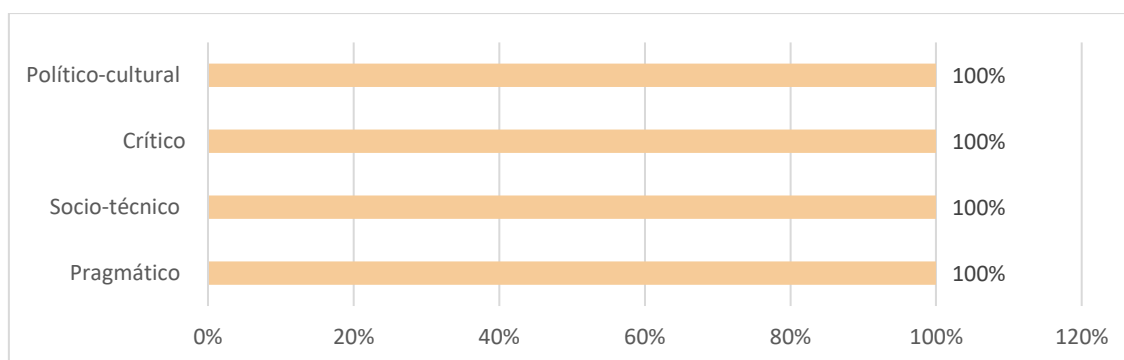
Llama la atención en la tendencia que no hay acuerdo o se reportará inactividad en asuntos como la *sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación*; la *alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante*; la *prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica*, y la *prioridad de asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación*. Y llama precisamente la atención porque estos son temas o asuntos que hoy están siendo recomendados y con cierta reiteración en espacios académicos sobre aspectos ideales de la educación universitaria en el mundo en términos de transformación de currículos en las áreas de conocimiento y que, por ello, fueron tomados en cuenta en el diseño del cuestionario al panel de expertos. Formación por competencias, diseño de rutas de formación y flexibilidad curricular, por ejemplo, son lineamientos que algunos Estados de la región latinoamericana y de otras

latitudes del orbe comienzan a analizar para el establecimiento de políticas estatales de educación. Estos resultados, no hay que olvidar, consultan la percepción de expertos no solo de América Latina sino también del resto del mundo (39 países de 5 continentes).

Figura 105. Variables Edad/Posibles escenarios de formación en Comunicación

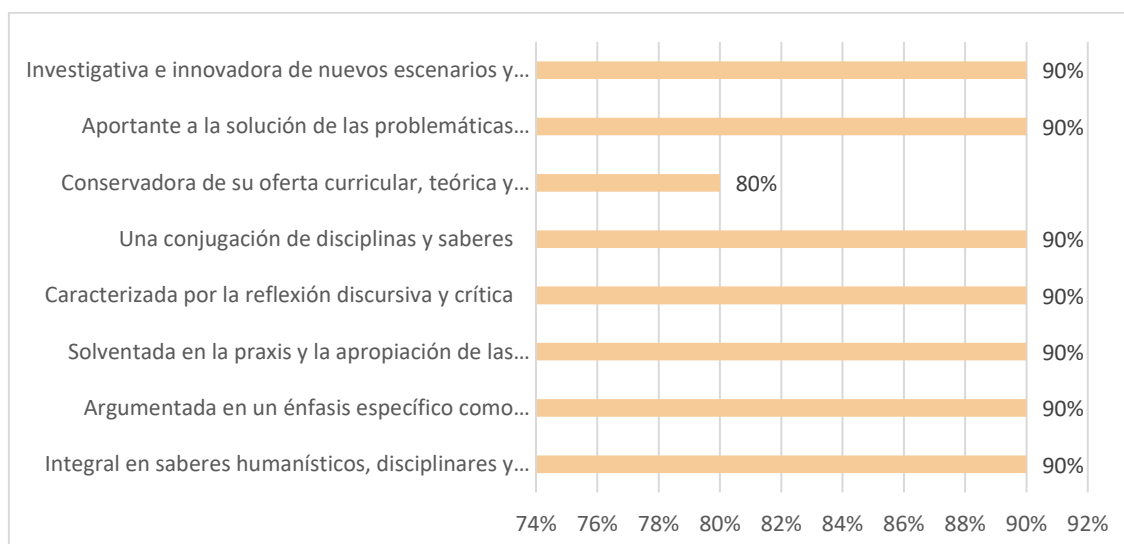


Para el panel de expertos, en su cuestionario, se establecieron los 4 enfoques que los teóricos e investigadores de la comunicación han clasificado en: *político-cultural* (1); *crítico* (2); *socio-técnico* (3) y *pragmático* (4). Las respuestas de la totalidad de expertos (Figura 106), sin distinción de edad, muestran que la tendencia sobre probabilidad de ocurrencia de estos enfoques es del 100 %, sin que alguno de ellos tenga un inferior porcentaje de probabilidad o de actividad.

Figura 106. Tendencia de cruce Edad/Probabilidad de ocurrencia enfoque formativo

Nota. Elaboración propia con base en resultados de la encuesta realizada por Google-Forms.

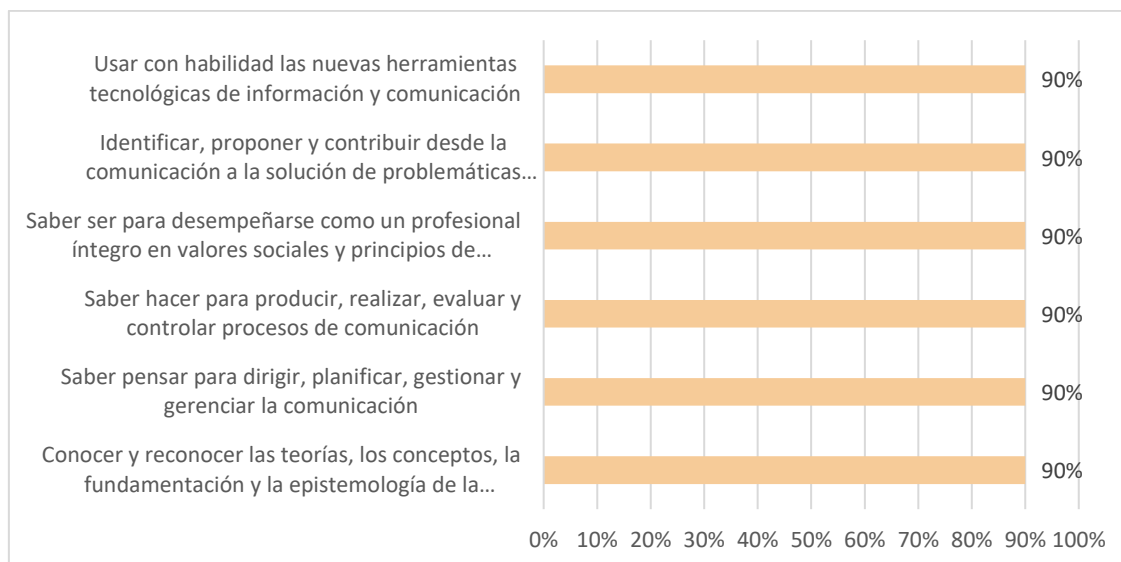
Salvo en el ítem *conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual* (Actividad-Proactividad, Muy Alta-Media: 80 %), el panel de expertos concibe que el futuro ideal de formación en comunicación y periodismo (Actividad-Preactividad, Muy Alta-Alta: 90 %) (Figura 107); es decir, desde el cual hay que comenzar a activar su preparación, está representado en una formación *investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación*; en una formación *aportante a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto*; con una *conjugación de disciplinas y saberes*; *caracterizada por la reflexión discursiva y crítica*; *solventada en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* e *integral en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales*.

Figura 107. Tendencia de cruce de Edad/Ideal de formación

La tendencia que revelan las respuestas de los expertos en cuanto a la pertinencia de las competencias presentadas en el cuestionario es Muy alta-Alta (90 %), dándole la importancia de *actividad-preactividad* (Figura 108) por cuanto son asuntos que

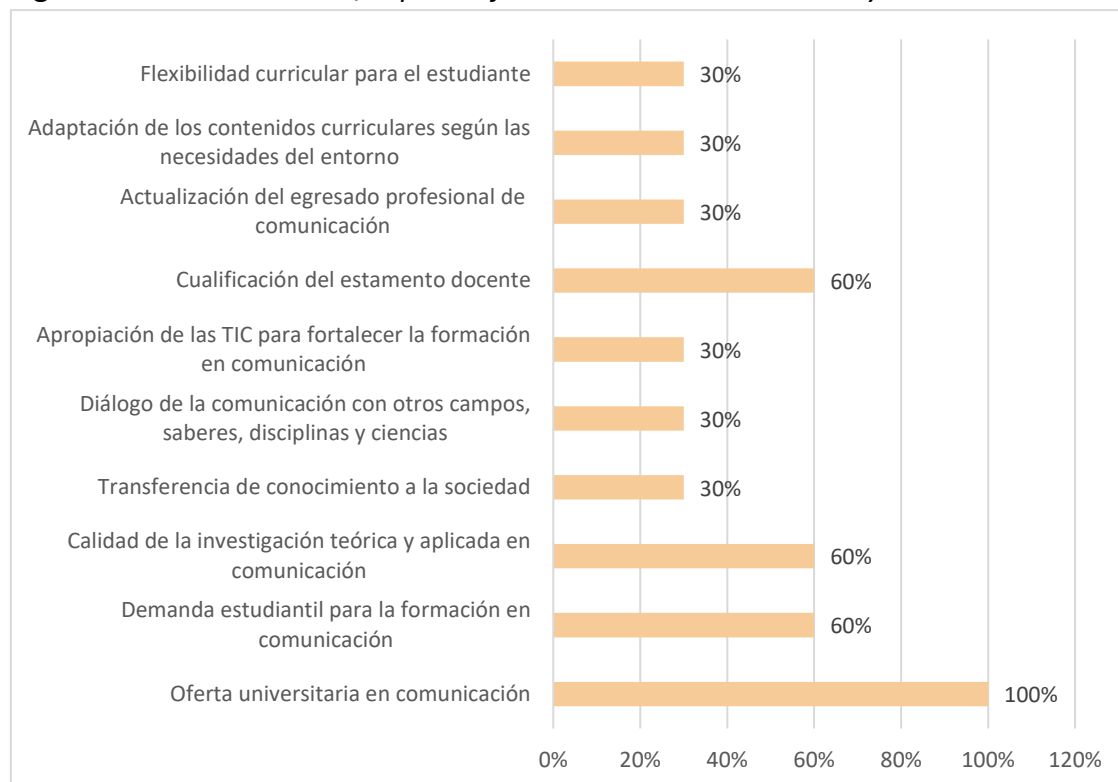
deberán prepararse para la formación futura en comunicación y periodismo. Ello significa que competencias relacionadas con el *conocer, reconocer, saber pensar, saber hacer, saber ser*, identificar y *proponer y usar con habilidad* son consideradas muy pertinentes por el panel de expertos en dimensión de futuro.

Figura 108. Variables Edad/Pertinencia de competencias en formación futura



Las respuestas brindadas por el Panel de Expertos arrojan tendencias con respecto a lo que ocurriría en la formación universitaria de comunicación en su país de residencia (Figura 109), donde sería Muy alta (100) la oferta universitaria en comunicación, y de nivel Alto-Medio (60 %) la *demanda estudiantil para la formación en comunicación, la calidad de la investigación teórica y aplicada en comunicación y la cualificación del estamento docente*. Con nivel Medio (30 %) aparece en la tendencia la *transferencia de conocimiento a la sociedad; diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias; la apropiación de las TIC para fortalecer la formación en comunicación; la actualización del egresado profesional de comunicación; la adaptación de los contenidos curriculares según las necesidades del entorno y la flexibilidad curricular para el estudiante*.

El resultado de tendencia de lo que los expertos perciben que sucedería en su país de residencia no coincide con los patrones ideales que ellos mismos estiman en las respuestas a varias preguntas expuestas en los resultados de esta investigación; es decir, la percepción de la realidad educativa de sus países de residencia y lo ideal que sería esa formación contrastan en los resultados. Estos resultados permitirían luego comparar el estado real con el estado ideal de los programas académicos de comunicación y periodismo, no solo de América Latina, sino también del resto del mundo, donde pueden percibirse circunstancias similares.

Figura 109. Variables Edad/Aspectos formativos en Comunicación y Periodismo

8. ANÁLISIS DE OFERTA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

El siguiente esfuerzo corresponde a una exploración investigativa de la oferta educativa en comunicación y periodismo de 20 países de América Latina con el propósito de identificar variables sobre escenarios futuros de la formación académica regional. Para el efecto, se revisa la oferta educativa de cada uno de los países seleccionados, correspondientes a las subregiones americanas de Norteamérica, Centroamérica, Suramérica y Caribe: México, Honduras, El Salvador, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, Bolivia, Chile, Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

El rastreo informativo pretende identificar los niveles de formación académica, el comportamiento de la oferta educativa en América Latina, por regiones y por país, y las áreas de conocimiento que brindan las instituciones educativas.

Se distingue una prelación de la oferta educativa en el nivel de licenciatura, con una baja oferta de posgrados, en la cual predomina la presentación de maestrías, muy por encima de doctorados y especializaciones, sumado al hecho de que hay regiones latinoamericanas con mayor oferta educativa en comparación con otras.

El presente ejercicio tiene como basamento un estudio exploratorio realizado en 20 países latinoamericanos para identificar aspectos relacionados con la oferta educativa de comunicación y periodismo, en procura de la obtención de información actual, completa y precisa acerca de programas, niveles de formación, áreas de conocimiento, prioridades educativas y cantidad de la oferta educativa que se brinda en América Latina. Tal exploración permite la determinación de tendencias una vez examinado el tema

de objetivo investigativo, orientado a la identificación de posibles escenarios futuros de formación en comunicación y periodismo.

La información sobre la oferta educativa en comunicación y periodismo en América implica la retoma de innumerables fuentes informativas que parcialmente presentan las variables que sobre sus detalles, además de segmentados, suelen estar desactualizados e imprecisos. Entidades públicas y privadas aún no consolidan un esfuerzo para unificar y precisar la información que sobre el particular ha de tenerse en cuenta en la toma de decisiones educativas. Organizaciones de carácter gremial han realizado investigaciones y levantamientos estadísticos que en su momento fueron oportunos, pero que ahora se tornan desactualizados e imprecisos por el crecimiento de la oferta. Este ejercicio se hizo con el propósito de abonar esfuerzos investigativos que coadyuven a la identificación de posibles y eventuales escenarios de la formación en comunicación y periodismo en los países latinoamericanos.

Aunque el estudio exploratorio no ha de trascender en el detalle de las razones por las cuales se generan tendencias específicas de formación en comunicación y periodismo en América Latina, sí propende por el suministro de datos preliminares que coadyuven a identificar cuáles han sido las decisiones que en los países y en las subregiones latinoamericanas se han tomado, mediante la presentación actual de la oferta educativa. 9

8.1. Metodología investigativa

En esta parte de la investigación se realizó un ejercicio exploratorio debido a que había poca información actualizada sobre el asunto en particular y, la que se obtiene, no está clasificada, ni ordenada para los fines que pretende alcanzar el proceso investigativo, bajo la intención de establecer un panorama acerca de la formación en comunicación y periodismo en la región.

En la investigación se dispuso de la recolección de información de las páginas web de universidades públicas y privadas de cada país, al acceso de información de los ministerios de educación y organismos descentralizados para fines educativos y a repositorios nacionales que brindan servicios promocionales sobre la oferta universitaria.

Para el análisis se hizo el rastreo de la oferta educativa de 20 países, pertenecientes a América Latina, como son: México (América del Norte); El Salvador, Honduras, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua y Panamá (América Central); Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Uruguay, Paraguay, Argentina y Brasil (América del Sur), y Cuba, Puerto Rico y República Dominicana (Caribe).

En la organización de la información obtenida, se agruparon los países por regiones y se tuvo en cuenta el mismo orden que en su momento estableció la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) para su relación con unidades académicas: 1) Región Caribe; 2) Región Centroamérica; 3) Región México; 4)

Región Andina; 5) Región Cono Sur y, 6) Región Brasil. También se asumieron México y Brasil como regiones debido a su extensión geográfica y particularidades.

Luego de la recolección de información se ordenó la información para poder proceder con su análisis. La recolección se realizó teniendo en cuenta los siguientes procedimientos: se accedió a la información de las entidades públicas de cada país para identificar el reporte de datos de cada institución educativa universitaria (en la mayoría de las ocasiones la información estaba incompleta o no correspondía con los datos que se deseaban obtener); se rastrearon portales que brindan sus servicios informativos a instituciones educativas (estos portales no incluyen la totalidad de universidades y su inclusión es de tipo selectivo). Por otra parte, se compararon listados y documentos de organismos internacionales como Unesco, Felafacs y Ciespal con documentos de entidades nacionales y regionales para establecer la relación de instituciones educativas con programas de comunicación y periodismo. Por último, se realizó un inventario detallado de universidades con programas de comunicación y periodismo por cada país que, luego, fue corroborado con los listados previamente obtenidos durante el trabajo de campo, la consulta de fuentes, la revisión de fuentes públicas y el acceso a portales web de las instituciones educativas.

A partir de allí, se empezó a consultar los portales, uno a uno, de las universidades clasificadas para confirmar su oferta educativa. El levantamiento de la información se hizo teniendo como referencia los siguientes datos: a) Región a la que pertenece la institución, b) País, c) Nombre completo de la universidad y sigla, d) Nombre del programa que ofrece, e) Nivel de formación donde se ubica el programa, f) Perfil de formación del programa académico, g) Página web donde se ubica(n) la(s) información(es), h) Duración del programa y, h) Número de créditos del programa.

8.2. Asunto en cuestión

El ejercicio de levantamiento de información sobre la oferta educativa correspondió al interés de actualizar los datos en tal sentido, más aún cuando la información que se encuentra al respecto es un tanto especulativa y no basada en investigación de campo. Las últimas investigaciones que revelan datos en tal sentido están un tanto desactualizadas y no dan cuenta de los movimientos de la oferta de los últimos años. Tener información vigente sobre la oferta también puede configurar una relación de tendencia sobre las apuestas que las instituciones educativas han mantenido en los tiempos recientes.

Al no haber suficiente información clasificada, los estudios particularizados estarían más sujetos a prejuicios y percepciones que a argumentos solventados en información detallada, específica y comparada. Ese riesgo de amaño interpretativo podrá, quizá, tener menor superación ante intereses y preocupaciones de mercadeo, crecimiento y expansión institucional, elementos que van muy de la mano cuando la oferta

educativa en comunicación y periodismo suele ser vista con impacto en las cifras institucionales de mercadeo.

La investigación se centró en la consulta de datos que permitan dar claridad de lo que ocurre en los contextos inmediatos, como también en los entornos más amplios, dígame nacionales, subregionales y suprarregionales.

La información pública que brindan organismos estatales de educación suele ser parcial, de difícil acceso o restringida por condiciones de reserva de información específica que compete a las instituciones educativas, por un lado, y al Estado respectivo, por el otro, en su relación operativa y funcional. También puede interpretarse el interés de algunas instituciones por no revelar del todo y en detalle su oferta educativa en protección de datos con respecto a sus competidores de mercado. Ello deriva en la dificultad, muchas veces, para acceder a información pública que pueda tabularse, clasificarse y, así, determinar el análisis de tendencias o con relación a la construcción de escenarios probables y posibles de formación.

A lo anterior se suma, que muchas instituciones educativas, sean de carácter público o privado, no mantienen actualizada su información oficial de cara a su público real y potencial, lo cual, de igual modo, representa un inconveniente para identificar la oferta que se entrega por medio de portales o páginas web. Se suma la circunstancia de que, por falta de recursos, algunas instituciones educativas presentan su oferta por medio de otros organismos y no por canales directos como idealmente debería ser.

Por la ausencia de información suficiente, de fácil acceso, puntual y precisa, ha de sospecharse que en el sector educativo pareciera más común de lo que se cree, el hecho de tomar decisiones sin la suficiente información que debería tenerse sobre temas de interés institucional y académico. Por ello, quizá, las decisiones administrativas sobre oferta educativa corren el riesgo de afrontarse con base en percepciones preliminares, prejuicios o tendencias que a simple vista parecieran ser lógicas o que llaman la atención por el impacto que ilusoriamente podrían generar en el mercado educativo. Allí es cuando fenómenos como la sobreoferta, el reduccionismo en la elaboración de perfiles formativos y planes de desarrollo o el continuismo de modelos tradicionales de formación pululan en contextos completamente disímiles, pero sorprendentemente similares en cuanto a la actuación de los agentes administrativos de la oferta académica en comunicación y periodismo se refiere.

8.3. Características del rastreo en la oferta educativa

Del ejercicio de rastreo realizado durante 24 meses consecutivos, desde mayo de 2018 a mayo de 2020 se observaron los siguientes aspectos:

- Un total de 515 instituciones educativas universitarias (59.60 %) presentan su oferta educativa en portales web, mientras que 349 universidades

(40.39 %) lo hacen por intermedio de terceras organizacionales o mediante páginas promocionales de tipo educativo.

- La especificidad sobre la oferta de algunos programas académicos se encontraba imprecisa, incompleta o desactualizada, lo cual ameritó un procedimiento de comparación y verificación de datos para obtener la información vigente. Los registros que se pretendían obtener no siempre se hallaban en el mismo lugar, lo cual implicó cruce de informaciones y una consulta para detallada y pormenorizada de la oferta de programas. Esto, sumado al hecho de que la oferta de universidades que no tienen su portal institucional web debía rastrearse mediante otros recursos de información en internet.
- Se encontró que muchas universidades omiten información detallada de sus programas académicos, lo cual impide tener un espectro de mayores posibilidades informativas que coadyuven a la comparación y el análisis de datos.
- Por la limitación de datos que entregan las instituciones educativas en la presentación de su oferta, se decidió concentrar el levantamiento de la información y su posterior análisis en aspectos como: ubicación de la institución (región), país de funcionamiento y nivel de formación del programa ofrecido.
- Mientras algunas instituciones educativas conservan la oferta tradicional de comunicación social y periodismo, otras en cambio han decidido su separación, incluso, las combinan e incluyen en otros saberes distintos a las ciencias sociales y humanidades. Y por ello, se encuentra la inclusión de la comunicación en áreas como las ciencias políticas, el diseño, la publicidad y la administración.
- También se halló que algunas universidades realizan subclasificaciones de la comunicación con mayores énfasis; por ejemplo, en la comunicación visual, la comunicación política, la comunicación audiovisual, la comunicación para el mercadeo, la comunicación escrita, la comunicación gráfica, la comunicación visual, la comunicación audiovisual, entre otros.
- En muchos países se encontró que una misma institución no solo tiene distintos campus en una determinada región, sino que también ofrece el programa académico en diversos lugares. Algunas de estas universidades brindan la misma oferta; otras, brindan la oferta de comunicación, pero con diversos énfasis según el campus.

8.4. Resultados de la oferta educativa en comunicación y periodismo

En los 20 países de América Latina se ofrecen 1.862 programas académicos de comunicación y periodismo, con sus múltiples variaciones y nominaciones en el campo

de conocimiento y en los niveles formativos de tecnicaturas, tecnologías, licenciaturas (carreras profesionales, bacharelados, grados, pregrados), especializaciones (especialidades), maestrías, doctorados, posdoctorados, MBA, postítulos, prosecución de estudios, posdoctorados y bachilleratos (Tabla 29).

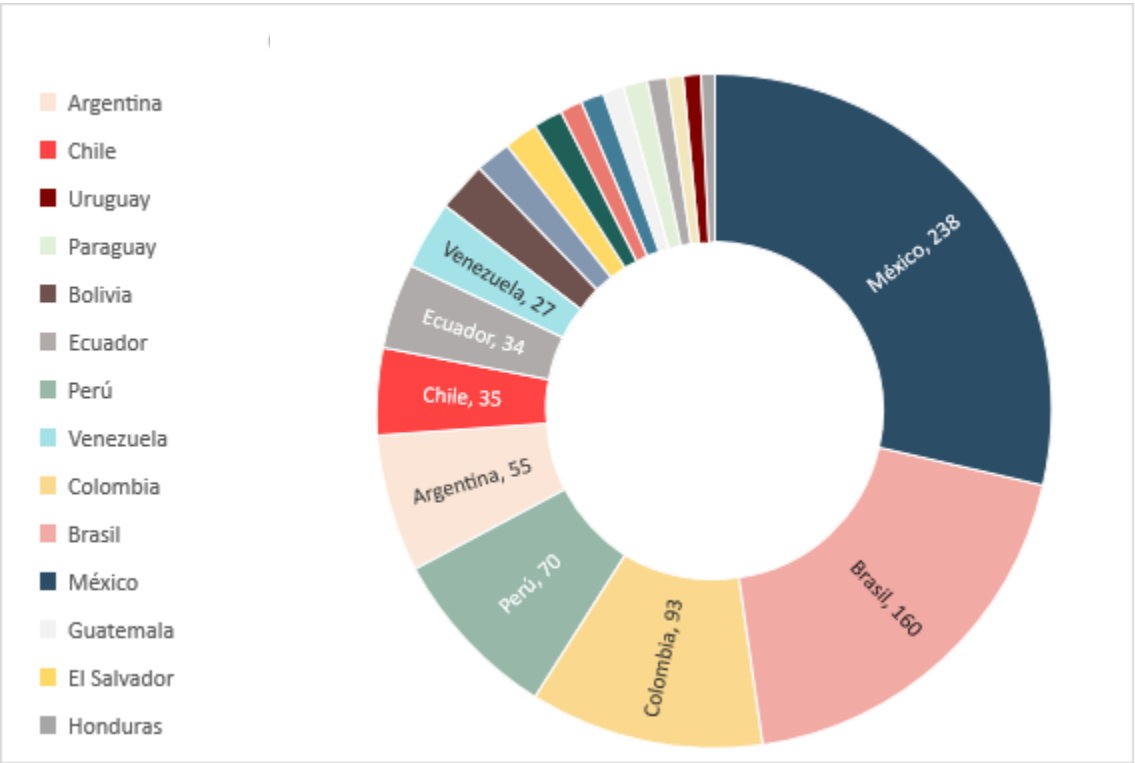
Tabla 29. *Clasificación países por universidades y programas de comunicación*

País	Puesto por cantidad de universidades	# Universidades	Puesto por cantidad de Programas	# Programas
Argentina	5	55 (6,59 %)	4	177 (9,50 %)
Chile	6	35 (4,19 %)	6	85 (4,56 %)
Uruguay	19	7 (0,83 %)	10	37 (1,98 %)
Paraguay	16	9 (1,07 %)	18	19 (1,02 %)
Región Cono Sur	4	106 (12,70 %)	3	318 (17,07 %)
Bolivia	9	20 (2,39 %)	14	27 (1,45 %)
Ecuador	7	34 (4,07 %)	7	71 (3,81)
Perú	4	70 (8,39 %)	5	140 (7,51 %)
Venezuela	8	27 (3,23 %)	8	56 (3,00 %)
Colombia	3	93 (11,15 %)	3	205 (11,00 %)
Región Andina	1	244 (29,25 %)	2	499 (26,79)
Brasil	2	160 (19,18 %)	2	310 (16,64 %)
Región Brasil	3	160 (19,18 %)	4	310 (16,64 %)
México	1	238 (28,53 %)	1	508 (27,28 %)
Región México	2	238 (28,53 %)	1	508 (27,28 %)
Guatemala	13	9 (1,079 %)	11	30 (1,61 %)
El Salvador	10	14 (1,67 %)	12	30 (1,61 %)
Honduras	20	5 (0,59 %)	20	11 (0,59 %)
Costa Rica	12	11 (1,31 %)	9	47 (2,52 %)
Nicaragua	14	9 (1,079 %)	19	12 (0,64 %)
Panamá	15	9 (1,079 %)	17	19 (1,02 %)

País	Puesto por cantidad de universidades	# Universidades	Puesto por cantidad de Programas	# Programas
Región Centroamérica	5	57 (6,83 %)	5	149 (8,00 %)
Cuba	11	14 (1,67 %)	13	28 (1,50 %)
República Dominicana	17	8 (0,95 %)	16	24 (1,28 %)
Puerto Rico	18	7 (0,83 %)	15	26 (1,39 %)
Región Caribe	6	29 (3,47 %)	6	78 (4,18 %)
Total		834		1862

Son 834 universidades las que ofrecen los 1.862 programas académicos de todos los niveles de formación en los 20 países de América Latina (Figura 110). Los 5 de los 20 países con mayor número de universidades con programas académicos de comunicación y periodismo son en su orden: México (238; 28,53 %), Brasil (160; 19,18 %), Colombia (93; 11,15 %), Perú (70; 8,39 %) y Argentina (55; 6,59 %).

Figura 110. Universidades con programas de Comunicación en América Latina

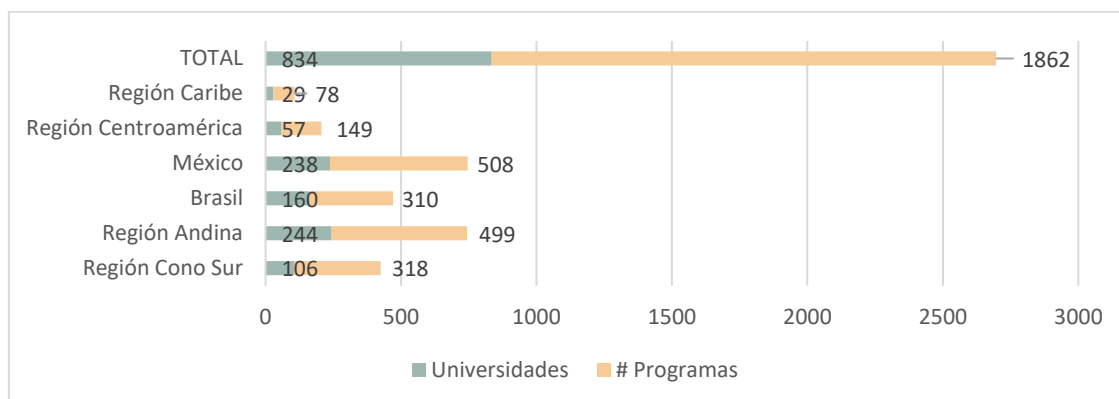


Si la oferta de programas de comunicación y periodismo en América Latina se identificara por regiones, la clasificación sería la siguiente: 1) Región México, con 508

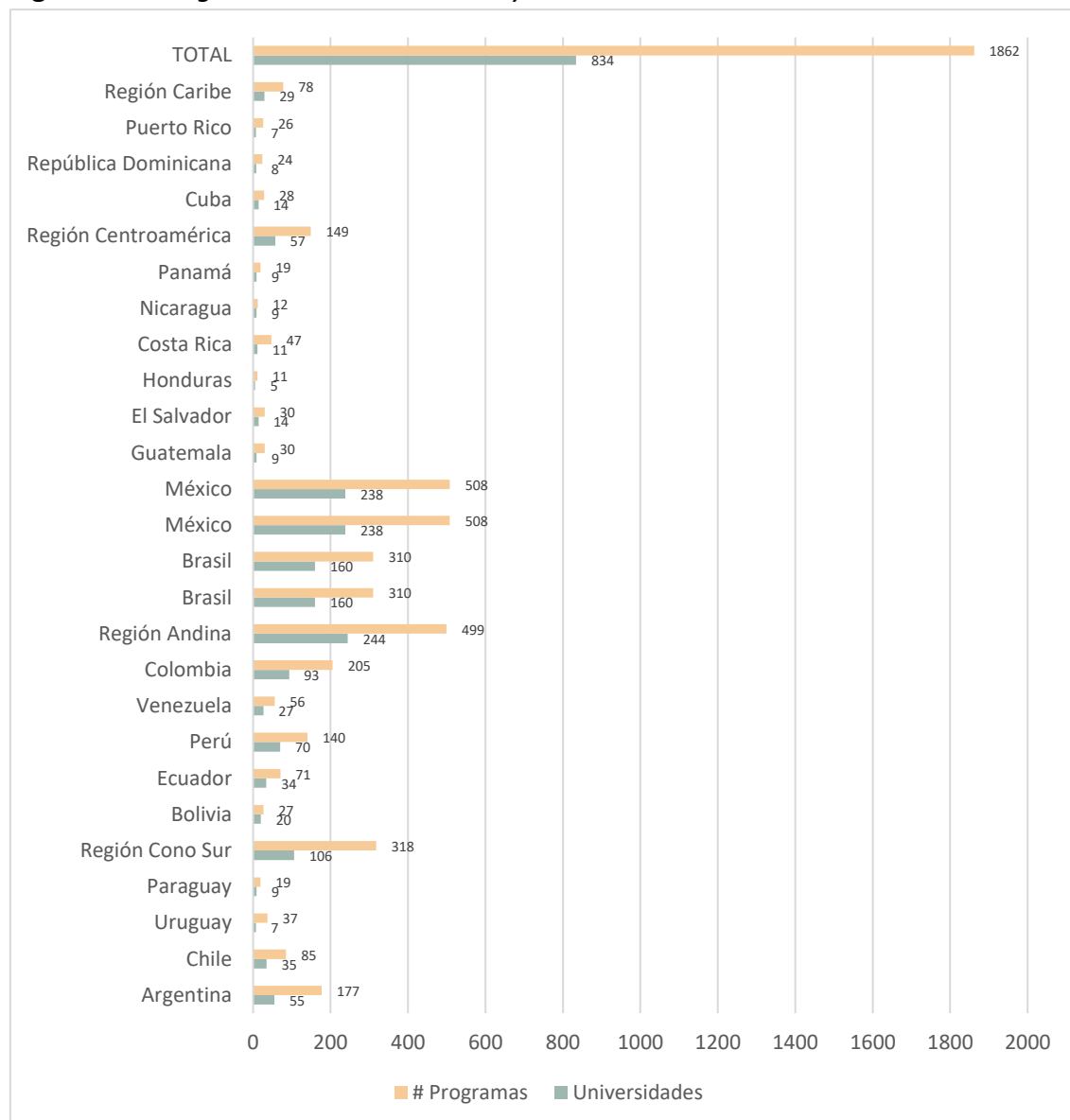
programas; 2) Región Andina, con 499 programas; 3) Región Cono Sur, con 318 programas; 4) Región Brasil, con 310 programas; 5) Región Centroamérica, con 149 programas y, 6) Región Caribe, con 78 programas (Figura 111).

Es Caribe la región en América Latina que menor número de universidades presenta con oferta en comunicación y periodismo, seguida de Centroamérica; dato coincidente con el hecho de que son regiones con menor densidad poblacional y menor número de establecimientos educativos de carácter universitario.

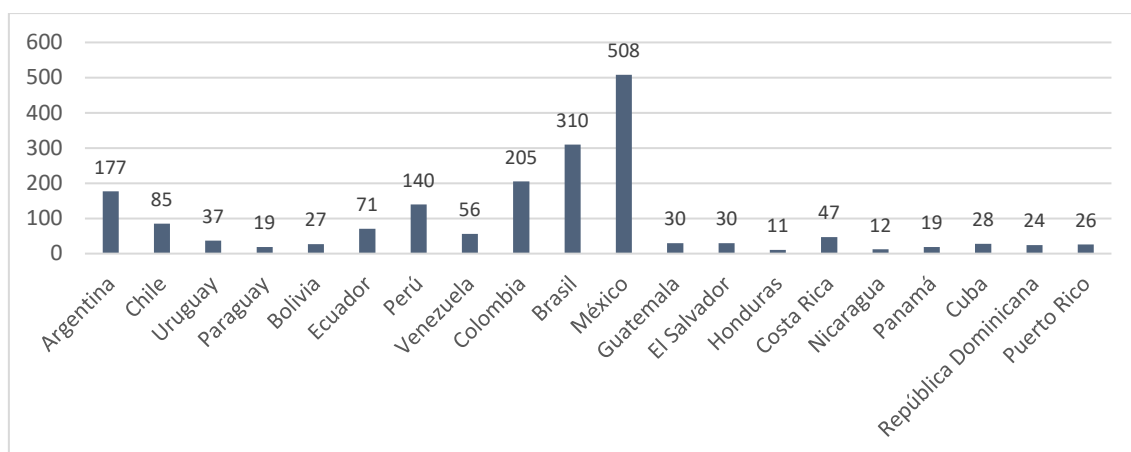
Figura 111. *Universidades y programas de Comunicación por regiones*



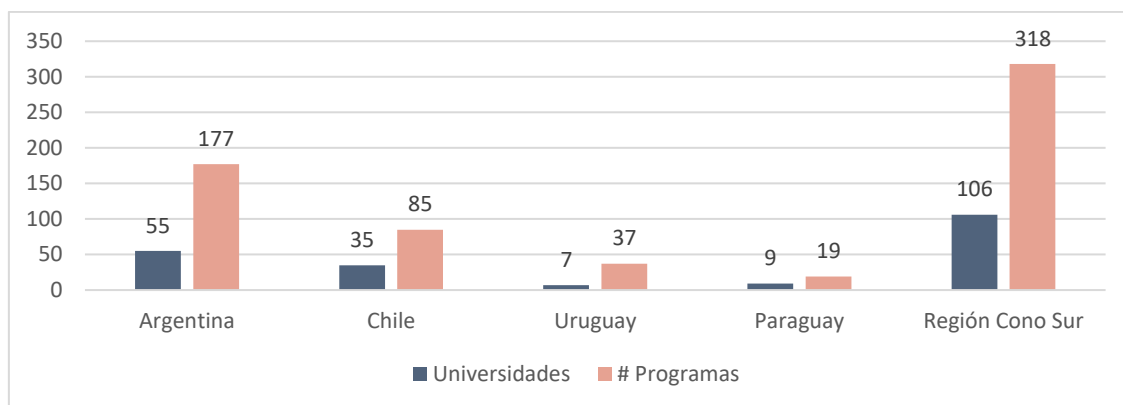
Por regiones de América Latina (Figura 112) se distingue que de los 1862 programas académicos de comunicación y periodismo ofrecidos, los siguientes son los países con mayor oferta: México, en primer lugar, con 508 programas, en el sur de la zona norteamericana; Brasil, en segundo lugar, con 310 programas, en la zona oriental de Suramérica; Argentina, con 177 programas, por los países de la región Cono Sur; Colombia, con 205 programas, por los países de la zona Andina; Costa Rica, con 47 programas, por Centroamérica, y Cuba, con 28 programas, por el Caribe.

Figura 112. Programas de Comunicación y Periodismo en América Latina

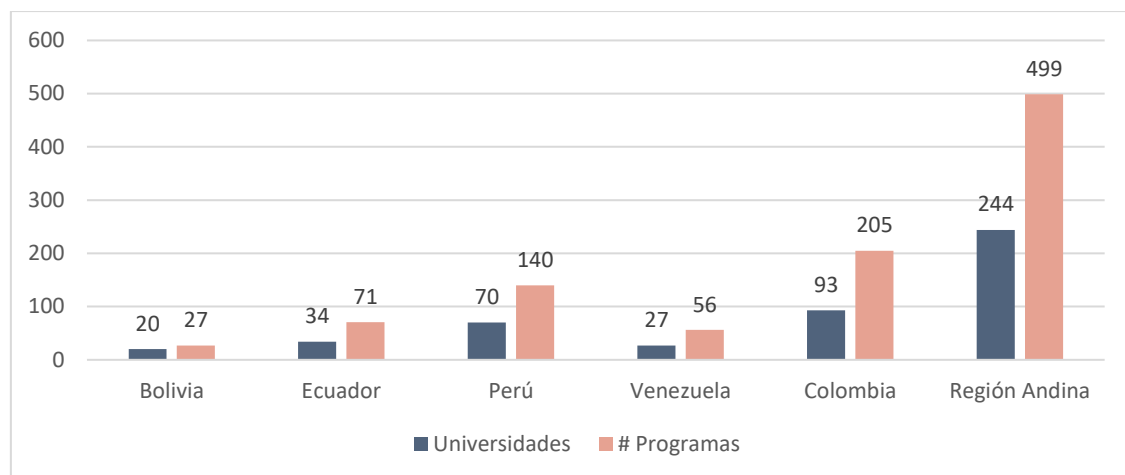
En los primeros puestos de la clasificación coincide que los países con mayor número de universidades tienen igualmente el mayor número de programas de comunicación y periodismo; sin embargo, a partir del 4º lugar comienza a desvanecerse tal coincidencia (Figura 113) con relación a Argentina y Perú.

Figura 113. *Programas de Comunicación y Periodismo por países*

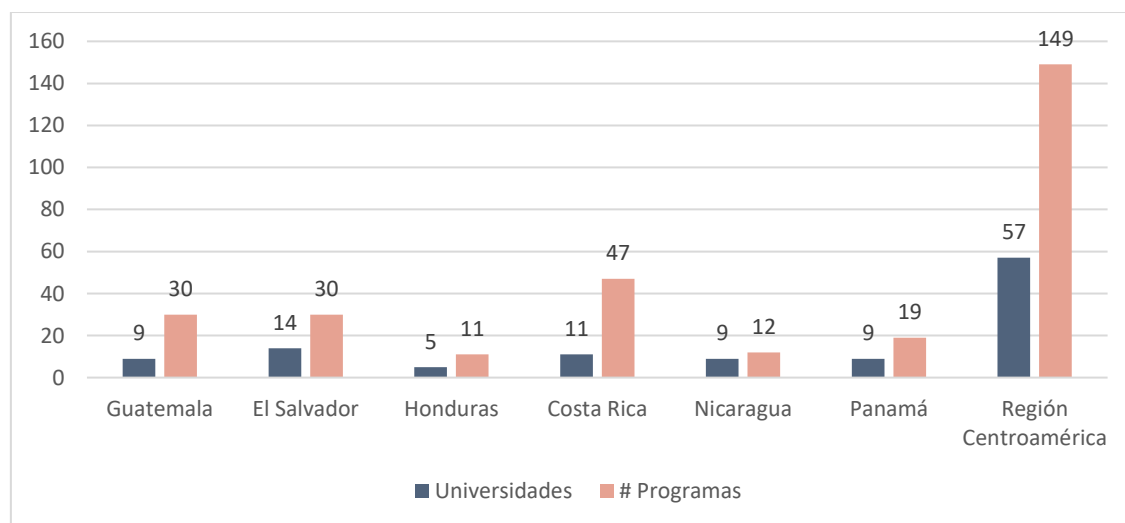
En la región Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay), el país con mayor número de universidades (55) y programas de comunicación y periodismo (177) es Argentina, y le sigue Chile, con 35 universidades y 85 programas. Paraguay ocupa el tercer lugar con mayor número de universidades (19) y cierra Paraguay, con 16 universidades. En cuanto a programas académicos de comunicación y periodismo aparece Uruguay en el tercer lugar, con 37 programas, y Paraguay, en el cuarto lugar, con 19 programas (Figura 114).

Figura 114. *Relación de universidades y programas de la región Cono Sur*

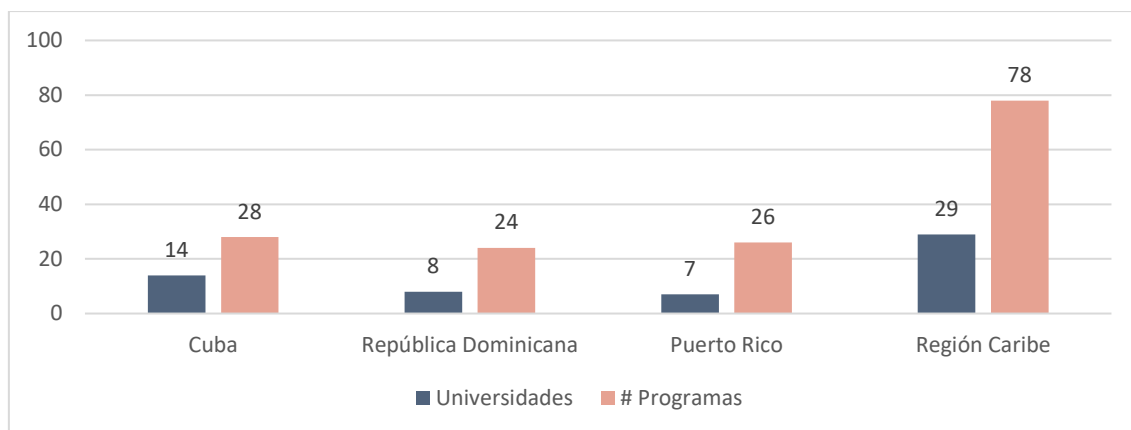
En la región Andina (Colombia, Perú, Bolivia y Venezuela), el país con mayor número de universidades es Colombia (93), con 205 programas [1]; le siguen Perú, con 70 universidades y 140 programas [2]; Ecuador, con 34 universidades y 71 programas [3]; Venezuela, con 27 universidades y 56 programas [4] y, Bolivia, con 20 universidades y 27 programas [5] (Figura 115).

Figura 115. *Relación de universidades y programas de la región Andina*

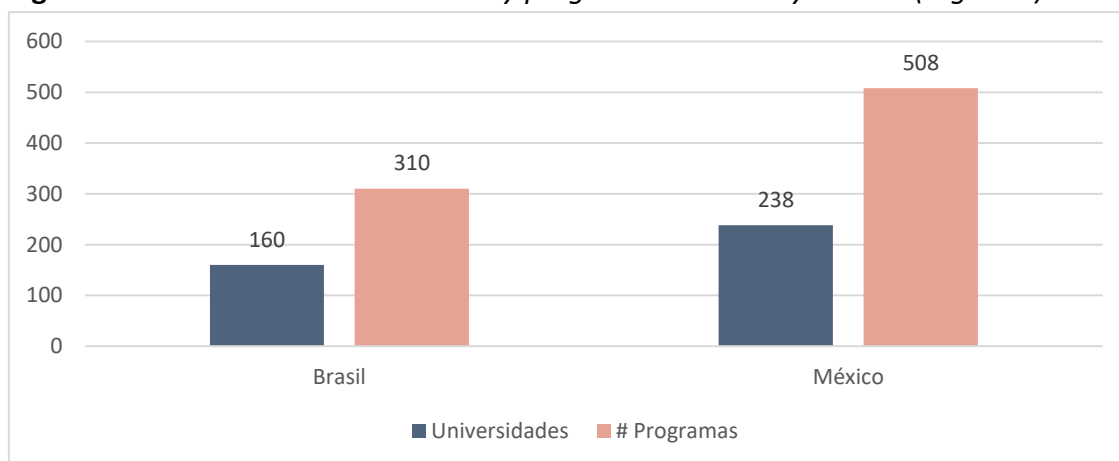
En la región de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Nicaragua y Panamá), El Salvador es el país con mayor número de universidades con programas de comunicación y periodismo [1]; Costa Rica, con 11 [2]; y Guatemala, Panamá y Nicaragua [compiten el tercer lugar], con 9 universidades, y Honduras, con 5 universidades [4] (Figura 116).

Figura 116. *Relación de universidades y programas de la región Centroamérica*

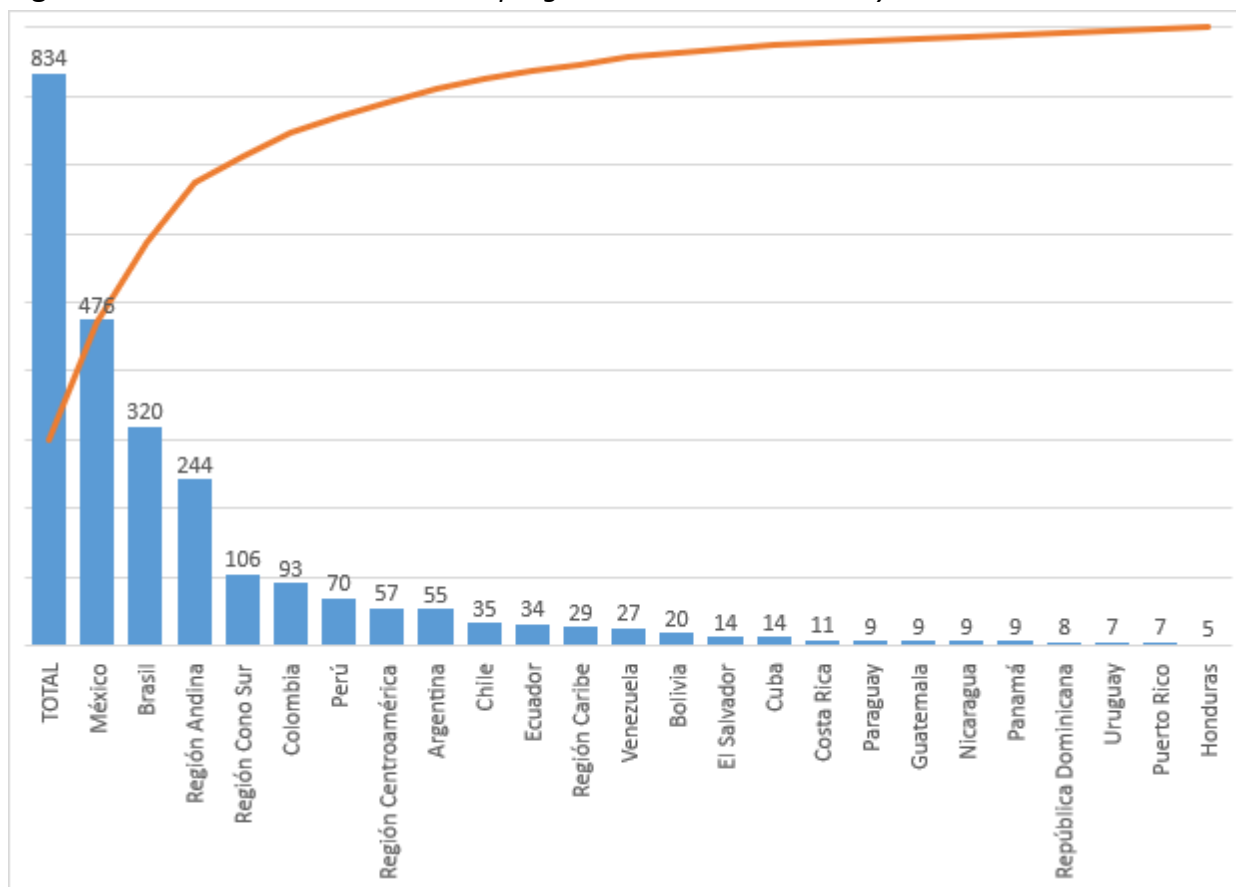
En la región Caribe, Cuba es el país con mayor número de universidades (14) con programas de comunicación y periodismo (28) [1] y le siguen: República Dominicana, con 8 universidades y 24 programas [2] y Puerto Rico, con 7 universidades y 26 programas [3] (Figura 117)

Figura 117. *Relación de universidades y programas de la región Caribe*

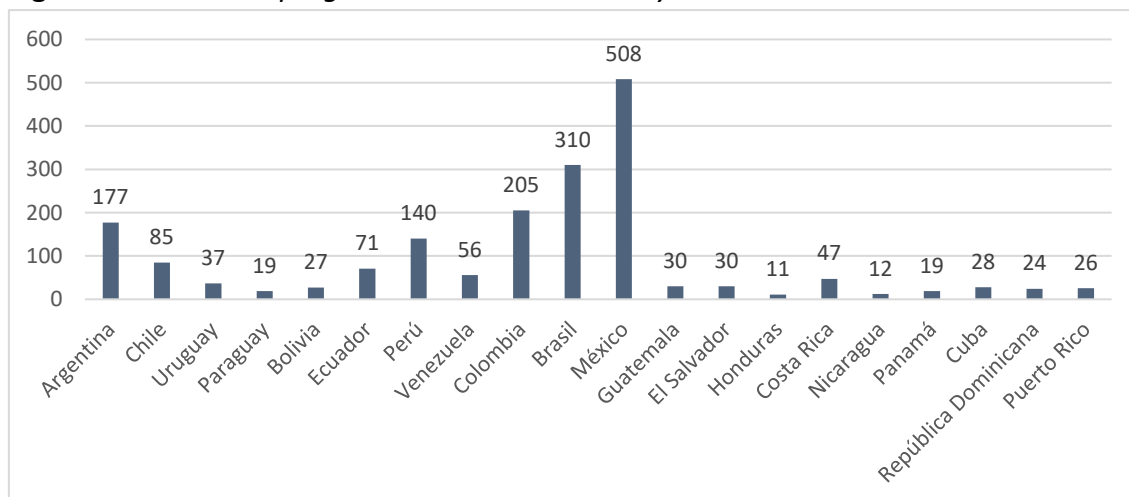
Las otras 2 regiones son Brasil y México que, debido a su extensión y densidad poblacionales, son estimadas no solo como países, sino también como regiones. (Figura 118)

Figura 118. *Relación de universidades y programas de Brasil y México (regiones)*

Se distinguen por regionales que Argentina (región Cono Sur), Colombia (región Andina), El Salvador (región de Centroamérica) y Cuba (región Caribe) lideran la clasificación con el mayor número de universidades con programas de comunicación y periodismo, por debajo de las cifras que revelan México y Brasil que son los dos países con mayor cantidad de instituciones educativas (Figura 119).

Figura 119. *Universidades de A.L. con programas de Comunicación y Periodismo*

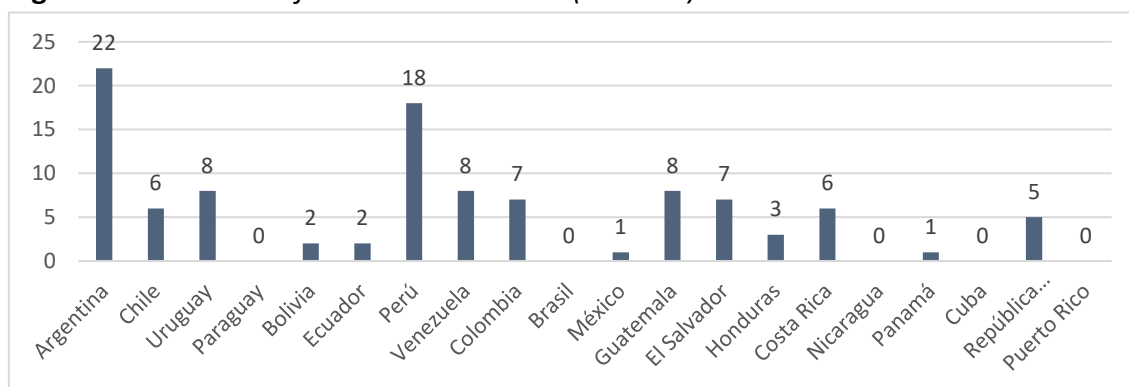
En lo que concierne al número de programas de comunicación y periodismo (Figura 120), encabezan el listado México (508; 27,28 %) [1], Brasil (310; 16,64 %) [2], Colombia (205; 11 %) [3], Argentina (177; 9,50 %) [4] y le siguen Perú (140; 7,51 %) [5], Chile (85), Ecuador (71), Venezuela (56), Costa Rica (47), Uruguay (37), Guatemala (30), El Salvador (30), Cuba (28), Bolivia (27), Puerto Rico (26), República Dominicana (24), Paraguay (19), Panamá (19), Nicaragua (12) y Honduras (11). Muchos de estos programas pueden pertenecer a una misma unidad académica (llámese Facultad, Escuela, Programa o Coordinación) y a una misma universidad. La diversidad de oferta educativa con énfasis o especialidades comenzó a extenderse por toda Latinoamérica desde los años 90 del siglo anterior, cuando algunas universidades apostaron por una formación especializada en niveles formativos de pregrado (licenciaturas o bacharelados, para el caso brasileño) y de posgrado (especialidades o especializaciones, maestrías y doctorados).

Figura 120. *Relación programas de Comunicación y Periodismo en Latinoamérica*

La región que mayor oferta educativa presenta (Figura 121) en el nivel técnico (o tecnicatura) es la Andina (37), seguido por el Cono Sur (36) y luego por Centroamérica (25); las demás regiones presentan datos de menor o nulo valor: México (1), Caribe (5) y Brasil (0).

En América Latina es Argentina el país con mayor predominio de una oferta educativa de carácter técnico en comunicación y periodismo, seguido de Perú. En el tercer lugar, Guatemala, Uruguay y Venezuela se compiten con 8 ofertadas cada uno. Los siguientes países tienen una menor oferta de carácter técnico.

Son 104 técnicas o tecnicaturas que ofrecen las universidades de América Latina en sus portales web.

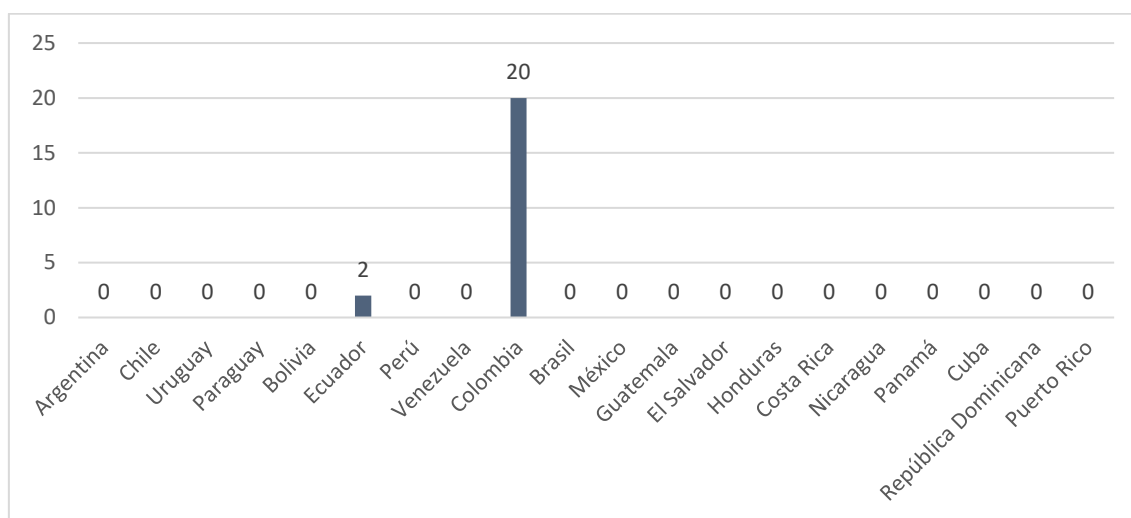
Figura 121. *Relación oferta de tecnicaturas (técnicas) en América Latina*

En lo correspondiente al nivel de formación tecnológica (Figura 122), solamente la región Andina presenta oferta en comunicación y periodismo, con Colombia (20 programas) y Ecuador (2 programas).

La oferta tecnológica visibilizada por las universidades latinoamericanas en sus páginas web identifica que son 46 y, mayoritariamente, es Colombia el país con mayor

número de ofrecimientos, seguido de Paraguay que, en número, no alcanza a la mitad de la oferta del primer país en la clasificación general. Solamente, cuatro países presentan en el rastreo realizado esta modalidad formativa. Es necesario aclarar que algunas universidades tienen un alto componente técnico y tecnológico; pero, está incluido dentro del plan de estudio de licenciaturas como fases progresivas de formación dentro del currículo y no como ofertas aisladas con la denominación de tecnologías.

Figura 122. *Relación de oferta de tecnologías en América Latina*



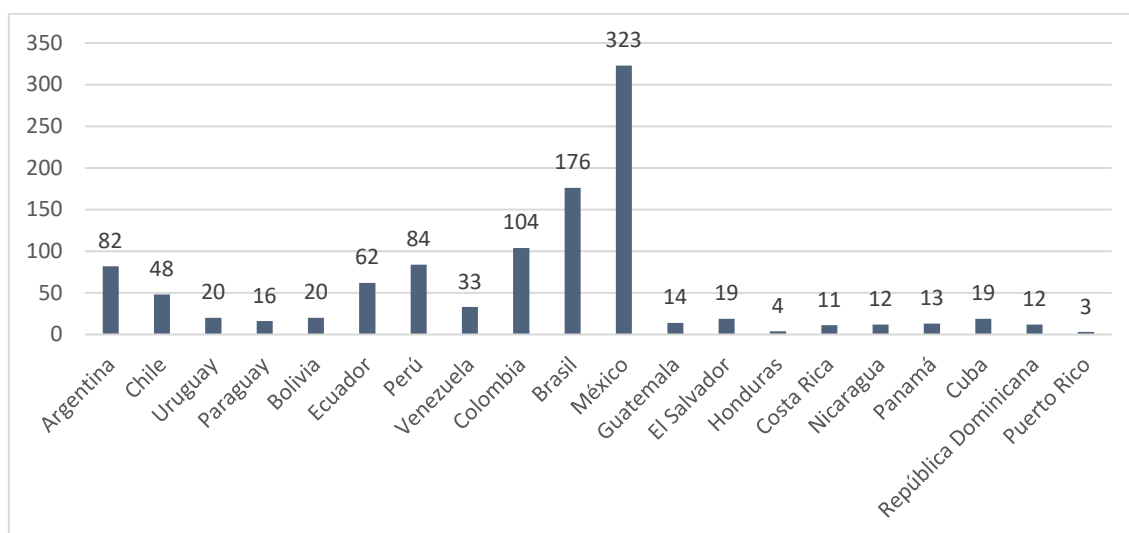
Es la formación del nivel de licenciatura (en otros países asimilable a pregrado, grado o *bacharelado*, en Brasil) el que tiene un valor preponderante en todas las regiones latinoamericanas, siendo México el líder en la oferta (323 programas); segundo, región Andina (303); tercero, Brasil (176 programas); cuarto, región Cono Sur (166 programas); quinto lugar, región Centroamérica (73 programas) y, sexto, región Caribe (34 programas).

Los niveles de formación de licenciatura y *bacharelado*, con 1.075 programas, son los que mayor predominio tienen en los 20 países de América Latina asumidos en el presente estudio, y son México, Brasil, Colombia, Perú, Argentina y Ecuador los seis primeros en la clasificación general con mayor número de programas en este grado académico. A partir del séptimo lugar, que ocupa Chile, la oferta se reduce a mucho menos de la mitad que ofrece Perú, por ejemplo, y que es el cuarto país en la clasificación general latinoamericana. Es necesario aclarar que Brasil es el único país que presenta su oferta con el nombre de *bacharelado* y, por su carácter generalista en la formación, además del tiempo de formación, se agrupa con las licenciaturas en la presente investigación.

Las cifras de la formación en comunicación y periodismo en América Latina (Figura 123) muestran un predominio de la licenciatura (grado, pregrado, *bacharelado*) en comunicación y periodismo; además, también hay unas regiones y unos países con mayor crecimiento de su oferta en otros niveles; en contraste con bajos indicadores en

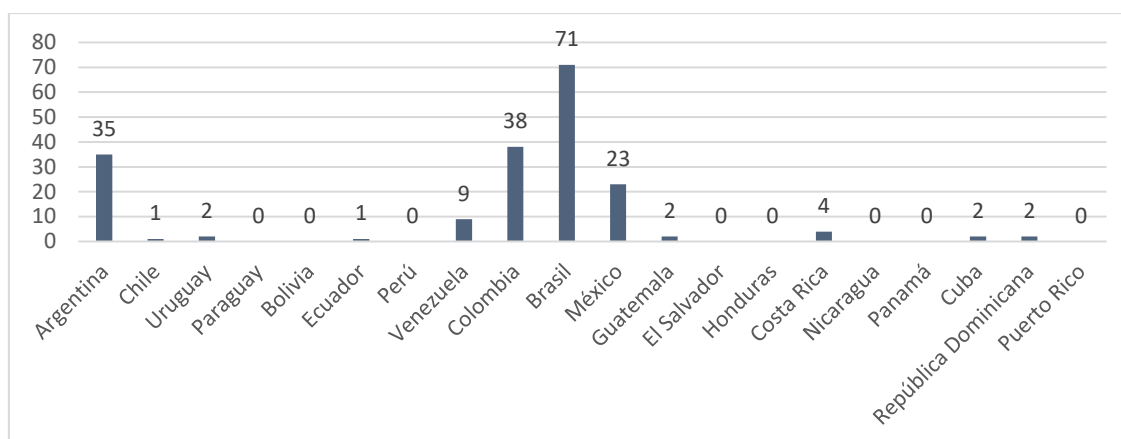
todos los niveles que muestran, por ejemplo, Caribe y Centroamérica, en cuyos países prevalece la formación de la educación superior en su primer escalón muy por encima de la oferta de la formación de posgrado (especializaciones, especialidades, maestrías, doctorados), que es tímida con relación a los países andinos y del Cono Sur, por ejemplo. Los casos de Brasil y México se salen en cifras de los comportamientos promediales de los demás países; incluso, superan en algunos casos, las cifras que se establecen por regiones (o subregiones) de América Latina.

Figura 123. *Oferta de licenciaturas y bacharelados en los países de América Latina*



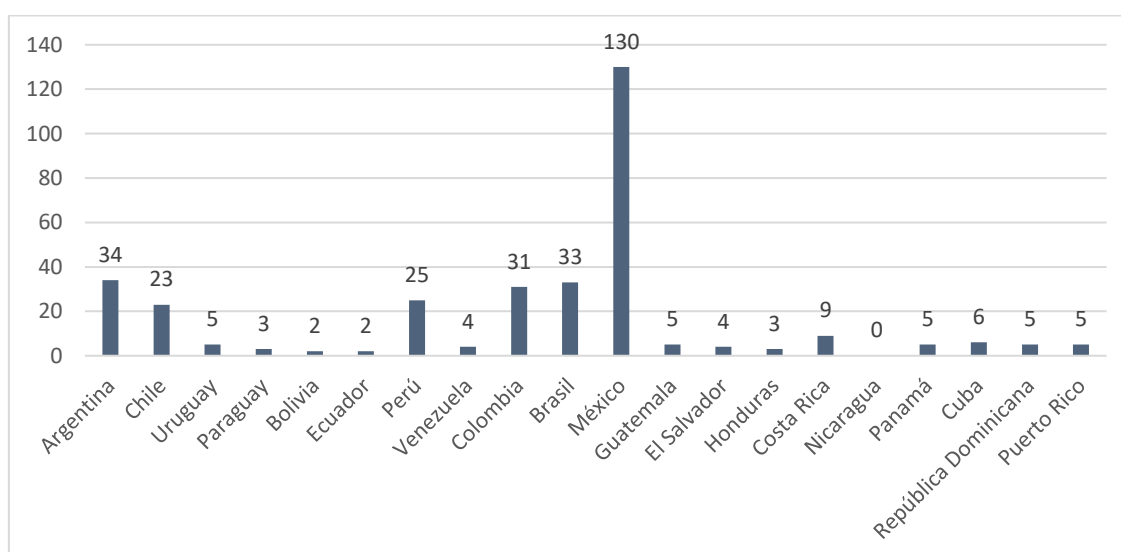
En la modalidad formativa de especialidad o especialización Brasil (71 programas) ocupa el primer puesto, seguido en orden por región Andina (48 programas), Cono Sur (38), México (23 programas), región Centroamérica (6 programas) y, por último, región Caribe (4 programas).

Este nivel primario de la formación de postgrado es concebido en algunos países con el nombre de especialidades y, en otros, bajo el título de especializaciones y, generalmente, es de un año de duración. El país con mayor oferta es Brasil y le siguen Colombia y Argentina (Figura 124), respectivamente, cuya cantidad de programas sobrepasa ligeramente la mitad de la oferta brasileña. El cuarto y quinto lugar lo ocupan, muy por debajo, México y Venezuela. Es una oferta que está muy asociada a la necesidad de cualificación de profesionales que laboran en las organizaciones productivas de sus países. 190 especialidades o especializaciones se ofrecen en los portales web de las universidades de América Latina.

Figura 124. *Oferta de especializaciones (especialidades) en los países latinoamericanos*

En la formación de maestría en comunicación y periodismo (Figura 125), México aparece en primer lugar (130 programas); segundo lugar, región Cono Sur (65 programas); tercer lugar, región Andina (64 programas); región Centroamérica (26 programas) en el cuarto lugar, y región Caribe (16 programas) en el quinto puesto.

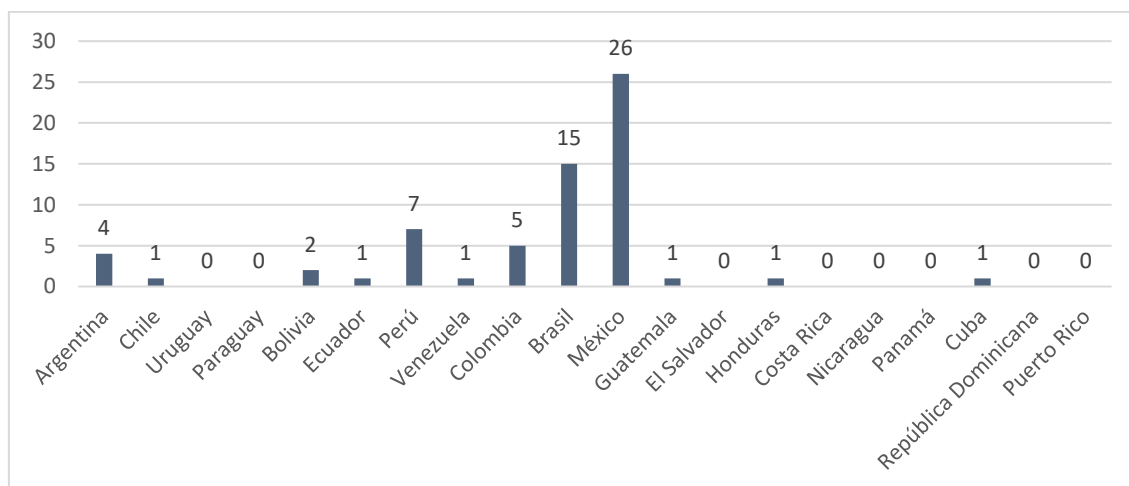
Después de la formación en licenciaturas, las maestrías (334) corresponden al segundo nivel o grado de formación más demandado en los países de América Latina, muy por encima de las cifras que revelan los grados de formación de especialidades o especializaciones y doctorados. Su perfil investigativo y ante las necesidades institucionales de las universidades de cualificación de su personal docente es, quizá, una de las causas principales para que se haya estimulado el crecimiento progresivo de tal oferta en la región; sin embargo, se contrapone a la oferta por fuera de la región en este grado de formación.

Figura 125. *Oferta de maestrías en los países de América Latina*

Acerca de la formación doctoral en América Latina (Figura 126) la oferta reporta los siguientes resultados: México, en primer lugar, con 26 programas; segundo lugar para región Andina (16 programas); tercer puesto, Brasil (15 programas); cuarto puesto para la región Cono Sur (5 programas); quinto lugar, región Centroamérica (2 programas) y, en el sexto puesto, región Caribe (1 programa).

El nivel o grado de formación doctoral, aunque ha venido aumentando en su oferta en los últimos 5 años en América Latina, sigue siendo muy tímida su presentación en comparación con la alta demanda de licenciaturas o *bacharelados*; sin embargo, el aumento progresivo de la cualificación en la modalidad de maestría está conllevando a las instituciones universitarias en analizar y comparar costos y beneficios sobre la posibilidad de constitución de tales programas; sumado al hecho de que las tendencias de acreditar no solo universidades, sino también sus programas en criterios de calidad educativa, exige el aumento de la planta doctoral docente en sus comunidades académicas. No deja de ser significativa —aunque muy tímida— la cifra de 45 programas de doctorado si se asume el hecho que hace más de 5 años resultaba siendo un indicador muy bajo en la oferta latinoamericana. Pero, al ver el dato desde otra óptica, no deja de ser inquietante que en regiones como Caribe y Centroamérica sus indicadores en este nivel de formación o no existen o son nimios, lo cual obliga a sus profesionales y docentes a buscar la oferta educativa en otros países. El país que lidera la oferta doctoral y desde hace mucho es Brasil, seguido por México, Perú y Colombia. Este último país ha pasado en menos de 3 años a la oferta presente.

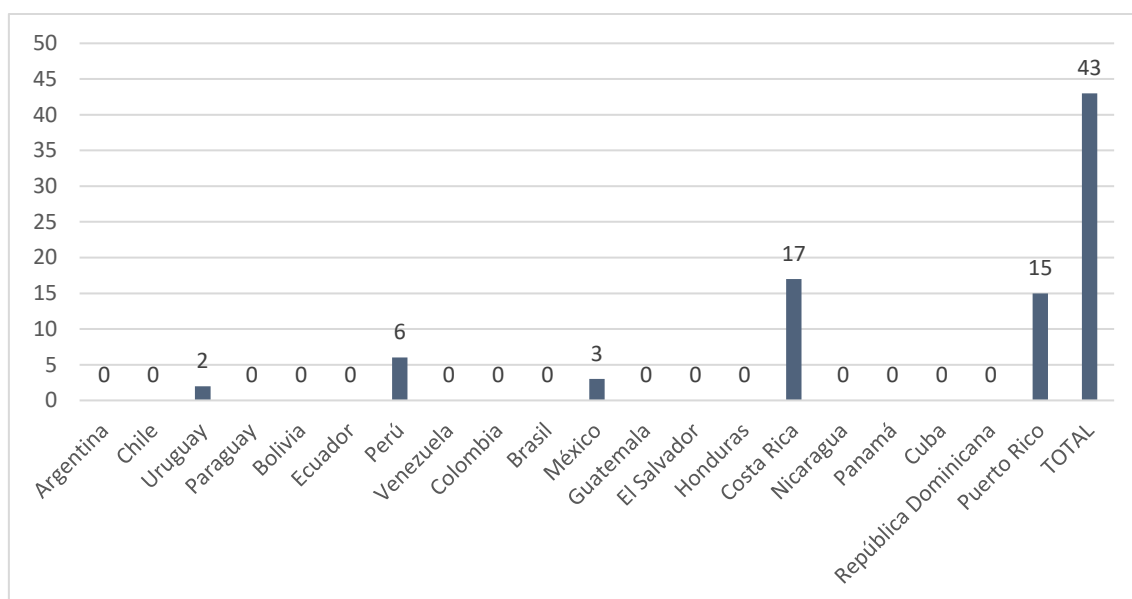
Figura 126. Oferta de doctorados en los países latinoamericanos



La oferta del bachillerato (Figura 127) —distinta al modelo de *bacharelado* de Brasil y retomado del modelo de formación estadounidense— presenta 43 propuestas académicas en América Latina, siendo Costa Rica, Puerto Rico y Perú los países con mayor propensión por este nivel formativo. Acá no se incluyó el modelo formativo brasileño

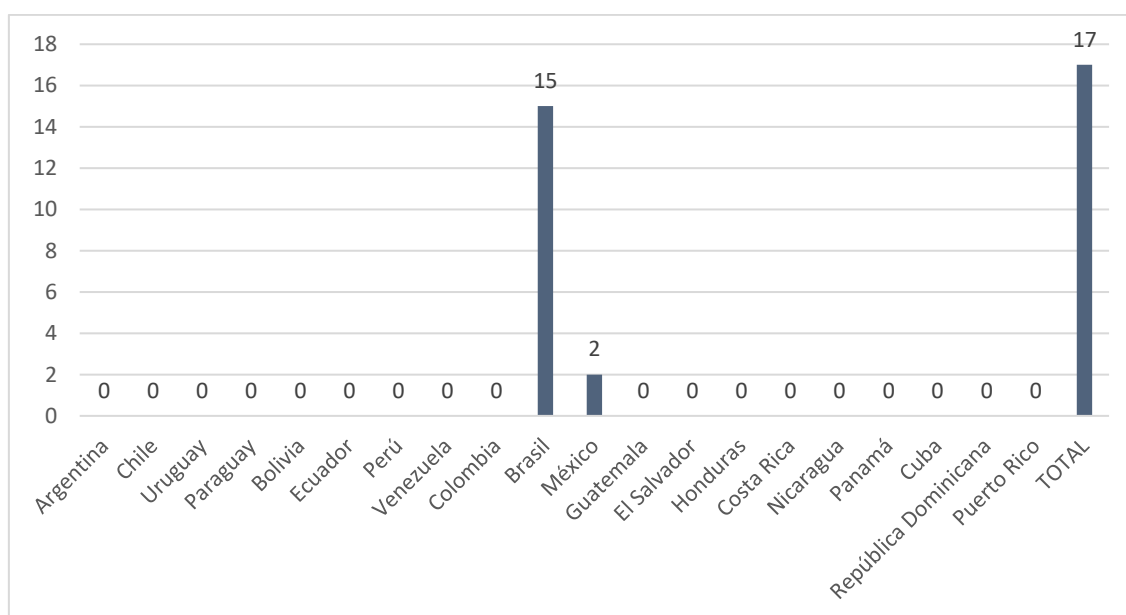
(*bacharelado*) que se asocia en terminología a un bachillerato; pero, que tiene singularidades más próximas a una licenciatura.

Figura 127. Oferta de bachillerato en comunicación y periodismo en América Latina



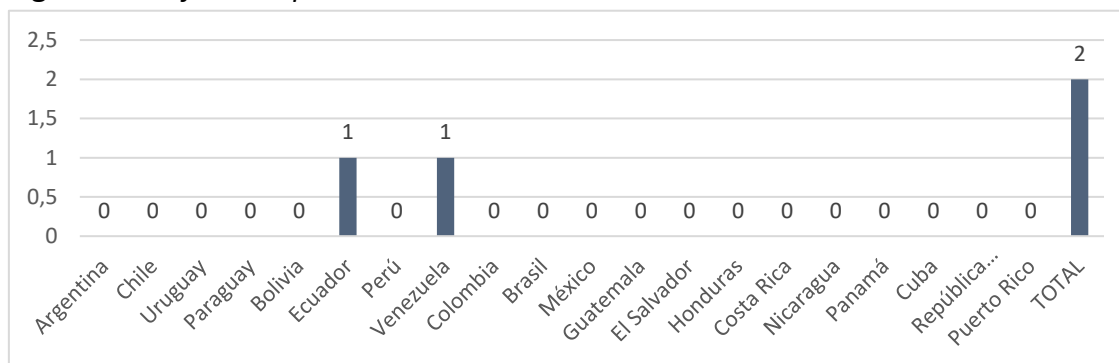
El título MBA retoma su origen de las siglas del término en inglés *Master of Business Administration* y se concibe en algunos países como un título de postgrado que no solamente se asocia a materias de carácter administrativo, sino también en la comunicación. Debido a su nombre, se ha clasificado en la presente relación de modo independiente. Brasil y México (Figura 128), con 17 programas, son los países que presentan oferta MBA en comunicación en América Latina.

Figura 128. Oferta MBA en comunicación en América Latina

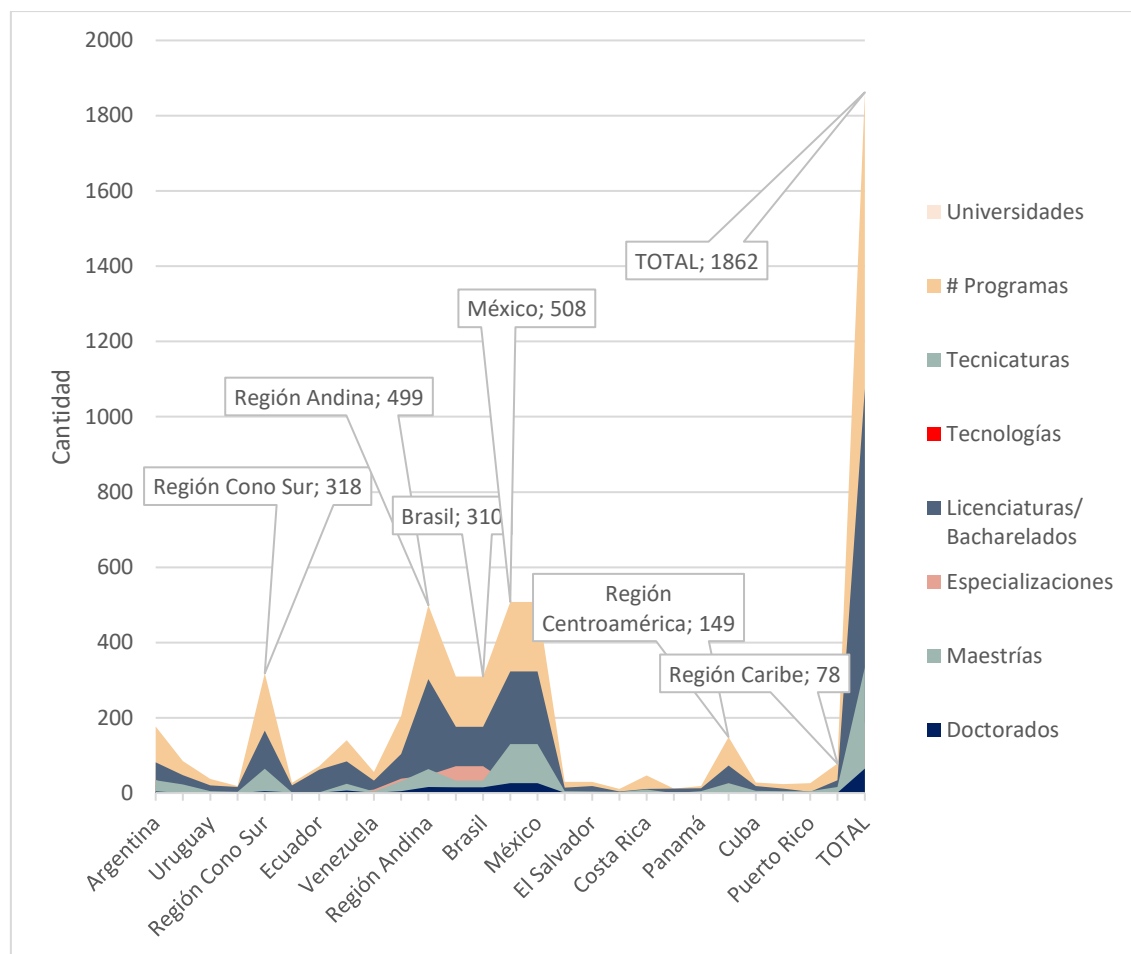


Aunque en muchos países se concibe la idea de que un posdoctorado en realidad no corresponde a un programa de estudio y, mucho menos, a una titulación por su alta fundamentación investigativa; en otros países, en cambio, se declara abiertamente en su oferta la presentación de posdoctorados (Figura 129), como ocurre en Ecuador y Venezuela. En total, son 2 los posdoctorados que algunas universidades de América Latina socializan en sus canales promocionales.

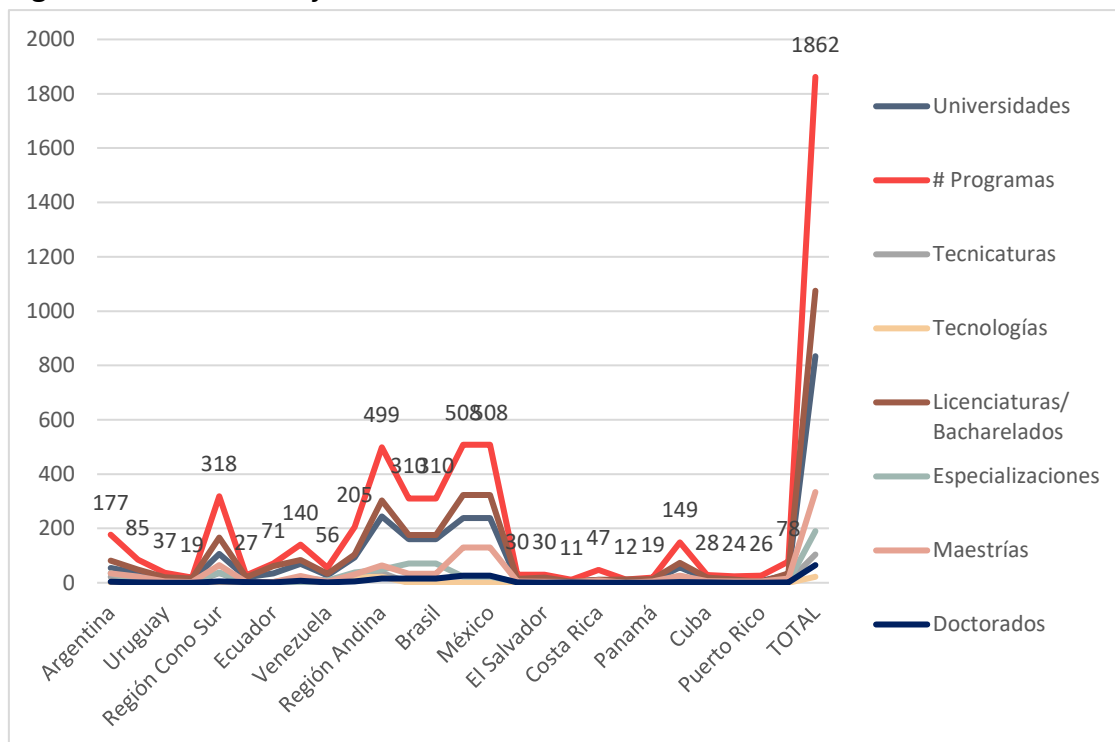
Figura 129. *Oferta de posdoctorado en América Latina*



Al revisar la oferta educativa (Figura 130) según los niveles de formación asumidos en los 20 países de América Latina se descubre que México, Brasil, Colombia, Perú y Argentina son los países con mayor liderazgo en la oferta educativa en todos los niveles, incluso sobresaliendo con respecto a las cifras de los demás países. Y en cuanto a regiones, el orden de la oferta se presenta del siguiente modo: Región México (1), Región Andina (2), Región Cono Sur (3), Brasil (4), Región Centroamérica (5) y Región Caribe (6).

Figura 130. Oferta en Comunicación por regiones, países y niveles de formación

Puede darse una semblanza comparativa de la oferta educativa en comunicación y periodismo en los países de América Latina (Figura 131), de acuerdo con las condiciones particulares de cada región y con base en la información que arrojó la investigación exploratoria.

Figura 131. Tendencias formativas de América Latina en comunicación

En la región latinoamericana se evidencia un crecimiento progresivo de la oferta en todos los niveles (Tabla 30), aunque el predominio está en la oferta de licenciaturas, muy por encima de la oferta de postgrados, tecnicaturas y tecnologías.

Tabla 30. Comparativo oferta en comunicación por regiones de América Latina

Países	Universidades	# Programas	Tecnicaturas	Tecnologías	Licenciaturas/Bacharelados	Especializaciones	Maestrías	Doctorados
Región Cono Sur	106 (4)	318 (3)	36 (2)	0	166 (4)	38 (3)	65 (2)	5 (4)
Región Andina	244 (2)	499 (2)	37 (1)	22 (1)	303 (2)	48 (2)	64 (3)	16 (2)
Región Brasil	160 (3)	310 (4)	0 (6)	0	176 (3)	71 (1)	33 (4)	15 (3)
Región México	238 (1)	508 (1)	1 (5)	0	323 (1)	23 (4)	130 (1)	26 (1)
Región Centroamérica	57 (5)	149 (5)	25 (3)	0	73 (5)	6 (5)	26 (5)	2 (5)
Región Caribe	29 (6)	78 (6)	5 (4)	0	34 (6)	4 (6)	16 (6)	1 (6)
Total	834	1862	104	22	1075	190	334	65

México es el país con mayor número de universidades (238) y con mayor oferta de programas de comunicación y periodismo (508). En todas las regiones latinoamericanas se evidencia la prelación de algunos países en la oferta de programas de distintos niveles de formación (ver anexo 6): en *técnicas* o *tecnicaturas* es Argentina (22 programas); en *tecnologías*, Colombia (20 programas); en *licenciaturas*, México (323 programas); en *especializaciones*, Brasil (71 programas); en *maestrías*, México (130 programas); en *doctorados*, México (26 programas); en *bachilleratos*, Costa Rica (17 programas); en *postdoctorados* solamente se visibilizan Venezuela y Ecuador con un programa cada uno; en *MBA*, Brasil (15 programas).

Por cantidad, el orden de la oferta educativa en comunicación y periodismo en los países de América Latina es el siguiente: 1) Licenciaturas (1.075 programas); 2) Maestrías (334 programas); 3) Especializaciones (190 programas); 4) Tecnicaturas (104 programas); 5) Doctorados (65 programas); 6) Bachilleratos (43 programas); 7) Tecnologías (22 programas); 8) MBA (17 programas); 9) Posdoctorados (2 programas).

En todos los países de América Latina el nivel formativo que lidera la oferta educativa en comunicación y periodismo corresponde al de licenciatura (bacharelado, en Brasil).

El inventario de la oferta educativa de comunicación y periodismo en América evidencia que, además de persistir el predominio de la propuesta educativa tipo licenciatura, aun predomina una oferta muy basada en las condiciones originarias que dieron con el nacimiento de los primeros programas de comunicación y periodismo en la región, y de las tendencias curriculares promovidas por la Unesco y desde Ciespal en los países de las diferentes regiones. En los últimos tiempos tal oferta ha comenzado a diversificarse y consta, incluso, en la aparición de nuevas denominaciones a los programas, la creación de nuevos programas distintos al nivel formativo de licenciatura y en la diversidad de oferta por universidad, incluso. Estos aspectos no ocurrían sustancialmente hasta antes de la década del ochenta, donde la oferta estuvo concentrada básicamente en el nivel de licenciatura. En los noventa y en las dos décadas del nuevo siglo la oferta se ha diversificado más y comienza a generar interdisciplinariedad con otros campos distintos a los tradicionales abordados por la comunicación y el periodismo.

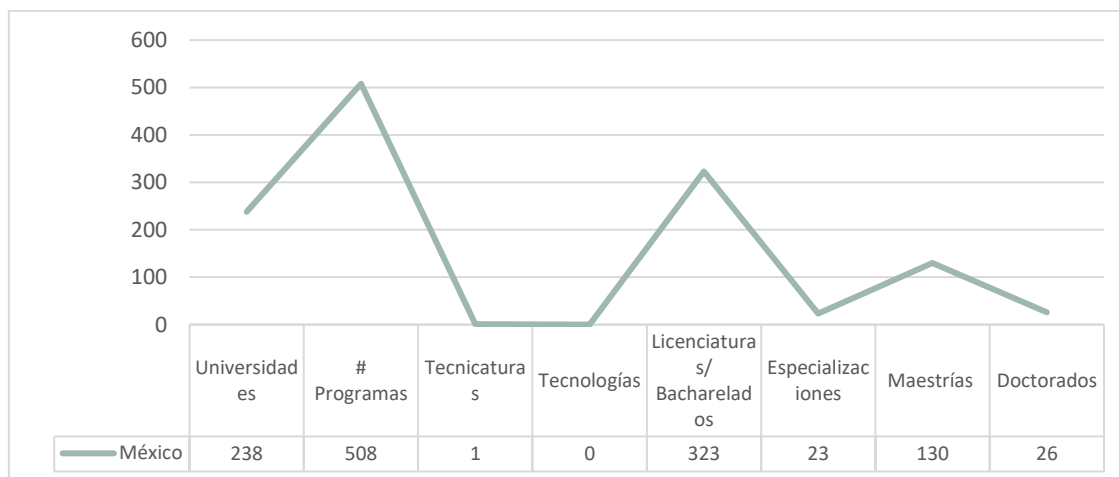
8.5. Oferta educativa en la región México

Se recuerda que para la realización del presente inventario se tuvo en cuenta la clasificación geográfica que históricamente ha tenido la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FelaFacs) para la división de las regiones en América Latina, así: Región México, Región Centroamérica, Región Caribe, Región Andina, Región Brasil y Región Cono Sur.

México es región líder en América Latina en la oferta educativa en comunicación y periodismo. Como región y país tiene una prelación por la oferta de licenciaturas

(323 programas) (Figura 132); sin embargo, no es despreciable la presentación de programas de maestrías (130 programas) y doctorados (26 programas). En cuanto a especializaciones (23 programas) su oferta es menor, y mínima en tecnicaturas (1 programa). Mientras no aparece visibilizada la oferta educativa en tecnologías en el campo de conocimiento.

Figura 132. Oferta educativa en la región México

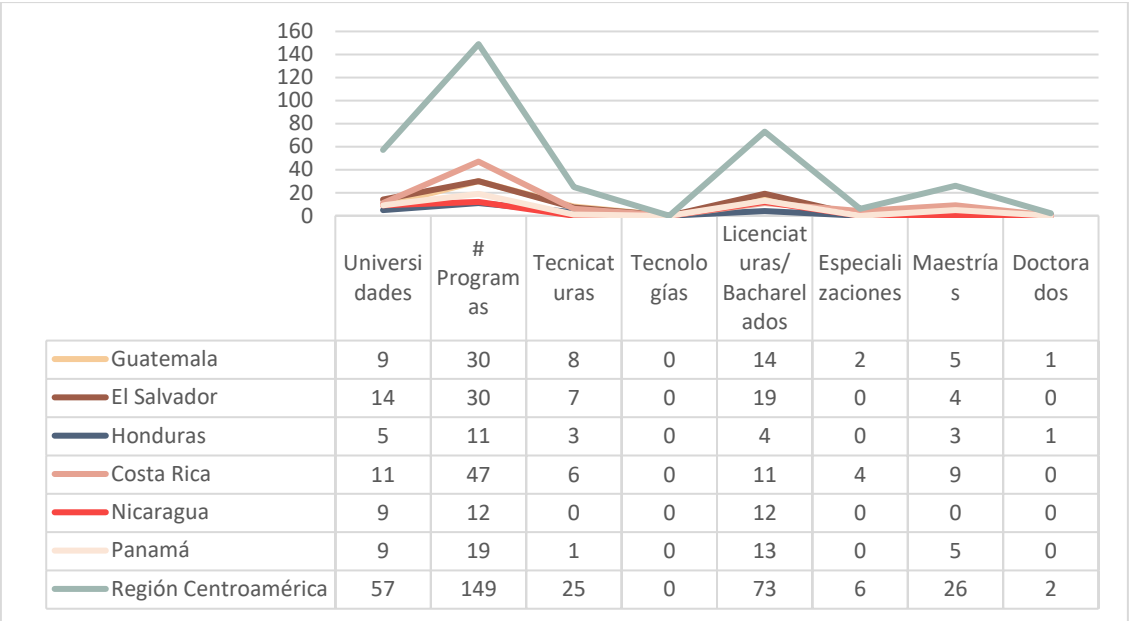


8.6. Oferta educativa en la región Centroamérica

El predominio de la oferta de los países centroamericanos está en las licenciaturas (73 programas), maestrías (26 maestrías) y tecnicaturas (25 programas); sin oferta de tecnologías y con un déficit de la oferta doctoral (2 programas) (Figura 133). De las dos únicas ofertas de doctorado se puede decir que una de ellas es de una universidad hondureña mediante convenio con una universidad externa a la región (de España) y la otra corresponde a un doctorado en ciencias sociales (en Guatemala) del cual se han beneficiado para su formación profesores y profesionales de la comunicación.

El país con mayor número de universidades con programas de comunicación y periodismo es El Salvador (14) y el país con mayor número de programas ofrecidos es Costa Rica (47). El país tico también es el de mayor número de programas con nivel de maestría (9) y especialidad (4), mientras que El Salvador es el de mayor número de licenciaturas (19), y Guatemala con mayor ofrecimiento de tecnicaturas (8).

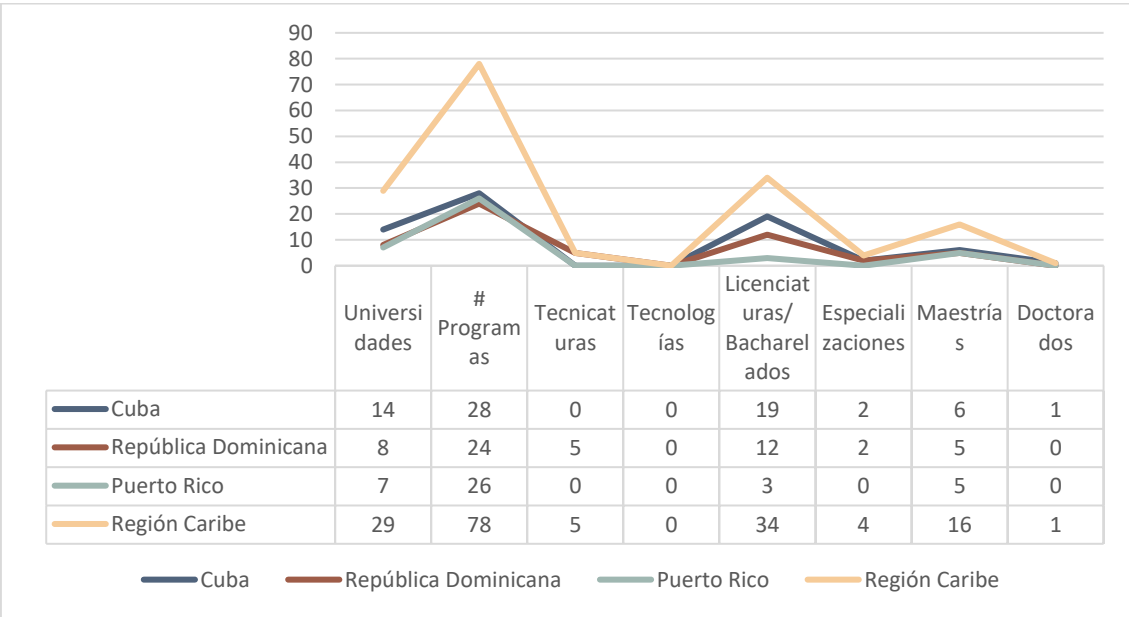
Figura 133. Oferta educativa en la región Centroamérica



8.7. Oferta educativa en la región Caribe

En los países caribeños el predominio de la oferta está en los niveles de licenciaturas (34 programas) y maestrías (16 programas), mientras que la oferta doctoral la presenta Cuba (1) (Figura 134). República Dominicana es el único país de la región que visibiliza la oferta de tecnicaturas (5). Cuba es el de mayor oferta de maestrías (6) y con República Dominicana son los dos países que ofrecen especializaciones (2 por país).

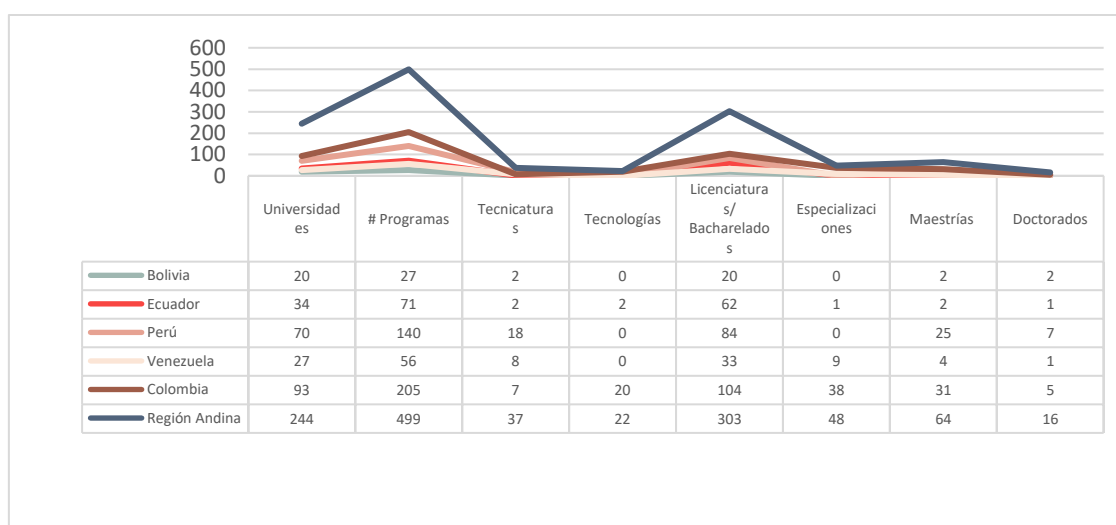
Figura 134. Oferta educativa en la región Caribe



8.8. Oferta educativa en la región Andina

En los países andinos predomina la oferta de licenciaturas (303 programas), seguida por maestrías (64 programas), tecnicaturas (37 programas), tecnologías (22 programas) y doctorados (16) (Figura 135). Pese a que en los países de esta región el nivel doctoral es el de menor oferta, las cifras son significativas en comparación con su oferta en regiones como Centroamérica, Caribe, región Brasil y Cono Sur, y son Perú (7) y Colombia (5) los países con mayor interés por los doctorados en los últimos años. Colombia es el país con mayor oferta de maestrías (31), especializaciones (38), licenciaturas (104) y tecnologías en comunicación y periodismo (20) en la región andina, mientras que Perú ofrece el mayor número de tecnicaturas (18).

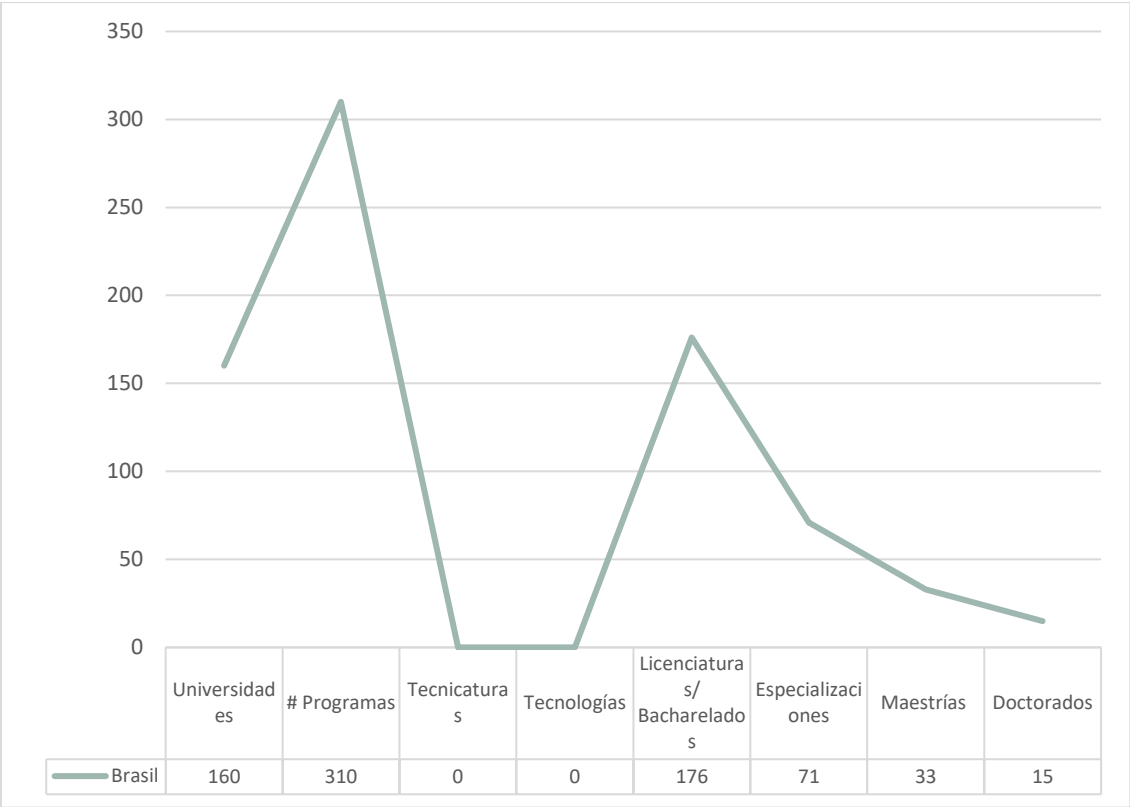
Figura 135. Oferta educativa en la región Andina



8.9. Oferta educativa en la región Brasil

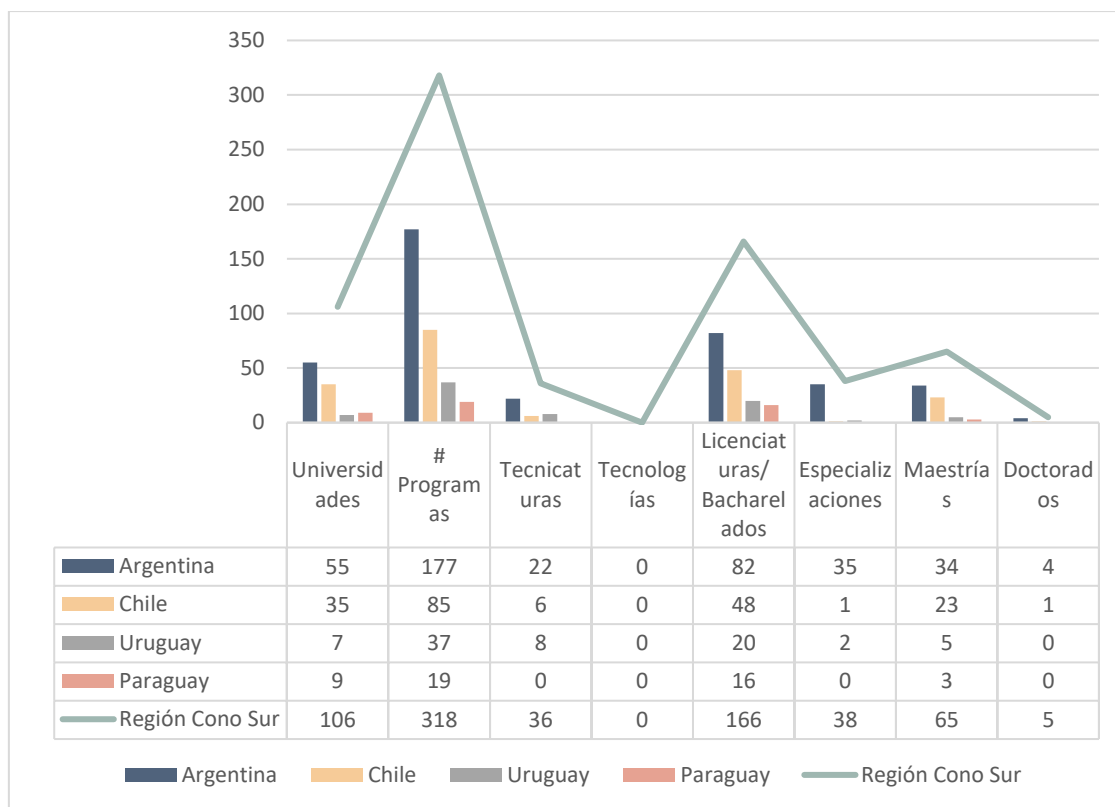
De la oferta de Brasil como región y país es que no visibiliza la educación de comunicación y periodismo en los niveles formativos de tecnicaturas y tecnologías. Predomina allí la oferta en bacharelados (176), especializaciones (71), maestrías (33) y doctorados (15). Es la tercera región, después de México y países Andinos con mayor oferta doctoral (Figura 136).

Figura 136. Oferta educativa en la región Brasil



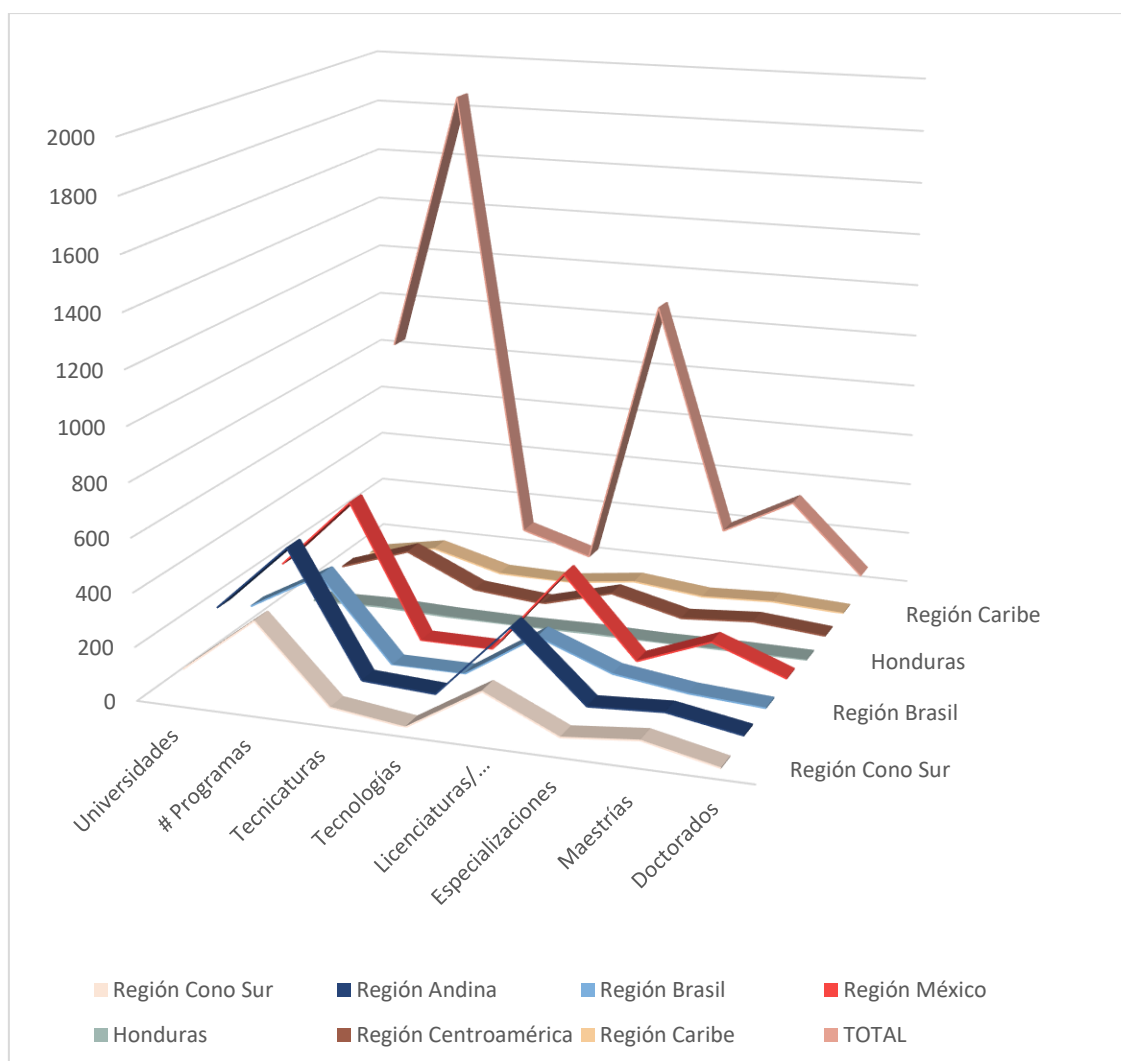
8.10. Oferta educativa en la región Cono Sur

El Cono Sur, integrado por Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay presenta una oferta de 318 programas de comunicación y periodismo, en todos los niveles formativos (Figura 137). El país con mayor oferta educativa es Argentina (177) y la mayor presentación de programas educativos se evidencia en el nivel de licenciaturas (166), seguido de maestrías (65), especializaciones (38) y doctorados (5). Con relación a las tecnicaturas o programas de orientación técnica (36) se encuentra que la cifra es cercana al ofrecimiento de especializaciones (38). En todos los niveles de formación predomina en cantidad la oferta educativa de Argentina, superior a la de los otros países del Cono Sur.

Figura 137. Oferta educativa Región Cono Sur

8.11. Comparativo de la oferta educativa por regiones de América Latina

Al comparar las cifras (Figura 138), puede evidenciarse que la oferta más significativa la tiene la región México, seguida de la región Andina, la región Cono Sur y la región Brasil. Las ofertas disminuyen en cantidad en las regiones de Centroamérica y Caribe. Esto podría equiparse también con cifras demográficas y particularidades de otra índole no abordadas en el presente estudio.

Figura 138. *Comparativo de la oferta educativa de las regiones de América Latina*

8.12. La formación en los diferentes países de América Latina

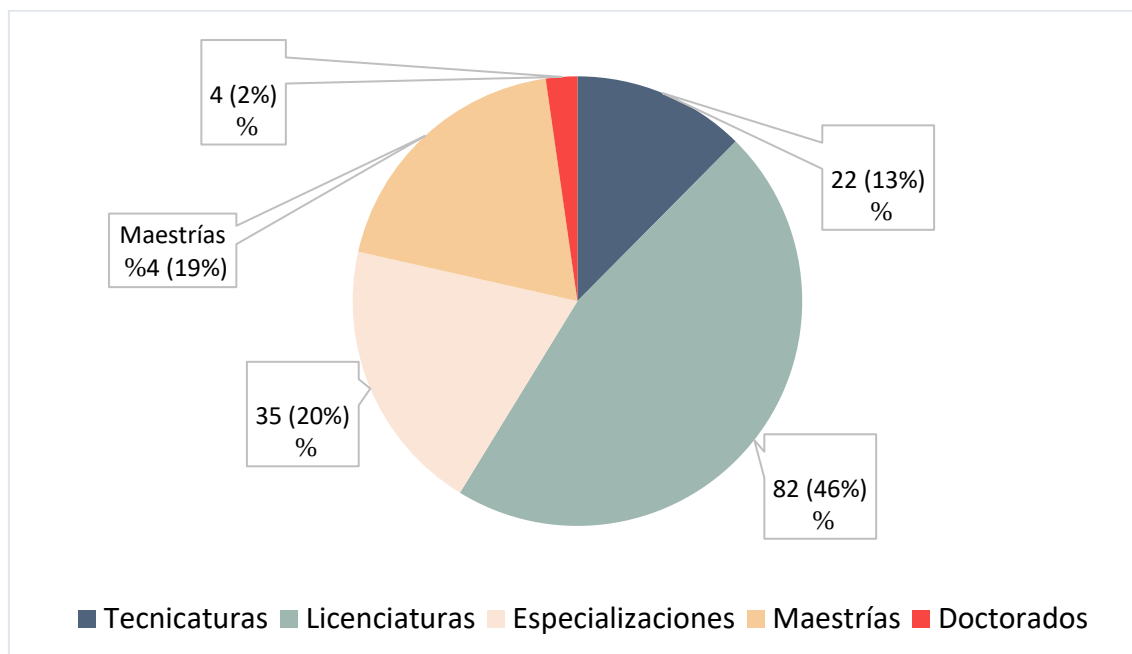
8.12.1. La formación en Argentina

La oferta educativa de Comunicación y Periodismo en el país austral ha tenido una predominancia en la promoción de licenciaturas, sin dejar de lado los distintos niveles de formación (Tabla 31): desde las tecnicaturas hasta los doctorados; sin embargo, en estos últimos aún la cifra no es considerable si se asimila que en toda Argentina 55 universidades brindan una oferta significativa de especializaciones y maestrías, cuya ruta derivaría en la necesidad de ampliar el número de doctorados.

Tabla 31. *La formación en Argentina*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Argentina</i>	<i>Cantidad</i>
55	Tecnicaturas	22
	Licenciaturas	82
	Especializaciones	35
	Maestrías	34
	Doctorados	4

De los 177 programas académicos que brindan las universidades argentinas, el mayor porcentaje de ellos corresponde a las licenciaturas en comunicación y periodismo (46 %), seguidos por las especializaciones (20 %), muy a la par de las maestrías (19 %) y, en cuarto lugar, las tecnicaturas (13 %), como el primer nivel de formación en asuntos relacionados con la Comunicación y el Periodismo. En tanto, aún la oferta de doctorados en Argentina es incipiente (Figura 139), con relación a los demás niveles de formación académica.

Figura 139. *Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Argentina*

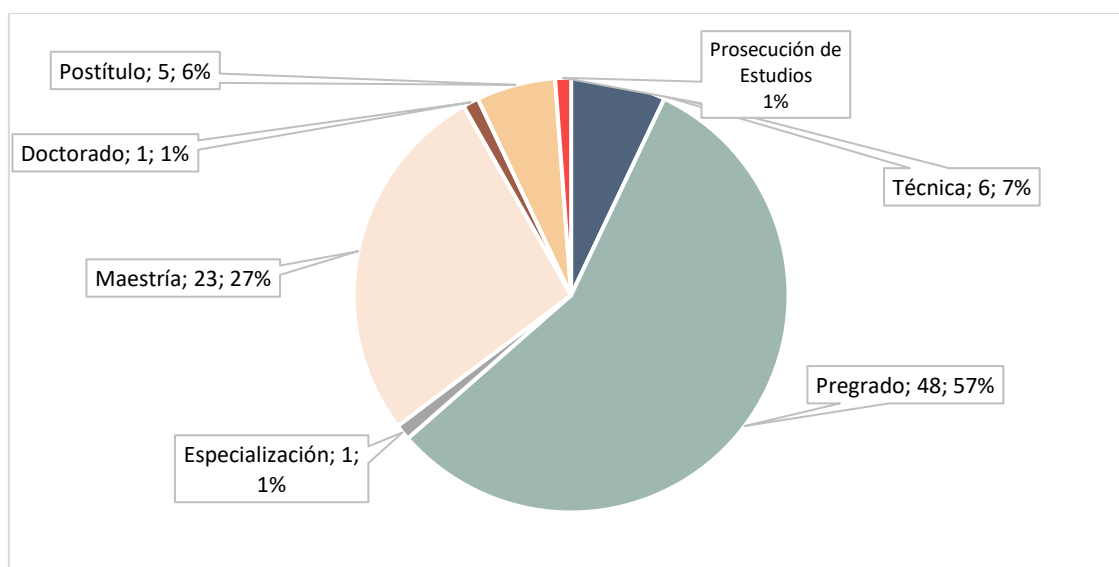
8.12.2. La formación en Chile

La oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Chile sigue teniendo su importancia en la presentación de pregrados universitarios, con una oferta deficitaria en la formación técnica, de especialización y doctorado (Tabla 32). Su fortaleza está en la promoción amplia de maestrías.

Tabla 32. *La formación en Chile*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta de educativa en Comunica- ción y Periodismo en Chile</i>	<i>Cantidad</i>
35	Técnica	6
	Pregrado	48
	Especialización	1
	Maestría	23
	Doctorado	1
	Postítulo	5
	Prosecución de Estudios	1

Algo que se evidencia en la oferta educativa chilena son los postítulos, que también se les denominan Especializaciones Técnicas de Nivel Superior o ciclos de estudios de 1 a 2 años de duración (Figura 140), los cuales se realizan una vez se obtiene el título universitario. Se discriminó esta designación con respecto a las especializaciones por tratarse de un nombramiento muy particular del contexto chileno al nivel de especialización con carácter técnico, como ocurre, de igual modo, con la prosecución de estudios, una modalidad orientada a la regularización de conocimientos para aquellas personas que desean continuar estudios en las carreras de Comunicación y Periodismo.

Figura 140. *Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Chile*

8.12.3. La formación en Uruguay

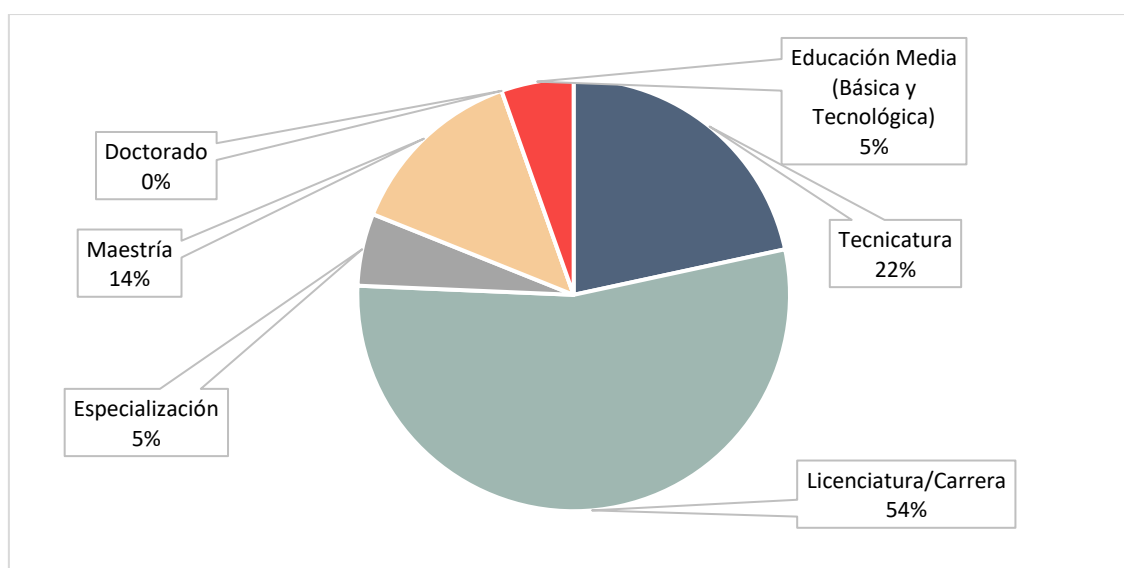
La oferta educativa de Uruguay en Comunicación y Periodismo está concentrada, sustancialmente, en el grado de licenciatura (Tabla 33), con un mínimo ofrecimiento de especializaciones, una reducida presentación de maestrías y sin ninguna apuesta doctoral, mientras que las tecnicaturas, en términos comparativos y numéricos, es demandada al concluirse la educación secundaria y al optar por un estudio superior terciario, en vez de un estudio universitario, lo cual está representado en una formación cuya duración mínima es de 3 años e inferior a los grados universitarios, con un lapso de tiempo definido entre cuatro años (8 semestres) y 5 años (10 semestres).

Tabla 33. *La formación en Uruguay*

Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Uruguay	Cantidad
7	Tecnicatura	8
	Licenciatura/Carrera	20
	Especialización	2
	Maestría	5
	Doctorado	0
	Educación Media (Básica y Tecnológica)	2

De conformidad con la estructura del sistema educativo nacional, también se encuentra una propuesta académica en el nivel de educación media o secundario (Figura 141) basada en el ofrecimiento de programas tecnológicos en áreas de la Comunicación y el Periodismo. De todos modos, el comportamiento de la oferta y la demanda educativa sigue siendo liderada por la formación tipo licenciatura (54 %), seguida de una formación técnica (22 %), y en un tercer nivel, por una formación de maestría (14 %). El último lugar porcentual lo compiten las formaciones de especialización (5 %) y de educación media (5 %), las dos con igual número de programas académicos, indicador que tampoco resulta significativo en una formación universitaria sustentada esencialmente en la presentación de carreras o licenciaturas. Obviamente es necesario comprender lo anterior a la luz de una baja densidad demográfica que no supera la tasa de crecimiento total de los 3,5 millones de habitantes en 2016 y cuando en 1994 su población total llegaba a la cifra de los 3,2 millones, de acuerdo con los datos arrojados por el Observatorio Demográfico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016, pp. 29-30); asunto que induce a interpretar que la densidad poblacional uruguaya no asciende significativamente año tras año, con reflejo en la oferta y la demanda educativa en Comunicación y Periodismo.

Figura 141. *Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Uruguay*



8.12.4. La formación en Paraguay

La oferta educativa paraguaya en Comunicación y Periodismo (Tabla 34) se reduce a los niveles de formación en licenciatura y maestría, sin registrarse propuestas educativas de nivel terciario, de corte técnico, tecnológico o de especialización, y mucho menos del nivel doctoral; sumado a que tampoco las instituciones educativas, al parecer, no muestran preocupación por un nivel de especialización que, en lógica, corresponde al nivel siguiente luego de obtenerse un título universitario por cursar una carrera

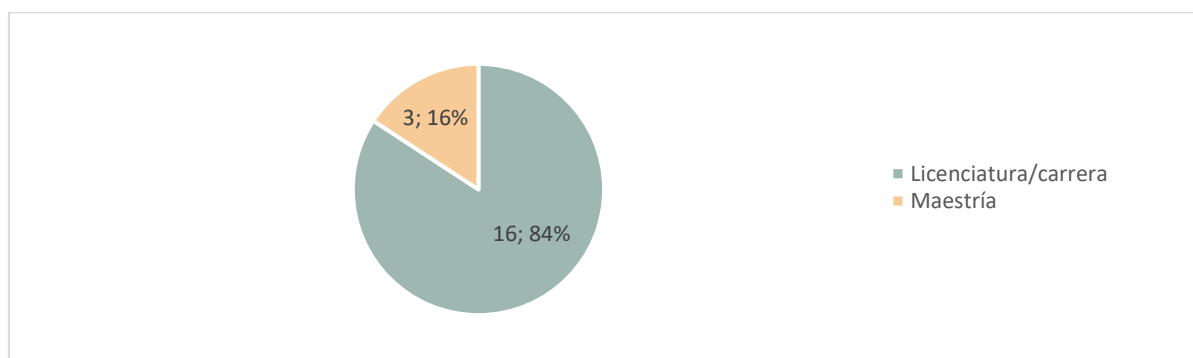
o licenciatura. Tal sospecha podría insinuarse con base en un estudio (Soto et al., 2014) que revela que en el país del Sur «los trabajos que incorporan la variable cursos de posgrado son incipientes» (p. 70), sumado a que la percepción sobre utilidad de los conocimientos de posgrado es del 61,5 %, inferior a porcentajes registrados en otros estudios, por ejemplo, en Chile.

Tabla 34. *La formación en Paraguay*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Paraguay</i>	<i>Cantidad</i>
9	Licenciatura/carrera	16
	Maestría	3

Se evidencia que la educación superior paraguaya relacionada con la formación en Comunicación y Periodismo está soportada en el ofrecimiento de licenciaturas (Figura 142); es decir, el 84 % de toda su oferta, desvinculada de los niveles de formación previos y posteriores a la educación superior universitaria, salvo en una oferta reducida de maestrías (2), sobre las cuales podría haber un interés formativo para la docencia universitaria debido a su corte investigativo, y de conformidad con el espíritu normativo del Consejo de Universidades de Paraguay, cuando motivó a finales de la primera década del siglo la consideración del nivel de formación de maestría como instancia preparatoria de estudiantes y docentes en la investigación (Soto et al., 2014). Sumado lo anterior a la sugerencia que las demandas en los demás niveles de formación, sobre todo los de educación superior de posgrado, han de ser resueltos por la oferta educativa internacional o incluso de países vecinos como Argentina y Brasil.

Figura 142. *Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Paraguay*



8.12.5. La formación en Bolivia

La formación universitaria boliviana (Tabla 35) mantiene sus esfuerzos en la oferta de licenciaturas en Comunicación y Periodismo de 20 universidades distribuidas en todo el país, esencialmente en los principales centros urbanos, con una menor oferta

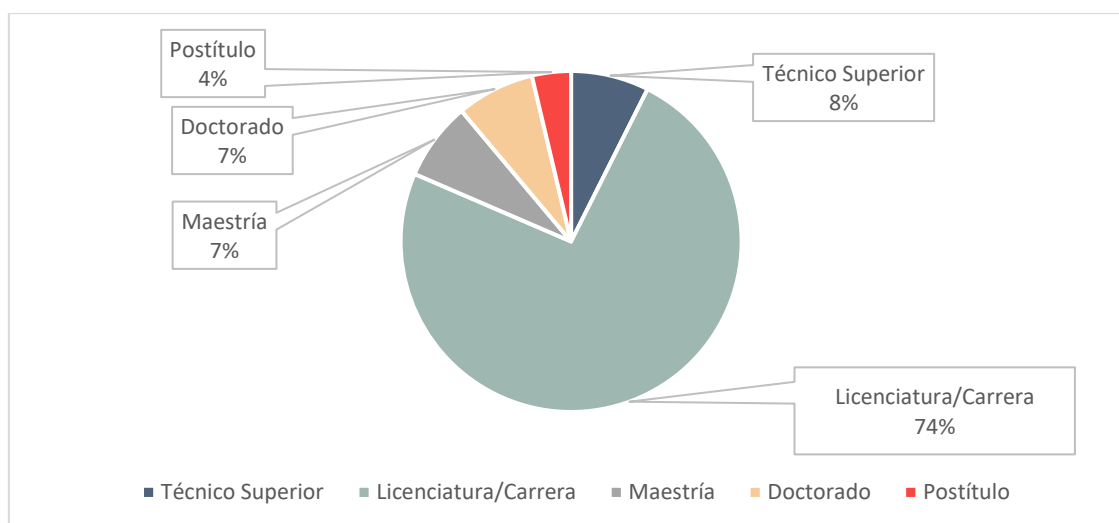
de posgrados en los niveles de postítulo —que podría asumirse como una especialización de tipo técnico—, de maestría y de doctorado.

En 2006, Rodríguez-Ostria, G., y Weise-Vargas, en un informe elaborado para la Unesco, advertían que las universidades bolivianas, sobre todo, las privadas, se concentraban básicamente en la oferta de una formación profesional que pretendía articularse con los sectores empresarial y comercial, comportamiento cada vez más significativo en las últimas épocas. De igual modo, reportaban en ese entonces como recientes las experiencias de internacionalización y globalización de las universidades bolivianas. Ese informe pareciera hoy mantenerse vigente con los resultados obtenidos en el levantamiento de la información con corte del primer trimestre de 2020.

Tabla 35. *La formación en Bolivia*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Bolivia</i>	<i>Cantidad</i>
20	Técnico Superior	2
	Licenciatura/Carrera	20
	Maestría	2
	Doctorado	2
	Postítulo	1

A su vez, se mantiene el comportamiento que el informe respaldado por Unesco dedujo sobre el estado del sector educativo del país suramericano en la primera década del siglo cuando la contracción económica en los sectores de la producción y el crecimiento de inversiones de capital transnacional se combinaban con el aumento progresivo de una oferta de profesionales desarticulada con el menor ritmo en el aumento de la demanda y, por otra parte, con la heredad para el sector público de atender prioritariamente los bajos niveles de escolaridad en educación básica, por ejemplo, que las estadísticas revelaban con respecto al grueso de la población indígena nacional. Quizá ello refleje en las cifras de la oferta educativa en Comunicación y Periodismo de Bolivia (Figura 143) el mantenimiento de la oferta en el nivel de licenciatura profesional con una leve aparición de iniciativas de posgrados del nivel de maestrías y doctorados que pretenden atender la demanda de nuevos profesionales licenciados. Todo esto sin incluir el volcamiento de la oferta internacional de posgrados de universidades extranjeras, sobre todo chilenas y españolas que se encuentran en el foco de profesionales y docentes bolivianos.

Figura 143. Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Bolivia

8.12.6. La formación en Ecuador

En 2012, se reportaban 14 universidades que ofrecían la carrera de comunicación social y periodismo en el territorio ecuatoriano, (Punín-Larrea, 2012); 8 años después la cifra supera la duplicación y hoy son 34 instituciones de educación superior que brindan servicios educativos en programas de comunicación y periodismo (Tabla 36); sin embargo, persiste la tendencia de las últimas dos décadas en la oferta de licenciaturas muy por encima de otros niveles formativos como el técnico, tecnológico, de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado.

Tabla 36. La formación en Ecuador

Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Ecuador	Cantidad
34	Técnica	2
	Tecnología	2
	Licenciatura	62
	Especialización	1
	Maestría	2
	Doctorado	1
	Postdoctorado	1

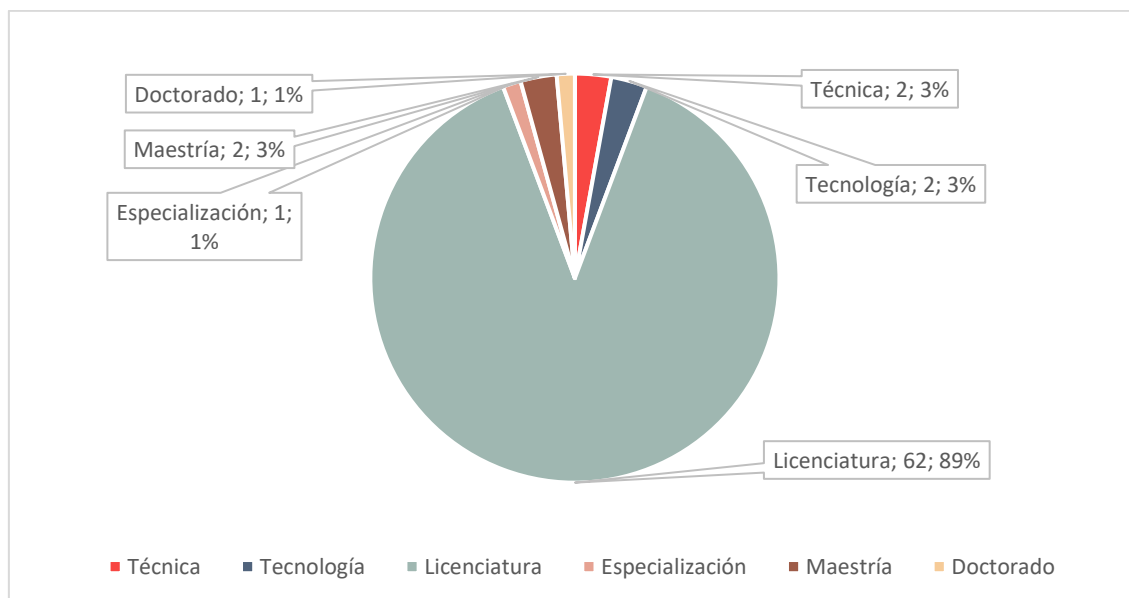
Con respecto al nivel de formación doctoral, en Ecuador no hay oferta especializada en temas de comunicación y periodismo; solamente hay una institución que ofrece un doctorado con algún énfasis en comunicación en su plan de estudios y en lo que denomina área de Estudios Internacionales y Comunicación [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso - Ecuador, Doctorado en Estudios Internacionales]. Esta misma institución alimenta y atiende la demanda estudiantil de posgrado (maestría y doctorado) de aspirantes con formación previa en comunicación y periodismo —campo que no es su especialidad— provenientes de los contextos regionales de Ecuador y de los países latinoamericanos, y nutre la oferta educativa no desde sub-áreas de conocimiento puntuales de comunicación y periodismo, sino desde una cobertura más amplia como son las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades (Tabla 37). En esa misma línea, se reporta una segunda institución [Universidad Andina Simón Bolívar] que, del mismo modo, se ha especializado desde las ciencias sociales y las humanidades en asuntos y estudios latinoamericanos para presentar estudios doctorales y un postdoctorado.

Tabla 37. *La formación doctoral y postdoctoral en Ecuador*

<i>Universidad</i>	<i>Programa académico</i>	<i>Área</i>
<i>Universidad Andina Simón Bolívar</i>	Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos	Ciencias Sociales
<i>Universidad Andina Simón Bolívar</i>	Doctorado en Estudios Latinoamericanos	Artes y Humanidades
<i>Universidad Andina Simón Bolívar</i>	Doctorado en Historia Latinoamericana	Artes y Humanidades
<i>Universidad Andina Simón Bolívar</i>	Doctorado en Literatura Latinoamericana	Artes y Humanidades
<i>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso- Ecuador</i>	Doctorado en Ciencias Sociales con Especialización en Estudios Andinos	Ciencias Sociales
<i>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso- Ecuador</i>	Doctorado en Ciencias Sociales con Especialización en Estudios Políticos	Ciencias Sociales
<i>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso- Ecuador</i>	Doctorado en Economía del Desarrollo	Desarrollo, Ambiente y Territorio
	Doctorado en Desarrollo Territorial	Desarrollo, Ambiente y Territorio
	Doctorado en Estudios Internacionales	Estudios Internacionales y Comunicación
<i>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso- Ecuador</i>	Doctorado en Estudios Internacionales	Ciencias Sociales
<i>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso- Ecuador</i>	Doctorado en Historia de los Andes	Ciencias Sociales y Humanidades
<i>Universidad Andina Simón Bolívar</i>	Posdoctorado en Historia: Nuevos aportes sobre Historia Latinoamericana	Ciencias Sociales

La prioridad formativa de las instituciones de educación superior de Ecuador se evidencia con el predominio de las licenciaturas (Figura 144) sobre el resto de niveles de formación: técnico, tecnología, especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, cuyos porcentajes son muy bajos.

Figura 144. Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Ecuador



8.12.7. La formación en Perú

Contrario a lo que sucede en otros países latinoamericanos, la oferta en la educación superior en Perú cada vez es más creciente. Hoy son 70 universidades las que brindan educación en comunicación y periodismo desde los niveles de bachillerato y profesional técnico hasta los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Curiosamente no aparece en la oferta el nivel de formación de especialización, cuyo propósito está concentrado en la profundización teórica, técnica y metodológicas de la disciplina profesional, en un campo específico.

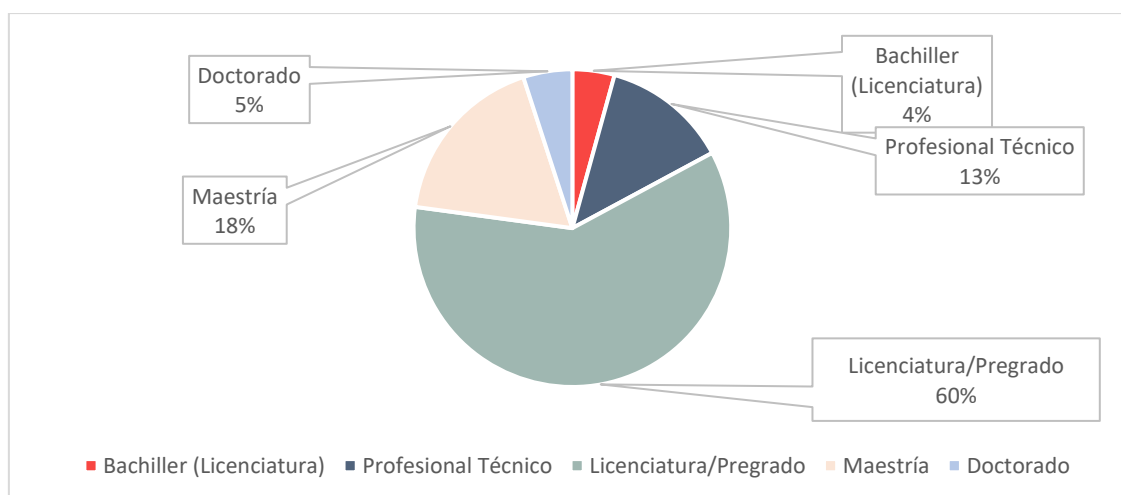
Quizá el nivel formativo de especialización es reemplazado con la presentación del nivel de profesional técnico, una figura educativa posterior a la secundaria demandada por las organizaciones productivas en ausencia de personal calificado para algunas áreas de desempeño laboral y asumida en el país bajo la necesidad de tener profesionales con adecuado nivel técnico que realicen actividades operativas. Por ello, en el país están clasificados tres niveles de calificación profesional como son el nivel técnico operativo (1), el nivel profesional técnico (2) y el nivel profesional tecnólogo (3), de conformidad con la diversidad de sus funciones productivas, para lo cual los estudiantes de nivel profesional se ven inmersos en metodologías de aprendizaje práctico en empresas luego de haber cursado y aprobado 6 meses de estudios generales y una formación profesional básica (Senati, 2018).

De acuerdo con la situación laboral peruana y por demanda de las organizaciones productivas, en el campo específico de la comunicación y el periodismo se registra la oferta educativa de 18 programas (Tabla 38) con nivel de formación de profesional técnico en comunicación audiovisual, comunicación integral, periodismo y medios digitales, comunicación audiovisual multimedial, periodismo radial y televisión, locución radial y televisión, información y comunicación, comunicación integral, periodismo deportivo, periodismo y nuevos medios. Si bien esta oferta no es superior a la que brindan las universidades con las licenciaturas de pregrado (84) tampoco es despreciable y se articula, además, con la oferta en otros niveles de formación como las maestrías y doctorados, que resulta muy superior a otros países de Latinoamérica.

Tabla 38. *La formación en Perú*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Perú</i>	<i>Cantidad</i>
70	Bachiller (Licenciatura)	6
	Profesional Técnico	18
	Licenciatura/Pregrado	84
	Maestría	25
	Doctorado	7

Pueden visualizarse los porcentajes de participación de los distintos niveles de formación concebidos por las instituciones educativas peruanas (Figura 145), donde llama la atención de la oferta de programas con grado de bachiller. En situación contraria a la clasificación educativa de otros países de la región, en Perú el bachillerato no corresponde al nivel de formación básico secundario y se interpreta como el primer grado académico que se recibe al culminar un período de 4 a 5 años (8 a 10 semestres) de estudios universitarios y teniendo como requisito el haber aprobado un número mínimo de créditos más la realización de un trabajo de investigación, y para obtener el título profesional el estudiante debe haber alcanzado el grado de bachiller con la sustentación de una tesis.

Figura 145. Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Perú

8.12.8. La formación en Venezuela

La formación en Comunicación y Periodismo en Venezuela (Tabla 39) tiene prelación en la oferta educativa de licenciatura, con un ligero ofrecimiento de especializaciones y técnicas superiores universitarias, y solo doctorado y postdoctorado en comunicación.

Tabla 39. La formación en Venezuela

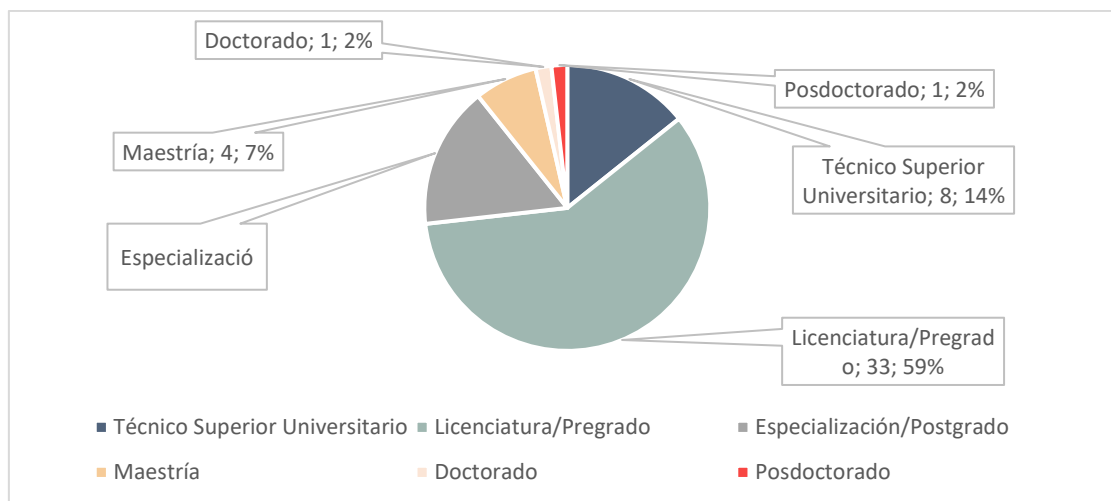
Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Venezuela	Cantidad
27	Técnico Superior Universitario	8
	Licenciatura/Pregrado	33
	Especialización/Posgrado	9
	Maestría	4
	Doctorado	1
	Posdoctorado	1

Las 27 universidades venezolanas (Figura 146) concentran sus esfuerzos en las licenciaturas en comunicación y periodismo (59 %), mientras la oferta educativa en el nivel técnico superior universitario y especialización alcanzan casi los mismos grados de participación (8 % y 9 %, respectivamente).

La formación técnica superior, de conformidad con la Ley Orgánica de Educación y Ley de Universidades venezolana, es ofrecida tanto por los colegios universitarios como por los institutos universitarios. Los primeros están destinados «a la formación profesional en carreras de corta duración y permiten continuar estudios en niveles más avanzados en otras instituciones» (Morles *et al.*, 2003, p. 19), mientras que los segundos, en su mayoría son constituidos por instituciones privadas y su orientación está basada en la formación de técnicos superiores en disciplinas requeridas y de acuerdo con la demanda del país; sin embargo, en la práctica no hay una real diferencia entre las universidades y otras entidades de educación superior que brindan estudios de pregrado y posgrado; por tanto, resulta ambiguo distinguir entre escuelas especializadas, tecnológicos, colegios universitarios, pedagógicos y politécnicos (Morles *et al.*, 2003, p. 19).

La normativa educativa venezolana establece que la titulación de Técnico superior Universitario (TSU) se otorga a estudiantes que hayan cursado carreras cortas, generalmente establecidas entre dos a tres años de duración; mientras reciben el nombre de estudios de pregrado o profesionales aquellas carreras de larga duración con estudios hasta por 10 semestres o períodos académicos (5 años), con excepción de la carrera de Medicina, cuya duración es de 12 períodos académicos (6 años) (Morles *et al.*, 2003, p. 19).

Figura 146. Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Venezuela



8.12.9. La formación en Colombia

Si bien la educación en comunicación y periodismo en Colombia mantiene su máximo nivel de concentración en la oferta de pregrados o carreras universitarias (Tabla 40), en las últimas décadas se ha evidenciado un crecimiento progresivo de la oferta de

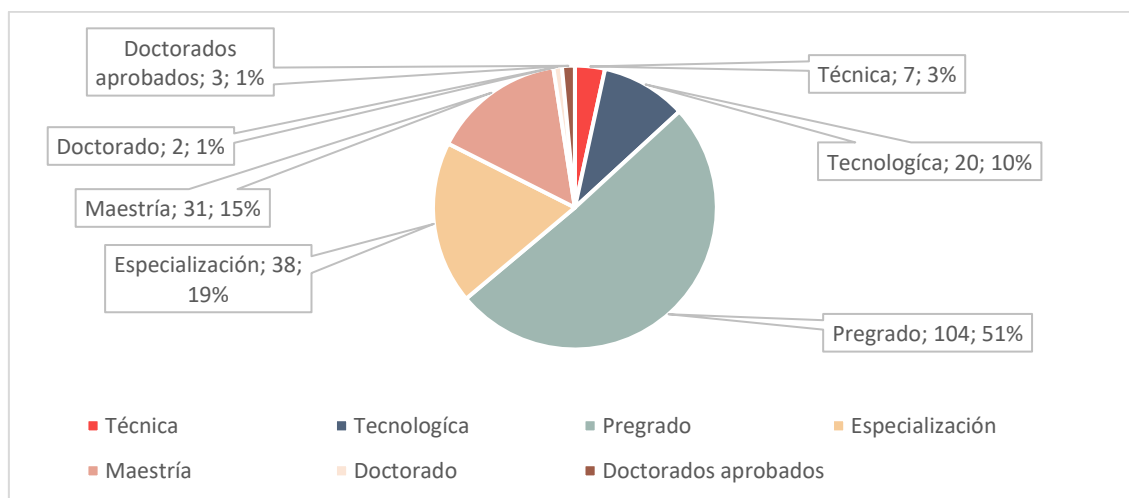
especializaciones —nivel educativo altamente demandado por profesionales que laboran en organizaciones públicas y privadas—, y de maestrías, orientadas a la investigación y profundización de conocimientos.

Tabla 40. *La formación en Colombia*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo</i>	<i>Cantidad</i>
93	Técnica	7
	Tecnológica	20
	Pregrado	104
	Especialización	38
	Maestría	31
	Doctorado	2
	Doctorados aprobados	3

La formación superior en Colombia (Figura 147) se explica por una demanda creciente de especializaciones y maestrías, mientras que la constitución de doctorados comienza a tener el interés de algunas universidades privadas que ya brindan su oferta de pregrado, especializaciones y maestrías; no obstante, el mantenimiento de la oferta de pregrados en comunicación y periodismo (51 %) por encima de los demás niveles de formación: técnico (3 %), tecnológico (10 %), especialización (19 %), maestría (15 %) y doctorados aprobados (1 %) y doctorados en funcionamiento (1 %).

Figura 147. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Colombia*



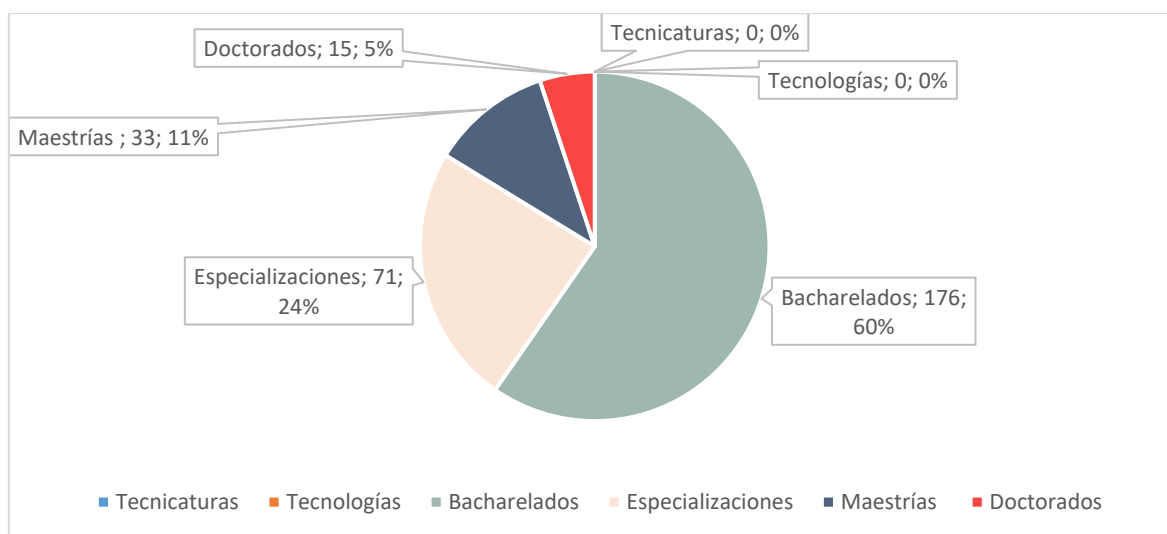
8.12.10. La formación en Brasil

Si se realizara un análisis comparativo entre todos los países latinoamericanos, Brasil es el que presenta una mayor oferta en todos los niveles de formación para el campo de la comunicación y el periodismo, salvo en el nivel de tecnología y tecnicatura donde no visibiliza ningún programa (Tabla 41); no obstante, el predominio está en la oferta en el grado de bacharelado.

Tabla 41. *La formación en Brasil*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa en Comunicación y Periodismo</i>	<i>Cantidad</i>
160	Tecnólogos	0
	Tecnicaturas	0
	Bacharelados	176
	Especializações	71
	Mestrados	33
	MBA	15
	Doctorados	15

De la oferta educativa de las instituciones educativas brasileiras en comunicación y periodismo (Figura 148) se realiza el número significativo de doctorados (15), maestrías (33) y especializaciones (71) muy por encima del promedio suramericano (comparativo subregional) y latinoamericano (comparativo regional), en el que las cifras prevalecen en el nivel de licenciatura con reducidas cifras en doctorados y apenas un leve crecimiento en el ofrecimiento de maestrías y especializaciones.

Figura 148. Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Brasil

8.12.11. La formación en México

A 2014, la oferta educativa mexicana tenía una prelación por las licenciaturas en comunicación y periodismo (Fuentes-Navarro, 2014) y que aún se conserva, con un bajo grado de ofrecimiento de especialidades, técnicas y bachilleratos en el mismo campo de conocimiento (Tabla). Asimismo, prevalece la oferta de maestrías sobre especializaciones y se denota un aumento sustancial en la apertura de doctorados, incluso con relación a las demás subregiones latinoamericanas.

Tabla 42. La formación en México

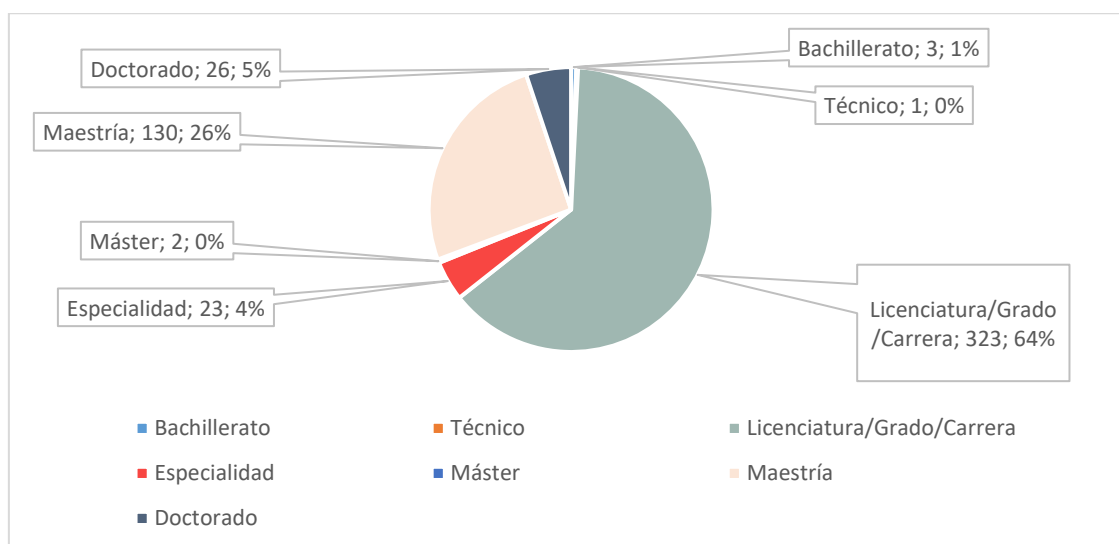
Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en México	Cantidad
238	Técnico	1
	Bachillerato	3
	Licenciatura/Grado/Carrera	323
	Especialidad/Especialización	23
	Máster	2
	Maestría	130
	Doctorado	26

En 2013, México presentaba un significativo reconocimiento en Ciencias de la Comunicación y Periodismo como una de las carreras con mayor matrícula en las instituciones de educación superior (Escamilla-Gil, 2013, p. 72). El crecimiento progresivo de la oferta educativa en comunicación y periodismo se constata con las cifras que se han revelado al respecto en las pasadas décadas: 82 escuelas que reportaba Felafacs en 1990 (Hernández, 2004); por lo menos 218 escuelas de comunicación, en 1999 (Benassini,

2001) y 240 instituciones mexicanas que impartían alguna modalidad de licenciatura en comunicación a comienzos del siglo XXI (Hernández, 2004). En la revisión de la oferta educativa en comunicación y periodismo de la presente investigación, asciende a 238 el número de universidades que brindan programas relacionados con la comunicación y el periodismo, teniendo en cuenta la revisión que se hizo de portales institucionales universitarios y medios oficiales del gobierno de México, que incluso advierte que algunas instituciones de educación superior no suministran información suficiente para categorizarlas (<https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/>).

La oferta educativa mexicana (Figura 149) se distribuye entre universidades públicas federales, universidades públicas estatales, universidades tecnológicas, universidades públicas estatales con apoyo solidario, institutos tecnológicos, universidades politécnicas, la oferta de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad abierta y a distancia de México, y las Universidades interculturales (<https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/>).

Figura 149. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en México*



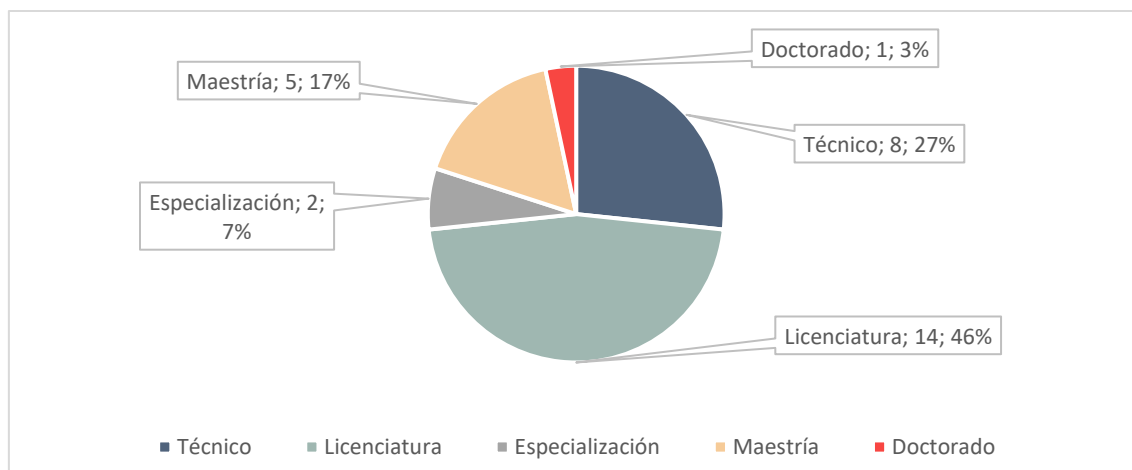
8.12.12. La formación en Guatemala

En Guatemala, la oferta educativa superior está concentrada sustancialmente en la modalidad de licenciatura y en un segundo grado, la formación técnica (Tabla 43). Por otra parte, en el nivel de posgrado, predomina la oferta formativa de maestría, mientras que, para todo el país, solamente se presenta una oferta de doctorado que no es precisamente de comunicación (doctorado en Ciencias Sociales), aunque por su perfil de inscripción y al entender que la comunicación pertenece a las ciencias sociales sí permitiría la formación de comunicadores.

Tabla 43. *La formación en Guatemala*

Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Guatemala	Canti- dad
9	Técnico	8
	Licenciatura	14
	Especialización	2
	Maestría	5
	Doctorado	1

El comportamiento de la oferta educativa superior en Guatemala (Figura 150) no es ajeno a lo que ocurre con los demás países de la región centroamericana cuando predomina la presentación de licenciaturas, con un registro inferior de una oferta de posgrados.

Figura 150. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Guatemala*

8.12.13. La formación en El Salvador

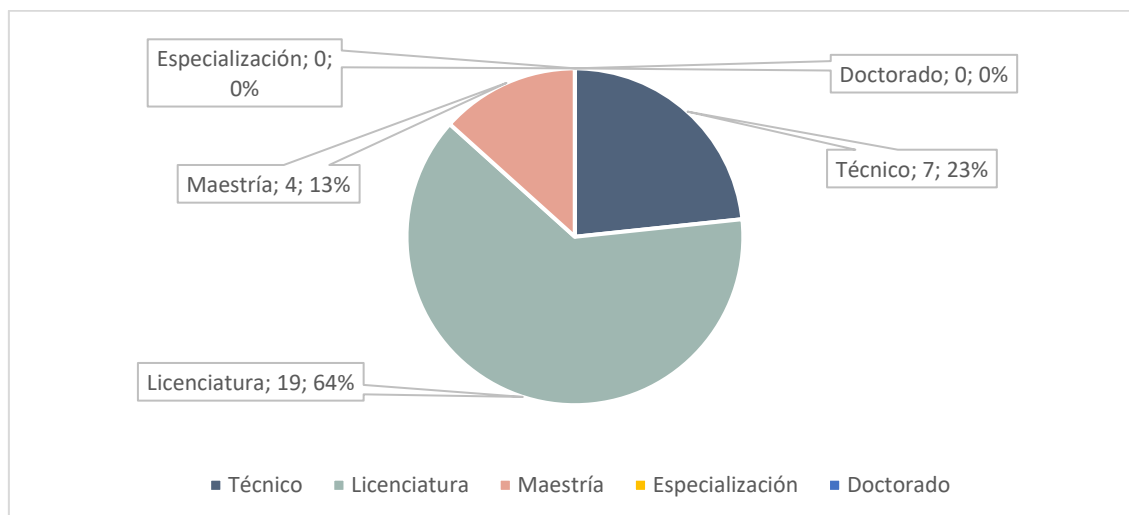
Las universidades de El Salvador han determinado su oferta educativa en comunicación y periodismo en la modalidad de licenciatura (Tabla) y como ocurre en Guatemala, la segunda oferta la presenta en el nivel técnico.

Tabla 44. *La formación en El Salvador*

Universidades	Oferta educación en Comunicación y Periodismo en El Salvador	Cantidad
14	Técnico	7
	Licenciatura	19
	Maestría	4
	Especialización	0
	Doctorado	0

Con respecto a la formación en la educación superior en comunicación y periodismo, El Salvador (Figura 151) presenta una mínima oferta, supeditada a la presentación de maestrías, que representa el 13 % de la oferta general educativa en comunicación y periodismo, por debajo del ofrecimiento de los niveles de formación en licenciatura (64 %) y técnico (23 %).

Figura 151. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en El Salvador*



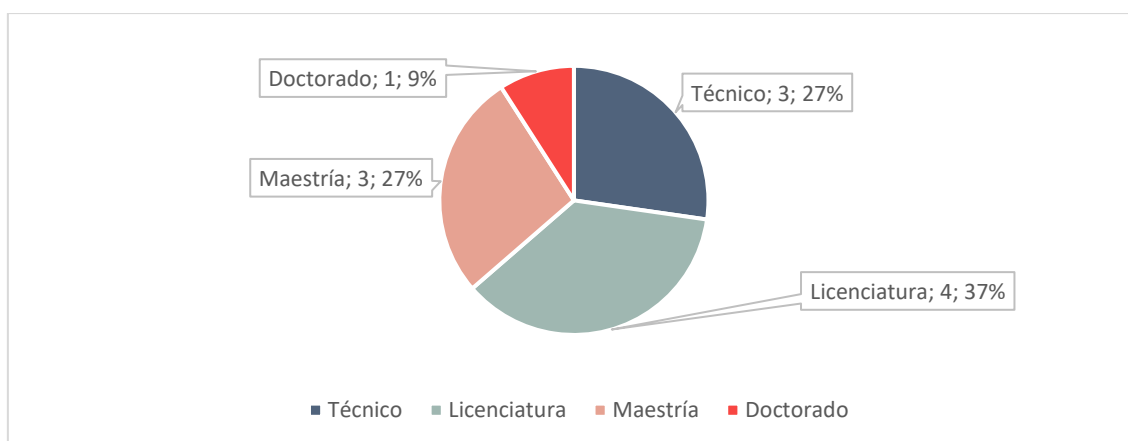
8.12.14. La formación en Honduras

La educación universitaria en Comunicación y Periodismo en Honduras (Tabla 45) está definida por la oferta de 5 universidades, las cuales mantienen el nivel de licenciatura ligeramente predominante con un 37 %, por encima de la formación técnica (27 %) y la formación de maestría (27 %).

Tabla 45. *La formación en Honduras*

Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Honduras	Cantidad
5	Técnico	3
	Licenciatura	4
	Maestría	3
	Doctorado	1

De la oferta educativa hondureña también se identifica que no hay la promoción de especialidades y el doctorado (Figura 152) que aparece registrado correspondió a un convenio interinstitucional de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con una universidad española para la cualificación docente en el Doctorado en Ciencias Sociales. A 2020, tal convenio permanece inactivo.

Figura 152. Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Honduras

8.12.15. La formación en Costa Rica

La educación costarricense en comunicación y periodismo se destaca en la subregión centroamericana y en la región latinoamericana por la oferta específica en comunicación en la modalidad de bachillerato (Tabla 46), previa a la formación en licenciatura y de posgrados.

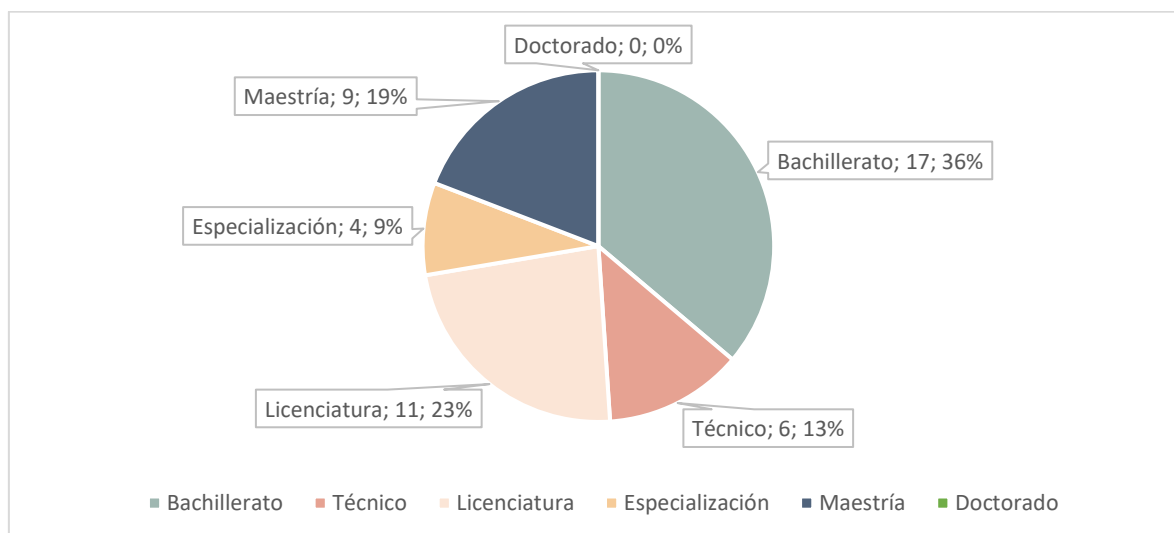
Costa Rica ofrece dos bachilleratos: el primero alude propiamente a la formación básica secundaria y, el segundo, se retomó del tipo de titulación académica iniciado en países anglosajones: *bachelor's degree*, para referirse a un *bachillerato universitario* que consta de cuatro años de formación académica superior y que, en caso de que el estudiante, desee titularse en modalidad de licenciatura deberá cursar estudios correspondientes a otros tres semestres, con la realización respectiva de tesis. Incluso, la formación del bachillerato (universitario) permite la realización de pasantías internacionales en algunas instituciones educativas.

Tabla 46. La formación en Costa Rica

Universidades	Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Costa Rica	Cantidad
11	Bachillerato	17
	Técnico	6
	Licenciatura	11
	Especialización	4
	Maestría	9
	Doctorado	0

Además de la oferta educativa específica de comunicación y periodismo en bachillerato, Costa Rica también brinda oferta técnica, licenciaturas en comunicación, especialidades (especializaciones) y maestrías en el campo de la comunicación y el periodismo (Figura 153). Como ocurre en los demás países centroamericanos, la oferta prima en licenciaturas, salvo la presentación del bachillerato universitario que es única en los países de la subregión, mientras que las especialidades son mínimas y con un mayor interés en las maestrías. A corte de 2020 no aparece aún la oferta de doctorado.

Figura 153. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Costa Rica*



8.12.16. La formación en Nicaragua

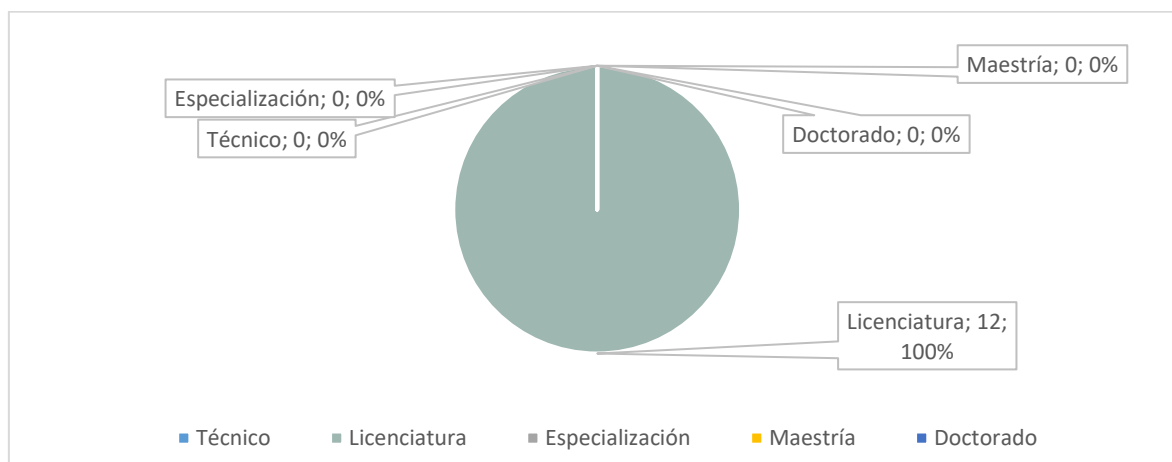
Nicaragua es el país donde la educación en comunicación y periodismo está circunscrita exclusivamente a la formación tipo licenciatura (Tabla 47), presentada por 9 universidades.

Tabla 47. *La formación en Nicaragua*

<i>Universidades</i>	<i>Oferta de Comunicación y Periodismo en Nicaragua</i>	<i>Cantidad</i>
9	Técnico	0
	Licenciatura	12
	Especialización	0
	Maestría	0
	Doctorado	0

En el rastreo de la oferta educativa nicaragüense (Figura 154) en comunicación y periodismo, la Universidad de Managua (UEM) presenta su posgrado (especialización) en Metodología de la Investigación en la Comunicación y el Periodismo, sin embargo, no relaciona información elemental y básica de tal oferta (perfil de formación, duración, créditos, descripción, plan de estudio), como para deducir que el programa se presentó públicamente en 2016, pero, finalmente, no se está ofreciendo, al igual que su maestría en Periodismo y Comunicación.

Figura 154. Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Nicaragua



8.12.17. La formación en Panamá

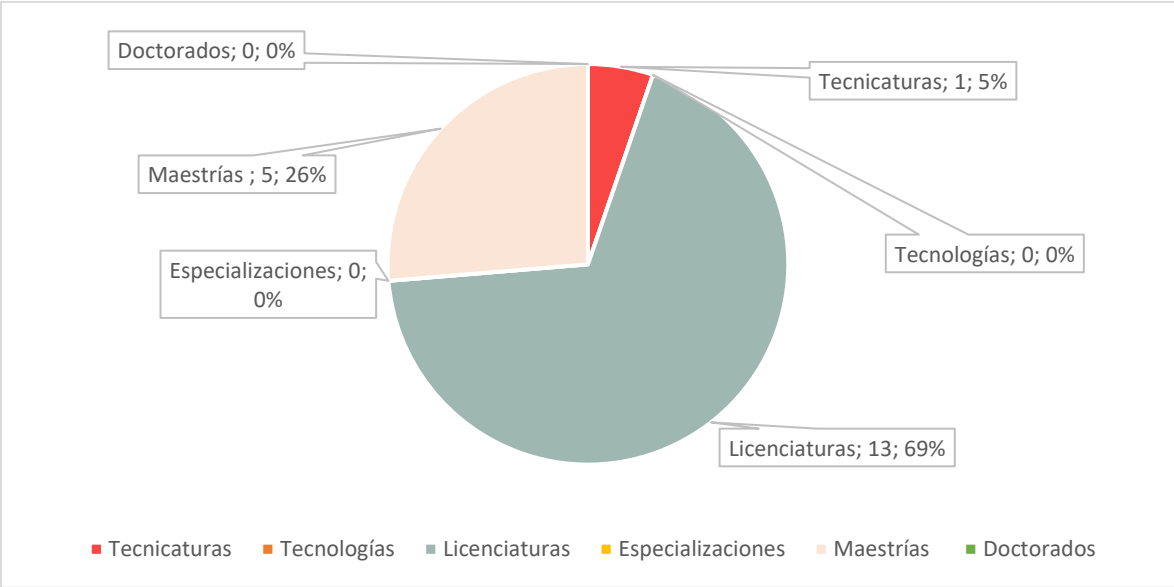
En Panamá, 9 universidades concentran sus esfuerzos en la oferta educativa de comunicación y periodismo en el nivel de formación de licenciatura (Tabla 48). La presentación de oferta educativa de bachillerato y de nivel técnico es mínima.

Tabla 48. La formación en Panamá

Universidades	Oferta de Comunicación y Periodismo en Panamá	Cantidad
9	Bachillerato	0
	Técnico	1
	Licenciatura	13
	Especialización	0
	Maestría	5
	Doctorado	0

En el nivel de formación de posgrado, Panamá (Figura 155) solamente brinda desde sus propias universidades la oferta educativa de 5 maestrías, sin especializaciones ni doctorados.

Figura 155. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Panamá*



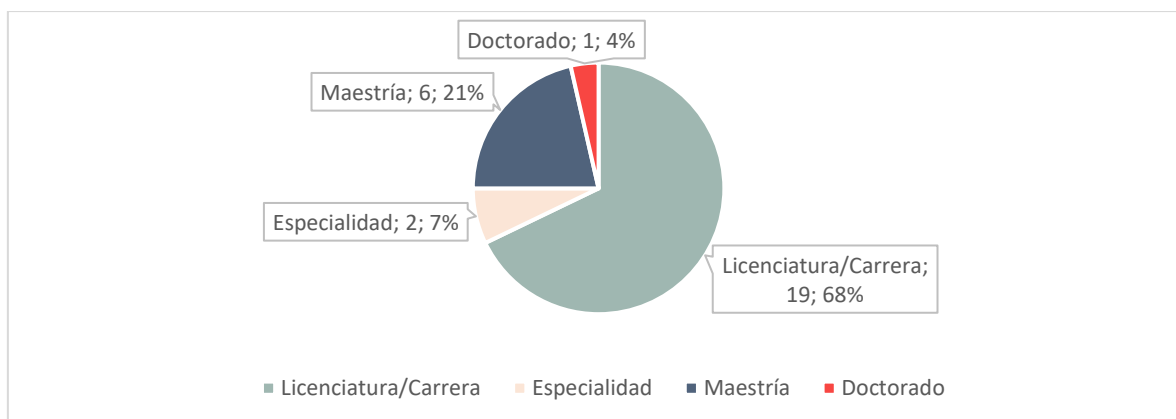
8.12.18. La formación en Cuba

14 universidades cubanas, de carácter público, brindan su oferta educativa de comunicación y periodismo mediante 19 licenciaturas (Tabla 49), esencialmente.

Tabla 49. *La formación en Cuba*

Universidades	Oferta de Educación y Comunicación en Cuba	Cantidad
14	Licenciatura/Carrera	19
	Especialidad	2
	Maestría	6
	Doctorado	1

Al igual que muchos países latinoamericanos, Cuba, en lo que respecta a la formación en el nivel de posgrado, ha mostrado mayor interés en el diseño de maestrías que especialidades (Figura 156) y la propuesta doctoral la ha determinado por su doctorado en Comunicación, de la Universidad de La Habana.

Figura 156. Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Cuba

8.12.19. La formación en República Dominicana

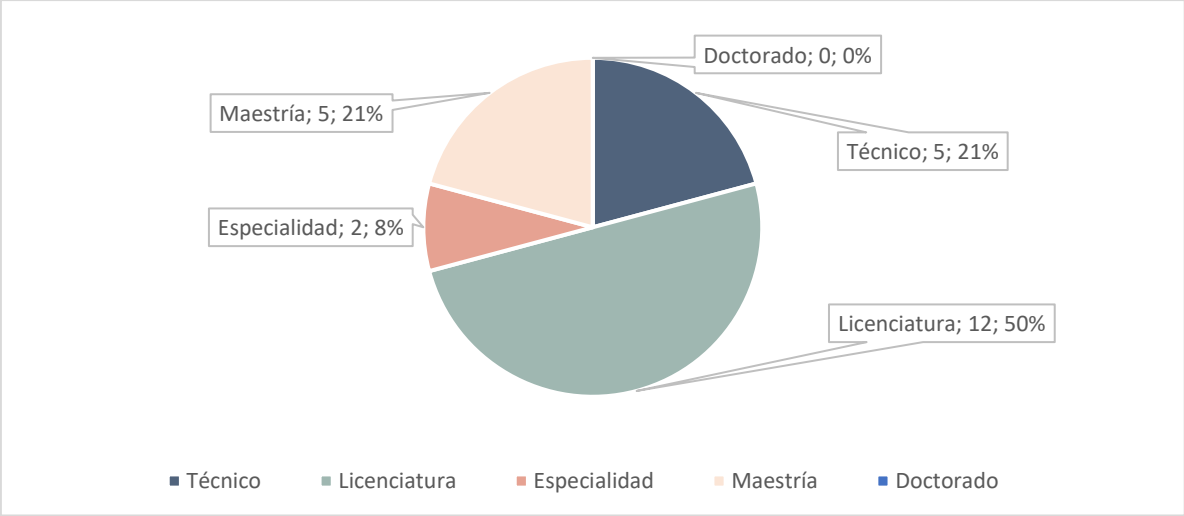
De la oferta educativa universitaria en comunicación y periodismo, República Dominicana (Tabla 50) establece su prioridad en la promoción de licenciaturas y algunos estudios técnicos.

Tabla 50. La formación en República Dominicana

<i>Universidades</i>	<i>Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en República Dominicana</i>	<i>Cantidad</i>
8	Técnico	5
	Licenciatura	12
	Especialidad	2
	Maestría	5
	Doctorado	0

Sin ninguna oferta de doctorados y un mínimo de especialidades, República Dominicana establece su prioridad en las maestrías de comunicación y periodismo (Figura 157).

Figura 157. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en R. Dominicana*



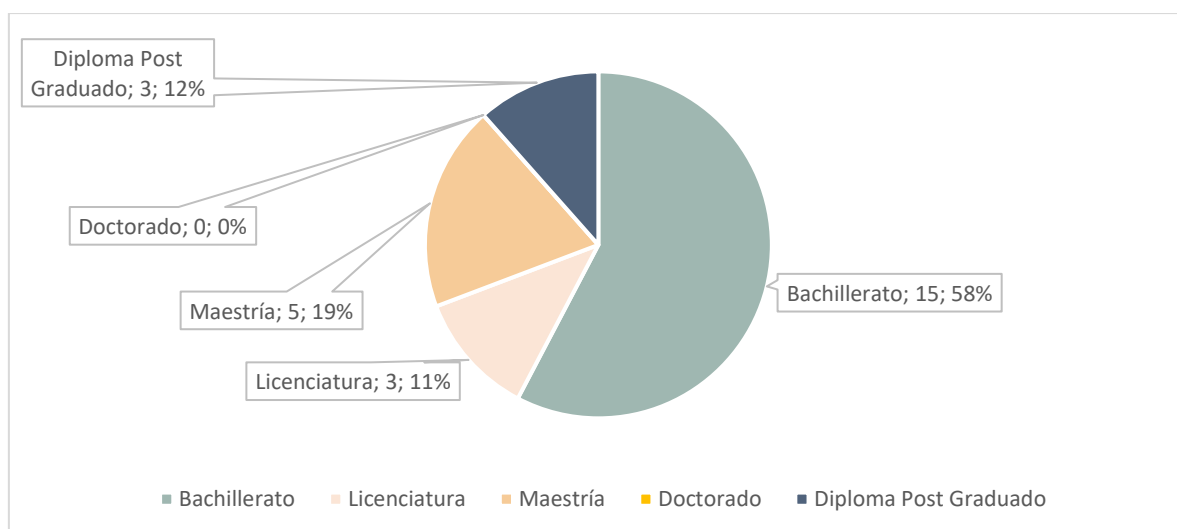
8.12.20. La formación en Puerto Rico

Retomando el modelo educativo estadounidense (Tabla 51), 7 universidades puertorriqueñas definen su oferta educativa de comunicación y periodismo en bachilleratos de carácter universitario, con una mínima presentación de licenciaturas que dan continuación a esa forma previa.

Tabla 51. *La formación en Puerto Rico*

Universidades	Oferta educativa de Comunicación y Periodismo en Puerto Rico	Cantidad
7	Bachillerato	15
	Licenciatura	3
	Maestría	5
	Doctorado	0
	Diploma Post Graduado	3

Con relación al nivel de formación de posgrado, Puerto Rico (Figura 158) presenta 5 maestrías, sin ningún doctorado.

Figura 158. *Oferta educativa en Comunicación y Periodismo en Puerto Rico*

9. ENTREVISTAS A PANEL DE EXPERTOS

9.1. Entrevista a Antonio Arnaldo Pasquali Greco

Doctor en Filosofía de la Universidad de la Sorbona (Francia). Filósofo y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela. Comunicador Social. Pionero y promotor de los estudios de comunicación social en América Latina. Asesor y consultor internacional en comunicación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. Escritor de innumerables obras sobre comunicación y cultura de masas. Referente de la educación en comunicación en América Latina. Autor de innumerables artículos periodísticos. Autor del libro *Comunicación y cultura de masas*, un estudio sobre los estudios de comunicación en América Latina. Realizó cursos especializados en las universidades de Cambridge y Oxford (Reino Unido). Creador en 1974 del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO). Subdirector General Adjunto (1978-1982) y Subdirector General del sector de la Cultura y Comunicación de la Unesco (1983-1985). Director del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC, hoy IESALC). Promotor de la Unión Latinoamericana y del Caribe de Radiodifusión (ULCRA) y del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) en 1970. Co-gestor de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (Alaic) en 1978. Considerado uno de los «padres fundadores» de la comunicación en América Latina.

A.A. Pasquali (comunicación personal, 1º de agosto 2018).

- ¿Desde su perspectiva, cómo fueron los orígenes de la formación en comunicación y periodismo en América Latina?

Hubo varias escuelas de periodismo que se fueron convirtiendo en escuelas de comunicación social. En el caso de Caracas esto sucedió el año 59; exactamente, una

vieja escuela de periodismo con un criterio que todavía no ha muerto. Todavía ayer, el jefe de Naciones Unidas hablaba de libertad de prensa [risa]. ¿Se imagina esto en 2018 hablando de libertad de prensa? (...) Lo que sí yo puedo hablarle es del nacimiento de los institutos de investigación. Creo que fuimos los primeros (en Venezuela), en el año 74 siguieron Brasil, México, Colombia y, finalmente, en el 78 creamos en Caracas a Alaic, la asociación latinoamericana que está registrada en Caracas.

- ¿A usted que lo motivó para asumir el liderazgo que lo constituyó en uno de los fundadores del pensamiento comunicacional en América Latina?

Yo no buscaba asumir ningún liderazgo. Sabía que venía a hablar de algo muy nuevo. A mí me atacó la prensa. Recuerdo que en 1957 un periódico muy importante de Caracas, El Universal, se preguntó públicamente en una editorial que qué era esa palabra audiovisual [énfasis agregado] que yo había traído al país; qué significaba esa sospechosa novedad [énfasis agregado] (risas). Yo arranqué solito, tratando de pensar en las comunicaciones porque tenían la gran ventaja de que vengo de la filosofía moral; ¡sí!, donde el tema es la relación entre hombres y la comunicación es un capítulo muy privilegiado de la relación humana; entonces, no me cambié de morada: sigo permaneciendo en el sector moral en el sentido amplio.

- ¿Cuáles son sus comienzos en los asuntos de la comunicación?

Yo me doctoré en la Sorbona [Sorbonne Université, en París, Francia] entre el 55 y el 57. Una partida de locos geniales [énfasis agregado] había inventado dictar el curso de Filmología...

- ¿Filmología?

Una palabra que luego desapareció prácticamente en el siglo veinte; pero, había personas muy ilustres: Jean Wahl, Paul Ricoeur, Edgar Morin y otros. Yo me hice, finalmente, medio amigo de Edgar Morin, que no daba clase de filmología. Me inscribí inmediatamente, y esa gente ya se llamaba *filmología* [énfasis agregado], pero estaba trascendiendo el tema fílmico; estaba casi aterrizando ya en el concepto general de comunicaciones y yo les seguí solo esa pista. Regresé al país y comencé a escribir *Comunicación y Cultura de Masas*, que me tomó tres años.

- ¿En qué momento confluyen las ideas de quienes luego se consideraron «padres fundadores» y referentes de la comunicación en América Latina?

Yo arranqué a pensar en serio en eso en el 58-59. Este... lo referente era lo que yo conseguía. Yo buscaba desesperadamente, por supuesto, el *beats*, ¿se acuerda? Tuvo su momento de celebridad y unos años más tarde encontré un filón realmente importante de pensamiento crítico en comunicaciones que fue la Escuela de Frankfurt hacia los años 65-70. Sí, cuando yo escribí *Comunicación y Cultura de Masas* yo ignoraba que existía la Escuela de Frankfurt.

- ¿Llegó a tener contacto con José Marques de Melo, Luis Ramiro Beltrán y Jesús Martín-Barbero en esa época?

¡Claro!, nosotros salimos como fray Junípero [José Miguel Serra y Ferrer, religioso franciscano español reconocido por su labor evangelizadora en la Alta California durante el siglo dieciocho]... ¿se acuerda? Que iba sembrando manzanos por California. Después de crear AVIC [Asociación Venezolana de Investigadores de la Comunicación], nosotros salimos a sabanear [sabanear: término venezolano que significa ‘recorrer’] posibles candidatos a otras naciones: en Colombia, en México, en Brasil, etc., con mucho éxito porque encontramos con enorme satisfacción que había gente que ya estaba pensando comunicaciones también en otra parte. [Juan] Díaz Bordenave, Luis Ramiro [Beltrán], en fin, luego [José] Marques de Melo y otros; entonces fue fácil crear AVIC en el 78. Había un núcleo de pensadores en comunicaciones y, yo creo que, en el tema más general de la Teoría de la Dependencia, de la dependencia en comunicaciones, nosotros en América Latina fuimos los primeros en denunciarla. Obviamente, eran los años de la Guerra Fría, eran los años en que las grandes potencias controlaban férreamente las comunicaciones del mundo entero; sí, y las de América Latina ni hablar. La mitad de la televisión venezolana tenía capitales norteamericanos, ¡sáqueme la cuenta!

- ¿De qué modo comenzaron esos primeros diálogos entre ustedes?

Uno de los factores desencadenantes fue el interés de Unesco, creciente en comunicaciones en esos años. Ellos comenzaron a organizar...Yo fui detectado y finalmente llevado a la Unesco por un funcionario de la Unesco, Alberto Griado. (...) Llegué a ser subdirector general de Unesco, jefe del sector de comunicaciones (...) 9 años; sí. La Unesco con sus primeras reuniones determinó que nos comenzáramos a conocer.

- La Unesco encomienda la constitución de un organismo que instituya la formación en comunicación en América Latina y por ello surge Ciespal. ¿Cuál era el interés real de la Unesco?

Sí, así es. Surge Ciespal, pero hay un dato más importante aun: en 1975, la Unesco determinó —óigame bien— que la región más madura para una conferencia regional en política de comunicación era América Latina. Nosotros fuimos los que *picamos* [énfasis agregado] adelante y, a solicitud de la Conferencia General, que le pidió al director que organizara esas reuniones; empezó a buscar por aquí [en América Latina] quién podía operarla y comenzó una campaña feroz de la Sociedad Interamericana de Prensa y de todas las agencias de control político norteamericano para sabotearla. El gobierno norteamericano envió a un embajador a cada país latinoamericano pidiendo que no hospedaran esa conferencia que ellos consideraban peligrosa. ¿Y sabe cuál fue el país que dijo que sí? Costa Rica, en 1976. Y fue salvada prácticamente por una decisión muy valiente de nuestro presidente [de Venezuela], Carlos Andrés Pérez, que se quejó de cómo era posible que los Estados Unidos intervinieran en una decisión; total que aquí

[Costa Rica] se hizo la primera conferencia regional de política de comunicación; luego siguió la de África, en Yaundé [capital de Camerún], y la de Asia, en Malasia. Yo viví las tres.

- ¿Por qué el interés de la Unesco de fomentar la constitución de escuelas de comunicación en América Latina?

¿Por qué? Bueno, en primer lugar, la comunicación, repito, era un capítulo esencial de la Guerra Fría, entonces, es fácil imaginar que las grandes potencias occidentales y orientales comenzaron a confrontarse en ese terreno [el de la comunicación] y de ahí nació la idea de pedir conferencias regionales. Salió en una conferencia general de los años, creo, 72 o 73, que confluyó en la de Belgrado, la decimonovena, donde salió la celeberrima definición del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación [Nomic], que la gente lo ha olvidado, que fue aprobada por la delegación de los Estados Unidos.

- Usted aludía a influencia del expresidente venezolano Carlos Andrés Pérez para la realización de la Conferencia de la Unesco en Costa Rica. ¿Por qué fue importante su influencia?

Porque se quejó ante todos los países de América Latina oficialmente de esa injerencia norteamericana; sí, y respaldó la conferencia aquí en San José y envió una delegación muy fuerte de la que yo por suerte formaba parte.

- ¿Cuál era la importancia de la Conferencia de la Unesco en San José de Costa Rica en 1976?

No olvidemos lo que fueron los medios para la Guerra Fría. Recuerdo siempre que me hice amigo en la Unesco de Sasunsky. Sasunsky era el director de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad de Moscú. Era el hombre de confianza del Régimen Soviético, el que mandaban a la Unesco para las comunicaciones. Una noche Sasunsky me confió que la Guerra Fría en comunicaciones hizo estragos en la Unión Soviética. Me dijo: —Nosotros estamos gastando 9 mil millones anuales de kilovatios hora en introducir ruido en las emisiones de Europa, América, etc. (...) No se lo cuente a nadie, pero con resultados nulos, todo ruso que puede escuchar las emisoras occidentales, o sea, que la invasión de territorio ajeno, la globalización, todo comenzó en los años de la Guerra Fría.

- ¿El modelo de Claude Shannon sobre la Teoría Matemática de la Información también estaba en ese mismo contexto?

Bueno, esa gente, no. Esa gente viene de la investigación militar. Casi todos ellos vienen de la balística, de cómo conducir cohetes cibernéticamente, que se fue paulatinamente aplicando...

- ¿De la cibernética de Norbert Wiener?

Claro, claro. Se fue paulatinamente aplicando a la computación y al uso civil. Mire, Arpanet era un aparato militar... Arpanet que se convirtió en Internet, pero su papá era un general militar (risa).

- ¿En qué momento los asuntos militares de la guerra terminan siendo importantes como para pensar en el nacimiento de escuelas de formación en comunicación?

Pero, toma usted el modelo, el ejemplo de lo que pasó con Internet, y sí, el Pentágono se preguntó un día qué pasa si viene un bombardeo nuclear masivo de los Estados Unidos, cómo hacemos llegar las órdenes a todas nuestras posiciones militares de cohetes y la respuesta de los matemáticos fue la red, y si piensan en una malla que cubre un territorio, la malla es una red de pescador, vienen bombardean, abren muchos huecos, pero siempre queda un hilo que llega, así que adonde usted quiere llegar al concepto de red y nació allí.

- Uno podría entender históricamente que esos ejercicios eran muy confidenciales, eran secretos, bajo esa intencionalidad. ¿A partir de qué momento empieza a verse la importancia de divulgarse socialmente?

Bueno, es que luego viene todos los números del padre de la informática actual en Ginebra; se establece el protocolo inicial para el uso de Internet y así sucesivamente. Sí, una persona malintencionada diría que la guerra tiene algo bueno (sonrisa).

- ¿Cuál cree usted que fue el basamento de la formación en comunicación en América Latina?

Yo creo que los estudios en comunicación comenzaron casi en toda parte con un saludo a la prensa; sí, la prensa seguía siendo la parte más noble de comunicar, y es así. Sí, aquí tenemos periódicos que cumplen 180 años como el Comercio, de Lima, y otros —sí que es raro en el mundo, no sé si en Europa existen periódicos de 180 años—; un reconocimiento de que la televisión, sobre todo, había venido a banalizar enormemente el discurso cultural y a ser manipulada por las grandes potencias.

- ¿De dónde cree usted que surgió el adjetivo de «social» para los programas de comunicación y periodismo?

Yo peleo contra esa inútil redundancia. Comunicación Social es una tautología: toda comunicación social socializa. Sobra el adjetivo social.

- ¿Y los «padres fundadores» de la comunicación en América Latina no pensaban eso igual que usted?

No lo sé; pero, el hecho de que saliera el Vaticano a comienzos de los sesenta a hablar también de comunicación social —porque recuerde que tuvo una comisión que tuvo su importancia—. ¿Sabía quiénes formaban parte de ella? [La comisión de la Iglesia], ¿no? Uno ver a Marshall McLuhan, ¿sí?

- ¿En qué instante comienza a darse el planteamiento clásico de las escuelas de formación en América Latina?

Yo le puedo decir en Caracas: yo introduje materias como Teoría de la Comunicación, Historia de los medios, para desencallar ese barco de la palabra prensa, para que la gente comenzara a pensar y a ver que existen otros medios.

- ¿Cuando usted dice que las «introdujo» era que ya venían siendo utilizadas en otros países?

No lo sé. Lo ignoro, pero yo lo introduje.

- ¿Cuáles fueron esas influencias epistemológicas de las que se empezó a formar a los comunicadores en América Latina? ¿Desde qué corrientes epistémicas se empieza a formar a los comunicadores? [pregunta formulada por el comunicador social-periodista Rafael Eduardo González Pardo].

Mira, puedo hablar de mi formación. Mi formación fue ecléctica. Comencé a leer después de pasar por la filmología. Comencé a leer como un desaforado lo poquísimos que había: [Paul Felix] Lazarsfeld, en fin, lo poco que había... [Charles] Wright Mills; repito, hasta aterrizar siete u ocho años más tarde en la Escuela de Frankfurt, y la mía fue una formación ecléctica —perdone la vanidad— con muchos aportes personales porque yo pensaba intensamente en qué demonios era comunicación, ¿sí? Yo vengo de la filosofía, tenía *background* para eso, y me di cuenta pronto de que había que anclarse en [Immanuel] Kant, en la filosofía kantiana, que es la que mejor trabajó las categorías de la relación. Todas las ciencias sociales, todas, son ciencias, de alguna forma, de relación interhumana, y yo intenté anclar la comunicología a las demás ciencias sociales y espero haberlo logrado.

- ¿Esa era una aportación puramente latinoamericana o solamente la aportación de Pasquali?

Yo no sé. Yo no conocía, no sabía de antecedentes; no manejaba el panorama en ese momento.

- ¿Y esa fue como la llama que se prendió para la Teoría de la Dependencia?

Sí, porque, ¡claro!, la televisión venía triunfando impetuosamente. No olvide nunca que aún hoy somos el último continente de la Tierra en que las estadísticas anuncian que el 80 % de nuestras poblaciones tienen en la televisión su única fuente de información... ¡80 %! ¡Impresionante! Todo el mundo vio tempranamente que la televisión venía a arrasar y vino a arrasar. La televisión era un instrumento muy controlado por las grandes potencias occidentales y orientales, y aquí era muy controlada por Norteamérica, pero, repito tiene su justificativo en los años peores de la Guerra Fría; se cuidaban de que aquí no hubiera infiltraciones orientales, digamos.

- ¿La influencia de los Estudios Culturales y de la Teoría Crítica en Latinoamérica cómo se desarrolla y en qué momento empieza a emerger en los estudios de personas como el mismo Jesús Martín-Barbero? [pregunta formulada por el comunicador social-periodista Rafael Eduardo González Pardo].

Hubo [Iván] Illich, había [Paulo] Freire; hubo gente y en Venezuela aportó mucho en la Teoría de la Dependencia Económica, pero en otras partes se estaba viendo por dónde iba la dependencia cultural, ¿sí? Yo la denuncié con mucha violencia en comunicación y cultura de masas, y algunos principios que yo utilicé o denuncié hace ya casi cincuenta años, ¡qué horror! Algunos de esos principios siguen válidos, lamentablemente. Sí, en Venezuela... yo no sé cómo les va a ustedes. Yo nunca he visto en la televisión un programa jamaiquino, chileno, uruguayo... ¡nunca!, pero, teníamos siete horas diarias de *telefilm* norteamericano, ¿sí?

- ¿Por qué sabiendo que existieron otros fenómenos sociales, políticos, históricos, económicos en décadas anteriores, tuvo que ser precisamente la década del sesenta ese momento que marcó el nacimiento de las escuelas de comunicación en América Latina?

Mire, cada cosa tiene su tiempo; le había llegado el tiempo a la comunicación. Ella se estaba volviendo multimedial, ¿sí? La radio ya no era una cosita para oír música, sino que se había convertido en un arma de guerra. ¡La radio fue un arma de guerra muy poderosa! Durante la Segunda Guerra Mundial y durante toda la Guerra Fría la televisión —que había nacido en el 39, pero la mató la guerra—, pues rebotó con mucha fuerza al terminar [la guerra] y fue muy controlada. Todos los telefilms norteamericanos eran controlados ideológicamente, todos, todos, ¡sí!, era la época del macartismo, no lo olvide.

- ¿Por qué fue tan importante el documento de la Unesco *Voces múltiples, un solo mundo*, conocido como el Informe MacBride, y publicado en 1980?

Los norteamericanos y los rusos *trepaban por los espejos* [énfasis agregado], como quien dice, tratando de disfrazar sus verdaderos intereses. Si hubieran podido hablar de la lengua para afuera, lo hubieran dicho: «Miren, ustedes, váyanse al demonio; estamos en guerra», pero no lo decían así, lo decían con más finura, pero esa era la verdad; estaban en guerra. ¿Usted ha hecho algún análisis de lo que fue la Guerra Fría? Yo lo hice, y lo que descubrí era increíble: había un bombardero americano forrado de bombas atómicas que cada mañana a la hora equis salía de una de las bases norteamericanas en Guam, en el Pacífico... Berlín, nadie lo sabía y se dirigía a Moscú, y al llegar a la frontera le daban la orden que no había guerra, que regresara. Norteamérica estaba rodeada de submarinos rusos con cohetes nucleares; la Guerra Fría fue una cosa espantosa, espantosa... sí, vivimos cuarenta años al borde de perecer todos y no sucedió nada.

- Pese a lo que usted está explicando y que los «padres fundadores» de la comunicación en América Latina seguramente conocían, ¿por qué cree usted que caló tanto el modelo de formación norteamericano (estadounidense) en América Latina y, además, se impuso?

Bueno, al comienzo; ya no. Se impuso el modelo Chicago [Escuela de Chicago]. Mire, era casi natural; ellos consideraban que esto [América Latina] era el patio trasero. En la mayoría de los que se iban a especializar al Norte sucedía casi naturalmente, luego la cosa se fue diferenciando en ellos, también.

- Hablemos de los años 90, la Internet; ¿usted en esos momentos estaba todavía en la Unesco?

No, me fui; me botaron en Naciones Unidas a los sesenta años. Entra la guadaña despiadadamente para que entren jóvenes; en el 89 yo entré. Sí, soy un defensor acérrimo de la Internet libre. Se lo digo con una frase brevísima: porque ha venido a devolverle a la humanidad entera la capacidad de emitir, que había sido confiscada, porque los dos medios príncipes [énfasis agregado] ... los tres: prensa, radio y televisión no tenían feedback; la columna al lector era una payasada, no había real feedback, Internet sí. Usted puede lanzar un periódico por la red todas las mañanas, la humanidad se había resignado a ser puramente receptora y, ahora, está exagerando, pero eso terminará pronto; nos mandamos demasiados e-mails, creo que ciento ochenta mil millones al día, una barrabasada, porque estamos en la etapa de la explosión, es como las publicaciones sexuales en España a la muerte de [Francisco] Franco: estallaron y después se calmó todo y quebraron.

- ¿Cuáles cree usted que han de ser los móviles, la esencia, la particularidad de los nuevos tiempos para la formación en comunicación?

Mire, lo último que yo haría sería jugar a pronosticar porque me pasaría lo que le pasó al dueño de Microsoft, ¿se acuerda? Hace treinta años cuando le preguntaron de la memoria de la computadora: «¿Qué es eso de la memoria? Con 516 bites basta y sobra».

Un *mag* [énfasis agregado] de Silicon Valley acaba de anunciar en las redes que esto que usted tiene en la mano [un teléfono celular] tiene los meses de vida contados; que el smartphone va a morir ya, remplazado con algo que él sabe lo que es y nosotros no, (...) la evolución de la tecnología (...). A nosotros nos cayó encima una tecnología llamada Internet que nació en una cuna militar, pero se civilizó; nos cayó encima sin que nadie la buscara y vino a democratizar las comunicaciones; por supuesto, como en el fairwest. Hoy día está rodeada de enemigos que quieren restringir esas libertades, la Internet de dos velocidades, la no libertad de redes, etc. Pero, Internet vino a devolvernos la capacidad de emitir mensajes.

- Se les cuestiona a las TIC que terminen convirtiendo la formación de comunicación y periodismo en un ejercicio puramente instrumental, técnico. ¿Usted está de acuerdo con ese planteamiento?

Sí y no. Es probable que suceda, pero repito, tengamos confianza. Viene la edad de la razón, viene la edad de un uso más racional de la tecnología. Hoy día seguimos encandilados. Yo confieso cada noche que me siento estando en Otawwa [Canadá] y le pago la mesada a la muchacha que me trabaja en casa, o pago una deuda que tengo con el banco; tengo una reflexión metafísica. Si estuviera aquí mi papá se vuelve loco (risas) y mi abuelo, ni hablar (risas).

- ¿Hacia dónde hay que centrar la mirada en Latinoamérica para empezar a estudiarnos a nosotros mismos dentro de nuestras propias temáticas, nuestras propias culturas, nuestros propios contextos? ¿Por qué tenemos unas influencias de los dos grandes centros que a veces pareciera que estuvieran haciendo una fagocitosis porque nos están consumiendo el Norte y Europa, y estamos descuidando las agendas temáticas? [pregunta formulada por el comunicador social-periodista Rafael Eduardo González Pardo]

Correcto. Yo por eso elogí a quienes formularon el título de esta decimocuarta reunión [Decimocuarto Congreso de Alaic, en San José, Costa Rica] y cuando me tocó tomar la palabra lo dije, es decir, «no tenemos que perder de vista que nos toca asumir la realidad en una dimensión regional, y cuidado, si hasta nacional, porque yo en eso soy un sacerdote de los estatutos de la Unesco, un fiel feligrés; los estatutos dicen en cierto momento que a la Unesco le corresponde salvaguardar la fecunda diversidad de las culturas [Declaración Universidad de la Unesco sobre la Diversidad Cultural]». No debemos hacer nada para una fusión. Así como yo odio la gastronomía fusión —que me tocó una vez comer en un banquete gastronómico la comida de un malasio que estaba introduciendo el gazpacho andaluz en su cocina y era una basura—. Seamos enemigos de la fusión; salvemos todas las diversidades que tenemos, hay que salvarlas. Todas las culinarias, las metafísicas, las religiosas, todas, hay que salvarlas porque como dice el estatuto: «solo la diversidad es fecunda, la entropía es estéril».

- En esos inicios de la comunicación estaba todo el desarrollo de la Guerra Fría, pero también el nacimiento de dictaduras en América Latina; hoy el fenómeno dictatorial pareciera retomarse en el presente de América Latina. ¿Usted qué piensa sobre el particular?

Hay una frase dicha por Evo Morales que Fidel le habría dicho a él y a Chávez: «Hagan lo mismo que hicimos nosotros, pero ustedes háganlo en democracia». Y así fue; Chávez ganó muchas elecciones, al comienzo sin fraude; ellos lo han aprendido y han aprendido a disfrazarse de demócratas, lo han aprendido demasiado bien. Afuera hay la tesis, por ejemplo, de que no se puede hacer nada porque ha sido elegido por un país;

¡es una basura moral! Es tanto como decir que tú eres católico, apostólico, romano, practicante impoluto porque teniendo quince días te bautizaron; sería lo mismo: la elección es un bautizo; después de que sucede hay gente electa que se vuelve dictador.

- ¿Qué va a pasar, maestro Pasquali, con todo esto?

¡Ah!, quién sabe!, pero de todo esto salen grandes lecciones para la democracia, que estaba corrupta en todas partes, más o menos; por algo surgen los dictadores. Hay una verdad que no debe olvidarse nunca: ¿Por qué ha triunfado el chavismo? El chavismo es un hecho muy importante porque es una cabecera de puente comunista no en una isla, sino en todo el continente, con petróleo; además, sí y no lo van a dejar vivir. No lo van a dejar porque puede incendiar toda la región otra vez, ¿y por qué? ¡Ah!, no lo olvidemos nunca, porque seguimos siendo el continente con la desigualdad rico-pobre más jodida de la Tierra.

Ahora están las facultades de comunicación con este crecimiento de maestrías y doctorados; coge fuerza algo que son las revistas científicas indexadas. Cada vez más, entonces, hay que entrar en unos criterios para producir conocimiento, donde la metodología es fundamental; bueno, todos esos criterios que se exigen. ¿Qué percepción tiene usted de estas revistas científicas? [pregunta formulada por el comunicador social-periodista Rafael Eduardo González Pardo]

He conversado esta mañana con Guillermo Mastrini [investigador y docente argentino]; me hablaba, me pintó un cuadro espantoso de lo que está pasando en Argentina, que los muchachos desde los dieciocho años comienzan a publicar en revistas indexadas porque saben que es el único camino para echar para arriba; no se mira, es una pequeña perversión, creo yo. Después el inteligente seguirá para adelante y el otro no, pero por el momento es el camino para llegar a ciertos niveles en la vida universitaria. En la vida profesional en Venezuela ese fenómeno no se ha dado todavía.

- Maestro, finalmente, ¿cuál es su mensaje a docentes y estudiantes de la comunicación en América Latina sobre lo que se está haciendo en términos de formación comunicativa?

Ser honesto, no venderse, punto; hablar con la mente, no venderse.

9.2. Entrevista a Carlos Emiliano Vidales Gonzáles

Doctor en Estudios Científico-Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México). Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Latina de América. Maestro en Comunicación de Iteso. Autor de libros, artículos y capítulos de libros sobre semiótica y teoría de la comunicación. Miembro del Comité de Investigación en Sociocibernética de la Asociación Internacional de Sociología y de la Asociación Mundial de Semiótica Teórica. Investigador del Departamento de Es-

tudios de la Comunicación Social y coordinador de la Licenciatura en Comunicación Pública de la Universidad de Guadalajara. Profesor visitante de universidades en Estados Unidos y Dinamarca. Conferencista internacional y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México.

C. Vidales-González (comunicación personal, 2 de agosto de 2018).

- ¿Cuál cree usted que ha sido la aportación en términos de conocimiento y disciplinar de los teóricos de la comunicación latinoamericanos?

Habría que decir que el asunto de la teoría es difícil de identificar. De repente llamamos de manera muy laxa a toda reflexión teoría y, en realidad, ese es un problema que tenemos mucho en la academia latinoamericana: que de repente ensayos reflexivos, propuestas críticas, analíticas son consideradas teorías; entonces, eso es un problema porque no todo lo que tenemos en América Latina son propuestas teóricas y lo que tenemos más, en realidad, es una fuerte influencia norteamericana en nuestros análisis, pero sobre todo, no solo en la teoría sino en los objetos que observamos y en los problemas que atendemos como importantes en la academia. Voy a poner un ejemplo muy simple: una de las perspectivas que uno podría incluso cuestionar si es teórica o no, pero que ha sido más influyente en América Latina es la teoría de la Agenda Setting (Teoría de la fijación de la agenda) y, ¿qué observa la Agenda Setting? El establecimiento de la agenda, la participación de los medios en el establecimiento de la agenda. Es muy interesante ver cómo ese objeto de conocimiento se transfiere a nuestras agendas como si fuese propio; andamos haciendo y muy interesados estudios sobre el establecimiento de la agenda; a veces ni sabemos por qué. Yo mencionaría algunos autores que creo que son autores que han hecho una gran diferencia. El primero de ellos, sin duda, sería [José] Marques de Melo, más que por su trabajo teórico, por su trabajo para institucionalizar un discurso teórico en la comunicación. Sin duda alguna la gran aportación no solo en América Latina sino en Iberoamérica es el trabajo de Jesús Martín-Barbero y su propuesta de las mediaciones. También pondría al mexicano, teórico de la economía política, Enrique Sánchez Ruiz [Enrique Ernesto Sánchez Ruiz] con su perspectiva de la economía política de la comunicación y su teoría de las mediaciones histórico-estructurales; me parece que es una teoría en su momento muy revolucionaria para entender las dinámicas socioculturales, políticas y económicas de un montón de dinámicas socioculturales, entre ellas, las de la evolución de los medios. Y también pondría a un autor que en lo personal me gusta mucho, que es Antonio Pasquali, más en su veta filosófica, en sus textos como el de *Comprender la comunicación*, que me parece sienta las bases del diálogo entre la filosofía y la comunicación desde la tradición kantiana. Y algunos más recientes, pues lamentablemente tengo un sesgo porque vivo en México, entonces tengo más a la mano a los mexicanos, pero pondría en el mapa de los autores contemporáneos a Rossana Reguillo, quien ha hecho reflexiones muy fuertes sobre movimiento sociales,

el papel de los jóvenes, las tecnologías y lo que tiene que ver con las dinámicas del poder en el marco de estos nuevos movimientos sociales.

- ¿Usted consideraría teorías los planteamientos que estos autores han formulado o acercamientos a una reflexión teórica?

Es una pregunta muy comprometedor porque en realidad yo primero tendría que explicitar qué es una teoría, qué entiendo por teoría y puedo ser acusado con razón de ser extremadamente o positivista o neopositivista; es decir, de ser extremadamente estricto o muy laxo. Uno tiene un objeto de observación y genera una explicación que llega a cierto nivel de formalización conceptual, entonces trabajas con ciertos conceptos que se definen y que se definen entre ellos; entonces, generamos lo que se llama un *sistema conceptual* [énfasis agregado]; un sistema conceptual que ya tiene cierta distancia con lo que se está explicando; pues la teoría se compone básicamente de conceptos, principios explicativos, de definiciones y de un marco de operación de cómo funcionan esos conceptos conjuntos para explicar una realidad. Esos niveles de formalización no son simples de encontrar. Yo creo que lo que hizo Marques de Melo en lo que tú preguntas fue sentar las bases para eso. Creo que sí es posible encontrarlo en Pasquali, creo que sí es posible encontrarlo en Sánchez Ruiz; creo que definitivamente es posible encontrarlo en Martín-Barbero y estoy seguro que se me estarán yendo varios algunos otros autores que sí llegan a estos niveles de formalización conceptual.

- De esos orígenes de la formación en comunicación, de los planteamientos de las escuelas norteamericana y europea, ¿qué podría destacarse con respecto a su aportación al mundo académico latinoamericano?

Por partes, yo diría que hay de las más influyentes y, de hecho, la fundacional es la Mass Communication Research, en Estados Unidos, que data desde los años 20, 30, 40; desde los trabajos seminales de [Paul Felix]: su propuesta de Two-Step flow of communications (Teoría del doble flujo); todas las teorías que tenían que ver con efectos, todas las teorías que tenían que ver como *usos y gratificaciones* [énfasis agregado], Agenda Setting, las teorías de [Harold Dwight] Lasswell, desde la propaganda, etc., todo eso que conocemos como Mass Communication y que puso al centro el objeto medios (cursivas nuestra) es como la gran tradición, que de hecho hay varias propuestas como la de Everett Rogers, de cómo se hicieron políticas norteamericanas para expandir este modelo educativo, estas tradiciones y estas problemáticas a todo el mundo desde el ámbito de la comunicación, y eso es como un primer gran aporte y lo que pone al centro lo que ha sido desde entonces nuestro objeto de investigación que son los medios.

Después, en América Latina tenemos fuerte presencia de lo que es la perspectiva crítica, más desde la escuela marxista que desde la escuela crítica de Frankfurt; pero, también tenemos la llegada de los argentinos y el pensamiento francés, una fuerte influencia de la perspectiva interpretativa, específicamente la semiótica durante los años

sesenta y setenta, que tiene un fuerte énfasis en el análisis del contenido de los mensajes, contenido ideológico, contenido político, etc. — más o menos en los sesenta, setenta había muchas de las traducciones que se hacían en Argentina—. Tenemos la entrada de Roland Barthes, de las propuestas de [Lois] Hjelmslev, las propuestas de [Algirdas Julius] Greimas completamente desconocidas; las propuestas semiológicas pre-norteamericanas y muy fuertes, la semiótica italiana de Umberto Eco. Lamentablemente hasta ahí llegamos; ya no seguimos el desarrollo y eso me parece que fue un impulso muy fuerte durante los sesenta y setenta para el análisis de los contenidos mediáticos y, después, de lo que entendemos ya entrados en los noventa y, sobre todo, en la actualidad, pues es lo que retoma, yo creo que de manera muy importante, Jhon [Brookshire] Thomson con sus dos grandes tradiciones, la Escuela de los medios de Toronto y la Escuela crítica de Frankfurt, para analizar ya el papel de las industrias mediáticas, pero recientemente las nuevas tecnologías, entonces hay el abanico; en realidad se abre porque no es posible identificar con mucha claridad así, geográficamente, quién y cómo, pero tenemos muchos trabajos norteamericanos, pues de la escuela de pensamiento de Toronto, [Herbert Marshall] McLuhan es uno de los principales expositores y creadores de todo esto que vendría después: los estudios de Internet, los estudios de las mediaciones; pasamos también con [Carlos Alberto] Scolari al tema de las hipermediaciones; tenemos en España las propuestas de [Manuel] Martín Serrano, de las mediaciones sociales, que no son en sentido estricto equivalente a las de [Jesús] Martín-Barbero y que tan poco son en sentido estricto equivalente a las de las hipermediaciones o mediaciones de las que está hablando Scolari, pero que ponen al centro un objeto de conocimiento y que son las mediaciones tecnológicas. Los tenemos ahora como los tres grandes centros donde se están desarrollando teorías o enfoques o abordajes teóricos para entender la comunicación. Lo interesante que, quizás, habría que decir es que en todo este trayecto algo que no ha quedado claro o que ha quedado siempre como en la sombra es en realidad qué es la comunicación. El problema es que hemos objetivado la comunicación en objetos muy concretos: medios, audiencias, públicos, agendas mediáticas, relaciones tecnológicas, *tweets*, Facebook... me explico, entonces, o jóvenes o empoderamiento o identidades; siempre resulta la pregunta: ¿Dónde queda la comunicación? Parece que la comunicación es solo un apellido para hacer alusión a un campo disciplinar; uno ve la lista de los congresos y de los nombres de los grupos y es comunicación y salud, comunicación y jóvenes, comunicación e internet; entonces uno se pregunta: ¿Dónde está la comunicación? ¿Son teorías de la comunicación? ¿O son teorías de la identidad? ¿O son teorías del desarrollo tecnológico? ¿O son teorías del consumo mediático de los procesos interpretativos?, y si es eso, entonces no es comunicación; o si es comunicación, yo creo que ese es un debate abierto que no se ha resuelto desde los inicios mismos de nuestro campo por ahí de los años cuarenta, cincuenta en Estados Unidos, y que sigue abierto y que uno podrá reflexionar. ¿Qué consideramos teorías de la comunicación? Históricamente ha habido como un discurso que ha institucionalizado grandes fuentes

de pensamiento; por ejemplo: psicología social, sociología fenomenológica, cibernética, retórica, economía política, lingüística, semiótica... ahí están como ordenadas las grandes tradiciones y dentro de estas organizada una enorme cantidad de autores y teorías. La pregunta es: ¿Todas esas hablan de comunicación? ¿En toda la comunicación es la misma? La respuesta es no. En toda la comunicación es distinta, es un objeto distinto; quizás eso ha sido algo que nos ha perseguido y yo creería que es más fácil pensar que la comunicación no tiene un objeto al centro; tiene varios objetos al centro y todo depende de la mirada y la tradición desde donde la observes, y esa tradición y ese objeto de conocimiento lo tendrías que objetivar en algún fenómeno social concreto y ahí es donde emerge el fenómeno comunicativo. Me parece que la comunicación es heredera de la conclusión científica del siglo veintiuno, y eso habría que entenderlo para poder abrir el abanico de posibilidades teóricas, sobre todo algo que llama la atención en los últimos análisis bibliométricos, sensométricos y que han hecho de metadatos... es que seguimos trabajando hoy, 2018, con perspectivas del siglo pasado, de mediados del siglo pasado.

- ¿De los años ochenta, sustancialmente?

Cuando bien nos va. Un estudio presentaba que para 2004 la teoría más citada y más utilizada era la de la Agenda Setting, del 76; esa era la más novedosa; entonces, claro, cuantificar a esos niveles los datos no es definitivo, pero te da un panorama muy interesante de lo que ha sido la investigación.

Escuchándolo a usted se deja entrever que hoy la formación universitaria en comunicación está viviendo de ese pasado y no se ha hecho una conversión en términos de transformación de los contextos sociales. Ahora, remitiéndonos a la consideración de futuro, ¿cuál cree usted ha de ser la formación universitaria en comunicación?

Primero te plantearía mi escenario, que es un escenario apocalíptico, haciendo alusión al texto de [Humberto] Eco [Apocalípticos e Integrados], de los sesenta. Yo estaría más apocalíptico que integrado y yo creo que hay una triple ruptura y hay que repensarla, antes de repensar los currículos, ¿triple ruptura entre qué? Algo que voy a llamar *campo de la comunicación* [énfasis agregado], algo que voy a llamar *investigación de la comunicación* [énfasis agregado] y algo que llamaría *teoría de la comunicación* [énfasis agregado]. El campo de la comunicación tiene que ver con nuestras escuelas, nuestros institutos, nuestras asociaciones y nuestras revistas; otra cosa tiene que ver la investigación de la comunicación, es que, por cierto, el campo de la comunicación no es el único que hace investigación sobre comunicación y teoría de la comunicación... ¡qué ha pasado! Hace rato mencioné algunas de las fuentes científicas; esas las ha institucionalizado el campo, esas las que enseña el campo de la comunicación. ¡Ojo!, estas no son las que se usan en la investigación; ¿por qué las seguimos enseñando? Y las que se usan en investigación no son las que se enseñan y las que se enseñan y se usan no son las de

frontera, son las de los años sesenta; tenemos un triple problema, a ver, la mejor investigación en comunicación no se hace en comunicación; lo que enseñamos en las escuelas de comunicación no es lo que se usa mayoritariamente en investigación y lo que se produce en teoría de comunicación en la ciencia de frontera nosotros tenemos un amplio desconocimiento de ello.

- ¿Quiere usted decir que lo que no existe es un diálogo entre esos tres escenarios de la comunicación?

Exactamente. Quiere decir que mucha de la teoría contemporánea para entender fenómenos contemporáneos tipo Internet, *bigdata* y eso, no está en nuestros planes de estudio, no se les enseña a los estudiantes; eso tampoco es lo que se está usando para la investigación, entonces tenemos un problema: hay, primero, que resolver esa separación.

- ¿Por qué cree usted que ese es el problema?

Porque hemos institucionalizado un discurso sobre la enseñanza de la comunicación y lo hemos institucionalizado casi desde el nacimiento mismo de los objetivos de la comunicación en América Latina.

- ¿Tal vez por la pretensión de querer pasar de ser disciplina o una amalgama de aportaciones disciplinarias a una ciencia?

Por eso, y creo que también por inercia. Y alguna vez lo dijo en un texto lapidario, en 1986, John Durham Peters, un texto en inglés que se titula algo así como *Las fuentes institucionales de la pobreza intelectual en la investigación en comunicación* [*Institutional sources of intellectual poverty in communication research*, Communication Research Vol. 13 No.4]. Es un texto con un título horrible y lapidario y básicamente lo que él dice es: «En los inicios de la comunicación del campo académico vía Wilbur Schramm negociamos el alcance institucional por fundamentación conceptual»; entonces, ¿quién ganó? La institucionalización. ¿Quién perdió? La construcción científica. Somos un campo fuertemente institucional, o sea, en números, en instituciones, somos un campo poderosísimo, en revistas, congresos, en escuelas; en número de alumnos superamos a un montón de carreras; la dimensión institucional le ganó a la dimensión intelectual; para muchas carreras la dimensión intelectual es completamente irrelevante, ¿por qué? Porque tenemos un grave dilema entre la formación de lo que fue el origen del pensamiento en comunicación, a lo que Raúl [Fuentes Navarro] divide en tres, y esta etapa fundacional, el proyecto utópico en lo del científico social, ese se desvaneció y le ganó, lo que termina diciendo Raúl: «ganó es el comunicador como profesionalista».

- ¿Muy operativo?

Por supuesto. Entonces, ¿tenemos el dilema de si formamos científicos sociales o estamos formando profesionalistas? En realidad, estamos formando profesionalistas.

Para la formación de profesionistas la teoría es completamente irrelevante, se enseñe lo que se enseñe; entonces, tenemos ahí ese problema, no en lo que llamé hace rato campo. ¿Qué tiene el campo? Que está metido en un dilema entre el proyecto fundacional utópico que, según Raul [Fuentes Navarro] desapareció del científico social o el comunicador público, como científico social o el campo profesional. Entonces, el científico social tiene que ver con el mundo de las teorías y el profesionista tiene que ver con el aspecto institucional del campo, donde creo que somos fortísimos, fortísimos institucionalmente, pero terriblemente débiles científicamente.

- ¿Cómo superar en estas tendencias postmodernas de la digitalización el incurrir en la instrumentalización formativa de la comunicación?

Esa es la fórmula secreta, así como la de la Coca-Cola, supongo; pero yo creo que a veces hemos omitido dos cosas y a veces se tiende mucho a generalizar. Eso pasó en mi propia institución cuando nos tocó una revisión del mapa curricular y para plantear las estrategias de futuro: ¿Qué hacer? ¿Qué tipo de comunicador plantear? Y esto es lo que yo creo, esta fue nuestra solución; no quiere decir que fuera la única o la mejor, pero creo que fue la única que intenta sobreponerse a esto. Lo que nosotros hicimos fue no apuntarle a un campo profesional en concreto, ¿por qué? Porque el tema de las tecnologías es tan veloz, el movimiento social es tan veloz, que cuando tú ingresas a la primera generación antes de que se gradúen, todo tu escenario cambió, entonces el problema de apuntar a cierta profesionalización, vinculada a ciertas prácticas, es un problema. El publicista, eso ya no existe, esa cosa ya se transformó, lo que uno primero tiene que hacer es partir de un diagnóstico contextual de tu campo profesional, y eso casi nadie lo hace; es decir, cuáles son las demandas de tu propio contexto institucional, regional, nacional, y yo que sé, y después lo que nosotros hicimos fue: no vamos a centrarnos en una profesión en específico, en un campo profesional, en una oferta profesional, sino que vamos a darles a los estudiantes tres competencias básicas, para que actúen independientemente de que conozcamos o no el entorno donde van a laborar; es decir, para nosotros la comunicación pública como campo profesional hace unos años era un campo en emergencia, no existía, entonces supongamos que no existe y que no conocemos del todo ese campo profesional. Dimos tres competencias básicas al estudiante; ojo, no es lo mismo formar programas en función de contenidos que en función de competencias; las competencias son estas habilidades cognitivas que tienen los sujetos, y que se pueden operar o no en teorías; las teorías son un instrumento para desarrollar algunas de estas competencias.

- ¿Y para solventar también esos lineamientos?

¡Claro! Tres competencias sobre las que está fundamentado nuestro programa, que es de licenciatura o pregrado y pertenece a un departamento de investigación; casi el 95 % de los profesores, lo cual es raro en América Latina; son investigadores, entonces les dimos la primera competencia que es investigación y la investigación no es hacer

tesis, es una competencia cognitiva para la organización, la búsqueda, la sistematización, el análisis de la información; es una competencia cognitiva, no es un saber práctico.

- ¿Contacto con el entorno?

Con lo que sea que te presentes, o sea, la información no es solo documentar; la información puede ser visual, puede ser en datos, puede ser algo que tú tengas que construir, etc. La competencia de búsqueda, organización, sistematización y análisis crítico de información, en cualquier nivel en el que se encuentre; esa es la competencia *de investigación* [énfasis agregado].

Segunda competencia que le damos: de qué me sirve eso si no puede hacer cosas; la segunda es *gestión* [énfasis agregado]. Necesita competencias para la gestión, o sea, hay teorías para desarrollar la parte de investigación y teorías para desarrollar la parte de gestión, entonces, ¿qué quiere decir esto? Nosotros no tenemos materias de teoría, la teoría es un eje que atraviesa absolutamente todo el programa y tercera competencia: *intervención social* [énfasis agregado]. Necesito a alguien capaz de analizar, ver, observar, organizar, criticar, gestionar las propias rutas para la acción y llevar a cabo la acción, independientemente de lo que sea. ¿Qué nos dio la posibilidad de hacer eso? Que tenemos chicos que trabajan en industria, que trabajan en empresas privadas, que trabajan en medios, que trabajan en organismos públicos, en gobiernos, en organizaciones civiles; me explico, independientemente de los medios de comunicación, que es un mercado cerrado hace muchos años, entonces les dimos las competencias para que trabajaran en entornos que ni siquiera nosotros preveíamos que iban a estar ahora vigentes, y el asunto es que hemos visto con ellos que ha funcionado: los egresados nos han dicho sus experiencias y que en realidad estas competencias las pueden desarrollar casi en cualquier ámbito.

- ¿Y cómo les ha ido? ¿Bien?

Les ha ido muy bien, porque... Quiero contar una anécdota rapidísima de cómo se puede poner en práctica esto: Llega una chica a una organización, que es un conjunto empresarial; le piden como a todo estudiante de comunicación que se haga cargo de todas las redes sociales; ¿para qué? Quién sabe, pero estamos asociados a ser community manager, entonces le dicen: ¿Postea esto? Entonces las preguntas inmediatamente de ella —porque es una investigadora—, son: ¿Para qué?, ¿cuáles son tus públicos?, ¿cuáles son tus socios?, ¿cuáles son tus socios en términos de público?, ¿cómo sabes que Facebook es la mejor manera de estar en contacto con ellos?, ¿por qué crees que tiene que ser Facebook? ¡Ah!, ¿no lo sabes? No te preocupes, yo puedo llevar a cabo un estudio de públicos para perfilarlos y saber cómo son; una vez que lo haga, ¿si tengo que generar otros mecanismos y estrategias de comunicación con quien me dirijo? ¡Ah!, ¿no lo sabes? No te preocupes, yo te hago un manual de procedimientos, para que veas

cómo opera y cómo trabajaría al interno la creación de planes y programas de comunicación con sus propias estrategias, muy bien pero también te lo tengo que medir, para que veas que es efectivamente lo que estamos haciendo, tiene el impacto que nosotros queremos; te doy indicadores para que puedas medirlo. Esto es un asunto meramente práctico, esa es la competencia de la gestión e intervención puesta en marcha. El problema es que hemos asociado la comunicación a los mismos objetos que investigamos; es decir, a los medios, como si esa fuera la única posibilidad, y que es lo que ha reinado: el perfil profesionalizante técnico, productor de medios audiovisuales... sobre todo eso, productor de cualquier producto audiovisual o hipermedial o lo que quieran, pero nada más.

- Un ejercicio muy técnico.

Y ya, entonces, les estamos cerrando la oportunidad en el mundo mucho más grande. De hecho, el mundo los necesita, necesita esos perfiles, ¿por qué? Porque a nosotros nos interesa la gestión de los actores sociales en el espacio público, eso es lo que tiene nuestro programa, por eso se llama «Comunicación pública» y quizás es muy particular, pero es una forma de hacerle frente a esto, hacerle frente a los currículos especializantes, a los currículos meramente técnicos, y por eso ni siquiera nos llamamos Ciencias de la comunicación, entonces nuestro ámbito de acción es la gestión de los actores sociales en el espacio público, o sea, cualquier actor.

- ¿Y habría que pensar que la comunicación debe ser una ciencia?

Hace mucho lo pensé. Yo estaba seguro de que sí; me parece que las pretensiones de si es o no una ciencia tendrían sentido si nos llevaran a algo, si nos llevaran a que eso nos diera mayores fondos, si nos llevara a que eso aclarara nuestros programas académicos en pregrado y posgrado, si eso abriera el diálogo entre los académicos; si eso nos resolviera eso, yo creo que esa sería una preocupación que valdría la pena invertirle tiempo. Yo ya no creo en eso; es más, me parece que es irrelevante pensar o no si es una ciencia o qué. Si me parece relevante y eso ya es algo muy, muy personal, es que, si yo creo que la comunicación es algo, es un concepto transdisciplinar. Nosotros creemos que los objetos de conocimiento y las perspectivas analíticas o, en este caso, el fenómeno comunicativo nos pertenece solo porque nosotros nos llamamos así. Lo cierto es que la ciencia contemporánea, la biología evolutiva, las ciencias cognitivas, la minería de datos, tienen dimensiones comunicacionales y han desarrollado teorías de acercamiento y explicaciones.

- ¿La inteligencia artificial?

Por supuesto, pero las ignoramos por completo, ¿por qué? Porque hemos institucionalizado otro discurso: el de los sesenta y no nos movemos de ahí.

- ¿Y se ha segmentado el conocimiento?

Se ha hiperespecializado el conocimiento; hoy tienes el especialista en medios digitales, pero, ¡yo que sé! No nos lleva a nada; nos está alejando del diálogo, porque si me interesa esta perspectiva de la comunicación como concepto transdisciplinar porque lleva a la comunicación a platicar y a participar del diálogo y la construcción de conocimiento en la ciencia contemporánea; eso inmediatamente lo vuelve una ciencia. Me explico: intentar volver a la ciencia, a la comunicación una ciencia, por el puro ejercicio dogmático de la escritura y de decir, miren sí somos, sí somos, es irrelevante; en cambio, si participamos de la construcción de explicaciones de los varios ámbitos del conocimiento, porque esa es nuestra naturaleza, estamos entre los bordes y las fronteras de varias ciencias y disciplinas, entonces inmediatamente nos consolidamos como ciencia, porque además tenemos una utilidad práctica en múltiples niveles, o sea, ayudamos a explicar procesos evolutivos en la biología molecular, procesos cognitivos en la ciencia cognitiva, procesos de modelización del lenguaje, o de las neuronas o de la sinopsis en la inteligencia artificial y todas tienen componentes comunicativos, pero nosotros estamos empeñados en que nuestro ámbito es netamente y únicamente y específicamente social y que la comunicación es un fenómeno exclusivamente humano y que pasa por el lenguaje y los medios.

En retoma de esos primeros ejercicios que se hicieron interinstitucionales de los años ochenta, de identificar y normalizar el ejercicio educativo en la formación universitaria en comunicación, finalmente recae en que en los noventa empiezan a plantearse condiciones o parámetros sobre lo que podría ser la calidad de la educación. Liberándose un poco de ese parámetro dogmático de los estándares de calidad que de alguna manera también han estigmatizado el mismo concepto, ¿cómo cree usted que puede plantearse la consideración de una formación universitaria en comunicación de calidad?

Ahora acabas de tocar un tema que es muy delicado y yo creo que sumamente importante y no podemos obviarlo y es que todas nuestras instituciones tienen ya una influencia muy fuerte de políticas internacionales en materia educativa. Casi que las políticas del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial, sobre lo que tiene que ser el desarrollo en los países, sobre cómo entenderlo, cómo medirlo, pues necesariamente impactan en los programas educativos y más en términos comunicativos, y creo que eso no se puede obviar ni se tiene que pasar por alto, pero insisto, algo que también nos deja la oportunidad y que yo he visto que tiende a obviarse: la importancia de los contextos socioculturales en los cuales se desarrolla la práctica profesional del comunicador. ¿Por qué digo esto? Nosotros detectamos en México programas de estudio que fueron clonados. ¿Qué quiere decir eso? Que un programa equis fue tomado como base en una ciudad para aplicar en otra universidad, en contextos completamente distintos y eso uno también lo puede observar en contextos internacionales y entonces el problema es que te llevas los contenidos, pero no te llevas a los profesores, ni te llevas el conocimiento, y mucho menos las dinámicas socioculturales particulares. Me he dado cuenta

que muchos han obviado, hemos obviado las lógicas y dinámicas particulares de estos propios campos profesionales. A ver, yo vivo en Guadalajara, una ciudad que está a unos cuantos, casi una hora de una ciudad que se llama Ocotlán, las lógicas que funcionan en los dos universos socioculturales son completamente distintos, aunque estamos a hora y media, y los programas educativos en ambos lugares son completamente distintos, la dinámica de los medios es completamente distinta, entonces uno no puede trasladar programas de una forma irresponsable y tan simple, y eso también atiende a prioridades del desarrollo de la agenda de desarrollo nacionales. Yo creo que eso no lo podemos obviar. ¿Cuáles son las prioridades del desarrollo nacional en Colombia? ¿Cuáles son las prioridades del desarrollo nacional en México?, ¿en Panamá, Uruguay? Yo que sé... esas como les hacen eco a las políticas internacionales y como nosotros abonamos desde nuestros contextos a eso, entonces eso nosotros sí lo hicimos; intentamos un poco mapear cuál era la oferta educativa en comunicación en nuestra región y cuáles eran las necesidades comunicativas de nuestra región, no al revés, no mapear el campo para asegurarle el empleo al estudiante. Me explico: no es un asunto de empleabilidad, era, al contrario, es qué tipo de comunicador social requiere mi propio contexto sociocultural para alcanzar ciertos índices de desarrollo. En nuestro caso, un asunto interesantísimo era la gestión de la visibilidad de los actores sociales; necesitamos crear gente capaz de gestionar esa visibilidad y eso era a partir de estas tres competencias. Yo pondría esos tres componentes, lo que tú acabas de decir que es importantísimo, que no es la guía, ni algo normativo si uno lo ve desde ese punto de vista. ¿Cuáles son las políticas internacionales? ¿Cuáles son los estándares internacionales para hacer esto? Los norteamericanos miden y auto miden todo el tiempo con *rankings*; segundo, el *contexto* [énfasis agregado] y, tercero, el *tipo y el perfil profesional de comunicador social* [énfasis agregado] que estoy formando en mi pregrado. He llegado con colegas que coordinan otros programas académicos en México y les hago tres preguntas: 1. ¿Qué entiendes en tu programa por comunicación? No quiero una definición de diccionario, quiero una idea, qué están entendiendo por comunicación en tu programa... —no, no lo sé. Ok, ¿qué tipo? No me digas el perfil profesional, háblame en términos abstractos, qué tipo de comunicador están egresando; ¿por qué y para qué? Y tampoco lo saben, entonces si no sabes eso es irrelevante lo que pongas en tu plan de estudio, porque no hay una claridad de eso para que sirva o para que no sirva.

- ¿Cómo puede trascenderse en circunstancias proactivas y propositivas hacia una lógica racional y efectiva de la formación en comunicación?

Algo que yo he visto, que ha pasado en, sobre todo en universidades latinoamericanas, esto es una regla no escrita. La comunidad académica norteamericana normalmente no te va a emplear donde tu estudiaste, es normal, muy normal: tú lees la biografía de cualquier autor y estudió en una universidad, hizo su máster en otra, doctorado en otra y termina trabajando en otra, porque están, en cierto sentido, en contra-

vía de la endogamia. Y esto es muy común en nuestras universidades, somos terriblemente endogámicos, entonces cómo queremos modificar nuestras propias estructuras de conocimiento si lo que estamos haciendo es reforzarlas y reproducirlas una y otra vez. Entonces, tu maestro es el que acaba de graduarse; terminamos empleándonos en nuestras propias instituciones educativas donde nos formamos y nuestros futuros estudiantes van a ser los futuros profesores de las futuras generaciones. Generamos un círculo vicioso: no tenemos movilidad académica. Dos cosas que yo pondría y que esto sí suena a políticas neoliberales, lo siento, suenan así, pero quiero matizarlas un poquito; no podemos hacer mucho en contra de la endogamia porque eso es casi una suerte de mecanismo social de operación de la academia en los países latinoamericanos; inclusive, no nos movemos de ciudad, es muy raro quien se mueve de ciudad, uno estudia en su universidad y se emplea en su universidad y se muere en su universidad.

- Además del establecimiento de especies de guetos.

¡Claro!, por supuesto. Las pequeñas *logias académicas* [énfasis agregado]. Te puedes imaginar que eso hace que muy lentamente evolucione el conocimiento; lo reproducimos una y otra y otra vez y, es más, hay chicos que me decían: «Estas lecturas que me dio mi profesor hace diez años son las que sigue dando». Esta suerte de endogamia no hay nada qué hacer, es muy complicado porque es un asunto estructural. Dos políticas que son bien neoliberales, pero que funcionan para pensar, son: 1) La internacionalización del currículo. ¿Qué quiere decir eso? Que la internacionalización no quiere decir, profesor, vete a viajar o estudiante vete de intercambio, que esa es la lógica más inmediata. En realidad uno se va y viaja y no aprendió nada, tuvo una experiencia personal bonita en términos de historia de vida, pero académicamente no te deja nada, no estuviste en contacto con la academia como tal, te fuiste a un congreso, presentaste tu ponencia, te divertiste, paseaste ya, pero no tuviste la experiencia de una temporalidad más o menos extendida donde te pudieras realmente impregnar de otro modo de conocimiento, de otro tipo de enseñanza, de otra bibliografía, a menos que te vayas a estudiar un semestre o un año, no hagas una estancia de investigación, pero la internacionalización no es eso, no solo la movilidad, también tiene que ver con la internacionalización del currículo, o sea, revisa tu propia bibliografía, a quienes estás citando, por ejemplo. Un ejercicio que hacemos nosotros: ¿Tienen hombres y mujeres en tu bibliografía?, ¿cuántos contextos socioculturales tienes?, ¿estás citando latinoamericanos?, ¿de qué parte de América Latina?, ¿norteamericanos, europeos? ¿de qué parte de Europa, de qué parte de Norteamérica? Entonces uno se da cuenta que no tiene la menor idea y que tu propia bibliografía de curso está muy sesgada, por lo tanto, tu visión de mundo es muy sesgada. Tengo profesores cuya bibliografía es 100 % norteamericana, no hay nada de América Latina o es muy latinoamericana y no hay nada de otro tipo de pensamiento. No estoy diciendo que una sea buena y la otra sea mala, pero hay. Es una propia radiografía de la currícula de qué estás enseñando y, a veces, ni siquiera tienes la

menor idea de dónde son las procedencias de los textos que estás leyendo; es una revisión en sentido de internacionalización, en el amplio sentido es ese y después apoyarte en la academia y cuerpos colegiados y generar una estructura y una masa crítica más amplia, sobre contextos más amplios de producción científica. Eso es uno y el otro que no hacemos, que te digo y suenan y lo acepto, a como imposiciones bien neoliberales y bien banco mundial, pero no hay que denotarlas, hay cosas que hay que rescatar y es el asunto de la innovación, mucho de lo que nos ha pasado y nos pasa en realidad en ciencias sociales y las críticas que nos hacen el resto de las ciencias y que no tomamos es que somos bien rolleros: escribimos, hablamos, decimos y tenemos cero intervención, nuestro impacto en el mundo social es casi nulo, imagínate que de un día a otro eliminas a todos los doctores, o sea a los médicos; tremenda crisis.

- ¿Qué pasa si eliminas a todos los comunicólogos?

No pasa nada. Lo cual es un diagnóstico espantoso; es decir, no hemos logrado tener una incidencia social. La gran mayoría de nuestros proyectos se quedan en proyectos y son redundantes y son endógenos y son del campo para el campo y son reflexiones conceptuales, y en esto asumo una crítica a mí mismo y a mi propio trabajo, o sea, el asunto de la innovación no quiere decir el desarrollo tecnológico; la innovación incluso pasa por la transformación de procesos existentes, o sea, lo que ya existe lo modifico, lo mejoro, le hago ciertas implementaciones y puede ser desde objetos concretos como la tecnología o desde ideas y modelos analíticos.

¿Qué pasaría si le pidiéramos a todos los proyectos que se desarrollen que tengan algún tipo de aplicabilidad e incidencia sociales? En términos de innovación, ver ciertos tipos de consulta ciudadana para hacer políticas públicas. ¿Y si lo modificamos en términos comunicativos? ¿Y si hacemos otro tipo de estrategias y si vinculamos de otra manera a los ciudadanos? ¿Y si los empoderamos de distinta manera? ¿Y si mi proyecto quiere generar lo que llaman comunidades emergentes de conocimiento? ¿Que sean ellos quienes produzcan el conocimiento y nos den líneas para el propio desarrollo de las políticas sociales? Estoy imaginando, hablando al aire; es decir, en ese sentido piensa en innovación, entonces por eso aquí que tienen tanto correo I + D [Innovación+Desarrollo] es pegado con esto: internacionalización, innovación y desarrollo; son tres ejes que te pueden ayudar a repensar la cuadrícula sin que sean ejes o meramente neoliberales y que solamente buscan una política de mercado; no, no es así, si lo ves así, pues bueno lo acepto, pero si uno lo rasga otro poquito y profundiza se da cuenta que hay muchas cosas que te dan pistas para repensar las estructuras curriculares y crear laboratorios de innovación y desarrollo en comunicación. ¿Qué otras perspectivas estamos haciendo además de los típicos productos audiovisuales, pues?

- ¿Esto connota un ejercicio puramente revolucionario?

Muy duro, muy rudo y hay que ser sinceros. Uno lucha todo el tiempo con unas estructuras institucionales decimonónicas, o sea, las estructuras de nuestras instituciones universitarias son del siglo diecinueve y hay que pelear contra ellas; la fragmentación en la hiperespecialización del conocimiento es una de ellas, los propios lineamientos y requisitos para la evaluación docente, para la evaluación del investigador, para la práctica docente, para la evaluación de los alumnos, pues, son a veces camisas de fuerza que te impiden hacer este tipo de cosas; pero, en esos márgenes yo creo que uno tiene que... por eso es muy bueno conocer las entrañas de la vida institucional de cada una de las instituciones educativas porque desde ahí uno puede entender mejor y cómo insertar esto, cómo insertar estas reformas que no te implican un cambio en un programa de estudios; al contrario, te implica una participación a otro nivel de la planta docente y, además, que vas a escalar intelectualmente y prácticamente a otros niveles. No hay que olvidar que esto es muy cierto en las escuelas de comunicación, principalmente estamos formando profesionistas, no investigadores, ni científicos.

- Cuando usted habla de profesionista, ¿a qué se refiere exactamente?

A esto, lo que comenté hace rato, a sujetos competentes para la práctica y el desarrollo de cierto tipo de actividades de impacto social y que son remunerables. Al ejercicio puramente instrumental. ¿Me contratan para algo? No necesariamente. Te contratan para algo, pero no es un asunto netamente instrumental, hay una enorme cantidad de participación tuya en varios niveles.

Hay ciertos perfiles que de repente si se inclinan más hacia esta parte más reflexiva, esta parte más analítica, entonces el programa te tiene que dar esas bases como para que fortalezcas a esos perfiles que tú detectas, pero no por eso descuides a los otros perfiles que van más para campos profesionales, en la comunicación organizacional, institucional, tiene sus propias conceptualizaciones, sus propias teorías y dinámicas y hay que tenerlas muy claras si eso está en tu perfil.

Nosotros tenemos nuestro perfil a la investigación, a la investigación científica y académica. Tenemos áreas que apoyan en eso a los estudiantes; no hay que ser maniqueo, no es que una u otra, es que podemos generar, como ciertas plataformas bases para todos independientemente del camino que elijas seguir; ahora, los que sí van por la parte científica hay que darles las herramientas suficientes para que puedan trabajar en esos niveles.

- ¿Será atrevido deducir, con base en lo que se le escucha a usted en las respuestas, de pensar que el ejercicio revolucionario en la formación universitaria en comunicación no se puede supeditar a la mera acción transformadora, esquemática, que puede implicar renovar un currículo, si no al estudiar, reflexionar y revisar esa formación que históricamente y tradicionalmente se ha hecho con base en ese plan de estudios, para identificar las

implicaciones de lo que verdaderamente está establecido en términos de competencia formativa y lo que no, y no simplemente en una apariencia de transformación?

¡Claro!, de hecho acabas de poner un componente que va a atravesar todo lo que es el componente histórico, y la historicidad la pondría en los varios niveles que he mencionado, o sea, la historicidad de la institución, la historicidad del propio programa y los planes de estudio, la historicidad de los perfiles, de los comunicadores que han estado formándola, la historicidad de los propios contextos de desarrollo intelectual, profesional y, claro, solo ahí uno tendría pistas para identificar en qué niveles se puede intervenir o no se puede intervenir.

Se habla del asunto de la calidad más allá del esquema formal de los instrumentos de medición y usted y yo hemos estado dialogando sobre los componentes de la teoría de la comunicación, la investigación en comunicación y el componente pragmático en la proyección social que implica la formación en comunicación, pero, también, hemos hablado de los viejos vicios que en la formación, en la enseñanza y en el aprendizaje se establecen cuando pasan todos los formalismos, pasan todas las novedades metodológicas y procedimentales en los ejercicios evaluativos, pero el docente sigue siendo tal cual, sigue dando sus mismos conceptos, sigue dando sus mismas aproximaciones a la teoría, sigue siendo el mismo hasta en el carácter y la forma de relacionarse con sus estudiantes. Volviendo al interés de abordar el tema prospectivo y con base en lo anterior, ¿qué cree usted que hay por hacer? Obviamente aludimos a la revolución formativa en comunicación... ¿Qué debe hacerse en ese sentido?, porque todo pasa, menos el verdadero cambio.

Habría que matizar y algo que casi no se dice pero es bien importante son las condiciones institucionales de producción académica; no se le puede exigir... nosotros en México tenemos los profesores titulares; es decir, los profesores de tiempo completo y que tienen un salario completo por parte de la universidad y los que llamamos profesores de asignatura: profesores que solo dan una clase (cátedra), entonces a estos profesores es muy complicado que tú llegues a exigirles que hagan un trabajo extra del que ya hacen, que es preparar y dar su clase. Eso es solo un ejemplo de las muchas condiciones institucionales que hay para el ejercicio de la docencia; hay que tomarlas en cuenta antes de que tú vayas a proponer, exigir o a fomentar ciertas prácticas en tu institución, y yo me quedé pensando ahora en el asunto de la internacionalización... es que es clave que los procesos de actualización curriculares, incluso al nivel de cada una de las asignaturas; es decir... una pregunta que yo les hago a mis estudiantes, sobre todo de posgrados, maestrías y doctorados cuando están en sus proyectos es: ¿De qué tema estás hablando? De este... Ok, y ¿quien trabaja eso en esta universidad?, ¿quien trabaja eso, aquí en la región?, ¿quién trabaja eso en México?, ¿quién trabaja eso en Estados Unidos?, ¿quien trabaja eso en América Latina?, ¿quién trabaja eso en Europa?, o sea, hay

que crear mapas para que él pueda decir, ahora sí, con toda certeza: Ok, yo estoy situado aquí, no geográficamente, sino en el mapa de las ideas; estoy aquí, esto es lo que se ha dicho y esto es lo que yo creo que aporta mi investigación, y yo creo que en la docencia uno tendría que hacer lo mismo, y eso rara vez hay, las condiciones institucionales para que los docentes tengan la posibilidad de actualización curricular y de la actualización temática, a ver, ¿en tu materia qué es lo que se está dando, ¿qué es lo que se está pensando?, ¿quién lo está pensando?, ¿desde dónde lo está pensando?, ¿Y para qué lo está pensando?, entonces eso se puede hacer, hay ejercicios... eso también hay que hacerlo de manera muy rica y colectiva, o sea, de cuerpos colegiados que avancen disciplinariamente en estas meta-reflexiones para abonar a la actualización de sus propios planes de estudio; eso es como de manera muy práctica, pero lo otro es: hay que pensar también colegiadamente qué tendríamos que estar haciendo para que esto tuviera cierto eco en el mundo social; tendríamos que recurrir a los análisis de contexto: qué falencias estructurales, culturales —yo que sé—, tienen nuestros propios contextos en los cuales nosotros con la visión de un comunicador podríamos ayudar a entender y, entonces... porque uno de los grandes problemas de la comunicación es que no somos socialmente pertinentes, ni relevantes, y todo el tiempo tenemos que andar buscando cómo nos justificamos.

- Pero, ¿acaso no hay una especie de contradicción y hasta de paradoja cuando hoy la universidad se ha dejado hundir en las preocupaciones de los indicadores de gestión tal cual como funcionan las organizaciones productivas y, en apariencia, en esa producción intelectual y académica que se les pide a sus comunidades educativas no se incurre más en la apariencia de productividad que en el verdadero fondo de la condición cualitativa de ese producto intelectual?

Sí, de acuerdo, y de hecho... pues uno está aquí apelando a la ética de los profesores; es decir, veo una preocupación muy fuerte... me ha tocado estar en otros países en América Latina y ahora acá directamente, en esta experiencia en España; hay una preocupación, yo creo que extrema por las políticas evaluativas, o sea, lo que evalúa el investigador, lo que evalúa a los programas; en México se llaman las acreditaciones, organismos privados que evalúan la calidad de un programa docente, te dan tu certificación y tu estrellita para decir que estás muy bien, nadie evalúa a los evaluadores, no hay una política para que nosotros participemos de los mecanismos y de los indicadores de evaluación, me explico: son unos super poderes, como está pasando con los ranking. El problema es que nosotros no participamos de los propios indicadores con los cuales nos están midiendo, entonces tenemos que ajustarnos a indicadores que a veces contradicen nuestra propia lógica institucional; son irracionales, son inverosímiles, y además, en cierto sentido no sirven para nada, sirven para que tengas una estrellita y en algunos casos, como en México, los programas que pertenecen a universidades públicas reciben un apoyo económico extra de la Federación, pero a las universidades privadas no les

significa más que una estrellita y algo así como un punto de calidad para la venta... ese sí es un problema serio que hay que revisar y que escapa a nuestras lógicas propiamente institucionales y eso que son políticas internacionales para la medición y evaluación del trabajo científico y que nos condena a todos a una lógica muy perversa. Al margen de eso, que yo creo que es muy delicado, yo creo que hay un trabajo que se puede incentivar muy fuerte al interior de los cuerpos colegiados, al interior de los cuerpos académicos para motivar esta meta-reflexión y reflexión sobre su propia reflexión, sobre su propio trabajo, sobre su propia historia, para que juntos —ustedes seguramente podrán plantear los mejores escenarios dependiendo sus propios contextos institucionales, regionales y locales—; es decir, que sería difícil de tratar de estandarizar cuáles serían las rutas de futuro para todos.

Las rutas de futuro y lo que tenemos de inmediato es que todos estamos enfrentando estos *benditos* [énfasis agregado] mecanismos de evaluación constante de las instituciones, de los programas y de la actividad docente en investigación, y para eso hay que... contra eso no podemos escapar; es una lógica con la que hay que convivir, la otra lógica con la que hay que convivir en estas relaciones endógenas, este asunto de que repetimos más que construimos conocimiento y, la tercera es: a eso hay que hacerle frente con estas otras lógicas, hay que trabar cuerpos colegiados, hay que entender nuestros propios entornos, hay que repensar nuestros perfiles profesionales y, sobre todo, las necesidades sociales, para que nos incertemos de manera casi natural a las problemáticas sociales, si no en su conjunto, la universidad se está alejando cada vez más de las problemáticas sociales reales por estar ocupada cumpliendo indicadores de calidad.

- Si uno hiciera como una depuración, una filtración de todo lo que usted ha dicho en esta entrevista, ¿podría decirse que se está adoleciendo de algo que es la esencia misma del concepto?, ¿en los programas de comunicación no se está comunicando lo que ha de ser, como se debe estar y con quién se debe estar a medida que usted plantea la importancia y la necesidad de mantenerse en el escenario de lo social?

Voy a remitirme a Pascuali: en su libro *Comprender la comunicación* habla de la dimensión primigenia, que él la retoma de Kant (la relación); entonces él dice: «A ver, ¿cuál es la finalidad?», y de hecho es uno de los estadios sociales posibles, no es el único posible; plantea varios, pero hay un escenario, un estadio posible de vida social al que él le llama *comunidad* [énfasis agregado], ese estadio posible de comunidad... la pregunta sería: ¿Cómo paso de la relación a la comunidad? Entonces él pone un concepto al centro que es fantástico: comunicación. Entonces, las sociedades cuyo, digamos, elemento central estructurado es la comunicación son las que llegan a conformar comunidad. La pregunta es: ¿Cómo paso de la mera relación a la comunicación y a la construcción de comunidad? Yo creo que eso es lo que adolecemos en nuestras facultades y en

nuestras universidades; no somos comunidades académicas, somos individuos intentando solos resolver nuestros problemas y escalar en esta larga carrera por el prestigio y las posiciones institucionales; no creamos comunidades intelectuales, no creamos comunidades estudiantiles, no creamos vida académica, entonces ese es un problemón; si a eso le sumas las condiciones de medición y los estándares de calidad, pues tenemos un desastre —que tenemos hoy—; nadie hace absolutamente nada por eso, a nadie le importan sus materias, ni siquiera estar actualizado y es una lucha individual por sobrevivir en un sistema educativo que lo único que importaría es en qué va a trabajar el chico y si eso tiene una repercusión social.

9.3. Entrevista a Enrique Bustamante Ramírez

Doctor en Sociología y licenciado en Periodismo. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid. Experto en economía y sociología de las industrias culturales y de la televisión. Fundador y director de la revista Telos. Miembro del Consejo para la reforma de los medios de titularidad del Estado español. Titular de la cátedra Unesco de Comunicación Internacional de la Universidad Stendhal de Grenoble y Lyon II. Presidente de la Asociación Española de Investigación en Comunicación (AE-IC). Autor de innumerables publicaciones sobre radio, televisión, comunicación y cultural e industrias culturales. Miembro de consejos de redacción de revistas internacionales de investigación en comunicación.

E. Bustamante (comunicación personal, 3 de agosto de 2018).

- ¿Cuáles cree usted que son las principales aportaciones de las escuelas norteamericana y europea de la comunicación?

Yo creo que es difícil hablar de una escuela norteamericana o de una escuela europea. En la escuela norteamericana pionera en los estudios de comunicación de los años 30, 40 hubo avances importantes como el reconocimiento de la comunicación social masiva. Se decía, entonces, como un campo importante de las ciencias sociales; el acento puesto en el público, en los efectos del público; pero, también hubo un déficit importante: la obsesión por el impacto inmediato de los medios de comunicación y sus mensajes; la visión reduccionista que eliminaba la pregunta sobre el quién, sobre el emisor, sobre sus circunstancias, su concentración, su propiedad, su transparencia; el olvido, generalmente, de los profesionales de la información, aparecía como una especie de caja negra que a nadie le interesaba y en buena medida, también, el olvido de los contenidos. ¿Qué representaban los contenidos?, ¿de dónde venían?, ¿qué relación tenían con las demandas del público? Una parte de estos problemas se fue resolviendo fragmentariamente, después, durante años; por ejemplo, la Teoría de la Agenda [Setting] hizo hincapié en los contenidos, de la relación de los contenidos con los medios, con las demandas y las agendas públicas; pero, otra parte no se ha resuelto porque eran estructurales; el no preguntarse nunca por el poder de la comunicación, por ejemplo, el

no preguntarse nunca sobre la relación entre ese poder y los poderes democráticos: el legislativo, el ejecutivo, la relación con el mercado y sus resultados; esa idea había sido dominante en el pensamiento norteamericano, estadounidense y anglosajón, en general, en cambio, también en Estados Unidos hay escuelas muy importantes críticas. Es decir, que hay una escuela crítica estadounidense muy importante, que no está en la corriente principal de Estados Unidos y ocupa un lugar casi despreciado en la academia norteamericana y, en cambio, esa escuela crítica ha tenido mucha relevancia en Europa; el caso de Herbert Schiller fue una que tuvo impacto durante años, en definitiva, en Europa. Nos hemos encontrado también con dos escuelas paralelas más equilibradas: una de *pensamiento funcionalista* [énfasis agregado], que también ha seguido con sus propios temas y métodos y principios, una dirección similar, donde podríamos situarnos también, evaluación de los estudios de impacto de agenda, la obsesión por la audiencia tomada como usuarios atomizados y, en paralelo, hay una *escuela crítica* [énfasis agregado] muy importante que atraviesa desde la escuela de Frankfurt a Walter Benjamin, todo el pensamiento europeo sobre la comunicación y la cultura. Una de las grandes aportaciones pos está en autores como: Raymond Williams, el propio Benjamin, que empieza a vincular de forma más o menos ensayística la comunicación y la cultura y va, digamos, abandonando el media centrismo que la escuela anglosajona había impuesto; solo nos interesan los medios de comunicación aislados de todo, los medios aislados de la cultura, de la circulación de valores simbólicos, de la circulación de bienes culturales, y hay una línea que atravesaría muchas corrientes, desde [Jean] Baudrillard hasta la herencia de [Antonio] Gramsci tomada en la comunicación, hasta los estudios culturales durante una importante crítica... la escuela británica que en los años sesenta, setenta, era muy potente, muy crítica y con raíces marxistas no ortodoxas muy enraizadas en el pensamiento académico intelectual británico, que desgraciadamente los setenta tiene una fractura, total, entre los estudios culturales y la economía política, que dividió y fragmentó toda la escuela británica; pero, bueno, tanto en el campo estudio cultural crítico como en el campo de la economía política ha habido aportaciones muy importantes, el caso de Nicholas Garnham, que tiene un pensamiento impresionante sobre la comunicación y la cultura y los modelos tecno-económicos de la conversión de la cultura en los tiempos modernos; el caso de Philip Schlesinger y luego, hay también, entre comillas «Escuela francesa», que empieza con los primeros estudios de las industrias culturales en los años setenta, en los estudios de IET [Instituto de Estudios Turísticos, de España], y Bernard Miège sobre la economía de las industrias culturales, que toma una veta, una orientación de economía crítica, de economía política crítica muy importante, con la escuela de Grenoble, con sobre todo, Bernard Miège, con la escuela de Patrice Flichy, con la economía política de la comunicación y de las industrias culturales; está el propio Armand Mattelart; está Caraballo, entre el pensamiento latinoamericano y europeo que, desde que vuelve a Europa, incluso antes de entrar en la universidad en los

primeros años ochenta, tiene investigaciones enormemente potentes sobre los grandes retos estratégicos de la investigación en comunicación y en cultura.

En España empezamos a trabajar, finales de los setenta, principios de los ochenta, en los temas de teoría de las industrias culturales, en los medios de comunicación dentro del contexto de las industrias culturales: el caso de Ramón Zallo [Elguezabal] y yo, que publicamos el primer estudio de industrias culturales en España en el año 87, y yo empecé a dar cursos y a escribir sobre industrias culturales en el año 83, 84. Hay una cierta unificación, unidad dentro de la diversidad en Europa, porque en los primeros ochenta estamos hablando de un tiempo pionero; creamos ya los primeros grupos de investigación europeos, sin ayuda, sin apoyo. En el año 84 creé un grupo que se llamaba «Eurocomunicación» [Eurocommunication Research], con participantes de Francia como Bernard Miège o Pierre Moeglin, uno de los grandes teóricos franceses, participantes británicos como Nicholas Garhnam, participante italiano como Giuseppe Richeri, que ya entonces, de Alemania, de Austria, creamos un grupo que sobrevivió casi 5 años y publicamos una gran cantidad de trabajo analizando la situación de las industrias culturales y de la comunicación social entonces, pero con una clara orientación ya a nuevas tecnologías de la comunicación, al satélite, al cable, al video texto, todo lo que había en la época; hay, hubo un contacto importante que le dio una cierta unidad a la investigación europea occidental.

Y también en Europa ha habido en paralelo a la escuela crítica y la escuela funcionalista, que sigue siendo dominante en las escuelas de las facultades de comunicación, lo que pasa es que el equilibrio es un poco más armónico que en los Estados Unidos y el pensamiento crítico en Europa ha tenido mucho relieve y sigue teniendo relieve en facultades, centros de investigación, en asociaciones y no está tan marginado como en Estados Unidos, pero no nos engañemos: las facultades de comunicación también en España y también en Europa han ido siguiendo un modelo cada vez más *profesionalista* [énfasis agregado], cada vez más empirista, cada vez con menos raíces de reflexión teórico-crítica y en el signo de los tiempos acomodándose mucho al mercado y a la demanda de muchas empresas en el mercado, de forma que hay un sesgo profesionalista muy fuerte.

¿Hoy sigue habiendo agujero negro? Hemos hecho alguna investigación. Yo hice, por ejemplo, una investigación en un equipo sobre... con Emilio Prado, que se llamaba «Fabricar noticias», estudiamos qué pasaba con la caja negra de la radio y la televisión, en los noticiarios, cómo trabajaban, funcionaban, qué valores utilizaban, qué resultados... pero ha habido pocas investigaciones y luego sigue habiendo un divorcio bastante sistemático entre la comunicación y la cultura. (...) Lo que Martín-Barbero proponía hace treinta años, entre los medios y las mediaciones, que era cambiar el lugar de las preguntas y preguntarnos sobre la comunicación dentro de la cultura, desde la cul-

tura y entender los medios de comunicación como el espacio que la modernidad aglutina la inmensa mayoría de la construcción y circulación de bienes simbólicos de la sociedad, la puedes llamar información, periodismo o cultura. Sigue habiendo ese divorcio en la investigación y comunicación, y yo en mi propia facultad, en la Complutense, me costó enorme esfuerzo conseguir que hubiera una apertura a las industrias culturales, que hubiera una apertura a la cultura digital, al cine digital, al video juego, al multimedia, porque eso se salía del campo clásico del periodismo, pero es la realidad de la cultura contemporánea y el periodismo clásico cada vez más es una cosa más minoritaria y marginal en su conjunto, entonces, las resistencias del pensamiento intelectual europeo a aceptar la realidad social siguen siendo muy fuertes.

Durante años en los sesenta y setenta se rechazaban los productos populares, eran anatematizados en la academia. Humberto Eco, ya en fin, reivindicó con éxito en los setenta esa veta: la telenovela, la fotonovela, el folletín... hay que seguir luchando para que se reivindique el video juego, para que se estudie el video juego como un producto cultural comunicativo; qué está haciendo el laboratorio de multimedia para millones y millones de personas y es despreciado por la academia como un producto, —lamentable—, de los adolescentes, —violento—, pero es el laboratorio del multimedia del futuro, de la cultura del futuro. Entonces, eso afecta también la vida práctica, a la política, a la política pública; que siguen creando una escisión brutal entre política y comunicación y política y cultura, como si fueran dos campos totalmente independientes, y claro, gracias a eso hay un sesgo cada vez más economicista, industrial, de la política cultural y un sesgo cada vez más mercantil en la comunicación.

- ¿Qué aportación cree usted le merece el tema teórico latinoamericano?

Creo que América Latina tuvo una importancia enorme en la evolución del pensamiento crítico en comunicación y la renovación de las preguntas que la investigación se hacía, seguramente por circunstancias muy singulares porque América Latina fue un crisol de los países descolonizados; había tenido una descolonización muy temprana porque hay, hubo, una cierta rebelión en la Guerra Fría de los países del llamado *tercer mundo* [énfasis agregado] que encontraron en la Unesco en los años sesenta, setenta un cierto marco para reivindicaciones, porque ahí se empieza a gestar todo el pensamiento del Nomic, del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, que era una pequeña parte del nuevo orden internacional económico del que reivindicaba el pensamiento de izquierda en la economía, pero que tuvo importancia.

América Latina fue un centro vital de toda esa reivindicación de los años sesenta, setenta. Es verdad que luego tuvo una crisis muy fuerte ese pensamiento: llegan las dictaduras; algunas utilizan, manipulan esas teorías para intervenir; la injerencia permanente de la manipulación política en los medios; la comunicación; pero, ese pensamiento generó también un caldo de cultivo para pensadores pioneros: Antonio Pasquali fue pionero en su campo; Luis Ramiro Beltrán tuvo un papel vital —él contó muchas

veces, nos contó en España, cuando aterriza en Puerto Rico, cuando se va a Estados Unidos, cuando empieza a confrontar la realidad latinoamericana de la época, con los cambios en Estados Unidos—, y el propio caso de [José] Marques de Melo, casos de gente que ya se ha olvidado... [Jesús] Martín-Barbero, el caso de [Fernando] Reyes Matta, que tuvo un papel importante después en organismos internacionales, aunque ya el caso de [Rafael] Roncagliolo. Hay toda una constelación de pioneros de la comunicación muy importantes en la época; entonces a partir de ahí, no nos engañemos, la escuela latinoamericana también sufre una crisis profunda en su pensamiento; aterriza la influencia anglosajona norteamericana muy fuertemente y aterriza el pensamiento funcionalista de forma, también, muy invasiva. No podemos hacernos la ilusión de que el pensamiento crítico era, en fin, dominante, hegemónico, pero es verdad que hoy se mantiene un pensamiento muy potente en el campo crítico; problema del pensamiento latinoamericano, también, en esa confrontación con el funcionalismo: optó por una vía poco empírica, muy teórica, muy discursiva, muy retórica y que rechazaba al funcionalismo, rechazaba el pensamiento experimental, la investigación experimental y se mantenía en el campo del discurso. Yo creo que eso perjudicó su capacidad de competencia con el pensamiento neoliberal y con el pensamiento funcionalista y que, en ese sentido, pues solo quizás en los últimos veinte, veinticinco años ha recuperado terreno con algo perfectamente compatible: pensamiento crítico con investigación empírica y con verificación de la realidad de sus reglas sociales, de sus leyes sociales relativas y en ese sentido ha recuperado, también, parcialmente, la conexión comunicación-cultura. Es curioso que en América Latina ha habido una reivindicación, por un lado, de la comunicación, y otro de la cultura, que en muchos otros casos no se tocaban, en muchos casos me parecían campos diferentes, no se tocaban, y la cultura en tiempos modernos de la Unesco, de la convención de la diversidad, etc. Ha despegado con más fuerza la reivindicación de las políticas culturales, públicas, de la diversidad de la cultura, del convenio Andrés Bello, sus estudios sobre la economía de la cultura, pero la comunicación seguía por otro lado, después de autores como Martín-Barbero, que hace treinta años reivindicaba ese cambio. Entonces, cuando yo hablo de Iberoamérica, hablo de que tenemos patrones comunes, que no son solo la lengua; son también los valores simbólicos; son también los errores históricos; son también la incapacidad de llevar a la sociedad elementos vitales del mundo anglosajón; por ejemplo, la independencia y autonomía de los medios públicos, la importancia del contrapeso de los medios públicos en contra de los monopolios privados. Tenemos una problemática común que indica, también, nuestras deficiencias; la academia, la investigación académica no ha sabido llevar a la sociedad esa importancia extrema en todos los campos del desarrollo de la comunicación plural, de la comunicación democrática, y ahora que he estado trabajando en un informe que hacemos un equipo de iberoamericanos sobre las mejores y peores prácticas del servicio público en Iberoamérica, uno se da cuenta que tenemos una historia paralela, aparentemente en España o en Portugal la atención pública es más potente, tenemos

más empleo, más presupuesto, etc. Realmente las vicisitudes de los medios públicos en España y Portugal son exactamente iguales que las de México, las de Brasil, que las de Chile; el desvarío financiero, la falta de autonomía gerencial, la intromisión permanente de los gobiernos, las políticas públicas cómplices de los monopolios privados, el reparto de licencias privadas, arbitrario con base en criterios de clientelismo político; tenemos la misma historia, con el agravante de que los países iberoamericanos, la cultura escrita, nunca llegó a tener peso dominante y la cultura usual —radio, prensa, televisión, etc.— ha sido la dominante; entonces, los déficit de democracia en eso, en la retribución, se están trasladando ahora al déficit de circulación en Internet, y en las redes sociales, y en el papel de los espacios públicos e internet, y también la brecha digital que tenemos.

Yo publiqué un estudio reciente que encargué a varios autores de Portugal y América Latina, y la brecha digital en Iberoamérica, España y Portugal sigue siendo muy fuerte, y hay una parte importante, completamente abandonada y marginada del desarrollo digital, que redundaba en desigualdades brutales en el acceso a la cultura y la comunicación. Hoy, tampoco la investigación ha sabido dar una respuesta y exigir que en la agenda digital haya un principio de igualdad de acceso, de esfuerzo de políticas públicas para el acceso universal a la comunicación en la cultura a través de las redes digitales. Yo he tenido polémicas increíbles en España porque los gobiernos de todo ciclo orientaban la agenda digital a incrementar la banda ancha; por tanto, el acceso de los ricos, de los que ya llegaban a las redes y, en cambio, no atender la brecha digital de los que no llegaban nunca; bueno, poco a poco esto se iba a ir implantando en América Latina donde también de esta reconociendo la necesidad del acceso universal como algo vital o la neutralidad de las redes, pero todavía la investigación tiene enormes déficit, no hemos sido capaces de llegar a la sociedad y de que la sociedad reconozca que las políticas de comunicación y las políticas de cultura son un elemento vital del futuro democrático, del desarrollo económico, del desarrollo social, y la prueba está en que cuando se hunden las propuestas culturales la gente no sale a la calle. En España ha sido muy singular: eliminación y recortes a la sanidad pública, marea impresionante, protestas en la calle, recortes en la educación de enseñanza primaria y media, masivas protestas en la calle. Cuando llegaron los recortes en cultura nadie salió a la calle, cuando el Partido Popular hizo una contrarreforma brutal anulando la independencia de la retribución española, y de la retribución autonómica, nadie salió a la calle a protestar; eso es un problema de la investigación, no ha sabido trasladar a la sociedad el resultado de sus investigaciones, de su pensamiento.

- En términos curriculares y prospectivos, ¿qué piensa usted que puede y ha de ser la formación universitaria en comunicación, no solamente en España sino en Iberoamérica como tal?

Yo creo que existen dos riesgos: primero, el *profesionalismo* [énfasis agregado], sesgo profesionalista que ha ido convirtiendo en muchas ocasiones a facultades en escuelas profesionales más modernas, no digamos escuelas de periodismo clásico, pero siguen siendo escuelas profesionales; se mantiene y, a veces, se acrecienta con las tecnologías digitales, como enseñar las redes sociales, la página web, los blogs, etc.; pero, de una forma absolutamente aplicada y ciega.

El segundo sesgo es la *adecuación famosa a la sociedad* [énfasis agregado], que en muchos casos se traduce en solo por asociación máxima al mercado y, especialmente, a las grandes empresas y sus demandas; eso en una etapa como la actual en la que la innovación tecnológica es acelerada, en la que los cambios tecnológicos se suceden sin capacidad de planificación y en que, por tanto, cambian las demandas tecnológicas y la demanda en la creatividad de contenido es un desastre, porque hace que las facultades, los estudios, los contenidos de las facultades se adecuen a la última tecnología, y a la última demanda sin capacidad de crear una formación polivalente a los cambios futuros que en muchas ocasiones son rápidos; entonces, se intentan hacer cambios de adecuación de los estudios a cada tecnología última, pero no de forma especializada, por ejemplo. Ahora se están creando en España grados, no *masters*, grados de video juegos, ¿y eso qué significa? Pues, que pasado mañana los video juegos tendrán multimedia, otros contenidos, tecnología, y no tendrán formación, entonces esa hiperespecialización en materia tecnológica está también.

El supuesto avance de homologación de estudios europeos y adecuación a la sociedad de conocimiento se ha reducido en una hiperespecialización que va todavía más contra la sociedad del conocimiento integral, multidisciplinar, abierta, dispuesta; una flexibilidad ante nuevas demandas sociales y luego, pues, evidentemente, como en todos nuestros países, un abandono en ciencias sociales, un abandono de la investigación dentro de la comunicación que ha hecho que algunos hayamos tenido que disfrazar proyectos de doctorandos, proyectos de grupos de investigación en nuestros alumnos en términos tecnológicos, para poder conseguir algún tipo de ayuda en investigación, porque los contenidos, algo tan importante para las redes digitales, eran despreciados.

- Se ha cuestionado mucho el ejercicio de la comunicación y la formación en comunicación por no considerársele como ciencia en la medida que es una especie de «océano en extensión, pero con poca profundidad». ¿Cómo se puede resolver en términos de futuro la calidad educativa y de formación universitaria en comunicación?

Bueno, siempre, desde siempre, desde el origen de la ciencia de la comunicación se ha cuestionado si era una ciencia especializada o si era simplemente un objeto de estudio transversal; pero, ha ocurrido igualmente con la educación, porque todo el mundo se sentía experto en educación, con todo era educación o formación; pero, hay

un campo especializado que era un campo pedagógico, educativo, bases epistemológicas para esas técnicas, pensamiento o reflexión sobre cómo se hacía la transmisión de conocimiento, que tiene una historia muy notable; la comunicación es igual: todo es educación y todo es comunicación, cualquier espectador de televisión se siente experto, y cualquier político se cree el *máximo gurú* [énfasis agregado] en comunicación, pero es un objeto de estudio que ya era muy complejo en la etapa de los medios de comunicación masivos, de la radio, la televisión, el cine y tal que se ha hecho enormemente más complejo, que exige conocimientos más especializados, que exige una experiencia de una acumulación de conocimiento que lleva ya unos setenta años mínimo, ¿no? En términos científicos: que ese objeto de estudio y esa ciencia exigen la acción de otras disciplinas como todas. Yo hace años vengo diciendo que no hay ninguna disciplina que pueda ser imperialista, que pretenda, que abarque todas las realidades sociales, ni la economía que lo ha intentado, ni la sociología que lo ha intentado; en una época la semiología todo era signo, todo era fabricación de signos en la sociedad, ¡no! Ninguna disciplina es autosuficiente para dar la reconstrucción de la realidad social y a la comunicación le pasa igual. La comunicación se ha vivificado, se ha enriquecido con la aportación de la sociología, de la ciencia política, de la psicología, de la antropología y tiene que seguir cooperando con esa disciplina, pero ahí no se queda también; unos métodos especiales, unas teorías, unas bases epistemológicas, unos paradigmas y como todo en las ciencias sociales es cuestionable; pero, tiene su propia historia, tradiciones, y acumulación de conocimientos. La diferencia es que, si hace treinta años, cuarenta años, la ciencia de la comunicación era una pequeña parte de la realidad social que defendía el pluralismo, el espacio público, la construcción del consenso social, del estado nación, en fin, el pluralismo básico para la votación democrática, hoy es un campo sin límites. A través de la comunicación se crea la competencia en el mercado. No hablo de la publicidad, hablo de la comunicación interna, externa, la comunicación con sus *holders*, clientes, con sus usuarios, también para las relaciones sociales; no hay una sola relación social, ni siquiera interpersonal que se pueda entender sin medios de comunicación, ni contenidos ajenos. Ya no existe el modelo del teléfono donde la red solo pone contenido neutral que va de un punto a otro; eso ya no existe. Lo que existe es una red que está cargada de valor añadido y que desvía y crea un valor sobre lo que cada emisor aporte.

Estamos hablando de un evento ya vital en la cultura, en un posible acceso en la cultura y sí, un conocimiento y aprendizaje de esas redes; es decir, hoy no podemos hablar de alfabetización mediática, refiriéndonos a la televisión, al cine, sino que es *alfabetización comunicativa* [énfasis agregado]. De todos los aparatos, de todos los dispositivos de comunicación, de todas las redes de comunicación, no hay un solo terreno de la vida social que no dependa de la comunicación, por eso ayer hablábamos de cómo la ONU se equivoca brutalmente cuando los objetivos veinte, treinta, la comunicación no aparece y la cultura no aparece en un sentido estricto sino instrumental, para el turismo,

para la artesanía, pero no para su valor central que es la cultura, para cambiar la sociedad, la cultura para cambiar su economía, la cultura para cambiar su desarrollo, el medio ambiente y, por tanto, la sostenibilidad de toda la sociedad. Entonces, hay un déficit evidentemente de peso mundial de la comunicación en la cultura y la política; la Unesco es una agencia marginal en la ONU, pero sigue siendo; la prueba está en que Estados Unidos vuelve a salirse (risa); es como hace treinta y tantos años: los gobiernos le siguen teniendo miedo a la cultura, a las políticas públicas y, finalmente, el núcleo, el *lobby*, de investigadores en comunicación y cultura no actúa unido, no tiene fuerza suficiente y no consigue imponerse en la agenda mundial, y el resultado es que muchos gobiernos siguen manipulando la cultura, manipulando la comunicación, utilizándola de forma instrumental, olvidando hasta su propio discurso, cuando dicen no, no, no. La cultura es vital para el crecimiento económico y, a continuación, la manipulan contra el crecimiento económico, contra su propia sostenibilidad económica; es decir, estamos en un momento, yo creo, dramático porque en la investigación el discurso mundial sigue habiendo, hay un peso cada vez mayor de reconocimiento de los derechos humanos, de la cultura, de los derechos de cuarta generación en las redes digitales, pero la política real a escala nacional o a escala incluso regional como en Europa o el Mercosur va por otro lado y va a la contra del discurso oficial. Mientras más avanza la conciencia de la diversidad a nivel mundial, menos avanzan las políticas culturales y las políticas de comunicación en muchos países nuestros; ya lo hemos visto en los últimos tiempos dramáticamente cómo el Partido Popular en España reducía el presupuesto de la cultura a la mitad; el gobierno de [Enrique] Peña Nieto reducía a la mitad el presupuesto de cultura [en México], el gobierno de Donald Trump eliminaba todo el apoyo oficial a la cultura [en Estados Unidos], que era una ridiculez, mil millones de dólares, y de paso, también el apoyo a los medios públicos, minoritarios... Estamos en un tiempo pedagógico que el discurso oficial es mundial, ha progresado de forma notable, pero la realidad política va en sentido contrario muchas veces.

9.4. Entrevista a Raúl Fuentes Navarro

Doctor en ciencias sociales de la Universidad Guadalajara, licenciado y maestro en comunicación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México), miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, profesor e investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Guadalajara, autor de libros y publicaciones académicas sobre el campo académico de la comunicación, la enseñanza y la investigación de la comunicación en América Latina. Conferencista internacional sobre estudios de la comunicación social.

R. Fuentes-Navarro (comunicación personal, 2 de julio de 2018).

- Quisiera que iniciáramos este diálogo con su postura acerca de cuáles cree que fueron los lineamientos que dieron cabida al interés por la formación en comunicación en América Latina en sus inicios.

Yo creo que es un resultado, entre otros y no de los más importantes, de la expansión rápida y de la institucionalización truncada de las universidades en América Latina, que hay que entenderlas. La historia o las historias en las universidades en América Latina, ahora a propósito de que estamos en el centenario de la reforma de Córdoba, hay que recuperar qué ha pasado, y han pasado muchísimas cosas con los proyectos de educación superior en las sociedades latinoamericanas. Esa revolución, digamos, en Argentina no por accidente sino que Argentina, en la primera mitad del siglo XX, era un país de primer mundo y la revuelta de donde salen cosas tan fundamentales como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, como esas cosas que no corresponden a los modelos clásicos de las universidades europeas, no es solo el modelo napoleónico, no es solo el modelo humboldtiano, ni a las universidades modernas; en Estados Unidos las universidades de investigación, las universidades vinculadas, sino que es otra cosa: las discusiones sobre el sentido público de la educación superior que tiene muchas vertientes distintas, nacionales y en el tiempo. Yo creo que esos modelos de educación superior como proyectos sociales no se han logrado institucionalizar, por lo menos en el sentido más pleno de los proyectos que estamos detrás; son educaciones con otras cosas. La universidad pública tendió a convertirse en muchas otras cosas, menos en una universidad, y luego, cuando surgieron las universidades privadas a mediados de siglo, en relación con proyectos de educación pública muy deformados ya, entonces la educación privada digamos, los proyectos de educación privada, que hay una variedad enorme de líneas de desarrollo, en general, son reacciones ante el vacío que llena o deja la institución pública. Estamos aquí hablando en una universidad pública: en la Universidad Nacional de Costa Rica, y es impresionante ver estas instalaciones que antes, clásicamente, las universidades públicas no tenían, no por falta de recursos, sino que no correspondía con el proyecto aprovechar los recursos para crear comodidades para los universitarios.

Los proyectos universitarios eran otra cosa, que uno pasaba por ahí o que no debían pasar por ahí, y entonces ya pasan y no hay problema; pero es otra cosa y eso hace que se olvide la historia, no para dejarla congelada, sino para entender qué significa; por ejemplo, trabajar en una universidad privada o trabajar en una universidad pública... trabajar en investigación científica en una o en otra y sobre todo, en lo que es fundamentalmente importante, la investigación es muy secundaria, lo importante es la formación profesional de agentes de modernización, de democratización, de desarrollo, para el país o la región donde sucede. Eso es una discusión que se instrumentaliza de vez en cuando, y no se toma en serio; entonces, en comunicación es muy claro que no hemos entendido nunca para qué vale la pena crear programas de comunicación de formación profesional en un área o en otra, con especialidades, sin especialidades como humanidades, como ciencias sociales, como híbridos, como lo que sea y luego posgrados, y entonces, los puntos de referencia son muy cortitos, los que están más basados

en ejes más políticos, los otros que están basados en ejes más instrumentales, económicos o más de simple entretenimiento y ocio. Como resulta productivo o improductivo, primero productivo y luego improductivo, entretener a los jóvenes que no pueden tener trabajo cuatro, cinco años, mientras se hacen más adultos y se vuelven más realistas, por ponerlo en términos groseros. Sirven mucho para eso las universidades, especialmente en áreas y en carreras como la de comunicación; mucho más de la mitad de las matrículas universitarias en América Latina son de ciencias sociales y humanidades, cuando desde una visión más amplia, lo que hace falta prioritariamente son científicos, ingenieros, no abogados, sino, ingenieros en el sentido más amplio.

- ¿Cree usted que en esos orígenes desde la formación en comunicación hizo mucho daño el que se tuviera como fundamentación o basamento la misma teoría matemática de la información?

No, eso nunca estuvo, eso estaba en algunos cubículos de la MIT y en México del MIT y del Instituto Nacional de Cardiología, pero nada, no tenía nada que ver con comunicación y menos con el estudio de la comunicación. En lo que había era una idea que parecía ser muy importante. Ahorita decía Rosental [Alves] que los estudios de medios empezaron en los Estados Unidos en la era de la posguerra porque era fundamentalmente importante que entendieran la Guerra Fría, y el uso de la radio por los nazis, ese tipo de cuestiones, para eso se creó y se invirtió dinero en estrategia, y se crearon recursos; luego, una de las derivaciones de los estudios de comunicación —la que salió más mal porque ya era lo menos importante— era convertir eso en programas educativos en las universidades; pero, ninguna de las universidades o casi ninguna de las universidades importantes de Estados Unidos, que siguen siendo las mismas desde entonces, ninguna aceptó meterse a establecer estudios de comunicación, excepto Stanford y alguna otra.

La fundación de Wilbur Schramm tuvo una visión que no se pudo institucionalizar ni con las súper simplificaciones que tuvo que usar Schramm, que era un genio, pero un genio de la estrategia militar y un buen vendedor, entonces con todo lo que logró simplificar el producto no logró posicionarlo bien en los mercados institucionales y parte de la misma lógica es que Estados Unidos tuvo que empezar a actuar esas estrategias de «guerra fría» en el mundo, no solo en Estados Unidos, y entonces así se establecieron en el resto del mundo los estudios en comunicación con ese modelo, un modelo gringo; en Europa, en América Latina, en Asia, en todas partes. En cada una de esas partes interactuó con sistemas universitarios muy distintos. Por eso, hasta muy recientemente, hay y muy malos programas de formación profesional en comunicación y periodismo en universidades europeas, y lo que hicieron los españoles fue copiar los modelos latinoamericanos para poderlos vender; eso es un modelo totalmente comercial, porque la clientela estaba acá. Pero, los otros países europeos no hicieron eso, se hace investigación de la comunicación en muy distintos establecimientos y se hace formación

profesional pero no en este modelo que empezó por institucionalizar programas que eran tan débiles que entonces hubo que hacer la lucha interna para convertirlos en escuelas o en facultades, entonces la aberración máxima latinoamericana es la facultad de ciencias de la comunicación, pero bueno, ahí está... eso es parte de la institucionalización y ahora hay que pagar las consecuencias de haber tomado esas decisiones, institucionalizar facultades de comunicación.

¿Cuántas facultades de comunicación hay en el resto del mundo? Prácticamente ninguna, hay facultades de humanidades, facultades de ciencias sociales, de derecho, de tecnología, pero de comunicación solo en América Latina, porque entonces facultad responde a una de tantas modalidades de universidades latinoamericanas, tampoco es lo mismo esta forma de institucionalización en México que en Colombia, en Argentina que en Brasil. Cuando empezó Felafacs hicimos el primer inventario en el 82 de cuántos programas habría en América Latina; hubo que trabajar mucho con los brasileños para decir... para entender que lo que tenemos que buscar en Brasil no son licenciaturas, porque en Brasil la licenciatura es otra cosa; es una formación para dar clases en secundaria, sino lo que se puede acercar al modelo más predominante a las licenciaturas en comunicación es el *bacharelado*, pero el bacharelado es en la traducción literal el bachillerato, que para nosotros en tradición hispánica es otra cosa, y no la licenciatura que el problema, sobre todo en la facultades de comunicación social era como titular a la gente en todo; entonces habría que hacer una tesis, y por lo tanto hay que hacer una investigación, un aporte. Cuando para los bachareles la formación era de absoluta instrumentalización y práctica, muy rigurosa, cosa que no era del resto de los países en general, y no se preocupaban por hacer investigación, para eso habría que hacer posgrados, entonces empezaron a hacer posgrados mucho antes que nosotros, digo que el resto de América Latina, y entonces reprodujeron esa división que luego les ha costado muchos problemas, de separar la formación profesional de la investigación, de la parte más crítica que, además, como ganaron la batalla del reconocimiento institucional de que comunicación era un área de la misma jerarquía que las ciencias sociales, entonces como ganaron esa batalla, tuvieron que desarrollar todos los recursos que tenía esa batalla y entonces tuvieron que poner barreras disciplinarias rígidas institucionales, entonces Immacolata [Maria Immacolata Vasallo de Lopes] siempre ha trabajado esa fórmula: el arte de hacer investigación interdisciplinaria en una institucionalidad disciplinaria; ella dice que sí se puede y, claro que se puede, pero tiene consecuencias distintas. Ese modelo es totalmente diferente de cómo se han desarrollado los procesos en Colombia, Argentina, en Chile, como se llama la carrera. En México el nombre predominante es *ciencias de la comunicación* [énfasis agregado], pero hay otros cincuenta o sesenta nombres, que son en algún sentido equivalentes porque la Anuiés [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior], que es el organismo oficial que tiene que ver con las estadísticas de la investigación de la educación superior hace pa-

quetes y, entonces, estos son distintas versiones de un tipo, de un área; el área de ciencias de la comunicación en donde no caben las carreras de publicidad, esas son otras, las de diseño, toda otra área mucho mayor que la de comunicación, pero sí caben unas de comunicación humana, que son muy poquitas, muy pequeñitas y muy importantes, porque las de comunicación humana es donde se forman los especialistas en problemas de sordera, fonoaudiología y tienen derecho de llamarse de comunicación, claro, tienen algo que ver con lo que hacemos nosotros.

Esa dificultad de clasificar y de acomodar en México es completamente diferente, en Chile, en Colombia, en Brasil, en Argentina, en Costa Rica, aunque gracias a Felafacs y a la Alaic, todo esto, y al Ciespal ha habido mucho intercambio y, entonces, ha habido muchos híbridos, entonces esas equivalencias *light*, de qué es un programa, una carrera, una escuela, una facultad, no deberían de ser equivalentes; son formas organizacionales totalmente diferentes que tienen implicaciones muy distintas y entonces los problemas, digamos, pedagógicos, digamos, de recursos, los problemas de formación de cuadros de profesores, de investigadores, son muy distintos, no solo en una universidad pública, o en una universidad privada, sino entre privadas y entre públicas. Aquí hay toda una gama de posibilidades muy diversa, lo cual es, en general, muy positivo, pero también como es muy representativo del caos latinoamericano general, en que se abren y se cierran cosas, se vuelven abrir y luego se vuelve a inventar el hilo negro de varios colores; si hay hilos de varios colores, cómo va a haber solo negro, y el afán de unificar o de hacer convergencias, con la idea nunca o muy rara vez criticada de por qué tendríamos que hacer un solo bloque de un territorio de veinte millones de kilómetros cuadrados, que es una proporción del mundo enorme y porque creemos que hablamos el mismo idioma; ¡no es cierto! Ni hablamos el mismo idioma, ni tenemos los mismos problemas, ni los mismos referentes; tenemos muchos lugares comunes que los hemos contruidos nosotros, no es que nos lo hayan impuesto los gringos.

Los gringos nos han impuesto las bases de eso sí, los modelos de desarrollo nacional y de educación, y de todo eso que les toca hacer a los pueblos subdesarrollados para no hacer ruido, para no volverse comunistas; pero, además, a qué influencias recurrimos, pues a las que se pueda y son prácticamente todas. Los estudios en comunicación en América Latina es una circulación, global. Sí, porque no resistimos a jugar las reglas predominantes en el mundo y entonces nos imaginamos solo bajo nuestros propios modos, que ni nosotros acabamos de entender; es como podemos interactuar con otros, pero no es cierto: las interacciones están hoy desperdiciadas, son los recursos más desperdiciados que hay, sí, esos contactos y esas disposiciones no es para compartir preocupaciones y problemas básicos que son globales.

Vuelvo a citar a Antonio Pasquali, una de sus obsesiones elocuentes —siempre y creo que sigue teniendo razón— decía que estando en París, en el puesto de la Unesco, llegaban unos estudiantes latinoamericanos a pedirle consejo y apoyo, muchos, «y lo

que yo les recomendaba era una sola cosa y nadie me hacía caso, no vengan a Europa a estudiar sus países latinoamericanos, no vengan a trabajar temas y problemas argentinos, bolivianos, chilenos, mexicanos, colombianos; esos, estúdienlos allá, y esos son los que tienen que ser prioritarios para estudiarlos; en todo caso, si vienen a Europa pónganse a estudiar los casos europeos: cómo ha sido el desarrollo de la televisión comunitaria en Bélgica». Por qué si eso ya está y se puede investigar y se puede aprender mucho más para empezar a hacer esas cosas en otro lugar, con otras condiciones, pero con una experiencia previa que existe, y no vamos a volver a inventar el mundo, lo único que sucede es que eso se acumula. Lo que sabemos más sistemáticamente sobre la comunicación en América Latina y, en general, sobre la economía política, sobre todo la naturaleza en América Latina, se los dejamos a las bibliotecas europeas y ellos sí lo saben aprovechar para lo que ellos creen, y nosotros no tenemos eso, vamos y se los regalamos, ese trabajo bien ubicado, porque estás hablando de lo tuyo, pero allá lo dejas.

En qué momento cree usted que ese camino de los inicios de la formación de las escuelas de periodismo se une con esas preocupaciones que también comienzan en la sociología misma de pensar la comunicación y en hablar de comunicación social periodismo en las universidades latinoamericanas.

Ese es uno de los orígenes, pero no es todo el origen. Uno de los orígenes son las escuelas de periodismo, que había sido una batalla que en distintas circunstancias habían hecho los periodistas para legitimarse como profesionales y ahí sí recurrieron al modelo gringo, el modelo de Colombia, y se lo trajeron, y eso tuvo mucho impacto, sobre todo cuando pasó por Ciespal, y este, por iniciativa de la Unesco y de la OEA, de los gobiernos de entonces y de los periodistas, no de los dueños de los medios sino de los periodistas. Luego se lo apropiaron los dueños de los medios, pero originalmente es una iniciativa de los periodistas que necesitaban ser reconocidos como profesionales. La manera de lograr eso, la única manera de lograr eso era convertirse en profesionales universitarios, ese es uno de los orígenes.

Los estudios de comunicación empezaron por muchos lados: empezaron quizás más que asociados con el periodismo, asociados con la educación, y la educación tiene muchísimas caras: con la difusión propagandística de los planes institucionales o *contranacionales* [énfasis agregado], o sea, la propaganda o la otra propaganda y todo esto se fue, digo todo eso que venía de otros lados fuera de la universidad, buscó meterse a la universidad y en muchos casos lo consiguió, en otros no; todo lo que se quedó fuera de las universidades y que tiene que ver con comunicación es lo que generó después las propuestas más fuertes en investigación.

La investigación latinoamericana en comunicación se hizo fuera de las universidades; el problema no es cómo es que se hace eso, el problema fuerte, mal entendido siempre es cómo se mete eso a la universidad para luego volverlo a sacar, legitimarlo académicamente o fortalecerlo académicamente porque el origen y el destino es un

destino extra universitario. Entonces cómo concilias el proceso necesario de fortalecimiento de la institucionalidad de los estudios, la legitimación interna académica, que si no lo consigues no tienes dinero y no puedes hacer esto y, en fin, no tienes prestigio, ni influencias, ni nada, como la mayoría. En realidad, no existen, no significan nada, porque los *malos* [énfasis agregado] están afuera y los malos son muchos y son fuertes y no se complican la vida y luego se meten adentro y se apropian de lo demás también, pero cuando les interesa a los malos también.

- ¿Quiénes serían los malos?

Todos los que no somos nosotros; en un caso serán los reaccionarios de la Iglesia católica; otro caso serán los ricos, los pobres; en otro caso serán los militares; en otro caso los Estados, Estados Unidos siempre, en fin.

Estructuralmente ha habido tal cantidad de dificultades, de inconsistencias, de batallas, de luchas, de frustraciones, de oposiciones, que lo que se ha avanzado, que es bastante, ha sido en muchas direcciones que nos vemos obligados a tratar de reconocer como si todo fuera una sola cosa. Nos ayudaría mucho que fuera una sola cosa y queremos reconocerlo como una sola cosa; no es, al poquito es, porque hay disposición, a todo el mundo le interesa eso, a casi todo el mundo, entonces, por eso hay una historia muy fuerte de reconocimiento de la importancia de cuarenta años de Felafacs o de Alaic, otros ya se murieron, pero siempre están ahí; las historias de estas dos que tienen un proyecto latinoamericano muy fallido en muchas cosas, en cuarenta años nunca se ha logrado realmente, a pesar de que estamos aquí; integrar a Centroamérica, porque Centroamérica no es integrable, el dictador sandinista y en Panamá se sigue con más razón que antes diciendo: «Es que aquí en la región de Centroamérica y Panamá», ... ¿Y por qué tenemos que juntarlo?, es que esa tentación de decir: «Centroamérica y el Caribe», pero son dos, no muchos mundos distintos, es una riqueza impresionante de diversidad, son archipiélagos: uno Centroamérica y otro el Caribe, que ponerlos juntos es como decir América Latina.

- ¿Lo mismo ha ocurrido con lo que se ha dicho como corriente latinoamericana, que realmente no es una corriente?

Bueno, realmente eso es una consecuencia; pues claro, eso no puede ser otra cosa más que una etiqueta que nos dificulta mucho ver lo que sí hay de convergencia, y de común sí hay; claro que hay cosas comunes, no en balde hemos trabajado cuarenta años en eso y de llevar y traer de las instituciones tan diferentes y tan divergentes en las que trabajamos todos los días y en los países que tenemos las referencias básicas de cultura de legislación, de política, de esto, de lo otro, y como vemos a Estados Unidos, evidentemente no podemos ver a Estados Unidos igual desde México que desde Argentina, aunque haya cosas evidentemente comunes, solidaridades, etc.

Pero, esa no es la regla, no es el punto de partida. Estados Unidos no nos trata a todos los países latinoamericanos igual, como vemos a Europa, como vemos a China; en fin, qué quiere decir regionalización, globalización, etc. Otra vez como decía Rosental [Alves]: «Los medios sean lo único que medio estudiamos o que referimos, por lo menos, o la parte central de lo que hacemos, no podemos ignorarlos; cada vez menos tienen una forma de operación global y nosotros tenemos que construir las formas de entender esa globalidad en la localidad, y las localidades son muy diferentes».

Esa es una estructura muy compleja: los asiáticos, los nórdicos, los sudafricanos todavía ni empiezan, pero otros ese problema lo han metido en procesos históricos serios mucho más sólidos. Hay muchos menos elementos comunes en la Unión Europea que en América Latina, que no es unión. Allá, digo, el cuidado que tienen que tener todos es en no masacrarse en guerras étnicas unos con otros; de repente, falla entonces, y aparecen guerras como Yugoslavia, pero como saben que son civilizados entonces se cuidan de que eso no vaya a suceder y por lo tanto invierten recursos, estudian y controlan cierto tipo de cosas, especialmente comunicación, pero no solamente, hasta que eso se rompe y entonces a ver qué hacen con el Brexit, que es una bronca para todos.

Acá los mecanismos formales de integración han sido muy deficientes; ahí están, pero sí son muy deficientes, excepto si uno se pone a ver qué es lo que sí han logrado hacer, caso Felafacs, caso Alaic, caso Ciespal, en sus distintas épocas, y ya no hay más. Y entonces, hay diagnósticos que hay que relativizar siempre, siempre son versiones con acercamientos parciales, porque están hechos, no se pueden hacer desde una perspectiva global, si no desde una perspectiva situada, y entonces hay que fomentar la discusión.

Anécdota: Hice mi tesis de doctorado, que es un trabajo serio, hace veinticinco años y yo sigo creyendo que está muy bien, no porque sea como tal, sino porque logré integrar muchas cuestiones que no estaban integradas; no todas, y hay cosas absolutamente discutibles, sí, claro, ok; por ejemplo, una decisión, no voy a considerar en todo el marco que entonces era fuerte en los noventa de la postmodernidad, no lo voy a ignorar, pero no me voy a meter ahí; eso lo dejamos pendiente, ya para cuando termine, eso ya había pasado. La intuición me ayudó, qué bueno, porque no hubiera podido trabajar las preguntas que, si pude trabajar con un marco así, con un marco de moda, entonces mis escepticismos no eran esos, eran otros, más viejos, más probados, más comunes... bueno, adonde voy es a esto: es muy poca la discusión y la interlocución que se puede hacer en eso, cuando el centro de mis preocupaciones estaba en la formación profesional. Cometí el error, que no fue error en ese momento, pero después lo tuve que reconocer, de creer que el *currículum* era clave, y entonces fue muy curioso porque en el 91 aparecieron dos libros sobre el *currículum* en comunicación en América Latina, uno de Daniel Prieto y otro mío; nos burlábamos Daniel y yo porque decíamos: «Oye, si

hubiéramos sabido que estábamos haciendo esto lo hubiéramos hablado». ¡Claro!, hablábamos de muchas otras cosas, pero de eso no habíamos hablado porque no sabíamos qué estábamos trabajando lo mismo, de dos maneras completamente diferentes; yo mucho más centrado en las cuestiones formales e institucionales, y Daniel en los procesos, los procesos sensibles, humanos, lo cual hizo como consecuencia que sean dos libros completamente diferentes, pero complementarios si los sabes leer como complementarios, y aparecieron en el 91; el de Daniel lo publicó Ciespal, a mí me lo publicó Trillas, con apoyo de Felafacs. ¿Y cuántos más después de 1991 sobre esos temas? No hay. ¿Qué lugar tiene eso en mi trayectoria y en la de Daniel? Tiene una influencia, pero poca, porque descubrimos que el *currículum* era muy mal lugar para plantear las preguntas importantes.

Hemos hablado de la historia de la formación en comunicación; hablemos ahora en términos de futuro: ¿Qué hay que hacer? Usted ha sido muy crítico a partir de lo que en algunos momentos ha formulado como retos; ha establecido unas serias diferencias, como se ratifican en esta entrevista, sobre lo que ha sido la formación universitaria. ¿Qué se debe hacer?

Volver a pensar los fundamentos y en la mayor parte de los casos pensarlos por primera vez porque una buena parte de lo que hay no está pensado, está retomado acríticamente. En el supermercado de las ideas hay ofertas permanentes, entonces lo voy a decir, aunque evidentemente se tenga que matizar, es el modelo español, es el modelo de resolver formalmente las cosas y ganar rápidamente un lugar en el mercado a costa de lo que sea, y entonces, quienes tenían las dos o tres instituciones antes de este *boom*, antes que este *boom* latinoamericano llegara a España, que tenían un proyecto de formación universitaria que eran dos o tres universidades españolas, la Complutense, la Autónoma de Barcelona, la de Navarra, quizás alguna otra que no conozco, se tuvieron que adaptar a la rebatiña del mercado y, bueno, tienen recursos, siempre tuvieron, y creo que lo han hecho bien; creo que la Complutense [Universidad Complutense de Madrid] mejoró bastante cuando se metió a esa rebatiña y la Autónoma [Universidad Autónoma de Barcelona] sobrevivió muy bien; a la de Navarra [Universidad de Navarra] no sé qué tan bien le haya ido porque ese es claustro cerrado, entonces no sé, pero ahí está, ese mismo modelo que en términos europeos da resultados, como ese un resultado europeo muy atípico del resto de Europa: es mucho más parecido al latinoamericano, aunque, bueno, esa ola también se fue expandiendo en Europa; no deja tiempo ni espacio para pensar. ¿Por qué así? A ver, ¿por qué tienen que someterse los procesos a la acreditación?, ¿por qué? Es una monserga [asunto repetitivo y que fastidia]; ¡sí!, es una monserga que antes que establecerla hay que discutirla, para que sea una monserga que se acerque lo más posible a nuestros propios intereses, que no nos perjudique, por lo menos posible que perjudique a otros, a los privados, a los públicos, provincianos, a los soberbios, capitalinos; entonces, eso no es una discusión, eso es una pelea, y es una pelea sofisticada y sucia, por lo tanto, eso es un campo, no es un proyecto

social; es un campo, o es un proyecto social atrapado por la dinámicas de campo, por la competencia, por la apropiación de las posiciones del capital de la influencia del conocimiento. De esto hay que ver a los españoles; ese es nuestro futuro, si no somos críticos como ellos; o sea, si dejamos de ser críticos como ellos, ellos lo son, no pueden darse el lujo. No es un problema de capacidad o de posición o de interés, no pueden. Estuvimos en la reunión aquella, en Madrid, donde el rector de una universidad de Madrid lo dijo, con nosotros sentados en la misma mesa, cosa que era extraordinario, dijo: «bueno, hablemos de verdad, somos competidores, entonces qué gusto estar aquí sentados juntos, pero somos competidores». Eso en América Latina no se puede hacer, porque el ser competidores es mucho más salvaje, entonces, ¿qué hacer? Hay que procurar crear espacios en donde se pueda volver a pensar. Los espacios ordinarios no permiten eso, lo que hay que hacer es cumplir con las obligaciones institucionales, las demandas de los estudiantes, digamos, la formación de las plantas de profesores, que es como es, las burocracias. El poder burocrático de las instituciones creció enormemente en las últimas décadas; en todas la supervisión y la desconfianza instaladas en cualquier cosa.

Crear, aprovechar espacios reflexivos y volver a pensar; no todo, ni pensar en la nube, sino con referencia muy concreta, porque experiencia y práctica tenemos muchísima: esa hay que volverla a interpretar, quitarle etiqueta y ver de qué se trata y eso con qué conecta y de dónde salió y, luego, si sigue sirviendo la etiqueta la volvemos a poner; pero, ya la etiqueta refiere a algo más que a la propia etiqueta; es que eso es una práctica de comunicación alternativa multimediática, a ver... ¿cómo es eso?, ¿qué quiere decir eso? Por ejemplo, algo que no es tan central pero que es un ejercicio de este método: me acaban de traer un libro en el que me pidieron una colaboración en Belo Horizonte, un libro sobre meta investigaciones interesantísimo; entonces el libro está organizado con distintas aportaciones de profesores, de estudiantes, de gente de la Universidad de la Católica de Mina Gerais, de estudiantes, en fin, hay tres textos intercalados de externos, dos brasileiros y yo, un prólogo, no un prefacio, de Nilda Jacks, luego a medio libro un interfacio de José Luis Braga, y al final, un posfacio mío; entonces, qué digo, qué escribo... primero, ¡qué interesante! No se me hubiera ocurrido cómo llamarle a una estructura así, compleja, dialógica, que tiene estas características y que permite muy bien meter tres lecturas externas a un conjunto de lecturas internas propias de producción, tal cual, desde tres lugares distintos; no son intercambiables. Entonces, lo que podría decir Nilda, prefacio, no es lo que yo podría describir en el posfacio; me parece maravillosa la creatividad y el sentido que tiene una cosa así, ¿de dónde lo sacaron? Yo no he visto en ningún otro lado eso, a lo mejor existe, pero yo no lo conozco, entonces me quedé fascinado con ello. No es publicar un libro, es publicar un libro y pensar la publicación del libro, en esos detalles se nota, ese tipo de productos que alcanzas a ver evidentemente que está pensado, no solo negociado; los recursos, no solo conseguido esto, no solo revisado con lupa la corrección, hasta corrección política, sino, pensado en sentido.

- ¿Cómo romper esas estructuras maniqueas, reduccionistas de los modelos educativos?

No más dialogando sobre eso, dialogando críticamente, nada más crear esos espacios, sin especular; el dialogo, no uno solo, eso es totalmente improductivo. Entonces; por ejemplo, conversarlo como en este formato, a veces más fácil con unas cervezas en medio, a veces sí no, en una conferencia grande; hay que cumplir la formalidad de que cada quien exponga lo suyo y luego hay que gastar un tiempesito y decir, bueno, eso que dijiste qué significa, porque yo entiendo que tal cosa, pero, luego... por qué no hacemos más de esto y menos de lo otro, porque no le dedicamos la suficiente energía a la crítica de las categorías. Si vamos dedicándole un rato a deshacer las etiquetas, que quiere decir neoliberalismo, digo para poner las etiquetas grandes o las chiquitas, qué significa comunicación, cuántas cosas significa, porque cada vez significa menos. Si sirve para cualquier cosa, no sirve para nada, entonces a ver, a ver, pensemos eso; en un seminario de posgrado eso es obligatorio hacerlo. Vamos a leer y vamos a leer cada vez mejor y cada vez más a fondo, no leer frases sino leer sentido, contextualizarlo, etc., luego hay que aprenderlo y eso es cuestión de disciplina. Así que lleva su tiempo...ahora, ¿qué hacemos con eso?, ¿cómo regresamos de la lectura crítica a la escritura crítica? Porque, en realidad, para lo que se forma un investigador o un comunicador profesional es para intervenir, en esos procesos de producción de sentido; leyendo y escribiendo, hablando y escuchando, y poniendo eso en distintos contextos para saber qué es esto: ¿Esto es un juego o esto es un juego inocente?, ¿o es un juego perverso?, ¿es un juego de poder o es un entretenimiento inocuo?, de ahí, de algún potencial para que de aquí salga arte, siempre situado pero con un espacio que hay que cuidar y hay que construir.

- Según lo que usted dice, de romper esos paradigmas, habría que repensar esos paradigmas que se están dando en la formación, incluso hasta en la manera de elaborar los textos investigativos, de parafrasear, pero a veces se llega a parafrasear tanto que la idea original del autor se pierde, se desfigura en el tiempo y ni se sabe qué se está diciendo, por ejemplo.

Sí, pero como nadie lo lee. Esto no significa nada, es una pérdida de tiempo; nadie lo lee y nadie lo lee críticamente, sobre todo, entonces se pueden repetir los ...

- Y si lo hace críticamente se deja en reserva, porque hay un miedo también a la criticidad...

Pero, eso es un contrasentido en la universidad, entonces por eso me regreso al origen... porque la crítica construye conocimiento. Prácticamente el único espacio social en donde eso es obligatorio es en la universidad, pero ya las universidades cada vez lo pueden hacer menos.

- Anulan la criticidad.

Sí, por que no hay tiempo.

- ¿Porque el que es crítico es enemigo del establecimiento?

No, no siempre. Una cierta proporción siempre es necesaria y conveniente, para que todo cambie y no cambie nada, para demostrar que somos democráticos, etc., y se administra de los cinco minutos de fama para cada quien.

Hubo un tiempo, en toda esta historia de la formación donde se empezó a hacer la pregunta: ¿La comunicación es un campo, una disciplina?, o como se le denominó inicialmente, ciencias de la comunicación. Se generó la discusión, pero fue una discusión, como lo decía usted, inconducente, finalmente nunca se pudo llegar a la claridad de qué era, pero si se llegase a la claridad, pues tampoco habría ocurrido nada. ¿Hoy, esa misma pregunta es necesaria hacerla con base en lo que usted plantea de romper la etiqueta y darse la pela, como se dice vulgarmente, para identificar cuál es el futuro de la comunicación, por lo menos desde la formación?

Yo creo que es muy fácil que suceda cualquier cosa, pero el problema no es qué va a suceder, sino cómo lo vamos a interpretar, qué control congestivo vamos a tener sobre eso, sobre la evolución de los medios en las sociedades. Hemos tenido nula capacidad en el sentido de intervención; no entendemos, no entendemos como ciudadanos y no entendemos —que es más grave—, como profesionales que deberíamos ser capaces de entender eso, y luego eso puede ir bajando de escala y, etc., etc., y eso es muy difícil de asumir; entonces, no lo discutimos, no hay tiempo, porque eso es una ociosidad, eso es verse el ombligo.

- ¿Podría pensarse que hay cierto miedo a imaginar, que si se llega a pensar y reflexionar sobre ello podría desaparecer la importancia de la comunicación como tal?

De los estudios de comunicación, sí; de la comunicación, no puede; no tenemos acceso, ni a entenderla siquiera la comunicación. La comunicación es clave del Universo, más allá de lo humano; ese no es el problema. El problema es nuestra comprensión y nuestra intención de profesionalizar algo de eso; ese es el problema. ¿Cómo convertirlo en un objeto educativo, y productivo y cultural, democrático y ta, ta, ta ...? Ese es el problema. ¿Qué es la comunicación? Cualquier cosa; ¿qué es la vida? Cualquier cosa; pero, si pones a un filósofo a asumir eso, no se puede quedar ahí, ni puede contribuir a que no importa... entonces, ¿para qué estás? ¿Por qué no te dedicas mejor a tocar el piano? Entonces, la mayor parte de los comunicadores... hay una mala palabra que se asocia después de los comunicadores, que en realidad hacen muchas cosas, algunas muy buenas, muy meritorias, otras las hacen muy bien o muy mal, pero no hacen eso.

- Retomando un poco a Eco [Umberto Eco], ¿sería entonces un escenario apocalíptico?

No, no; ojalá fuera apocalíptico, porque apocalipsis quiere decir la revelación de la verdad. Ojalá hubiera una relación de la verdad, ¿no? Lo que hay es un ocultamiento cada vez más cerrado y cada vez más duro, no de la verdad, sino del sentido de la comunicación y las conexiones de la comunicación con la cultura, con la política, con la sociedad, con la vida humana, con todo lo demás.

9.5. Entrevista a Robert Theodore Craig

Doctor y maestro en comunicación de Michigan State University. Licenciado en oratoria de University of Wisconsin-Madison. Teórico de la comunicación de la Universidad de Colorado, Boulder (Estados Unidos). Cofundador de la revista *Research on Language and Social Interaction*. Editor fundador de la revista *Communication Theory* de la Asociación Internacional de Comunicación. Editor de la serie de manuales de *International Communication Association* (ICA). Miembro vitalicio y expresidente de *International Communication Association*. Autor del trabajo *Communication Theory as a Field* y coautor del libro *Theorizing Communication*, textos de marco para entender el campo de la teoría de la comunicación. Autor de 13 libros sobre teoría de la comunicación y de innumerables artículos científicos.

R. T. Craig (comunicación personal, 28 de octubre de 2019).

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios o las bases para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?

I answer these questions as a US-based communication scholar who has had no professional experience in journalism or other media fields, and who is not a specialist in journalism or media research or education. Although not an expert in those fields, I have some familiarity with them from my long experience as a colleague in the broad field of communication, and from my studies in the history and epistemology of the communication discipline. I am primarily a philosopher and theorist of communication.

From that limited perspective, my vision of the future is that journalism, public relations, advertising, etc. should be taught as distinct subjects within schools or colleges of communication that also include subjects such as media and cultural studies, organizational communication, interpersonal and intercultural communication, etc. Education in a school or college of communication that includes all these subjects should integrate practical training with communication theory and research. For that purpose, it is equally important that communication theory and research should be relevant to social and practical problems of communication.

[Respondo estas preguntas como un académico de comunicación con sede en los Estados Unidos que no ha tenido experiencia profesional en periodismo u otros campos de los medios de comunicación, y que no es un especialista en periodismo o en investigación en comunicación o educación. Aunque no soy un experto en esos campos,

tengo cierta familiaridad con ellos por mi larga experiencia como colega en el amplio campo de la comunicación y por mis estudios en historia y epistemología de la disciplina de la comunicación. Soy principalmente un filósofo y teórico de la comunicación.] (Traducción propia)

[Desde esa perspectiva limitada, mi visión del futuro es que el periodismo, las relaciones públicas, la publicidad, etc., deben enseñarse como asignaturas distintas dentro de las escuelas o colegios de comunicación que también incluyen asignaturas tales como estudios culturales y de medios, comunicación organizacional, comunicación interpersonal e intercultural, etc. La educación en una escuela o colegio de comunicación que incluye todas estas materias debe integrar la capacitación práctica con la teoría de la comunicación y la investigación. Para ese propósito, es igualmente importante que la teoría de la comunicación y la investigación sean relevantes para los problemas sociales y prácticos de la comunicación.] (Traducción propia)

- ¿Usted considera que la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de formación independientes?

I see journalism as a profession, as an interdisciplinary field of study, and also as a special subject within the broad field of communication. Journalists are communicators. As a field of communication practice, journalism should be connected to other areas of communication research and education.

[Veo el periodismo como una profesión, como un campo de estudio interdisciplinario, y también como un tema especial dentro del amplio campo de la comunicación. Los periodistas son comunicadores. Como un campo de la práctica de la comunicación, el periodismo debe estar conectado a otras áreas de investigación en comunicación y educación.] (Traducción propia)

- ¿En qué medida cree usted que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postulados de la tradición intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos sociopsicológicos, socioculturales y críticos?

I think that a broad awareness of different traditions of communication theory can be useful for practitioners as well as scholars of communication, if it helps us to think about problems from multiple perspectives. My metamodel of the communication theory provides one way of developing a broad awareness of the field.

[Considero que una amplia conciencia sobre las diferentes tradiciones de la teoría de la comunicación puede ser útil tanto para los profesionales como para los estudiosos de la comunicación, si nos ayuda a pensar en los problemas desde múltiples perspectivas. Mi metamodelo de la teoría de la comunicación proporciona una forma de desarrollar una amplia conciencia del campo.] (Traducción propia)

- ¿Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?

Academic programs in communication should serve several purposes that are not always easy to combine. They should teach practical skills while also cultivating deep reflection on communication problems and a critical understanding of society, including communication industries and professions.

[Los programas académicos en comunicación deben servir para distintos propósitos que no siempre son fáciles de combinar. Deben enseñar habilidades prácticas y al mismo tiempo cultivar una reflexión profunda sobre los problemas de comunicación y una comprensión crítica de la sociedad, incluidas las industrias y las profesiones de la comunicación.] (Traducción propia)

- ¿Estima usted que la formación en comunicación debe articularse a otros campos de conocimiento y de investigación distintos a los tradicionalmente abordados en la formación universitaria?

I think of communication as a distinct discipline that includes several sub-disciplinary fields, and also as an interdisciplinary field that intersects many other disciplines. For example, you shouldn't study journalism without learning something about political communication, and you shouldn't study political communication without learning something about political science. We need to draw boundaries and we need to cross those boundaries freely.

[Pienso en la comunicación como una disciplina distinta que incluye varios campos subdisciplinarios, y también como un campo interdisciplinario que se cruza con muchas otras disciplinas. Por ejemplo, no deberías estudiar periodismo sin aprender algo sobre comunicación política, y no deberías estudiar comunicación política sin aprender algo sobre ciencia política. Necesitamos trazar límites y debemos cruzar esos límites libremente.] (Traducción propia)

- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?

I am not sure what you mean by «new social contexts». If you mean things like social media and other technologically mediated forms of interaction, then I do think that training in all fields of communication should include some practical, scientific and critical study of digital media and technology.

[No estoy seguro de lo que quiere decir con «nuevos contextos sociales». Si quiere decir cosas como las redes sociales y otras formas de interacción tecnológica-

mente mediadas, entonces creo que la capacitación en todos los campos de la comunicación debe incluir algún estudio práctico, científico y crítico de medios digitales y tecnología.] (Traducción propia)

- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?

Communicators should be broadly educated while also gaining some more specialized, career-relevant skills. These elements must be kept in balance.

[Los comunicadores deben tener una educación amplia y al mismo tiempo adquirir algunas habilidades más especializadas y relevantes para su carrera. Estos elementos deben mantenerse en equilibrio.] (Traducción propia)

- ¿Una cuarta revolución industrial transformaría radicalmente los criterios y los perfiles de formación en comunicación en el mundo?

Industrial revolutions seem to be happening frequently these days. A third industrial revolution was proclaimed just a few years ago, and already we are having a fourth one! Well, whatever one may think of that, I think a valid conclusion is that communication education should prepare students to succeed in a rapidly changing world. This is why a broadly educated perspective on communication and society may be more useful in the long run than narrow training in technical skills that may be soon outdated.

[Las revoluciones industriales parecen estar ocurriendo con frecuencia en estos días. Hace apenas unos años se proclamó una tercera revolución industrial, ¡y ya estamos teniendo una cuarta! Bueno, lo que uno piense de eso, creo que una conclusión válida es que la educación en comunicación debería preparar a los estudiantes para tener éxito en un mundo que cambia rápidamente. Esta es la razón por la cual una perspectiva ampliamente educada sobre comunicación y sociedad puede ser más útil a largo plazo que una capacitación limitada en habilidades técnicas que pronto pueden quedar desactualizadas.] (Traducción propia)

- ¿Usted considera que la comunicación aún se encuentra distante de ser un campo de estudio, incluso de ser una disciplina de las ciencias sociales?

I think that the disciplines of the social sciences are all extremely various, and that communication is now one of them in its own distinct way. Silvio Waisbord wants to call communication a «post-discipline», which is fine if it simply refers to the particular kind of discipline that we are.

[Creo que las disciplinas de las ciencias sociales son extremadamente diversas, y que la comunicación es ahora una de ellas en su propia forma distinta. Silvio Waisbord quiere llamar a la comunicación una «disciplina posterior» (post-disciplina), lo cual está

bien si simplemente se refiere al tipo particular de disciplina que somos.] (Traducción propia)

- ¿Cree usted que la investigación científica en comunicación debe mantenerse concentrada en la producción de conocimiento o, por el contrario, ampliar su ejercicio en la transformación de las realidades sociales mediante su intervención?

I have argued that the essential purpose of communication as a discipline is to cultivate the practice of communication in society. I think «cultivation» can involve many kinds of knowledge, critical thought, and practical activity, and I see no necessary contradiction between the production of knowledge and the transformation of social realities as long as everything is done with the discipline's essential purpose in mind.

[He argumentado que el propósito esencial de la comunicación como disciplina es cultivar la práctica de la comunicación en la sociedad. Creo que el «cultivo» puede involucrar muchos tipos de conocimiento, pensamiento crítico y actividad práctica, y no veo ninguna contradicción necesaria entre la producción de conocimiento y la transformación de las realidades sociales siempre que todo se haga con el propósito esencial de la disciplina en mente.] (Traducción propia)

- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación cuando las convergencias digitales, la inteligencia artificial, la neurociencia y el desarrollo tecnológico se abren camino a la par de las interacciones sociales y de las múltiples realidades sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo?

This is the «fourth industrial revolution» as I understand it, and I would reiterate that communicators should be educated for life in a rapidly changing world.

[Esta es la «cuarta revolución industrial», según tengo entendido, y reiteraría que los comunicadores deben ser educados para la vida en un mundo que cambia rápidamente.] (Traducción propia)

- ¿Desde cuáles puntos de vista tendría que aportar la investigación científica a la formación en comunicación?

Scientific research can contribute to communication training in many ways, including basic and applied knowledge of communication processes and also research on communication education itself. We should study the effects of communication training in order to improve curriculum design and instructional practices.

[La investigación científica puede contribuir a la capacitación en comunicación de muchas maneras, incluido el conocimiento básico y aplicado de los procesos de comunicación y también la investigación sobre la educación en comunicación. Deberíamos

estudiar los efectos de la capacitación en comunicación para mejorar el diseño curricular y las prácticas educativas.] (Traducción propia)

- ¿La comunicación tendría que mantenerse a futuro como una disciplina práctica cuya responsabilidad se centre en la atención de los múltiples problemas de las múltiples realidades sociales o respaldaría la posición de Kurt Lewin cuando afirmaba que «no hay nada más práctico que una buena teoría»?

A practical discipline must be both practical and a discipline, and to be a discipline we need theory. I have spent much of my career trying to work out the philosophical principles of «practical theory».

[Una disciplina práctica debe ser tanto práctica como disciplinaria, y para ser una disciplina necesitamos teoría. He pasado gran parte de mi carrera tratando de elaborar los principios filosóficos de la «teoría práctica».] (Traducción propia)

- ¿Hasta qué punto será necesario que los estudiantes universitarios de comunicación adquieran competencias digitales que en casi todo trabajo se recomiendan?

Digital skills are important and constantly changing, which is why it would be a mistake to focus completely on training students on technical skills that are currently in demand. As they learn today's skills, they also need to learn how to think critically in a broad perspective, adapt to changing circumstances and learn new skills in a constantly changing world.

[Las habilidades digitales son importantes y cambian constantemente, por lo que sería un error concentrarse por completo en capacitar a los estudiantes en las habilidades técnicas que actualmente se demandan. A medida que aprenden las habilidades de hoy, también necesitan aprender a pensar críticamente en una perspectiva amplia, adaptarse a las circunstancias cambiantes y aprender nuevas habilidades en un mundo en constante cambio.] (Traducción propia)

9.6. Entrevista a Guillermo Ricardo Foladori Abeledo

Antropólogo de origen uruguayo, magíster y doctor en economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, posdoctor en sociedad y naturaleza de la Universidade Estadual de Campinas (Brasil) y con cursos de posgrado en antropología (Unam), medio ambiente y desarrollo (Pnud-Uam-Cepal) e impacto ambiental (Flacso). Becado por la Universidad de Columbia, en 2002, para estudiar el impacto de la nanotecnología y la percepción pública de sus potenciales riesgos. Profesor-investigador en el Doctorado en Estudios del Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Ha escrito varios libros sobre sustentabilidad, nanotecnología y medio ambiente. Sus investigaciones, desde 2002, se han orientado en temas relacionados con las ciencias sociales, economía

y negocios, econometría, política científica en el contexto social, economía política, nanobiotecnología, modernización ecológica, cambio tecnológico y globalización, sostenibilidad social, sustentabilidad, neoliberalismo y medio ambiente, tecnologías convergentes, nanotecnología y los enclaves del conocimiento en Latinoamérica, capitalismo contemporáneo, la nueva revolución tecnológica, divulgación de ciencia y tecnología, ciencia ficticia, popularización y políticas de la ciencia y la tecnología, comunicación de tecnologías emergentes, educación ambiental en el capitalismo y políticas de nanotecnología, medios de comunicación en la acumulación de capital; ciencia, tecnología y sociedad, y ciencia, innovación y propiedad intelectual. Es coordinador de la Red Latinoamericana de Nanotecnología y Sociedad (Relans) desde 2006, miembro de la International Nanotechnology & Society Network y del Sistema Nacional de Investigadores de México (SIN), en México.

G. Foladori (comunicación personal, 26 de agosto de 2019).

- ¿En qué repercutirá la tecnología en la formación en comunicación?

Independientemente de que exista o no exista comunicación, programas académicos, la sociedad camina por un determinado lado, tiene una autonomía propia y la comunicación recoge esos cambios o se queda atrás, así de simple. Entonces, la primera pregunta es hacia adónde van los cambios en la sociedad y cómo esos cambios que son cambios tecnológicos porque es obvio para el tema de la comunicación; eso es la tecnología, es el medio. Se acabó eso de yo me paro a hablar; siempre hay medios físicos ya que la tecnología es un punto clave. Cómo los cambios de la tecnología deberían ser tomados por los planes de estudio de la comunicación para, digamos, ponerse al tanto de lo que se está viendo. Eso es una pregunta clave, no solamente desde punto de vista tecnológico; además, desde el punto de vista de la organización social que ha cambiado mucho. A raíz de todas estas cosas ya hace mucho tiempo que, digamos que, ya tiene que... veinte años en que hasta las elecciones nacionales y regionales ya no son dictaminadas por las formas anteriores de elección. Ahora todo es con WhatsApp: fíjate el caso de Brasil y Bolsonaro, el caso de El Salvador: el hombre este, creo, no salió ni a la esquina de su casa y ganó las elecciones, y así hay montones de casos; en Estados Unidos, el primero fue el propio Barack Obama, que contrató guiado del Facebook y todo eso tiene un bufete donde tú vas lo contratas para que te haga un esquema, te mande correos de la gente y, bueno, bombardeas a todo el mundo con tu propaganda a través de WhatsApp. Se acabó eso de la política tradicional presencial. ¿Cuál democracia? No existe ya eso en el sentido como lo conocemos; se acabó radicalmente y ahora Trump (Donald), que es otro que usó este sistema, amenaza con ganar las elecciones de nuevo, simplemente por la presencia de los medios; entonces no es solamente la tecnología, son las implicaciones que esa tecnología tiene a distintos niveles; uno de ellos es el político; está el nivel religioso; el crecimiento de todas estas iglesias evangélicas, entre comillas «nuevas», ¿verdad?; la nueva onda que viven en la televisión, yo no sé cómo es

la televisión acá (Colombia), porque apenas he visto un poquito en el cuarto; pero, por ejemplo, en Brasil tienen cadenas de ellos, de televisión, y desde que prendes la televisión hasta que la apagas es el discurso de esos evangelistas o evangélica, como les llamen, no tienen absolutamente nada que ver con la tradición de la Iglesia evangélica protestante, no tienen nada que ver, se llaman igual pero es otra cosa, políticamente son otra cosa: unas son ultraconservadoras, de ultraderecha, y las otras no; las otras son contradictorias según el contexto, pero digo, a nivel político se acabó la democracia, a nivel de la espiritualidad o como le llamen acá, el acceso a la religión pasa también por este tipo de instrumentos, van cambiando las relaciones sociales, la comunicación, lo que hablábamos ayer, estamos todo el día, se juntan los chicos, se juntan a ver el WhatsApp, son capaces de mandarle al que está al frente en lugar de hablarle; un WhatsApp, está todo mediado; si la comunicación no reflexiona sobre eso y no toma una postura frente a eso, entonces va a terminar sin servir para nada.

- Usted habla de la objetivación de la comunicación; ¿va a ser un perjuicio para la formación universitaria en comunicación esa objetivación?

Tan pronto las ideas transitan a través de un medio físico se objetivan, y otra persona puede apropiarse de eso. Aquí estamos hablando, tú estás grabando, tú sabes muy bien como comunicador que los *smartphones* no se cierran nunca, cualquier jáquer puede entrar a tu *smartphone* aun que tú lo tengas apagado y sacarte la información; los gringos hace poco... hay esta propaganda, que para obtener la visa americana debes mostrar tu historial de Facebook y WhatsApp; cierto, eso es un decir; ellos ya lo tienen, tú entraste a pedir la visa, inmediatamente le piden al *superman* [énfasis agregado] que les dé el historial y lo único que van a hacer es contrastar si tú estás diciendo la verdad o no, o si estás ocultando algo, y cuando te interrogan usted es terrorista, comunista, como te preguntan ellos, ¿verdad?, para darte la visa, y si tú dices no, te dicen: ¿Cómo? Si usted en este Facebook dijo que era muy lindo el comunismo, tal cosa... ¡está mintiendo!, va para atrás, no le damos la visa; así sucesivamente, entonces es lo que estoy diciendo con base en la objetivación: que toda comunicación que pasa por la objetivación queda en poder de otras personas, aquellos que monopolizan los medios físicos. Nosotros estamos hablando acá y si no hay medios hablamos y después se lo lleva el viento. Tú recuerdas una cosa, yo recuerdo otra, que dijo uno, que dijo otro; pues, depende, a ver dónde están los testigos, no hay nadie, ¡no!, yo no dije eso: ¡sí!, tú dijiste eso y cualquiera puede monopolizarlo; la comunicación se privatiza, como todo estos escándalos que ha habido con el hecho de que te mandan a la compañía y luego te venden todo; uno entra a buscar dos pasajes en la internet y te tupen de ofertas de todas las compañías aéreas, y en los hoteles..., yo hice una prueba una vez, nos pusimos a hablar en familia, no sé si era de viajes o autos; era un tema de esos que era fácil identificarlo; empiezas hablando de marcas de autos y al otro día tienes en tu computador toneladas de ofertas de autos, sin necesidad de estar trabajando en el computador, solo teniéndolo ahí; estos tipos están captando todo lo que uno dice; hablan, inclusive, entre

comillas «personal»; no es un problema de la comunicación, no es un monopolio del conocimiento, en el sentido amplio del conocimiento de todo lo que uno tiene en la cabeza; ya es muy delicado hablar porque no sabes quién va a poseer eso que estás diciendo y cómo lo van a usar, pues no te piden permiso, no hay forma de controlarlo.

- ¿Cómo trascender la formación universitaria para que en este contexto de la cuarta revolución industrial no se convierta (la formación) igualmente en un hacer, en un hacer instrumental?

Hay hay dos cosas: yo no pondría la pregunta de cómo hacer para trascender porque en realidad cuando se van cambiando las situaciones, como estos cambios a raíz de lo que muy bien llamas instrumentalización, lo que se dan son diversas fuerzas, unas que van en una dirección y otras que van en otra. No es que una prime totalmente sobre otra y no es que se pueda trascender en una modalidad que no es una actividad digamos elegida. Es el resultado del movimiento de fuerzas contradictorias; entonces todo esto, lo que nosotros conocemos de la comunicación es esa objetivación y la posibilidad de control; pero, todas las formas que han salido de comunicación directa, *by to by*, son formas de zafarse de eso y salir por un lado diferente. Tú tienes acceso a *software* que usas para que no te persigan, que oculta el IP permanentemente; entonces, no te pueden identificar de donde estás mandando. Onion, debe ser el *software*, Onion, así como hay el *software* libre, *copy left* y todas estas modalidades, son modalidades que pretenden escapar, hasta donde escapan no es otro problema, pero es obvio que la información que tiene un consorcio que maneja a través de internet no lo emplea con estos canales; usa otros canales privados que es más difícil entrar, que nosotros no tenemos acceso; pero hay, o sea, el grado de desarrollo de la tecnología que permite hoy en día que tú te comuniques conmigo sin pasar necesariamente por los grandes manejadores, por el Google, Yahoo o por lo que sea. Nos podríamos comunicar directamente, pero no tenemos acceso a eso, más así nació la internet, con la comunicación directa entre persona y persona; así nació, pero poco a poco fue cortada por estas grandes transnacionales de la comunicación para lucrarse de eso, y eso no significa un solo camino, significa que hay fuerzas también que buscan modalidades alternativas a través de estas cosas de internet que son la clave, porque hoy en día todo pasa por internet. Todo tipo de comunicación porque internet va mucho más allá de lo que se conoce y lo que uno usa todos los días; hay la internet cerrada para ciertos grupos; hay la internet privada; hay muchas modalidades, lo cual no quiere decir que no existan los jáquer en todos los niveles, entonces cuando tú dices cómo trascender... no, para trascender no hay más que ir investigando esto, modalidades alternativas y ver cómo se puede profundizar en ello. Uno no va a descubrir el agua tibia, uno tiene que seguir caminos alternativos en la medida de lo posible.

- Usted decía en una de sus intervenciones que cuando se controla la tecnología se está controlando la educación. ¿Hay una amenaza para la formación en comunicación cuando se supedita la tecnología como fin y no como medio?

Eso fue siempre así. Si tú controlas el medio controlas la idea que el medio transmite porque si no te gusta lo cortas. ¿Los chinos no cortan a cada rato el Google, o ya lo cortaron, por el tema de la objetivación? Cuando tú fabricaste esta botella, esta botella era tuya como artesano que la creaste; si se separó de ti, yo te la puedo robar, yo te la puedo comprar, tú me la puedes prestar, entonces el que posee el medio posee su uso, su control, eso es así siempre, en todos los aspectos de la vida. La comunicación es así, controla las ideas. Cuando uno hace una búsqueda en Google como investigador, tú entras y yo quiero saber cuáles son los programas de estudio que hay en Honduras a ver qué sale, pues sale lo que Google elige que tiene que salir según los antecedentes que se tiene de tus búsquedas anteriores, porque capta tu historial y te bloquea otras cosas porque considera entre comillas «que esas otras cosas no son de interés tuyo y mientras te vende zapatos, autos».

Usted planteaba que, con respecto a la «cuarta revolución», la diferencia radica sustancialmente en que las anteriores revoluciones fueron encaminadas al manejo de la energía; ahora es la revolución del conocimiento. Paradójicamente, cuando es «la revolución del conocimiento», estas respuestas tuyas dejan entrever que quizás ni siquiera es el conocimiento mismo, sino la manipulación del instrumento. ¿Así lo considera?

Eso es, más; por eso tú dices apropiadamente que es una paradoja, porque en la percepción si yo te digo que estamos en una época de la economía o de la sociedad del conocimiento, uno, ¿qué es lo que percibe? Que estamos en una época donde las ideas es lo que priva. ¿La idea qué es? Es algo abstracto. ¿Cómo capturar una idea? No estamos en esa etapa, estamos en una etapa de la sociedad del conocimiento, de la sociedad del control del conocimiento habría que decir, porque todo el conocimiento esta objetivado y, por lo tanto, puede ser monopolizado y, de hecho, está monopolizado. Lo que se está es controlando el conocimiento y cuando se habla de la innovación ligado a eso —y porque son dos cosas que van bien de la mano, en todos los discursos, el conocimiento y la innovación—, pues se supone que no es solo conocer, es conocer para innovar; es conocer para hacer cosas nuevas; es conocer para ideas nuevas. En realidad, ideas nuevas, conocer para la novedad, todo son en la superficie: es conocer para controlar y de esas ideas nuevas, para controlar, eso es en una última instancia; por eso hay una *arquitectura de control del conocimiento* [énfasis agregado] cada vez más sofisticada, que pasa por todo el aparato jurídico por un lado que reglamenta; que tú puedes sacar todos los días como es una cosa nueva, todos los días hay juicios de que el *zuckerman* [énfasis agregado], [Mark Zuckerberg, creador de Facebook] vació la información de mi Facebook y se la vendió a las empresas que producen vestimenta, de tal forma

porque yo entré a buscar modas, entonces yo le hago un juicio; eso aparece todos los días, todos los días está sobre el tapete, todos los días porque, claro, la jurisprudencia no está a la velocidad con que se desarrolla la tecnología y, por lo tanto, los cambios sociales; pero, la jurisprudencia se va adaptando a la carrera sobre eso y va regulando eso, pero, ¿regulando para qué? No regulando para liberar, para hacerlo más democrático en el sentido tradicional del término; lo está regulando para facilitar la privatización.

- ¿Podría pensarse que con estas condiciones la universidad no va a tener el protagonismo en las *nuevas estructuras de conocimiento* y tampoco se está preparando para ese escenario?

No va a tener o va a tener esto también; todo en esto implica caminos diferentes y contradictorios. El Stallman [Richard Matthew Stallman], que ideó el *copyleft*, salió del MIT [Instituto de Tecnología de Massachusetts, por las iniciales de su nombre en inglés, Massachusetts Institute of Technology]; renunció al MIT precisamente porque el MIT lo estaba controlando y tomó un camino alternativo, y creó toda una escuela, revolucionando el acceso a internet y los sistemas de *software* y demás.

Digo siempre existen esas contradicciones. Tu pregunta es una pregunta muy abierta; no va a ser solo por eso, ni principalmente por eso. No va a ser porque toda la educación se ha privatizado a tal extremo, no en el sentido de que es privada, en el sentido de que obedece al comando de la empresa que es distinto; es privatizada en función de la ganancia. Tiene un objetivo muy concreto que es orientarse a la ganancia; no solo las universidades privadas que, obviamente, esa es la esencia de crear una universidad; es como una fábrica, que solo generamos conocimiento, pero es un negocio; eso es obvio en una universidad privada, en las universidades públicas también porque no existe universidad pública hoy en día donde el grueso o una parte muy importante del financiamiento no venga de recursos privados, porque se ha privatizado todo desde las reformas educativas en los Estados Unidos en los años ochenta que han permitido que las universidades comiencen a patentar y a quedarse con la patente de los investigadores; entonces, surgieron universidades como el MIT, como la Universidad de California, que se hicieron millonarias patentando el conocimiento de los profesores y después con la libertad de que el profesor te abra unas *starups* [empresas emergentes] al lado. Entonces, tú eres investigador, estuviste veinte años investigando en un laboratorio público, con dinero público, descubres una cosa, inventas algo, lo patentas por tu cuenta, consigues las regalías de la cuenta y todavía abres un *starups* laboratorio paralelo a la universidad, con todo el bagaje que aprendiste del dinero público, de la gente que pagó impuestos durante toda la vida para enriquecimiento personal. Es duro, pero es la verdad, la universidad ya está en ese camino. La gran contradicción social y no solo de la universidad es que crea gente para que viva de su trabajo y ya; eso no tiene ningún sentido, ya no tiene sentido; y todas estas formas que les llaman de ilegales, bueno, son la normalidad de la crisis generalizada del capitalismo: ¿para qué voy a estudiar?, ¿para

qué voy a luchar? Por qué voy a crear una empresa que se tiene que someter a un montón de inspecciones gubernamentales, a normas y demás cuando yo puedo traficar con drogas sin pagar nada. En México eso se llama *dinero limpio* [énfasis agregado] porque no tiene que pagar impuestos ni nada... blanqueo de dinero, sí; pero, para ellos esto es limpio, lo que entra es limpio, no tuve que pagar impuestos, lo que entra es limpio, es lógico, es lógico que se desarrolle de esa forma; no es que sea, ni siquiera se pueda controlar la corrupción hoy a nivel político. ¿En qué país no hay ese grado de corrupción? En todos, porque si es más fácil, si el objetivo es hacer ganancias y es más fácil obtener ganancias fuera del circuito legal, pues el objetivo es hacer ganancias, los negocios no tienen moral ni tienen ética, los negocios cuánto me das, cuánto te vendo, a cómo vamos, negociamos precios, eso no tiene ética; es un problema cuantitativo, capacidad de compra, capacidad de venta; entonces, ¿por qué sujetarme a la legalidad?

- ¿Qué va a pasar con la universidad como tal?

Sí va a tener que cambiar, forzosamente. Esto que tú llamas... que han crecido universidades por todos lados, ¿sabes cómo le llaman a esto en Brasil? Universidades de esquina... te dan el título pagando; cuándo vas y cuándo no vas no importa, mientras tú pagues te dan el título... Te dicen: usted escoge el curso gratis, y si usted quiere recibir el título paga al final. Lógico, da un «pequeño examen» y usted sigue pagando, pagando se soluciona. Entonces, eso es cierto, también es cierto, que lo que tú dices ya no es una cuestión de orgullo familiar, ya no hay familia; para empezar, ya no hay hijos, o sea las sociedades modernas cada vez tienen menos hijos. Sí, y uno termina preocupándose cómo van destruyendo la naturaleza externa cuando la sociedad se va quedar sin reproducirse, y se acabó la historia; entonces, ¿cuál naturaleza externa?, o sea, es muy contradictorio; además, el mismo tema de las idas de las venidas con los movimientos de las familias; no solo se reducen sino que se dislocan en el espacio, y ya nadie es referente espacial; no hay lenguas siquiera, no hay religión, porque se van los hijos para Kiev y adquieren otra lengua, otra imagen de la vida, otra religión, otro lenguaje; se desestructuró todo, entonces la universidad, ¿qué hacemos con la universidad? El punto de partida es que desde el principio del siglo veinte han surgido esos dos caminos: la universidad pública y la universidad privada y, por eso, toda la defensa de la universidad pública es defender una modalidad de universidad que responda a la satisfacción de necesidades sociales; eso es un desafío enorme porque eso significa que toda la estructura de investigación y de enseñanza debe estar orientada a la satisfacción de necesidades, lo cual implícitamente y hasta explícitamente, en muchos casos, significa encontrar posición a la orientación hacia la ganancia. Eso es un desafío enorme hoy en día porque no tienen financiamiento [las universidades], porque no tienen, están boicoteando; por esto, por lo uno, por lo otro; que las propias universidades públicas no tienen cómo vivir; empiezan a cobrar el acceso a los estudiantes. Hace cincuenta años la universidad pública era gratis, porque era pública y entonces tenían acceso; bueno, había unos que trabajaban y no asistían a la universidad, lógico, pero a partir de un cierto nivel de vida

se podían mandar a los hijos a la universidad porque era gratis; ahora no se puede; hoy en día se paga hasta en las públicas por ingreso, aunque sea poco se paga. Hay algunos países que todavía conservan ese estatuto de que hay universidades públicas que son mejores que las privadas, pero rápidamente, algunas universidades privadas, el caso de algunos países, las universidades católicas han logrado tener un nivel equivalente a las grandes universidades públicas más prestigiosas; eso no lo van a lograr las universidades de esquina, eso es obvio, o de *garaje* [énfasis agregado], tampoco es su propósito. Esa discusión de lo público a lo privado es una discusión que se debe retomar, que creo es válida hoy en día. Por eso yo te preguntaba, por eso comenzamos a hablar y yo te decía, pero bueno, ¿cuál es la función del individuo que trabaja en comunicación?, ¿él va a satisfacer necesidades sociales o va a satisfacer necesidades de la ganancia? Si tú no discutes eso, la persona que estudia no se ubica. No podemos discutir planes de estudio porque los planes de estudio no son instrumentales, son en función de un objetivo, de la ciencia, en este caso de las ciencias de la comunicación. ¿Cuál es el propósito de las ciencias de la comunicación? Esa es la explicación, toda ciencia tiene dos propósitos, dos, uno que es el propósito inmediato, digamos de causa efecto, por ejemplo, la física, la química: ¿Cuál es el propósito? Conocer las leyes de la naturaleza, ese es el propósito, pero ese no es el propósito más inmediato de causa y efecto; hay un propósito social, humano, que responda la pregunta de para qué quiere la sociedad conocer las leyes de la naturaleza, lógico, esa es la pregunta última y entonces la respuesta: para desarrollar la capacidad productiva del trabajo, esa es la respuesta histórica, no del capitalismo sea conciente la sociedad o no sea conciente; le interesa conocer las leyes de la naturaleza para poder cultivar y tener un producto más eficiente, más rápido, etc. Para poder domesticar los animales, para poder utilizar el vapor, para producir, para transformar la naturaleza; no se quiere conocer por conocer, eso es un mito, o sea, eso es una cuestión o individual o institucional, pero el objetivo social-histórico es conocer para transformar, porque todo el conocimiento... y hoy en día te dicen todos los días que no se puede hacer ciencia por hacer ciencia, se tiene que hacer ciencia aplicada; que te están diciendo ciencia para transformar, pero eso de las ciencias físico-naturales y, ¿en las ciencias sociales? ¿Cuál es el propósito de las ciencias sociales? Entonces, las ciencias sociales... el propósito, como las ciencias sociales no estudian eso directamente, esa relación social-naturaleza, sino que estudian al interior de la sociedad cómo se desarrolla, hay dos corrientes muy distintas: una, que *estudia para mantener las relaciones existentes* [énfasis agregado] y otra, que *estudia para cambiarlas y transformarlas* [énfasis agregado]; tampoco se es conciente de eso, pero ese es el camino. Ahora, como las dos tendencias de las ciencias sociales se apoyan en las mismas tecnologías porque la tecnología es una sola y como esa tecnología es del sector hegemónico, cuando el sector que pretende un camino alternativo usa aquella tecnología hegemónica está reproduciendo sin quererlo la ideología que esa tecnología hegemónica transmite, está como tirándose un tiro en el pie —por decirlo así—; pero, no puede hacer otra cosa; se tiene

que tirar varios tiros en el pie para poder zafarse en ese sendero. Esto es así, por eso la pregunta clave que yo creo debería de hacerse en todas las carreras, no solamente en las del área de ciencias de la comunicación, es ¿para qué quiero estudiar esto?, ¿cuál es el propósito? No para qué te sirve, para ver cuando salgas si consigues trabajo o no, eso no me interesa. Porque la sociedad precisa; por qué y para qué precisa estudiar comunicación, y ahí tú vas a ver distintas posiciones, y que hay posiciones totalmente contrapuestas; pero, la versión instrumentalista —que es la que prioriza ahora—, no se hace esa pregunta, se la saltea y dice: vamos a enseñar a usar los medios; te está metiendo de contrabando la idea de que vamos a enseñar a usar los medios, para que al usarlos transmitan aquella ideología y presionen por ese camino. Eso es en realidad lo que sucede, no te permiten una discusión crítica de para qué diablos estamos estudiando esto, cuál es el beneficio social de eso o es un beneficio individual, para la ganancia empresarial de las cosas que me brindan el conocimiento.

- ¿Se puede contraponer ese lado de la espiritualidad, de la esencia de lo humano que es la educación, con ese otro otro ámbito que es el afán de lo tecnológico por la producción misma?

No tiene solución, eso es así; es así porque en realidad —creo— no podemos hablar de una esencia más espiritual y, por otro lado, una cosa más instrumental, porque el ser humano tiene esa condición: la capacidad de modificar la imagen de futuro, ¿y la imagen de futuro hoy en día qué es? Pues yo quiero tener el G5, yo quiero tener el último, esa es mi religión; hoy en día esa es *mi religión* [énfasis agregado], todos los movimientos tecnocráticos pretenden, precisamente, transmitirle al público que ellos van a ser felices si tienen la última tecnología.

- ¿Cree usted que la formación en comunicación debe estar preparándose para un conocimiento integrado con otras disciplinas?

Yo creo que sí. Una cosa es que uno pueda ser crítico de lo que está viendo o del camino que está siguiendo la sociedad, otra cosa es que pueda evitarla; es decir, uno puede criticar un montón de cosas, pero *no se puede tapar el sol con el dedo* [énfasis agregado]. Esto de la *cuarta revolución* [énfasis agregado] y todo esto que está viniendo es un hecho. Yo no puedo negarme a reconocer que esto está existiendo; entonces, ¿cuál actitud tomar desde el punto de vista de la educación? Pues hay que enseñarle a la gente, hay que dialogar con la gente, para que la gente conozca que eso está viniendo y cuáles son las implicancias que eso tiene; cuales son las expectativas que genera y hacia dónde camina eso. No podemos tapar el sol con el dedo, entonces a mí me parece que sí, que la universidad debe rápidamente empezar a crear redes interuniversitarias entre países a un nivel mucho más amplio, no cerrarse en sí misma; debe ofrecer cursos interdisciplinarios; debe romper la barrera entre las ciencias físico-naturales y las ciencias sociales; debe integrar mucho más esas ciencias; debe mostrar por qué esa ruptura solo conviene a esa visión tecnocrática de la ganancia que quiere acabar con las ciencias

sociales, porque son las únicas que pueden levantar la duda y eso servirá para algo; son las únicas que se hacen esa pregunta, y dónde quedó —[pregunta] que me la hicieron varios, no solo tú ahora— la espiritualidad humana y dónde quedó todo eso... a la tecnocracia no le importa nada eso, no se preocupa por eso y si esa pregunta no se hace en el futuro, mejor todavía.

Los únicos que pueden criticar —porque la esencia de las ciencias sociales es autocriticarse en parte— son las ciencias sociales. Las ciencias sociales, hoy en día, no pueden sobrevivir si no saben nada de las áreas tecnológicas, si no saben cómo trabajan, si no conocen algunas leyes elementales del área. Hay que integrar, hay que hacer una reforma radical y en las ciencias donde los medios son imprescindibles. Si tú no pones en discusión el papel de esos nuevos instrumentos, pues no pones en discusión cuál es la labor, el sentido del individuo que está trabajando en comunicación.

- ¿Usted considera posible el acercamiento de las ciencias sociales a disciplinas cuya preocupación está concentrada en lo técnico, en la tecnología y en la producción, más que en ese «sentido del individuo» al que se refiere?

La tecnología también es humana. Si las ciencias sociales no dialogan con las ciencias duras *perdieron el tren* [énfasis agregado]; tienen que dialogar porque la tecnología es un producto humano; entonces, tienen que cuestionar a las ciencias duras, qué tipo de tecnología están desarrollando, qué implicaciones tiene esa tecnología; tienen forzosamente que entrar en esa discusión porque esas ciencias por el grado de... por un lado se reúnen por efecto de la tecnología en una sola, pero al mismo tiempo a su interior se parcializan en millones de especialidades tan particulares que el científico pierde totalmente el concepto de unidad, el concepto de interrelación de fenómenos porque trabaja en aspectos tan puntuales que deja a las computadoras esa visión de conjunto; las computadoras son limitadas, las computadoras son creadas por el hombre y se les meten determinados indicadores unos y no otros, y te dan un resultado que ya es previsible, porque yo hice los indicadores, yo como ser humano. A mí me parece que sí, que es urgente [el diálogo de las ciencias sociales con otras disciplinas], que esto nunca debió haber sido con esta división [entre ciencias sociales y ciencias naturales]; esa división solo favorece a los grupos hegemónicos que controlan la tecnología, ahora y siempre, ahora más que antes.

Las ciencias sociales tienen que juntarse con las ciencias más duras; tiene que haber una formación más universal, porque es más humanitaria, porque el ser humano es el que ha creado toda esa división múltiple; la naturaleza es una sola, no sabe si hay leyes físicas o químicas; son las mismas, desde el punto de vista de la naturaleza, que coexisten, se contraponen, forman tendencias; es el ser humano quien ha parcializado todo eso. Si el ser humano no recupera una visión de conjunto, cada vez se aísla más; no solamente de los riesgos y de las potencialidades de la naturaleza externa, sino de la naturaleza humana.

- ¿Levantar la «voz» de las ciencias sociales para que el «tren no las deje» no es una voz para oídos sordos en la sociedad capitalista?

Eso es lo lindo de las utopías: que la mayoría son para oídos sordos, pero si uno no se imagina dónde esta lo humano, precisamente; la peculiaridad es imaginarse un futuro que puede ser mejor, si no ¿hacia dónde caminamos?

9.7. Entrevista a Emili Prado Pico

Investigador de la comunicación. Catedrático de comunicación audiovisual y publicidad. Director de observatorios de la televisión en Europa y América del Norte. Ex decano de facultad de *Universitat Autònoma de Barcelona* y Universidad de Santiago de Compostela (España). Profesor e investigador invitado en universidades de Canadá, Estados Unidos, Italia, Brasil, Chile, Francia y España. Autor de obras de radio, televisión y tecnologías de la información y comunicación. Asesor de compañías y autoridades reguladoras de telecomunicaciones. Profesional de la comunicación con experiencia en radio, televisión y prensa.

E. Prado (comunicación personal, 2 de agosto de 2018).

- ¿Cuál cree usted que ha sido la principal aportación de lo que se ha denominado en algún momento la «escuela europea» de la formación en comunicación?

Bueno, la escuela no; no sería un término —digamos— muy preciso en mi opinión porque el modelo formativo es muy diferente, en diferentes partes de Europa, ¿no? Básicamente, yo creo que hay dos grandes modelos: uno es el abordaje del estudio de la comunicación desde una perspectiva teórica y, el otro es un modelo en que se mezcla el estudio de la comunicación en el de las teorías que forman la comunicación y de las prácticas comunicativas, que sería un poco un modelo mixto, mayoritario en las apuestas de formación en España, aunque donde más se plasmó este modelo de relación teoría y práctica y hacer teoría que informe la práctica, sería el modelo de la Universidad Autónoma de Barcelona, que es muy mayoritario en conjunto de las facultades en España. Yo creo que esa es una de las peculiaridades: la formación de comunicadores con capacidad para teorizar, interpretar en el contexto teórico las diferentes facetas de la comunicación; pero, también, para organizar la capacidad productiva de los contenidos de comunicación a partir de una formación reglada, que se retroalimenta de la investigación, para formalizar el conocimiento que hay que transmitir; esta sería —creo yo— la diferenciación básica.

- En el caso de España, ¿cuál ha sido el nivel de aportación teórico norteamericano?

La parte inicial de la situación de la formación de educadores a nivel universitario, porque esto no se produce hasta el año 71-72; antes había las escuelas oficiales de

formación de periodistas, de publicitarios, de cine, de radio, de televisión, etc., y se ascienden a estudios de nivel universitario con un modelo muy deudor de ese conjunto de teorías dominantes que procedían del mundo anglosajón, básicamente. También es cierto que, como eso se produce todavía en un periodo de dictadura [en España], los pensamientos más progresistas del ámbito de las teorías de la comunicación y de la investigación de comunicación de matriz europea tardan más en influenciar las facultades, o sea, primero hay más una influencia de las escuelas clásicas norteamericanas y luego ya —digamos en una segunda fase—, tras la desaparición de la dictadura, se abren las puertas a las influencias de todas las corrientes críticas de forma dominante.

- ¿Cuál cree usted que es la aportación de América Latina en esa construcción de conocimiento en torno a la comunicación?

Es una influencia importante. Hay todo un compromiso de la investigación académica en comunicación en Latinoamérica, a la cual nosotros aquí dimos altavoz con los grandes maestros de la investigación en comunicación en América latina, sobre todo en lo que podríamos denominar el campo de las políticas de la comunicación, la comunicación para el desarrollo, la aportación de gente muy relevante que ha tenido influencia aquí: [Luis Ramiro] Beltrán; ya no digamos los más conocidos: [Jesús] Martín-Barbero, [Néstor García] Canclini en nuestro entorno; una legión de investigadores latinoamericanos que constituyeron una mirada diferente al objeto de la comunicación a partir de sus propias realidades, que entroncaba con esa vocación de dimensión social, de poner el centro de la dimensión social de la comunicación. Yo creo que ese ha sido uno de los aportes de la escuela latinoamericana si le queremos llamar así, aunque es más simplificación y son muchas escuelas.

- ¿Qué aspectos por destacar usted establecería con respecto a la formación en comunicación?

Yo creo que en el presente hay una necesidad urgente de sistematizar las novedades, o sea, estamos prisioneros de un cambio acelerado en los soportes de comunicación en los formatos con que se modelan los contenidos, en los modos de acceso, etc. Y eso a menudo nos hace perder la vista, que debajo de todo esto hay un conocimiento estructural que hay que recuperar, porque si no, lo que hacemos es reproducir puramente unas prácticas que no están informadas con conocimiento de base, que justifica que usted para ser efectivo transmitiendo un *podcast*, pues necesita tener unos conocimientos que son vecinos de la radio, pero que tienen unas peculiaridades; esas peculiaridades no eliminan que el tipo de locución tenga relieve, que la escritura tiene que ser hecha para ser escuchada, no por más que esté en un *podcast*, y porque usted pueda ir para adelante y para atrás no varía el hecho de que hay unos factores intrínsecos a la comunicación oral que deben cumplir de la misma manera que si estuviese haciendo radio, y lo mismo pasa para todas las manifestaciones del audiovisual o con todas

las formas de comunicación. A veces se pierde la idea de que hay un elemento estructurado que formaliza el conocimiento para la producción de contenidos que no se puede perder en la apariencia de diversidad que tienen los soportes nuevos a través de lo que se transmite.

- ¿Usted asume que podría pensarse en una especie de amenaza cuando se incurre en prácticas que en apariencia y fondo terminan siendo la instrumentalización misma de la comunicación?

Sí, estoy completamente de acuerdo con tu diagnóstico; esto es un problema porque hay una fascinación por lo aparentemente nuevo que no se corresponde luego con la praxis; es como... usted pregunta a un joven: ¿Usted ve la televisión?, y le dirá: sí o no; y el que dice no, no le está diciendo que no ve televisión, sino que no la ve en un televisor; la televisión es un lenguaje; la televisión son unos géneros; la televisión es un producto construido con unas lógicas productivas, que antes la televisión solo se consumía en un terminal que es el televisor; no hace que cuando la podemos consumir en otra terminal eso ha dejado de ser televisión, no. Esto vale para la radio y para la televisión, ¿por qué? Porque es eso, son lenguajes, son géneros, son contenidos construidos con una lógica productiva y eso es lo que define, no lo define el aparato a través del cual el receptor accede al contenido, este es un elemento vital.

- En perspectiva, ¿cuál ha de ser la formación universitaria en comunicación?

Bajo mi punto de vista, sigue siendo necesario, primero, una buena formación teórica, que le da fundamento a las prácticas; por tanto, no es sin teoría y práctica; eso sigue siendo vital hoy, igual como lo era hace diez años. Esa relación entre teoría y práctica debe informar todas las praxis comunicativas que hoy son nuevas en cuanto que hay nuevos soportes para la transmisión, el almacenamiento, el acceso, y la formación tiene que ser integral para ser capaz de producir en los diferentes registros, en los diferentes formatos; por tanto, eso nos obliga a ser panorámicos, sobre todo nos obliga a una cosa: que es encontrar cuáles son los elementos de conocimiento básico que informarán todas las prácticas, porque las prácticas irán variando en función de factores muy contextuales y muy coyunturales; o sea, usted está grabando por aquí con dos dispositivos, en una calidad extraordinaria cuando antes para hacer una grabación con esta calidad necesitábamos ir equipados con un magnetófono de cinta abierta, dos o cuatro pistas para garantizar el mismo nivel de calidad; evidentemente, esto le da a usted una versatilidad en la producción que antes no tenía, pero eso no quiere decir que no tenga que curar la calidad del audio que usted está produciendo, ni que no tenga que tener en cuenta que las condiciones de espacio ilimitado deben ser limitadas por el formato porque un formato de dos horas no lo soporta nadie. Ahí estamos con el conocimiento real, esto es lo que yo reivindico; es decir, transmitir el conocimiento suficiente para darle habilidades de producción [al estudiante] capaces de adaptarse a cada nueva circunstancia de producción.

- ¿A qué se refiere específicamente cuando plantea el término de fundamentación?

Me refiero a aquellos conocimientos formalizados que permiten informar la práctica, yo me refiero a eso; es decir, nosotros tenemos aquí una doble dimensión: la dimensión de armado de la capacidad de comprensión, interrogar la realidad, etc, y luego, la de formateo, de eso cuando pasamos a la fase de producción de contenidos; entonces, ¿qué es lo fundamental? Hablamos de fundamentos teóricos, o sea, usted sabe cómo se hace una noticia radiofónica porque ha hecho cien noticias radiofónicas, o ha hecho cien mil o la cantidad que sea, y esto le ha dado a usted un conocimiento vicario; ahora, si usted no es capaz de formalizar esa experiencia en conocimiento transmisible, reproducible, no hay fundamentación; usted será un gran periodista radiofónico, pero será un mal profesor, ¿por qué? Porque no ha formalizado, no ha fundamentado las decisiones que le llevan a usted a producir aquella noticia concreta y no una diferente que podría ser posible.

- ¿Cómo concibe usted el concepto de calidad más allá de esa tendencia posmoderna de pensar que la calidad está sustentada y solventada en formatos, en estándares, en lógicas mecanizadas de poder de alguna manera sustanciar el ejercicio cotidiano de la formación en comunicación?

Yo no lo haría una distinción. Estos elementos que ha mencionado son una medida de calidad, que son más una calidad técnica que otra cosa. Habría otra dimensión que es la calidad derivada de esto que estábamos hablando; es decir, de la producción fundamentada. En información, por ejemplo, ¿qué es calidad? ¿Hacer un reportaje con unas imágenes bellas? Producir un reportaje radiofónico con un tratamiento de sonido exquisito, eso también será mejor. Ahora, tengo que contrastar las fuentes, tengo que investigar, tengo que elaborar sobre el ámbito de las contradicciones que se producen sobre las diferentes fuentes hasta llegar al máximo de seguridad de que lo nuclear de la historia que vamos a contar responde lo más que se puede a la realidad; eso también es calidad, entonces, si no tiene esta calidad todo lo otro es superchería, y yo soy de los que reivindico máxima calidad en imagen, la máxima calidad en sonido, elaborar las ideas complejas, con formas simples, etc. Yo creo que la calidad está ahí, todo lo que no se ve detrás de la producción de la información tiene que ser honesta, profundamente dialéctica, cumplir con todos los protocolos de seguridad porque no hay cosa peor que la falsedad y más aún la falsificación involuntaria.

- Algunas voces plantean que el ejercicio de la enseñanza en comunicación sigue siendo el mismo de décadas anteriores; ¿eso es positivo o negativo o cómo puede determinarse esa situación?

Estamos ahí en esta dialéctica. A mí me pone —digamos—, me entristece esta falta de incardinación histórica en lo que ya hemos aprendido, como si siempre tuviéramos que estar *inventando la rueda* [énfasis agregado]. Se pierde mucho tiempo inventando la rueda otra vez, que ya estaba inventada; mejorémosla, evitemos la fricción, hagámosla más eficiente, pero no inventemos la rueda cada vez. Por eso reivindico la recuperación del entronque histórico de todo lo que hemos aprendido en este tiempo; eso sí, con un cambio de formas de transmisión porque han cambiado los públicos; o sea, nosotros tenemos unos alumnos hoy que no les tenemos que enseñar la mecánica de la equipación para la producción porque ha sido socializada comercialmente, mientras que uno en los años ochenta no tenía en su casa un estudio de grabación, por tanto, eso era muy importante en aquella fase productiva, enseñarlo bien en el proceso formativo, y hoy eso es un elemento negligible salvo en el nivel de excelencia; es decir, que usted sepa grabar no quiere decir que sepa hacer noticias; que usted sepa hablar no quiere decir que usted sepa locutar; usted viene con lo hablado de casa, no hace falta enseñarle a hablar, pero sí hay que enseñarle a locutar.

- ¿Cuál es su punto de vista sobre los planteamientos del Acuerdo de Bolonia extendidos a Europa, incluso a América Latina, sobre propuestas formativas como por ejemplo el «tres más dos»?

Yo creo que el debate es de otra naturaleza, aunque se simplifica en eso. Yo creo que el modelo de tres más dos es un modelo positivo si es de tres más dos, no si es de tres y dos, son dos cosas diferentes. ¿Qué quiere decir esto? Si yo diseño cinco años en dos fases de tres y dos estamos en condiciones de decir qué ponemos en tres, a qué habilita en tres y si usted tiene esa inclinación, su dos es este, no un dos construido por adición aleatoria, no; por tanto, creo que eso se podría hacer, pero con un diseño integral. Hay compañeros que tienen razón, que dicen que además habría que incidir en el nivel formativo con que se llega al tres porque si no estaríamos en una situación en la que el tres se convertiría en el nivel formativo que debería adquirir en el bachiller superior, en los estudios de formación secundaria antes de llegar a la universidad. Es cierto que esto hay que incardinarlo en el conjunto del sistema educativo; si el tres más dos se utiliza para hacer una banalización de la formación de los tres primeros años, pues eso no sería positivo; pero, yo creo que hay una oportunidad para hacerlo bien. Otra cosa es, que para eso hay que tener recursos, hay que hacerlo con un diseño integral, hay que pensar bien el tres, hay pensar bien los dos, que no será un dos, y hay diferentes posibilidades. En comunicación podemos decir: el tres será formación generalista no habilitante para una praxis profesional, si no que nos habilita para tener conocimientos de comunicación, armamos las cabezas, hacemos que los individuos estén en condiciones luego de buscar habilidades en el más dos. Usted estudia comunicación social, no le habilita profesionalmente, le ha dado unas bases fundamentales para pensar la comunicación y ahora se habilita usted en especializaciones, que pueden ser más grandes o más pequeñas, puedes decir en periodismo, o puedes decir en periodismo radiofónico, o

puedes decir en producción cinematográfica o puede decir en dirección cinematográfica, lo que sea, es una vía. Otra vía es, decir no, hacemos un tres habilitante para la praxis profesional con lo cual la formación precedente tiene que ser sólida; entonces hay que pensar en más dos de una forma diferente, el más dos, entonces, ya no es para habilitar para la profesión, sino para habilitar para especialidades, y para habilitar para investigación; este es otro de los juegos posibles.

9.8. Entrevista Delia Covi Druetta

Doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Comunicación y Desarrollo de la Universidad Iberoamericana (México) y maestra en Ciencias de la Comunicación de la Universidad nacional Autónoma de México. Licenciada en Periodismo y Ciencias de la Información de la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Profesora e investigador en estudios de comunicación en América Latina en la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). Profesora invitada de distintas universidades de Argentina, Panamá, Colombia, Nicaragua, España y México. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Ex presidente y miembro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic). Autora de varios libros y artículos científicos de comunicación.

D. Covi-Druetta (comunicación personal, 31 de julio de 2018).

- ¿Usted cuáles consideraciones tiene sobre la formación universitaria en comunicación en América Latina?

Creo que no es un panorama parejo; que hay diferencias muy grandes: para empezar, tenemos una cantidad de títulos relacionados al estudio de la comunicación. Son estudios [de comunicación] que empezaron básicamente a través de la influencia de Ciespal centrados en el periodismo, pero que después se fueron abriendo como por ahí a finales de los sesenta; se fueron abriendo a distintas especialidades y, haciendo una síntesis así muy general, actualmente yo distinguiría las universidades que tienen como más interés en la investigación, que apoyan, que tienen investigadores y profesores investigadores contratados para tal fin y que son mucho más de un conocimiento finalístico referido más bien a la producción de medios audiovisuales, a la producción y contenido en red, a lo mejor en su momento de periodismo impreso. Hay como este tipo de universidades de formación práctica y estas otras que tienen una vocación como más trascendental a lo largo del tiempo, y la mayoría de las aportaciones teóricas importantes de la comunicación han salido de profesores e investigadores de esas universidades [que tienen más interés en la investigación].

- ¿Cuál es el panorama que usted vislumbra con respecto a la formación comunicación?

En principio, los estudios de las investigaciones de comunicación eran registros de experiencia y muchos vienen del periodismo. Tal vez, Pasquali en América Latina fue el que despegó en el sentido de pensar una cuestión diferente, hubo un argentino que empezó a hacer economía política de la comunicación sin llamarla así, que ahora se me va el nombre [Heriberto Muraro], pero después me voy a acordar, entonces empieza a despegar el registro de acciones sobre todo la violencia, simbólica de los medios, en el sentido de que se estaban iniciando las corporaciones y se estaba haciendo, entonces se empieza a hacer una denuncia es una más que una investigación, es una suerte de denuncia, de lo que estaba sucediendo en el inicio de las corporaciones mediáticas.

A finales de los setenta es cuando surgen los programas de posgrado en América Latina, tanto en México como en Brasil, que son paradigmáticos. En ese sentido, los programas surgen casi setenta y ocho, setenta y nueve, [años] ochenta, y allí es donde se empieza a institucionalizar la investigación de la comunicación y la enseñanza también. Estamos hablando de casi cuarenta años... yo distinguiría los ochenta porque fue cuando nacen las políticas neoliberales o se imponen en la región, y eso va a dar lugar enseguida a un sistema de medición de la producción científica y también a un sistema de medición de si alcanzaste tal grado y si pudiste pasar al siguiente... hay una evaluación constante del trabajo académico en materia de comunicación y de otras áreas, pero estamos hablando de comunicación, luego se va a una suerte de especialización, sobre todo en los másters; pero hay que decir que no tienen nada que ver los máster que se hacen en Europa a lo que se hace en América Latina: los de América Latina son mucho más formales, son más largos. Yo diría que hay un acompañamiento mayor con las clases presenciales; eso tenderá a cambiar y los doctorados, que también tienen esta cuestión de un acompañamiento y una presencialidad. Brasil, sin duda, es el país que más posgrados tiene; no tengo el dato preciso ahora, pero son muchos los posgrados que tiene Brasil. Nada que ver con México, por ejemplo, que a pesar de ser un país importante tiene muy pocos doctorados en comunicación. Entonces, ¿cuál sería el panorama? Yo pienso que el panorama en estos momentos es como se ha dado en las agendas de investigación: una ampliación y una especialización, lo cual habla de que hay también una segmentación del campo del conocimiento porque hay la capacidad para abrirse a áreas. Ya uno puede ver, sobre todo másters o diplomados, no tanto doctorados. Los doctorados son todavía entre comunicación y ciencias sociales que tienen que ver con problemas muy específicos; algunos todavía son profesionalizantes... sobre un conocimiento más finalístico. Mi opinión es que los másters la mayoría son virtuales; en México, por ejemplo, los másters son virtuales, los de las universidades privadas, pero los de las universidades públicas todavía siguen siendo presenciales; entonces, por ahí veo que puede haber un cambio [en los posgrados], que se vayan virtualizando cada vez más y se vayan liberando de las normas que se establecieron a finales de los setenta para los programas de maestría y doctorado en América Latina y, la otra es... las temáticas van a ser cada

vez más específicas y también muchas relacionadas con el campo de trabajo porque recordemos que ahora un estudiante prácticamente tiene su oportunidad de trabajar a partir de una maestría, no como antes con una licenciatura, ya no basta.

- ¿Cuál cree usted que ha de ser el lineamiento que marque la formación universitaria en comunicación?

En términos prospectivos diría que no se puede apartar de la investigación porque si hacemos un conocimiento puramente *finalístico* [énfasis agregado] lo que sucede es que no hay teoría, no hay metodología, no hay una formación en teoría y metodología, no hay capacidad de regenerar el conocimiento; si no hay capacidad para regenerar es un conocimiento que se va a empobrecer y va a ser una cuestión repetitiva hasta que el propio sujeto que está haciendo uso de ese conocimiento para su vida no tenga recursos ni siquiera para trabajar. A pesar de que va a haber una tendencia marcada por la comercialización de los posgrados, sobre todo a nivel de maestría, en temas muy específicos y muy aplicados de comunicación, pienso que la única salvación, la única posibilidad de seguir alimentando el campo es haciendo realmente investigación, y mucha investigación de campo porque hay muchas cosas que no sabemos todavía.

¿Cree usted de pronto que los posgrados están más bien diseñados para la formación superior especializada de los investigadores y de los docentes?

Hay de los dos. El máster es más profesionalizante o muy referido al desempeño de una habilidad específica; no es, en general, un estudiante que vaya a seguir un proceso científico o académico, ni siquiera científico, académico y, más bien, está tratando de obtener un título con una formación específica para reforzar su área de trabajo. Generalmente, desde mi perspectiva es así; sin embargo, están los otros que yo los veo en mis clases y demás, que se ven que son gente que se está preparando para ser académica; el problema es que ya no hay plazas para la academia; terminan siendo personas sobre preparadas, con una formación que no pueden luego aplicar y terminan siendo profesores, a lo mejor, de una licenciatura donde no hacen investigación o una licenciatura con poco mérito, en fin. Pienso que hay de los dos: los másters sí se han comercializado mucho y hay un grupo muy importante de másters que tiene este conocimiento aplicado, y hay alumnos que por decisión o por vocación, a veces por cuestiones familiares y biográficas vienen de ser hijos de investigadores o lo que sea... esa gente sí hace una carrera hacia un doctorado, pero cada vez es más claro que un doctorado no significa tener trabajo; más bien es al revés.

- ¿Qué debilidades considera usted que de la formación en comunicación universitaria debe la academia preocuparse por resolverlas en los nuevos tiempos?

Muchas. El campo del conocimiento de la comunicación tiene una cosa que la tuvo desde inicios por ser lo que es el campo mismo y es que hay un área muy importante totalmente aplicada que no tiene por qué ser un conocimiento finalístico que no se renueva, que es toda la producción de medios, y me refiero, sobre todo, a los nuevos medios, a los medios digitales. Para eso hace falta todavía mucho porque como estamos aprendiendo y hay mucha investigación, hay muchas aportaciones, pero no son suficientes, porque es un campo muy dinámico. Hay algunas universidades clásicas de América Latina que desdeñan un poco de una formación más hacia la investigación científica o hacia la academia, entonces yo pienso que son dos campos que debemos seguir alimentando, porque el profesional de la comunicación es importantísimo en estos momentos en cualquier sociedad.

Uno ve los periódicos —que ya casi no se ven— o ves los noticieros de televisión —que por lo menos ciertas generaciones todavía los ven— o las noticias que aparecen en internet y ves que hay falta contexto, falta formación. Quiere decir que esa parte de formación para las prácticas profesionales no está bien atendida y es un área de oportunidad y un reto; la otra... al no ofrecer la posibilidad, a quienes hacen un doctorado de investigación, de tener la oportunidad de seguir trabajando en eso —es como perverso el asunto— porque no hay lugar dónde ubicarse.

- ¿Cómo puede comprenderse hoy el planteamiento de calidad y en tal sentido qué debe dar ruta para los próximos tiempos en términos de formación en comunicación?

Yo, en principio, no estoy de acuerdo con el concepto de calidad porque es un concepto que va a ser siempre subjetivo y depende de quién imponga las normas y las metas o el concepto de la calidad en un sistema educativo determinado. El problema actual de la calidad es que se está midiendo a partir de indicadores matemáticos y eso no refleja totalmente las condiciones en las que se está produciendo el conocimiento; pero, también, es un círculo muy cerrado porque esas son las normas que debemos seguir para ser evaluados, para ser reconocidos, y para ser certificados en una *supuesta calidad* [énfasis agregado] para el trabajo que hacemos. En general, esa calidad, esa certificación de calidad revierte en los sujetos académicos o alumnos en premios, en premios económicos de distinto tipo. El concepto de calidad como que no me encanta, me parece muy difícil abordarlo desde una manera más objetiva; pero sí es necesitamos ir formando profesionales nuevos; el punto es que en algunas universidades —como son las universidades clásicas— no se ha producido tampoco una renovación de su planta docente, por lo mismo que decía antes: que no hay nuevas plazas y demás; entonces, profesores de generaciones anteriores, que no se han actualizado suficientemente, están enseñando a alumnos de generaciones que son otra historia, en materia de comunicación. Con la digitalización cambió todo; tenemos que cambiar las teorías; tene-

mos que cambiar metodología; tenemos que cambiar producción, circulación del mensaje y también del conocimiento. Allí, reside un poco [el problema], incluso en los espacios educativos, porque yo lo he venido notando en mis casi cuatro décadas en la Unam [Universidad Nacional Autónoma de México], que ya no se sienten cómodos en el salón de clases los alumnos; ya no es el espacio adecuado para estudiar; porque si están ellos acostumbrados a estar sin limitaciones de tiempo- espacio con sus móviles y van a un café y tienen todas esas facilidades, la universidad se ha separado espacialmente; incluso, en la forma de trabajar en un espacio físico de lo que es la realidad social. Hay como demasiados retos de cambio de esta revolución que produce lo digital junto con un programa económico, político y económico. Pienso que el único camino es teniendo un pensamiento activo, crítico, muy activo para ir señalando dónde están las cosas que nos están *amarrando* [énfasis agregado] o que nos están impidiendo desarrollarlo, y una de ellas —para mí— es el concepto de calidad, porque es un concepto muy manipulable; qué se entiende por calidad en tu universidad y qué se entiende por calidad en la mía; seguramente son dos contextos diferentes, entonces sí hay mucho por hacer.

- Hay una generación longeva que en términos de formación nutrió la educación en comunicación en América Latina. ¿Cuál considera que fue su aporte?

Si te refieres a los pioneros, a los iniciales, pues yo creo que esa generación tuvo la oportunidad de dar el empujón inicial; son los fundacionales, no solo en el sentido de haber sido quienes tuvieron la idea de formar parte de una asociación como Alaic [Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación], que ahora cumple cuarenta años; es una cosa realmente muy visionaria haberlo hecho hace cuarenta años [1978]; pensar en la idea, y era una cuando hablamos ahora de globalización; parece que corresponde solo a esta época, pero era Pasquali, que vivía en Venezuela; eran unos brasileños, eran gentes de varios países. No sé ni cómo hacían para comunicarse porque el teléfono era carísimo, las cartas demoraban mil años; pero, tuvieron la idea de formar una, y en ese mismo año surge una asociación brasileña de investigadores, surge también la AMIC de México, que es la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, y no me sé muy bien las fechas de los otros, pero por ahí es cuando se produce el despegue, hace cuarenta años. Yo creo que ellos dieron el paso entre la denuncia y la institucionalización de un trabajo mucho más académico, mucho más solventado de hacer un tipo de señalamiento, pero ya con datos, y con un pensamiento crítico que les permitió hacer ciertos señalamientos sobre la situación de los medios, sobre todo, fueron francamente los momentos de la economía política, aunque no se le llamara así... Heriberto Muraro, la persona que yo te decía [al principio] que después hizo una corriente de investigación muy importante para toda la región porque seguimos teniendo muchos problemas de economía política de la comunicación. Entonces, resumiendo, esta generación inicial pasó de la denuncia pura y dura —que generalmente se hacía desde el periodismo— a instalar un señalamiento a través de estudios que al principio

eran un poco más ensayísticos que otra cosa, pero que después, con el trabajo de campo, con investigación, se fueron haciendo mucho más solventes, y que son lo que nos permiten ahora poder señalar ciertas cuestiones, porque todo el mundo cree decir cosas sobre la comunicación, pero hay que también tener datos para poder afirmar cierta información.

- ¿Es atrevido decir que estos pensadores eran teóricos de la comunicación?

No, hay variaciones; algunos siempre fueron periodistas, pero sí hacen [teoría]. [Antonio] Pasquali fue un teórico de inicio; [José] Marques de Melo para mí fue un gestor con grandes ideas y fue una persona central en la gestión de encuentros de comunicación que dieron lugar a la creación de un pensamiento y al sostenimiento de un pensamiento crítico. Ediberto Murano empezó en este señalamiento de cuestiones de los medios de comunicación desde la economía política, pero es una persona que ahora trabaja en otras cuestiones de *marketing* y demás. Toda ciencia tiene un inicio que es endeble y no vamos a discutir ahora si esto es ciencia o qué; pero, este campo de conocimiento tiene —como todos los demás— un inicio que teóricamente o probablemente no es fuerte; creo que tampoco lo tuvo ninguna de las otras ramas del conocimiento; entonces, no sé si llamarles *teóricos* [énfasis agregado], pero sí sus aportaciones fueron centrales para después ir, incluso... nos fuimos nutriendo de otras áreas, como Paulo Freire, que siempre fue fundamental para establecer y puntualizar cómo es el diálogo no solo en la educación, sino en otras cuestiones... también de sociólogos... en fin, la comunicación fue un crisol de distintas disciplinas al comienzo y no sé si llamarlos teóricos, pero sí que sentaron las bases de una teoría que vendría después a enriquecerse con muchas otras generaciones.

- ¿Cree usted que hoy día la comunicación tendría que preocuparse si es una ciencia, una disciplina, un campo de conocimiento?

Es una discusión que surge cada vez que nos reunimos en algún evento, congreso, seminario, lo que sea. Siempre hay alguien [que la genera] y me parece que esa interpelación viene más de afuera que desde adentro. Casi siempre que nos han agredido un poco, ha sido desde otro campo del conocimiento, y dicen: —No, es que ustedes no son una ciencia. Hay aquí un académico [en España] de la Complutense [Universidad Complutense de Madrid], creo que es Édgar Río Maratoque, y habla de la interciencia, no solo de una ciencia, sino de una interciencia que va vinculando a las otras; yo me quedo con la idea de campo de conocimiento de Bourdieu [Pierre] porque, efectivamente, la comunicación se nutre de otra; es un campo que se nutre de otras disciplinas y de otras áreas del conocimiento; no creo que sea tan fácil prescindir de las demás áreas.

Hoy hay más investigadores, hay más profesionales de la comunicación y pareciera como que estuviéramos en una especie de *torre de babel*, donde hay una cantidad

de ideas, de aportes, pero no hay una visibilidad como pudo haber ocurrido en los sesenta, en los ochenta, donde estos pensadores latinoamericanos dejaban evidenciar una crítica a lo social, al asunto de lo cotidiano, al manejo del poder, al discurso. ¿Qué piensa usted al respecto?

Estoy de acuerdo contigo y eso está totalmente vinculado a los procesos de evaluación de la calidad porque la gente va [a los eventos académicos], hace su trabajo, lo expone, sale y se va; sale corriendo y no hay diálogo; entonces, creo que es más un problema de sordera propiciado por la forma de evaluar la producción del conocimiento y la circulación del conocimiento. Yo sí creo que hay [producción de conocimiento]; es increíble la cantidad de temas que se presentan, por ejemplo, en ponencias para congresos o los temas que hacen los estudiantes de posgrado en las tesis, incluso, preocupantes a veces porque no tienen nada que ver con las realidades que están viviendo; eso es una dispersión temática que también es parte de la evolución de un campo científico porque también es encontrar determinadas líneas. Supongo yo que eso se va a ir depurando y se van a ir estableciendo. Todas las asociaciones de investigaciones están preocupadas por encontrar líneas o ejes de trabajo, pero van cambiando, son dinámicos, y cada vez se abren más porque la agenda nuestra se empieza a abrir a partir de las políticas neoliberales; se abre más la agenda y con la digitalización todavía aun más.

- La formación del siglo pasado en comunicación estuvo sustentada por una formación humanista que daba razón a la ética y a la responsabilidad social. ¿Cree usted que eso se ha trastocado un poco en los planes de estudio actuales?

Sí se ha trastocado en el sentido de que hay una mercantilización muy grande de los posgrados. Poco menos en los doctorados, más en las maestrías, incluso en las licenciaturas mismas; pero, como la licenciatura ha perdido su valor relativo dentro de la formación de un individuo, no se le concede tanta importancia. Se ha comercializado demasiado la enseñanza de los posgrados, entonces eso está en una sociedad con normas como las que tenemos actualmente; está dentro de un sistema que es coherente en sí mismo: el de obtener una formación para después alcanzar un mejor trabajo o una mejor posición o a lo mejor, incluso, cumplir un requisito para estar trabajando en un lugar. Eso está muy difícil de cambiarlo ahora, eso hay.

- ¿Pensaría usted que la formación en comunicación debería supeditarse a una formación en posgrados?

Eso no es algo que yo pueda pensar; eso lo decidió la Unesco cuando a fines del siglo pasado, en sus programas de educación superior para el siglo veintiuno estableció la *educación para toda la vida* [énfasis agregado]... está proponiendo e incluso fomentando que haya una formación para toda la vida; una formación con una currícula mucho más dinámica. Yo no sé si la licenciatura puede desvincularse de lo otro [del posgrado]

porque es la base; que no le concedan valor porque tienen valor ahora más los posgrados, no significa que no siga siendo de una formación básica. Por la misma edad en que cursan los estudiantes de licenciatura, todavía hace falta una formación humanista, ética; en fin, porque hay muchas normas que se han ido perdiendo justamente por las condiciones de una vida que tiene al ciberespacio como un elemento fundamental. Los programas de licenciatura probablemente hay que actualizarlos en términos de conocimiento, pero no sé tanto si en las otras cosas, que tendrían que ser como parte de la formación del ser humano.

9.9. Entrevista a Alexander Victorovich Fedorov

Doctor en Educación, Russian Academy of Education. Licenciado en Historia del cine y crítica cinematográfica. Expresidente de la Asociación Rusa para la Educación en Cine y Medios. Miembro de la Academia Rusa de Artes y Ciencias Cinematográficas y la Unión Rusa de Cineastas. Autor de 20 libros sobre educación mediática y alfabetización mediática. Autor de más de 459 artículos científicos. Premio Global de Alfabetización en Medios e Información 2019, otorgado con la participación de Unesco.

A. Fedorov (comunicación personal, 11 de agosto de 2020).

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?

I believe that professional media education should become more universal, with training primarily focused on the ability to work effectively in the Internet.

[Creo que la educación profesional en medios debería ser más universal, con una formación centrada principalmente en la capacidad de trabajar de forma eficaz en Internet.] (Traducción propia)

- ¿Usted considera que la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de formación independientes?

No, I don't think so. I think there should, on the contrary, be a synthesis in the learning process. And then, of course, university graduates will decide for themselves whether they will work in practical journalism or in research and education.

[No, no lo creo. Creo que, por el contrario, debería haber una síntesis en el proceso de aprendizaje. Y luego, por supuesto, los graduados universitarios decidirán por sí mismos si trabajarán en el periodismo práctico o en la investigación y la educación.] (Traducción propia)

- ¿Cree usted que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postulados de la tradi-

ción intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos socio-psicológicos, socioculturales y críticos?

Yes.

[Sí.]

- ¿Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?

There are a lot of such tasks, but I would emphasize the importance of the task of media literacy education in academic programs (in order to increase the level of media competence of ordinary people).

[Hay muchas de estas tareas, pero quisiera enfatizar la importancia de la tarea de la educación en alfabetización mediática en los programas académicos (para aumentar el nivel de competencia mediática de la gente común).] (Traducción propia)

- ¿Usted considera que la formación en comunicación estará perjudicada por una pérdida de fronteras en el conocimiento y ante el interés de articularla a otros campos?

No one is immune to difficulties...

[Nadie es inmune a las dificultades...] (Traducción propia)

- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?

A very complex question that requires a multi-page answer based on extensive sociological research.

[Una pregunta muy compleja que requiere una respuesta de varias páginas basada en una extensa investigación sociológica.] (Traducción propia)

- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?

Curricula should include topics of media literacy education of the population (in order to increase the level of media competence of ordinary people).

[Los planes de estudio deben incluir temas de alfabetización mediática de la población (con el fin de aumentar el nivel de competencia mediática de la gente común).] (Traducción propia)

- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación cuando las convergencias digitales, la inteligencia artificial, la neurociencia y el desarrollo tecnológico estén allanando el camino para las interacciones sociales y las múltiples realidades sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo, y que amenazan la dispersión del conocimiento en la comunicación?

A very complex question that requires a multi-page answer based on extensive sociological research.

[Una pregunta muy compleja que requiere una respuesta de varias páginas basada en una extensa investigación sociológica.] (Traducción propia)

9.10. Entrevista a Valerio Fuenzalida Fernández

Magíster en Ciencias Bíblicas, Instituto Bíblico de Roma (Italia). Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Con estudios de producción de televisión, Escuela de Artes de la Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Autor de libros, capítulos de libros e investigaciones en asuntos de televisión, ficción cinematográfica, televisión pública, educación una comunicación televisiva, mediación televisiva y conceptualización ficcional televisiva.

(V. Fuenzalida, comunicación personal, 11 de agosto de 2020).

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?

Yo creo que la formación en comunicación y periodismo ha sufrido cambios en el tiempo. Con la imprenta se estima que la información difundida especialmente por libros y luego periódicos tiene una fuerte capacidad de persuasión. Nacen las ideas de propaganda misional y su oponente la censura. El marxismo hereda esas ideas con la formulación de AgitProp y una fuerte represión en regímenes dominantes. Gramsci cuestiona la imposición dictatorial y propone la construcción de hegemonía argumentada. Hoy día se concibe la comunicación más horizontal y deliberativa. Los estándares de formación de periodistas hablan más bien de información como un servicio a la ciudadanía, y rehúyen la propaganda política y las relaciones públicas. Actualmente las redes sociales ofrecen un gran campo al intercambio y a las fake news, creando situaciones nuevas.

- ¿Usted considera que la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de formación independientes?

Puede haber especialización en ambos campos, pero el periodismo es una forma de comunicación y debería tener una base académica en comunicación. En base

académica la discusión y la propuesta comunicacional de un *para qué se hace periodismo* [énfasis agregado] y la ética son claves fundantes.

- ¿En qué medida cree usted que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postulados de la tradición intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos sociopsicológicos, socioculturales y críticos?

Yo creo que las escuelas evolucionan hacia un énfasis diferencial, acentuado una u otra combinación de disciplinas. Pienso que el periodismo intenta dar mayor fisonomía a los géneros escritos y buscar diferencias con los géneros audiovisuales. Ahí surgen especializaciones inéditas.

- ¿Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?

Este es un campo movedizo y requiere de propuestas con fisonomías diferentes.

- ¿Estima usted que la formación en comunicación debe articularse a otros campos de conocimiento y de investigación distintos a los tradicionalmente abordados en la formación universitaria?

Yo creo que la educación universitaria va a tender hacia una educación continua con oferta de especializaciones permanentes y relativamente breves; sin incluir necesariamente grados y títulos. Esto da campo para muchas combinaciones donde las fronteras necesitan entremezclarse.

- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?

Al servicio a la ciudadanía en información política y hacia géneros de discusión y deliberación.

- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?

Yo creo que se debe trabajar mucho en formación en géneros periodísticos y audiovisuales. Dejaría para una etapa intermedia o final los cursos más bien de reflexión ética, semiótica o retórica.

- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación cuando las convergencias digitales, la inteligencia artificial, la neurociencia y el desarrollo tecnológico se abren camino a la par de las interacciones sociales y de las múltiples realidades sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo?

No se pueden separar estos aportes; la tecnología siempre tiene influencia en la producción de los textos y en la distribución; la neurociencia influye en la concepción de las audiencias y en la producción de contenidos adecuados a esas audiencias. La política supone una concepción de la audiencia-ciudadana nacional, regional y global.

- ¿Desde cuáles puntos de vista tendría que aportar la investigación científica a la formación en comunicación?

Yo creo que la investigación en comunicación debe ser parte de una facultad; tal vez la investigación aplicada a resolver problemas sociales en una etapa de magisterios, dejando para el doctorado una investigación menos instrumental. En ambos niveles la formación y discusión en las metodologías «cuanti» [cuantitativas] y «cuali» [cualitativas] son indispensables para dar solidez.

9.11. Entrevista a Ang Peng Hwa

Profesor de la Escuela de Comunicación e Información Wee Kim Wee, de Nanyang Technological University, de Singapur. Ph.D. en Medios de Comunicación de la Universidad Estatal de Michigan. Magíster en Gestión de la Comunicación en la Universidad del Sur de California. Abogado de la Universidad Nacional de Singapur. Presidente electo de International Communication Association (ICA). Sus investigaciones abordan el tema de política y normativa de medios. Abogado y Consultor para los gobiernos de Singapur, Tailandia y Bután sobre legislación de medios. Autor de *Ordering Chaos: Regulating the Internet*. Ex miembro del Working Group on Internet Governance asignado por el entonces secretario general de las Naciones Unidas para realizar un informe a la Cumbre Mundial 2005 sobre Sociedad de la Información. Profesor invitado en la Universidad de Oxford (2001) y becario Fulbright de la Universidad de Harvard (2000). Director regional de Asian Media Information and Communication Centre (AMIC) y vicepresidente de Consumers' Association of Singapore (CASE) y asesor legal de Advertising Standards Authority of Singapore.

Peng-Hwa (comunicación personal, 11 de agosto de 2020).

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?

The principles would be the same in the future as is now —a broad education in the humanities and social sciences, and some writing and presenting ability—.

Possibly a new area is the willingness to address the hard sciences as well. I am thinking in particular of AI. There is much that communication and journalism professionals can do to allay concerns, as well as ask questions about AI.

One issue that will need to be addressed is the extent to which there should be «content» in a communication or journalism program. The argument has been that such programmes do not offer «content». In my school, to counter for reason, we encourage those who want to practice to take courses in economics, finance, psychology, sociology, et cetera. This also makes the students more marketable.

[Los principios serían los mismos en el futuro que ahora: una amplia educación en humanidades y ciencias sociales, y cierta capacidad de escritura y presentación.] (Traducción propia)

[Posiblemente una nueva área sea la voluntad de abordar también las ciencias duras. Pienso en particular en la IA (inteligencia artificial). Los profesionales de la comunicación y el periodismo pueden hacer mucho para disipar las preocupaciones, así como para hacer preguntas sobre la inteligencia artificial.] (Traducción propia)

[Un tema que deberá abordarse es hasta qué punto debería haber «contenido» en un programa de comunicación o periodismo. El argumento ha sido que dichos programas no ofrecen «contenido». En mi escuela, para contrarrestar la razón, animamos a quienes quieran ejercer a que tomen cursos de economía, finanzas, psicología, sociología, etcétera. Esto también hace que los estudiantes sean más comerciales.] (Traducción propia)

- ¿Usted considera que la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de formación independientes?

No I do not think so. In fact, I'd think that academic training and journalism are very close. They work well with curiosity, a pursuit for truth, and an ability to present the findings clearly.

[No, no lo creo. De hecho, creo que la formación académica y el periodismo están muy cerca. Funcionan bien con la curiosidad, la búsqueda de la verdad y la capacidad de presentar los hallazgos con claridad.] (Traducción propia)

- ¿Usted cree que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postulados de la tradición intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos socio-políticos, socioculturales y críticos?

Yes, I believe that such backgrounds are very helpful. They show different ways of thinking and of approaches.

[Sí, creo que esos antecedentes son muy útiles. Muestran diferentes formas de pensar y de enfoques.] (Traducción propia)

- Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, ¿cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?

A major challenge is that the entire media field is doing badly in financial terms. The irony of course is that the tech companies that are doing well actually rely on good writing. The bad situation means that the industry is not likely to attract the best students. This does not augur well for the industry in the future. Which raises a whole set of questions about the implications for democracy in the future.

Academic programmes should continue to aim to have quality training.

[Un gran desafío es que a todo el campo de los medios de comunicación le está yendo mal en términos financieros. La ironía, por supuesto, es que las empresas de tecnología que lo están haciendo bien en realidad dependen de la buena redacción. La mala situación significa que no es probable que la industria atraiga a los mejores estudiantes. Esto no es un buen augurio para la industria en el futuro. Lo que plantea toda una serie de interrogantes sobre las implicaciones para la democracia en el futuro.] (Traducción propia)

[Los programas académicos deben seguir apuntando a tener una formación de calidad.] (Traducción propia)

- ¿Estima usted que la formación en comunicación debe articularse a otros campos de conocimiento y de investigación distintos a los tradicionalmente abordados en la formación universitaria?

Knowledge has never had orders. It is just that in today's world people have the perception that they can learn online without going to the University. What the university environment offers is a systematic approach to acquiring knowledge as well as an environment that encourages curiosity, resourcefulness, and experimenting. It is possible to have a good education without going to the University but it will take longer, and because real life is impacted, it will actually cost more-- the only way to learn is to make mistakes and mistakes in real life incur real-life costs.

[El conocimiento nunca ha tenido órdenes. Es solo que, en el mundo actual, las personas tienen la percepción de que pueden aprender en línea sin tener que ir a la Universidad. Lo que ofrece el entorno universitario es un enfoque sistemático para adquirir conocimientos, así como un entorno que fomenta la curiosidad, el ingenio y la experimentación. Es posible tener una buena educación sin ir a la Universidad, pero tomará más tiempo, y debido a que la vida real se ve afectada, en realidad costará más; la

única forma de aprender es cometer errores y los errores en la vida real incurren en realidad. costos de vida.] (Traducción propia)

- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?

Speed and accuracy in reporting has always been prized in journalism; there will be a premium in the new context.

Because of the abundance of information, being able to make sense will also be prized. Hence commentaries, opinion pieces will be new areas that should be taught.

There is the whole area of «content creation» in which it is still possible to practise the craft of journalism. In this area, journalists write on topics that are then posted on commercial sites. Such content are meant to enlighten and to show the prowess of the company. They do not do any «selling». Speaking from personal experience, I have found that such content to be very effective in drawing audiences. They build the credibility of the company and so in the long run help marketing.

In Singapore, one such company has hired away the best writers from the leading local daily.

[El periodismo siempre ha valorado la velocidad y la precisión en la información; eso será un reconocimiento en el nuevo contexto.] (Traducción propia)

[Debido a la abundancia de información, también se valorará poder tener sentido. De ahí que los comentarios, los artículos de opinión sean áreas nuevas que se deben enseñar.] (Traducción propia)

[Está todo el ámbito de la «creación de contenidos» en el que todavía es posible practicar el oficio del periodismo. En esta área, los periodistas escriben sobre temas que luego se publican en sitios comerciales. Dicho contenido está destinado a iluminar y mostrar la destreza de la empresa. No hacen ninguna «venta». Hablando por experiencia personal, he descubierto que dicho contenido es muy efectivo para atraer audiencias. Construyen la credibilidad de la empresa y, a la larga, ayudan al *marketing*. En Singapur, una de esas empresas ha contratado a los mejores escritores del principal diario local.] (Traducción propia)

- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?
- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación cuando las convergen-

cias digitales, la inteligencia artificial, la neurociencia y el desarrollo tecnológico se abren camino a la par de las interacciones sociales y de las múltiples realidades sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo?

I find that the two questions are related and so I will answer them together.

I would suggest the Unesco model curriculum as a very good start.

Because going online is so critical, data analytics will become increasingly important. This area needs to be looked at holistically-- from the point of view of business, how to deploy analytics, what are its limitations, what can it not do, when is it not helpful, and then the ethics of it. Because it can deliver short-term results, I can imagine executives and editors being taken in. In the long run, however, there may be pitfalls because one is writing only for clicks. In the long run, these are not the most important indicators of success.

This means that the industry must know something about AI and data analytics. By that, I mean that they do not necessarily need to know how to create an AI-bot or do the data analytics themselves. But they must know enough to be able to read what the results turn out and also to be able to apply the technology appropriately.

[Encuentro que las dos preguntas están relacionadas y por eso las responderé juntas.] (Traducción propia)

[Sugeriría el plan de estudios modelo de la Unesco como un muy buen comienzo.] (Traducción propia)

[Debido a que conectarse es tan crítico, el análisis de datos será cada vez más importante. Esta área debe analizarse de manera integral: desde el punto de vista empresarial, cómo implementar la analítica, cuáles son sus limitaciones, qué no puede hacer, cuándo no es útil y luego la ética de la misma. Debido a que puede ofrecer resultados a corto plazo, puedo imaginar que se engañe a los ejecutivos y editores. A largo plazo, sin embargo, puede haber dificultades porque uno escribe solo para hacer clic. A largo plazo, estos no son los indicadores de éxito más importantes.] (Traducción propia)

[Esto significa que la industria debe saber algo sobre inteligencia artificial y análisis de datos. Con eso, quiero decir que no necesariamente necesitan saber cómo crear un robot de IA o hacer el análisis de datos ellos mismos. Pero deben saber lo suficiente para poder leer los resultados y también para poder aplicar la tecnología de manera adecuada.] (Traducción propia)

9.12. Entrevista a José Octavio Islas Carmona

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad La Salle (México), magíster en Comunicación y Desarrollo de la Universidad Iberoamericana Santa Fe y magíster en Administración de Tecnologías de Información en el Tecnológico de Monterrey (México). Licenciado en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Coeditor

internacional de la revista Comunicar. Investigador, catedrático y autor de múltiples libros. Autor de más de 500 artículos periodísticos, de difusión e investigación y 27 capítulos de libros. Director y fundador de la revista Razón y Palabra. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y de la Academia Mexicana de la Comunicación. Miembro de los comités científicos y editoriales de 35 publicaciones científicas internacionales. Docente de distintas universidades latinoamericanas. Conferencista internacional.

O. Islas-Carmona (comunicación personal, 16 de mayo de 2019).

¿Cómo será la comunicación del futuro y su formación?

Creo que tiene un abanico de oportunidades; pero, tenemos que entender muchísimas cuestiones y realizar una serie de cambios muy profundos. Todo el desarrollo del imaginario de la *cuarta revolución industrial* [énfasis agregado] nos hace muchísimos más valiosos si lo conseguimos entender. Ha habido una gran aceleración histórica en los años recientes y hemos empezado a entender la importancia de las matemáticas y la física en todo el sistema de ciencias, desde la Teoría General de Sistemas de [Ludwig von] Bertalanffy hasta, por supuesto, el pensamiento complejo, ¿no? ¿Qué tiene que ver con la comunicación? Bueno, ya empezamos a entender que los algoritmos son capaces de modificar la conducta de millones de personas, sus hábitos de comportamiento. [Jesús] Galindo ha trabajado sobre el imaginario de un ingeniero en comunicación social, que es una figura de avanzada. A mí me parece, por ejemplo, que toda la visión de mirar hacia el Sur y la economía política de la comunicación y la Teoría de las Mediaciones también, en el caso concreto de América Latina han instalado una *campana de cristal* [énfasis agregado] que nos han mantenido en una zona de confort aislada de los grandes cambios que están ocurriendo en el mundo, tal cual, y tendríamos que dar un paso adelante, ¿no? No han avanzado mucho estas visiones, estas cosmogonías de la comunicación y nos tienen... es una *cárcel del pensamiento* [énfasis agregado]. Voy a ser muchísimo más franco: yo creo que hay que darle un valor importante por la gran contribución histórica que representaron; pero, seguir tratando de explicar la complejidad de los fenómenos socioculturales que las tecnologías precipitan, con base en ese andamiaje teórico, es ir a ninguna parte, ¿no? Tenemos que actualizarnos muchísimo en términos de teoría y en términos de contenidos; enseñar en las escuelas. Hay una cantidad de técnicas disruptivas, modelos de educación invertida, personalizada, etc., que nos resultan ajenos porque básicamente la tecnología educativa la entendíamos como el empleo de audiovisuales; era el nexa más próximo en clases de comunicación; pero, ahora el asunto es muchísimo más complejo. No podemos sustraernos de la tecnología. No podemos llegar a las empresas, a las organizaciones y decirles que renuncien a todo esto porque es la huella, finalmente, de la explotación capitalista, los algoritmos... o sea, van a decir que estamos locos, que somos unos inútiles; que ese discurso viejo, román-

tico, utópico, lo que tú quieras, no tiene cabida en la empresa real y que son los muchachos formados bajo este esquema pues poco productivos, pocos útiles para las organizaciones. Si vas a hacer una carrera en la academia latinoamericana de comunicación pues sí te sirve mucho, y que repliques lo que tus profesores aprendieron de otros profesores y así hasta la eternidad; pero, ese discurso en la empresa, en la organización, en las pymes [pequeñas y medianas empresas], en las ONG [Organizaciones No Gubernamentales], en los mismos nuevos medios —¡déjate de los viejos medios! — pues, resulta ridículo, francamente, ¿no? Hay que pensar mucho en modificar todos los planes de estudio de forma radical, donde nuevas materias e incluso mucha matemática, mucha matemática... Hay un sistema de comunicación bien complejo en las ciencias y hoy, gracias de una manera u otra a lo que han hecho Facebook y Google, entendemos de que son capaces los algoritmos y cómo impactan en la vida social de las personas; entonces, sí necesitamos entender desde matemáticas básicas hasta modelación, sistemas, programación, algunas funciones de física... Vamos, un perfil de comunicólogo totalmente distinto, con unas bases científicas de lo más avanzado que se está desarrollando en otras ciencias, de tal manera que pueda permear a la comunicación y entendamos el vínculo muy estrecho que tenemos con gente de historia, de matemáticas, etc. Tú dirás: ¿Por qué todo esto? Por ejemplo: en ingeniería social, en el diagnóstico que tú realizas de una situación que vas a modificar porque los comunicólogos deben resolver problemas y deben presentar un repertorio de soluciones posibles donde se destaca cuál es la más rápida, la más económica, la que menos afecta el medio ambiente, la que más repara con los niños; o sea, no es solo una solución la que debe dar el *ingeniero en comunicación social* [énfasis agregado] en una intervención, sino, debe ser un grupo de posibles soluciones que, con base en diálogos productivo, en el análisis riguroso de la situación, que supone mucho trabajo con historiadores y con gente que es capaz de sintetizar toda la información relevante Big Data, poder presentar la propuesta de intervención que efectivamente resulta más sana para resolver el conflicto, la tensión, y permitir avanzar significativamente en esa situación. Y todo ello demanda hacer la autocrítica fuerte de qué tanto nos sigue sirviendo todo lo que estamos repitiendo hoy en día; preguntarle, salir de nosotros, que eso es importantísimo, preguntarle a la empresa, a todos los empleadores e incluso entender que hoy en día existen las condiciones necesarias para que los comunicólogos desarrollen *starups* [compañías emergentes] con otros profesionales, con gente de sistemas, con gente de otras profesiones y que esa mirada compleja, esa mirada múltiple pueda ser muy nutritiva desde la aportación misma del comunicólogo porque algo tiene que decir; pero te digo, si vamos a hacer una *startup* y vengo con mi *código de lamentaciones sobre la explotación al Sur* [énfasis agregado], pues, no creo que vaya a funcionar muy bien el proyecto que un grupo interdisciplinario quiera echar a andar; pero, si entiendo en un momento dado la dinámica, las redes sociales, el comportamiento de las audiencias, si me he cuestionado los fenómenos del YouTube,

algo tengo que compartir del sentido comunicológico que admiten todos estos fenómenos; pero, te digo que demandan una nueva interpretación teórica. Yo he visto a los seguidores de [Jesús Martín] Barbero hacer esfuerzos interesantes por *tratar* [énfasis agregado] de extender los límites del *barberismo* [énfasis agregado] más allá de lo que fue, de su utilidad teórica y no; tenemos que entender que hay un principio de obsolescencia en «n» cantidad de teorías, escuelas y ciencias, que quizás alcanzó al *barberismo* y a otras escuelas, y que tenemos que nutrirnos de lo que la ciencia está discutiendo desde pensamiento complejo, Teoría General de Sistemas, todas las teorías de hiperespacio, dimensiones, [Teoría de] las cuerdas, la Superteoría de las supercuerdas, que tienen que ver mucho con comunicación. Chucho [Jesús Galindo] el otro día estaba dando una explicación muy interesante de esto, que el éter finalmente se descubrió que no es tal y, finalmente, entre la materia y la antimateria hay un sistema bien complejo de vibraciones. El Universo se comunica a través de vibraciones; entonces, si nosotros entendemos qué están ahora hurgando físicos más allá de la física cuántica y cómo la teoría de las supercuerdas comunica con base en estos descubrimientos en un universo complejo y cómo la música —que es una forma de comunicación fundamental universal— interviene en todo esto, tu repertorio de comprensión de la realidad se vuelve muchísimo más amplio, más interesante, menos lamentativo, ¿no? Y me parece que la búsqueda tiene que ir por ahí. Es necesario invitar a una reflexión de verdad abierta donde se puedan confrontar todos estos puntos de vista y no básicamente repetir el discurso inercial del Sur, pobrecito; [Jesús Martín] Barbero es nuestro referente, los brasileños también con Marques de Melo; o sea, ya tenemos que despojarnos de las *iglesias latinoamericanas* [énfasis agregado] y entrar en comunicación con lo que está discutiendo la academia asiática hace años, AMIC [Centro Asiático para la Información y Comunicación de Medios / Asian Media Information and Communication Centre] donde se reúnen una vez al año, hablan inglés pues porque van japoneses, surcoreanos, gente de Malasia y difícilmente hablan el mismo idioma, y yo me he encontrado discutiendo sobre robótica, sobre sistemas, sobre la complejidad del mundo tecnológico que ellos viven día con día, recuperan quizás a [Marshall] McLuhan, recuperan a otros autores, a muchos que no conocemos, a muchos que vienen de otras ciencias, que no necesariamente son reconocidos en el ámbito de la comunicación, pero que representan un paso adelante que les ayuda a que los egresados que tienen puedan competir contra mercadólogos, contra administradores, contra todos aquellos profesionales que pudieran hacer cosas relativamente similares a un comunicólogo práctico y que representan una amenaza para la supervivencia misma; sí, supervivencia misma de la profesión, ¿por qué? Inteligencia artificial. Pensamos en un momento dado que los altavoces inteligentes... en el de Google, el de Apple, etc., que ahora tienes en casa, los datos... el siguiente paso, evidentemente, es que están en oficinas y que reemplazan «n» cantidad de servicios básicos en bancos, en sistemas de información al público; eso tiene un impacto de millones de des-

empleos en el mundo... Qué nos hace suponer qué arrogantes, qué petulantes, qué tantas cosas, que esta profesión tiene porvenir y que lo va a tener en unos diez o quince años... No estoy seguro, no lo creo. Si por lo menos en América Latina mantenemos esta inercia teórico-conceptual-explicativa y no marcamos cierta distancia —no la estoy negando—; tuvo una contribución muy importante en un momento de definición; es muy puntual; elevó y construyó un campo de conocimiento; pero, suponer que ese campo nos resulta hoy útil y suficiente para explicar la realidad actual estamos muy equivocados.

Derivando de su respuesta, uno podría pensar entonces que esa disrupción en la formación en comunicación lleva a unos escenarios. Un escenario podría ser la necesidad de la interdisciplinariedad y no como ha ocurrido años atrás, décadas atrás, con las mismas ciencias sociales, sino con otras disciplinas de lo que llamaríamos en algún momento las ciencias exactas, las ciencias duras...

Sí, ahí te va: en algunas universidades en Estados Unidos la Facultad de Comunicación, con todo lo que se puede entrañar: relaciones públicas, comunicación organizacional, medios o todo lo que tú quieras —porque es muchísimo más diversa que la nuestra—, la han reubicado y está precisamente en Ciencias computacionales.

¿Entonces, volvemos como a un origen, cuando el modelo de Shannon planteaba la *teoría matemática de la información*?

Y fuimos unos brutos en América Latina: despreciamos la *teoría de la información*; dijimos es una de las opciones más burdas y rudimentarias del funcionalismo y no nos sirve para nada; la miramos ideológicamente, y hoy «n» cantidad de ciencias, desde la física, la Teoría General de Sistemas, recuperan la contribución de [Claude] Shannon, [Warren] Weaver y [Norbert] Wiener en términos de robótica como afirmaciones muy puntuales.

¿El problema no va a estar en lo técnico, sino en la poca capacidad de escucha que tenemos para poder trascender la comunicación en otros saberes?

Sí, yo creo que, por ejemplo, incluso en la arquitectura de algoritmos, la contribución de las teorías de Shannon y Weaver es fundamental, lo infiero. Quizás un físico, un matemático te podrían dar una explicación muchísimo más interesante del por qué es una teoría tan valiosa; pero, en comunicación la miramos ideológicamente; nos sonó a funcionalismo; nos sonó a Estados Unidos en nuestro complejo de los seres explotados; vamos a desecharla; es una caricatura; es la negación de la comunicación; entonces, a mí me parece —sinceramente te lo digo— que la mirada marxista en muchas ciencias ha sido un lastre y en el caso concreto de la comunicación el ver siempre la lucha de contrarios y no la complejidad, no el reconocimiento de la complejidad y la habilidad del comunicólogo para, ante escenarios e incertidumbre y complejidad establecer herra-

mientas útiles de vinculación y de vertebración —como es el ingeniero—... El comunicólogo está en esta disyuntiva: ¿Va a seguir siendo el ideólogo de los sesenta?, ¿soñando la revolución impensable e imposible que no ha remediado y en las expresiones burdas que ha tenido representa la continuidad de otros sistemas de explotación?, ¿sí?, Venezuela, la misma Cuba; vamos, ¿ese es el papel de la comunicología? Una visión mesiánica, redentora; somos los iluminados, los extremos; la verdad; libérense pueblos... o sea, o por otra parte, una visión ingenieril donde la Teoría de la Información cobra significado, donde el comunicólogo lo entendemos como este ingeniero que es un ingeniero social capaz de articular con base en un sistema de pensamiento distinto, con base en estructuras e intervención donde se nutre de «n» cantidad de datos que hoy puede ofrecer el súper cómputo en un momento dado, el *big data*; es el tipo de ingeniero social que advierto, que podría ser el sociólogo, o también esa es otra de las cuestiones. Sí, por ejemplo, en el ámbito organizacional el sociólogo no tiene, de ninguna manera, la cabida, la credibilidad que puede tener el comunicólogo para poder proponer decisiones fundamentadas en esta investigación que se nutre de *big data* y que puede cambiar radicalmente a la organización. Yo me imagino a un comunicólogo que es capaz de poder hablar con un ingeniero de sistemas de estas características y entender el significado social, derivar las estrategias de comunicación preventivas para poder utilizar toda esta información, todos estos datos para mejorar aun más una determinada sociedad.

Con sus planteamientos se vislumbran posibles escenarios: uno, la interdisciplinariedad de una comunicación con esa dimensión ingenieril —digámoslo de alguna manera—, de todas estas tendencias que dan las tecnologías; pero, da otro panorama y es cuál: la posible desaparición de la formación universitaria en comunicación cuando no se tiene esa lógica y, entonces, estás de espaldas a lo que se está moviendo hoy en el mundo. ¿Cree usted que en el caso de América Latina va a haber esa tendencia de la desaparición?

No.

... ¿O simplemente vamos a estar siempre apelmazados al modelo tradicional y vamos a seguir en esa lógica?

A mí me parece que... mi esperanza es la convocatoria de un diálogo abierto donde las distintas... los relatos y los escenarios futurizables se pongan en la mesa. Si no lo hacemos, sí puede agonizar nuestra... dejar de resultar útil y algunas otras profesiones más prácticas, más útiles para la mirada de la industria, del comercio, de los negocios, nos desplacen, nos releguen.

¿Creería usted que la comunicación se va a absorber por otras disciplinas: la ingeniería, la arquitectura, el diseño? ¿Volveríamos al cuestionamiento de si es una disciplina o una ciencia o un oficio?

Puede. No sé si instalarla en ese mismo problema sea lo pertinente. Yo creo que es término de cuestionarnos el porvenir posible, donde ningún sistema finalmente sería pensable y posible si no es con base en la comunicación, ni las ciencias mismas, y eso es una gran virtud que tiene la comunicación: que ninguna forma de conocimiento, desde la física, las matemáticas; las ciencias son comunicación. De ahí, mi reivindicación de reinstalemos el *reflexivo comunicológico* [énfasis agregado], alimentándolo de todas las grandes aportaciones de las otras ciencias y me parece que tendríamos una visión muchísimo más actualizada y formas de contribución más interesantes, en términos de esa perspectiva de posible actualidad, nutriéndonos de los grandes hallazgos de todas las ciencias. Hacer en un momento dado la única explicación posible del acontecer científico al *barberismo*, a la economía política de la comunicación, eso es una mirada de obtusos. Hay que mirar a las ciencias en una perspectiva muchísimo más amplia y en la recomposición misma de la comunicación; la tecnología que en América Latina y en el Sur tanto llegamos a despreciar; eran aparatos ideológicos del Estado destinados a reproducción ampliada de la ideología dominante y la explotación, cuando las tecnologías han estado a través de la historia siempre, el lenguaje... Y es [Marshall] McLuhan, autor proscrito en América Latina, ¿no? La ecología de los medios, que Escolari [Carlos] —que no entiende mucho de ecología de los medios—; pero, finalmente... uno de los grandes méritos de Carlos fue ese: entender que buena parte del reflexivo tecnológico en comunicación implicaba recuperar la obra de McLuhan; pero, claro... pero yo he escuchado desde Erick Torrico a «n» cantidad de gente de la guardia latinoamericana que ni leyó a McLuhan, que dice barbaridades de McLuhan y que lo piensan como gringo y como funcionalista, y la mirada sobre las tecnologías de la información es eso, Barbero por ahí, y lo cita Marques de Melo, fíjate... Hace una crítica terrible a las nuevas tecnologías en el campo reflexivo latinoamericano en los noventa; dice que es uno de los extravíos más absurdos que podría tener la academia latinoamericana, ¿no?, que era uno de los temas secundarios y artificiales, ¿no? Luego, cuando lo sorprende Internet, pues trata de recomponer un poquito el discurso; pero, lo cierto es que, a mí me parece que el *boom* de Internet descubrió a una academia latinoamericana desprovista de explicaciones, que no supo del gran cambio... Las revoluciones destruyen límites y exhiben el alcance explicativo de muchísimas ciencias y teorías; hay ciencias que mueren con revoluciones y estamos viendo una revolución bien compleja; estamos transitando de la economía del conocimiento a la cuarta revolución industrial. En veinte años, treinta, no sé cuánto, va a ser tan común como hoy la comunicación intercultural donde nos sorprendemos en una organización establecer condiciones propicias de habitabilidad para gays, para lesbianas, para negros, para asiáticos... ¡Qué compleja es la comunicación intercultural!, ¡no es nada! Lo que sí es complejo es la comunicación con robots, ¿y nos hemos preparado incluso para ello? ¿Cómo estamos utilizando los avances en materia de inteligencia artificial, los comunicólogos? Algunos para campañas, hay que estar pendiente de lo que está haciendo la gente en materia de publicidad y propaganda; para que veas están un

poquito más próximos al empleo útil de determinado tipo de tecnologías y las llamadas tecnologías de frontera, desde lo híbrido, de lo biológico, de las telecomunicaciones, de lo digital, en cosas que antes nos resultaban impensables, producto del análisis de *big data* para el pronóstico electoral. Nosotros seguimos haciendo las encuestas como las planteaban en los años cuarenta Harold Lasswell y los padres de la comunicación y así seguíamos haciendo encuestas y pronósticos electorales; bueno, el Brexit, las elecciones intermedias en España, el plebiscito aquí en Colombia, las elecciones en Estados Unidos demostraron que no se podían seguir aplicando ese tipo de encuestas; el margen de error era elevadísimo; nos equivocamos muchas veces. ¿Cómo le atinaron los pocos que le atinaron en los pronósticos electorales? ¡Análisis de *big data*!, pero permean las escuelas para que empiecen en un momento dado a utilizar este *big data* para tomar decisiones en materia de comunicación; pues, primero... El comunicólogo que va a necesitar la empresa del mañana, donde la inteligencia artificial y *big data*, internet y muchas otras cosas son parte de lo cotidiano, del ambiente —diría McLuhan—, implica a un comunicólogo conocedor o familiarizado con ello; pero, si de entrada le vas a tener que explicar qué es inteligencia artificial y despojarlo, reubicarlo del discurso lamentativo del Sur a ese discurso donde, pues las tecnologías sí nos competen... Es un campo de reflexión para nosotros; los medios son tecnologías. ¡Cómo le ha costado a la academia latinoamericana entender todo eso! Pues, perdimos tiempo; entonces, yo lo que te pido en el margen de influencia que tienes es sí platicar con el nuevo presidente de Felafacs, en Bolivia y decirle, oye, hagamos esta discusión, vamos a impulsar... ¿por qué? Porque lo que está en juego... Sí, sí, está en juego, es el porvenir de esta... Pues, si van a correr... No terminé con la analogía... si van a despedir a millones de personas porque puedes colocar altavoces inteligentes que te pueden dar todas las instrucciones para tu viaje, para tu operación bancaria... te simplifican la vida y las puedes realizar, sin saber que se trata de un robot, por qué no robotizar, por qué no sistematizar todo el tipo de escenarios de intervención posible que admite un determinado comunicólogo y prescindir en un momento dado de él... ¿Cómo no nos vamos a volver imprescindibles? Mi pregunta es esa... ¿Qué hacer para que el comunicólogo y no puede ser, si puede ser un debate ideológico y, ¿quién tiene la razón? Si la mirada del Sur... No, no, no, eso es una pendejada, el tema es este: ¿Qué necesitamos hacer para que el comunicólogo siga siendo indispensable? Yo lo deseo, quisiera, quisiera, que tuviéramos argumentos legítimos para decir vamos a ser indispensables en diez o quince años; pero, como estamos no lo creo.

Estando en el territorio imaginemos una universidad en México, una universidad en Perú, una universidad en Argentina, en Colombia, en Venezuela... Bajo esas estructuras tradicionales como se ha enseñado la comunicación y bajo esos modelos aplicados instrumentalmente en algunas áreas; por ejemplo, en el área audiovisual, aplicados en términos sociológicos a la comunicación para el desarrollo, a la comunicación

para el cambio, aplicados en una mezcla de la instrumentación y la redacción en el periodismo... Frente a este panorama que usted vislumbra donde hay un reto; pero, también hay una amenaza latente, si no nos preparamos para esas nuevas condiciones hacia donde va el mundo, ¿cómo podrán hacer estas universidades, la academia, ese cambio?

Yo creo... Mi estrategia sería que a través de Felafacs, que sí reúne facultades, se impulsara este dialogo, se presentaran datos duros, se realice el análisis comparativo con lo que se enseña, cómo se enseña, cómo se piensa la comunicación del futuro en Asia, Estados Unidos, en Canadá, etc., y con base en todo ello, prospectemos en el caso Latinoamericano; pero, yo sí creo que vamos a entender que como estamos, como tú lo señalas, no vamos a llegar muy lejos porque seguimos formando comunicólogos para un empleador; no concebimos el aprovechamiento de toda la infraestructura digital que hoy en día tenemos y, además de este empleado, un empleado que sirve a un imaginario que ya no existe, que se quedó en los años setenta, ¿sí? No es lo que está demandando ahorita —déjate del mercado, que es término abominable para la gente de la economía política de la comunicación— la realidad, llamémoslo.

Pero hay otro fenómeno: hoy los jóvenes ya no ven tan atractivo como lo vieron los jóvenes de décadas pasadas la formación universitaria.

No y en comunicación algunos tienen competencia en habilidades digitales que derivan de su entorno ordinario; llegan a la universidad y se ríen de los equipos que tienen las universidades: yo al final con lo que tengo, con mis medios... El gran cambio generacional que no entendimos es que los medios, los nuevos medios, son juguetes de los niños y adolescentes, y llegan a la universidad y se encuentran con una infraestructura anacrónica de medios pensados para décadas ya superadas y no hay la creatividad para poder en un momento dado recuperar todo ese gran basamento que ya tienen todas esas experiencias mediáticas en los nuevos medios y darles en un momento dado sentidos, salida, estructura. Yo creo que la universidad finalmente debería explotar los hallazgos de las habilidades que ya tienen en un momento dado estos estudiantes; la universidad les resulta: uno, aburrida y su infraestructura para la gente de comunicación, en términos generales, anacrónica; no cuenta con lo más actualizado, y ellos, aun con su celular y con cierto equipo casero pueden hacer, a veces, más cosas que muchas cosas de comunicación en América Latina; todavía se emplean máquinas de escribir para enseñar periodismo, ¡no puede ser!; o sea, ¿qué tipo de profesionales finalmente vas a formar? Llegan a una sala de redacción hoy en día, a una sala de prensa y descubren que todas son computadoras y están interactuando entre si y que todo lo que aprendieron en el salón de clases no se aplica o ya fue muy superado en la realidad.

Y hay otra consideración y es... Hoy el concepto de familia ya tiene muchas variables y cada vez, pese a que la población mundial está en aumento, la condición familiar va a ser distinta; es decir, ya no son tres hijos, si acaso un hijo, o el concepto hoy del

animalismo de adoptar más bien a una mascota que tener un hijo. Entonces, irremediablemente podría pensarse que va a haber una disminución sustancial en la demanda de la atención universitaria...

Y hay otras ofertas alternativas.

Frente a estas tres consideraciones que hemos abordado y la falta de interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento, el anquilosamiento que se ha suscitado desde lo ideológico y no desde lo pragmático y, además, las consideraciones de lo que está pasando hoy en los entornos, ¿indicarían que el panorama va a ser desastroso?

Si muy difícil, coincido contigo; pero, no se dan cuenta, o lo saben. La gente que se da cuenta de la economía política y de la línea latinoamericana que sí lo advierte, pero su sistema de privilegios le resulta imperdible, me parece muy egoísta. También, yo encuentro gente que entiende que habría que cambiar muchas cosas; pero, ceder los privilegios que ha acumulado con el tiempo a partir de todo este sistema de subordinación a las reglas de obediencia, a tal referente o a tal referente, pues no son factores de cambio, y perdemos tiempo intentando convencerla. Con quien hay que trabajar es sí con facultades porque finalmente... ¿Por qué no con investigadores y sí con facultades? El mercado. Los argumentos que tú acabas de plantear resultan más comprensibles para una facultad que finalmente, pública o privada, entiende que necesita los centavos; puede ser en un momento dado autónoma, pero para financiar proyectos de investigación, lo que tú quieras, se necesita dinero; el investigador, no; estaba muy cómodo, cómodamente instalado en su sistema de privilegios y moverlo, hacerle reconocer, que muchos lo entienden, pero son muy egoístas; no están dispuestos a ceder, ni siquiera en el diálogo mismo.

Cómo rectificar ese camino al cual ha llegado la academia sin incurrir en falsas ideologías, sin incurrir en populismos, sin incurrir en excesos pragmáticos, que desde lo ideológico también se le ha cuestionado a la comunicación y sobre todo a la comunicación teórica que proviene de Estados Unidos y Europa, donde se plantea: ¡No!, ese es un modelo dominante, es un modelo utilitarista, es un modelo donde se ratifican las condiciones de relación de poder; un poco como lo que denunciaba o plasmaba el informe Mc Bride, que después se fue diluyendo también en las interpretaciones. ¿Cómo incurrir en una irrupción sin que se menosprecie ese interés de hacer la alerta, hacer el cambio y no incurrir en comentarios necios frente a la necesidad del cambio?

Yo creo que la agenda sería el resultado del encuentro. En primera instancia el encuentro sintetiza distintas voces; se abre un diálogo, que debe ser respetuoso, debiese ser respetuoso, y tiene que ser plural, que Felafacs, Ciespal, podrían en un momento dado convocar. Y ya en la agenda para construir los nuevos perfiles deseables del comunicólogo y en un momento dado definiciones muy precisas sobre cómo podríamos enseñar la comunicación en América Latina, irían en un trayecto de unos años; pero, me parece que la ruta tiene que ser bien consciente de la realidad, ¿no? O sea, tenemos que

ir casi tan rápido como el cambio tecnológico porque si no, nos vamos a encontrar que aun cuando nosotros quisimos hacerlo, no caminamos lo suficientemente rápido, y aun entendiendo que vamos en el rumbo preciso, finalmente no conseguimos lo que queríamos porque fue más rápido el cambio que nosotros.

Pero, ¿eso ha sido un fenómeno promedial en todos los países latinoamericanos: la lentitud para acoger el cambio?

Sí. Sí, sí, sí, sí.

9.13. Entrevista a Joan Costa Solà-Segalés

Doctor Honoris Causa por la Universidad Jaume I (España), la Universidad Empresa Siglo XXI (Argentina) y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Comunicólogo, diseñador e investigador. Desarrollador de áreas de estudio como la señalética, la esquemática y la cientigrafía. Autor de más de una veintena de libros y centenares de artículos sobre comunicación, diseño e imagen. Fundador de la «ciencia de la comunicación visual» en Europa. Pionero e innovador de conceptos y metodologías en la comunicación integrada y en la dirección de comunicación empresarial e institucional (Dir-Com). Autor de conceptos y planteamientos teóricos aplicados a las organizaciones y asociados a los campos de la comunicación social, la comunicación visual y la comunicación audiovisual. Miembro fundador de la Association Internationale de la *Association Internationale de Micropsychologie Sociale des Communications* (Estrasburgo). Colaborador de la *Associação Brasileira de Semiótica* (São Paulo). Director de la Biblioteca de la Comunicación de Ibérico-Europea de Ediciones (Madrid). Director de la colección Paidós Diseño (Barcelona); de la colección LCRJ Diseño, de Ediciones La Crujía (Buenos Aires), y miembro del Consejo editor de Editorial Trillas (México). Codirector con Daniel Raposo de la colección *Dinalivro* (Lisboa-Brasil).

J. Costa (comunicación personal, 19 de agosto de 2020).

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios o las bases para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?

Son disciplinas diferentes, como sabemos, pero que coexistieron en las aulas cuando se inició la formación en comunicación aplicada, en las facultades de periodismo en 1973. En aquellos momentos no estaba claro qué tenía que ser la formación en comunicación, aunque existía la necesidad de gestionar las comunicaciones, sobre todo porque el escenario mediático tomó un gran impulso con la llegada de la televisión. Entonces, la definición: medios de *comunicación* masiva puso el acento en la «comunicación», y ese cambio de escenario requería formación específica para gestionarlo.

Su pregunta me lleva a la historia, que es interesante porque puso de manifiesto, además de la necesidad de organizar y gestionar las comunicaciones, el hecho de

que fueron los empresarios quienes acudieron a la Universidad a pedir formación para «dirigir las comunicaciones». De este sintagma nació el acrónimo DirCom, antes de que existiera la disciplina —que no llegaría hasta 1994—. Pero, lo más revelador, y me gusta destacarlo porque es muy significativo, es que los empresarios acudieron a la Universidad, no a las escuelas de publicidad, de empresariales, de economía o de negocios. Intuían que la comunicación organizacional es otra cosa, otro nivel.

Periodismo y comunicación tenían en común varios puntos: de entrada, su oposición a la publicidad, el rechazo a las técnicas de la persuasión y a favor de la veracidad y la integridad informativa, así como su oposición a los principios publicitarios que declaraban su objetivo de «dominar la mente del consumidor»: manipulación, que es lo que intentó la publicidad subliminal, de la que nadie se acuerda.

Con la aparición del concepto de «cultura de empresa» en 1979, surgió la idea del *periodismo de fuente*, distinto del periodismo de medios, que entiende la empresa como fuente emisora de información noticiable. Simultáneamente, el periodismo de fuente se ocupa de la gestión importante de las relaciones corporativas con los medios, los líderes de opinión y los públicos de interés. El periodista de fuente se ubica en el departamento de comunicación y es la mano derecha del DirCom.

- ¿Usted considera que la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de formación independientes?

Es cierto que hay universidades que mantienen ciertas ideas de cuarenta años atrás, pero eso no sucede en Europa, que es la cuna del DirCom y donde se inició la formación universitaria, concretamente en Francia y España, en 1994, seguida poco después, de los países escandinavos, Alemania, Reino Unido e Italia.

Lo que ocurrió respecto de la formación en periodismo y en comunicación, respectivamente, es que el periodismo de fuente poco a poco se consolidó como tal, y muchos de ellos se formaron en DirCom, mientras que éste se orientó progresivamente hacia la estrategia: «menos técnico y más estrategia» era la demanda de las propias empresas.

Así, la comunicación se ha integrado al *management* al que aporta su posición estratégica, global y de largo plazo y la dirección fundada en valores. Ya no se toma ninguna decisión fuera de la estrategia de comunicación. Este es el nuevo posicionamiento del DirCom: el consultor estratégico interno del CEO (de quien depende directamente), del consejo de administración y de los miembros de la cúpula directiva. Estos son sus interlocutores. El DirCom es así cada vez más influyente en la toma de decisiones.

- ¿En qué medida cree usted que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postu-

lados de la tradición intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos sociopsicológicos, socioculturales y críticos?

La tradición de la institución universitaria, asentada en las humanidades, el pensamiento crítico y la investigación, ha trasladado esos valores a las organizaciones de la mano del DirCom, donde nunca antes habían estado. La comunicación ha aportado a las empresas las soluciones a sus principales problemas, que pertenecen a las ciencias sociales. Así, la comunicación ha introducido en las organizaciones los valores de la ética, la transparencia, la equidad, el sentido de misión, la imagen reputacional, la responsabilidad social y la gestión de los valores morales.

En cuanto a la gestión corporativa, la comunicación se integra en las ciencias de la acción y se adhiere a la teoría general de sistemas que es, hoy por hoy, la herramienta más eficiente para el dominio de la complejidad.

- Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, ¿cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?

Desde la Revolución Científica de 1948, que enterró la Revolución Industrial y transformó el mundo de pies a cabeza, se produjo el cambio de la cultura material a la cultura de intangibles (los valores son intangibles por definición, excepto los de la Bolsa). Se pasó de la cultura de producción a la cultura de gestión, y con esto, la cultura de servicio reivindicó el valor de las personas: el servicio es personas con personas.

En este contexto, el componente identitario que el emprendedor impregna en su proyecto de empresa es fundamental. Esa matriz define la cultura, la misión y los valores. Es la identidad fundadora y la cultura de la organización lo que hace, hoy, la diferencia competitiva, inimitable e irreplicable. La cultura, el modo de ser y de hacer propio de la empresa, en la medida que orienta las decisiones, las acciones y las comunicaciones, y las integra, constituye el comportamiento de la organización en el tiempo.

Otro de los rasgos característicos de las organizaciones contemporáneas es la superación del organigrama jerárquico tradicional, la burocracia y el control. El organigrama piramidal con el poder máximo en la cumbre y los distintos escalones de mando supeditados, ha cambiado su vieja estructura vertical por la nueva estructura plana, en red mallada y autogestionada. Los cambios culturales tienden a la descentralización, el trabajo en equipo, el comportamiento, la asunción de responsabilidad y el autocontrol.

Sobre estas nuevas realidades deberían diseñarse los planes de estudios en comunicación aplicada a las organizaciones.

- ¿Estima usted que la formación en comunicación debe articularse a otros campos de conocimiento y de investigación distintos a los tradicionalmente abordados en la formación universitaria?
- Teniendo en cuenta que se trata de comunicación aplicada, propiamente llamada Comunicología, sabemos de antemano que los egresados, desde su posición profesional, adaptarán sus conocimientos al modelo de la empresa, a su esquema de organización y a su estilo de dirección, aspectos que, de hecho, definen su identidad. Por ejemplo, el modelo de organización del Vaticano o del Ejército es evidentemente jerárquico: está en su identidad. Pero hay empresas de estilo paternalista, burocrático, familiar, democrático, tecnocrático, innovador. Y el DirCom se adaptará a esos modelos. O bien tratará de cambiar aquello que sea conveniente y posible.

En ese sentido, el verdadero problema no sería el eventual menoscabo de la formación en comunicación, sino el perjuicio o el daño que tales comportamientos empresariales pudieran causar a terceras personas, a la sociedad o al medio ambiente.

- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?

Por mi experiencia como consultor corporativo, investigador y docente, la formación en comunicación empresarial e institucional debería tomar en cuenta los aspectos que he comentado. Y el periodismo, bifurcarse en medios y fuentes.

- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?

Perdone, pero el concepto de «comunicador» es erróneo como, por ejemplo, el de «cliente interno», el del «relato» y tantos otros, que debemos erradicar. Hablemos claro. Comunicador es el actor que representa un papel del cual él es intérprete, pero no es autor. Comunicador es el presentador de televisión que representa el guión que él no ha escrito, o el que lee las noticias de los programas informativos, las actualidades que le llegan de los periodistas y las agencias internacionales. La figura del director de comunicación es otra: tiene responsabilidad directa en las decisiones, aporta iniciativas, crea cultura, investiga, analiza, habla con la gente, genera y lidera cambios.

- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación?

Los elementos imperativos para la dirección de la comunicación empresarial e institucional son las personas, las que forman la organización, las que colaboran con ella y, por supuesto, las de fuera, no solo los clientes y los consumidores, sino el mercado y

la sociedad. Aquí está el rol integrador global del DirCom junto con los valores y la estrategia. Lo demás son herramientas mentales y materiales, y hay que saber manejarlas.

El objetivo de la comunicación en las empresas es la eficacia; es decir, el rendimiento económico —sin el cual no hay empresa ni puestos de trabajo— y el beneficio social, que ambos son compatibles. El DirCom es inteligente y sabe adaptarse. Aprende de la neurociencia, de las ciencias de la naturaleza, de la inteligencia artificial, de los amigos, de la sabiduría práctica y de los propios errores. Creativamente. Y en esa medida contribuye a mejorar su cometido y el bienestar de todos.

- ¿Desde cuáles puntos de vista tendría que aportar la investigación científica a la formación en comunicación?

La investigación científica, el sentido común y la creatividad juntos, y con visión de largo plazo, sería el planteamiento adecuado. Abogo por el realismo científico de Mario Bunge.

En el último Congreso DirCom, celebrado en México, presenté un modelo conceptual simplificado, pero donde está lo esencial. Un gran triángulo en la pantalla. En el vértice superior la palabra Sociología (lo más importante, arriba). En los ángulos de la base, a la izquierda, Economía. A la derecha, Tecnología. Y en el interior del triángulo (¿cómo hacerlo?): Simplicidad.

Si en lugar de una empresa se trata de un organismo público o una institución sin ánimo de lucro, cambia Economía por Política. Eso es lo que llamo Comunicación de Síntesis.

9.14. Entrevista a Jesús Galindo Cáceres

Doctor en Ciencias Sociales, maestro en Lingüística y licenciado en Comunicación. Fundador del doctorado en Comunicación de la Universidad Veracruzana, del doctorado en Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México) y de doctorados en Ciencias Sociales, Comunicación, Humanidades y comunicación Estratégica de la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Autor de veintitrés libros y de innumerables artículos científicos publicados en revistas de América y Europa. Profesor de universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Perú, España y México. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y del Programa de Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Miembro de la Red de estudios en teoría de la comunicación (Redecom) y del Grupo hacia una Comunicología posible (GUCOM), entre otras entidades internacionales.

J. Galindo-Cáceres (comunicación personal, 15 de mayo de 2020).

- Usted hace un planteamiento de la ingeniería de la comunicación, ¿de qué se trata específicamente este tema?

Yo tengo una formación académica en comunicación; pero, el proyecto de ingeniería y comunicación social no viene de la formación académica. Entré a la carrera de comunicación por los medios, no por la investigación. Yo había estudiado una carrera técnica, no había licenciaturas; una carrera técnica en cine, por allá a principios de los setenta. Entro a la carrera de comunicación por el cine e inmediatamente en primer semestre tengo una experiencia de que llegan los primeros doctores en comunicación egresados de la carrera de comunicación, egresados de la Ibero, de la ciudad de México, de lo que era la *meca* [énfasis agregado] en ese momento de los posgrados en comunicación para México y para Latinoamérica que era Michigan State [Michigan State University, Estados Unidos]; presentan la investigación en la que diseñaron *The six million dollar man* —«El hombre nuclear» se llamó en México—; eso fue un programa de televisión, eso fue un programa sintetizado en un centro de investigación universitario; entonces, cuando lo presentaron queda un análisis multifactorial; había sucedido algo, que sucede menos en México, y asumo que en Colombia, también: que hay una relación muy fuerte entre la empresa pública y privada y las universidades, en México no; es decir, los proyectos de investigación en las universidades van quien sabe por dónde y la investigación —si es que la hay—, la investigación entre lo público y lo privado tiene sus propios rollos; en los Estados Unidos, no. Esta visión, pues, era la universidad más importante de información e investigación de medios y le encargan —no me acuerdo cuál era, si era la NBS, CBS o la ABC; cualquiera de las tres cadenas tradicionales gringas—... tenían un problema el domingo con su horario triple A, donde ellos estaban en tercer lugar. Le piden a la Michigan State que les diseñe un programa de televisión para este [horario], para no perder, para que no les pasen por encima las otras dos cadenas; entonces, diseñan *The six million dollar man* y no solamente les sostiene su *rating*, sino que pasan al primer lugar y es un éxito a nivel mundial el programa. Pues, yo venía de hacer cine y entré a hacer cine; entonces, cuando veo eso, pues yo no tenía idea que... Para mí, el cine era la cámara, escritura, como una cosa más literaria, artística, una cosa por el estilo y, luego, viene el problema industrial del dinero, los costos, porque era todo carísimo; pero, la parte de investigación, o sea, para hacer cine, si uno hace investigación sobre públicos, si uno hace investigación sobre las narrativas, no tienes idea, en esa época una escuela de cine no hacía eso; entonces digo: —Yo quiero aprender eso, ya no esa onda de ser licenciado en cine, ya me importa menos, sino quiero formarme en investigación para hacer cine, así como esa gente hizo el *The six million dollar man*. Esa es una experiencia genética que tiene que ver con esto; por otra parte, además de eso, yo era gestor cultural. Hasta hace poquito llevo 50 años de gestor cultural; es mi primer oficio, es mi primera vocación: ser gestor cultural, y eso lleva a la ingeniería... cómo hago para esto, cómo hago para lo otro, cómo construyo públicos, cómo convoco a la gente, cómo la convengo de que lo que yo digo es importante, y luego, un segundo nivel que hay, sí que

tuve la experiencia de poderlo hacer, yo hacía, rock; primero, tuve un grupo y luego tuve una empresa. Antes de los veinte años gané más dinero que todo el dinero que he ganado el resto de mi vida; ganábamos bien, hacíamos eventos todas las semanas con otros tres amigos y nos iba muy bien y todos chavitos [jóvenes]; entonces, hay el tema cuando yo estaba en el rock, el tema era cómo hacer bien las cosas; hacíamos festivales para meter grupos nuevos y según el efecto en el público hacíamos eventitos de un precio; si le iba muy bien hacíamos un segundo más caro; o sea, teníamos un modelo de negocio —como se dice ahora— bastante bueno; pero, también estaba la parte política porque veníamos del 68 que estaba muy reciente y en el 71 justo se da la represión al rock en México: hay un festival entonces, es como Woodstock [Festival de música y arte de Woodstock, realizado en el estado de Nueva York, Estados Unidos, en 1969]; se desborda igualito y trae a un montón de gente y que el ejército tiene que acordonar y va... y ante los medios, sexo, orgías y no sé qué... Se saca el rock mexicano de la radiodifusión y se prohíben las tocadas por ser como disolución social o agitación juvenil; un montón de historias y, viendo todo eso y siendo un joven roquero digo: —¡Ah, no!, ¿así que es peligroso? ¡Espérate!, vamos a pensar cómo hacerlo peligroso de veras, vamos a convertir el rock en un organizador social, en un agitador de movimientos sociales, vamos a convertir el rock en algo que vincule jóvenes y a partir de lo cual podamos hacer cosas en barrios, en universidades, en escuelas; no sé, vamos a hacer, ¿tiene miedo al rock? Bueno, le tiene miedo al rock de nada, nosotros vamos a hacer cosas para que de veras le vayan a temer. Entonces, se empiezan a escribir así los primeros rollos de ingeniería, como de una tocada, sacar proyectos de colectivos sociales juveniles. Ahí es donde empieza toda la base de la intención, de la imaginación de las primeras preguntas de *pode-mos hacer más cosas de las que estamos haciendo* [énfasis agregado]. Entonces, me hago militante, militante de izquierda; empiezo la militancia y empiezo a ver lo mismo: cómo desperdicia energía; no hay recursos ni humanos, ni de tiempo, ni de dinero, y lo que hay, la gente, se acaba la vida, la meten a la cárcel, la apalean, y por subirse arriba de un bote en un supermercado a decir una cosa, no agitó nada, no pasó nada y acabó apaleado en la cárcel destruido físicamente, destruido emocional; esto es un desperdicio, una pendejada; viendo cómo vamos haciendo las cosas mejor. Me pongo a hacer entrevistas a agitadores viejos, los ferrocarrileros de los cuarenta, que quien sabe qué, a ver, platíqueme cómo. ¿Qué es primero?, ¿qué es después?, ¿qué ves?, ¿qué evalúas?, ¿qué dices?, ¿cómo lo dices?, ¿en qué momento lo dices?, ¿cómo convocas?... Metodología, metodología de agitación; luego, después, cómo se hacen asambleas populares, ¿cómo? No puedes poner un cartel, no, no, no; —por eso siempre pierden— les decía yo; los nacidos para perder, esta *pinche* [énfasis agregado] izquierda es de nacidos. Yo vi una película, vamos a hacer las cosas para ganar, para hacer las cosas bien, para apoyar a la gente, para empoderar a la gente, para organizar a la gente; ahí, claramente andaba yo. Acá no tenía el nombre pero ya era yo un ingeniero social, que ya me preocupaba por los cómo de todo ese cuento, y así me sigo; ya trabajo en diferentes cosas

relacionadas con ese rollo; estudio comunicación por el rollo de cine; me empiezo a leer teoría; me especializo es psicología social, no en medios; bueno, también en medios, hago la especialidad de cine, pero también hago la especialidad que en ese tiempo era la más larga que luego la quitaron, que era la de Teoría de la investigación de la comunicación, que básicamente era una especie de Psicología social de medios. Y empiezo a hacer las ligas; viene el *cuate* [persona] este de lo del *The six million dollar man*, y luego conozco a Miguel Sabido [dramaturgo, poeta, director de teatro, escritor y teórico de la comunicación en México. Creador del concepto de entretenimiento educativo en telenovelas] que es un tipo que hace telenovelas de contenido social para alfabetización, para control de natalidad, para problemas de pareja, telenovelas; son telenovelas exitosas; la gente las ve y dramáticamente se conecta y, además, forma parte de campañas, ingeniería y medios, ¡guau!; entonces, ahí se siguen haciendo las ligas...Pasa el tiempo, ya soy un hombre mayor, soy un doctor, no sé qué; ya me han pasado un montón de cosas y una amiga me invita a armar un doctorado que no había, estoy hablándote de principios del siglo, del año 2000. Una amiga, que había colaborado desde los ochenta en comunicación en la ciudad de Veracruz —yo soy veracruzano, mi tierra—, colaboraba con ella porque era veracruzana, [me dijo] avientate un doctorado. Como yo ya había diseñado varios posgrados de otra cosa, digo: —Pues sí, vamos, ya tenemos más o menos un esquema, un modelo de operación, un... como ingeniería de formación en altos estudios, que es una de las líneas del GICOM [Grupo hacia una Ingeniería en Comunicación Social iniciado en México en los años ochenta]; dije: —¡Órale, pues, me lo aviento! Le pregunto al campo académico de la comunicación, con el que había tenido una relación amical, mi relación con el campo académico de la comunicación. Era de amistades, de amigos. Como hacía cosas de etnografías; entonces, me invitaban a hablar con los de etnografía. Trabajaba yo cosas de movimientos sociales y, de pronto, aquí había gente que le interesaba; pero, digamos, yo nunca fui maestro de medios o de cómo redactar un guion. Había trabajado más en cosas de ciencias sociales, aplicadas, otro rollo; pero, tenía amigos y amigas de comunicación y los cursos que había dado en comunicación en posgrados siempre han sido de metodología. Ahí fue donde me hice, me inventaron y me inventé como el papel del metodólogo, el papel especialista en investigación; siempre la curiosidad técnica de cómo organizar información, cómo articularla, cómo hacerla útil, cómo relacionarla, participativa o de intervención, de ese cuento; pero, no había sido un profesor del campo académico de la comunicación, nunca, más que invitado. Entonces digo: —Bueno pues, hagamos el posgrado. A la hora que yo le pregunto al campo académico de la comunicación, era el primer doctorado en comunicación; los otros eran doctorados en ciencias sociales, pero este fue el primer doctorado en comunicación en el país de una carrera de comunicación, en comunicación. ¿Qué están haciendo? ¿Cómo piensan? Le pregunto al campo, ¿no?, a los doctores, América latina, Felafacs... cómo están pensando el posgrado, los altos estudios; o sea, gente del doctorado, quien tiene un doctorado en comunicación; en qué trabaja, es un profesor, es un

investigador, es un articulador, otra cosa, se dedica a qué, en qué trabaja, el gobierno para qué los usa, y me doy cuenta que es algo muy pobre. La gente lo estudia [un doctorado] porque quiere estudiar algo que generalmente no termina: sigue siendo profesor, pero ahora es doctor, por indicadores de currículos, ganar más, pero así a proyectos de nivel de programas, a nivel de proyectos de investigación y, sobre todo, articulación de altos estudios con vida, hallase nada. Allá en México, todo de acá con el auge de las ONG, acá en la parte andina, esté en Colombia, en Brasil; pero, en México el campo académico de la comunicación era estrictamente académico de empresas de medios y toda la otra parte, de ONG y movimientos populares, el campo de la comunicación no estaba asociado, no tenía nada que ver; dije: —¡Chale! [expresión de admiración usada en México], vamos a empezar desde el principio, vamos a empezar a pensar cómo podemos hacer una comunicación académica práctica. Es interesante que lo primero que aparece en esa comunicación académica práctica es esa genealogía que venía de la relación de las relaciones públicas; esos son los prácticos, los publicistas, las relaciones públicas, la comunicación y las organizaciones, la comunicación corporativa, hasta llegar a esto de Dircom ahora; pero, por la parte de medios no; eran productores, mensajistas —como les dicen algunos—. Digo, pues, hay que meterle ingeniería a esto; pero, yo no soy un doctor en medios de difusión, puedo pensar y entonces lo pensé: presentar los medios de difusión desde la ingeniería. Pero, no vengo desde adentro, no soy productor de medios de difusión, no me dediqué a eso. Lo que pasó con esta historia —que te platico— es que no me hice cineasta; hice varias películas, cortos, una en dieciséis que costó un dineral, casi como para obtener un grado; pero, me dediqué ya a lo otro, a la ingeniería en diferentes cosas. Hay un punto en el cual la ingeniería en comunicación social, es lo que se entiende de comunicación social, que básicamente son medios; pero, luego, está el otro elemento que es que, a la hora que empezaba a revisar teóricamente el concepto de comunicación, para empezar, me doy cuenta que solo aparece hasta la segunda mitad del siglo veinte. No es categoría, ni en la Grecia clásica, ni en la Edad Media, ni en la Ilustración, ni en el siglo diecinueve, ni en el Romanticismo, ni en la enciclopedia; no aparece la palabra comunicación, por ninguna parte; aparece hasta el siglo XX y la ponen en el escenario los medios; son los medios los que ponen en la pared y, la propaganda, en particular, es la que pone en el centro esto; entonces, ahí viene mi pregunta: si la palabra, el concepto de comunicación lo ponen en la escena mundial, en la agenda mundial, ingenieros, [Harold] Lasswell, hace un siglo, gente que quiere hacer cosas con los medios, no que quiera hacer mensajes, sino que quisiera hacer cosas al público, a los ciudadanos; para que voten, para que compren, [Joseph] Goebels, la guerra, no sé qué rollo; o sea, la comunicación es, los medios de comunicación son un instrumento, y es un dispositivo para hacer cosas; pues, es ingeniería. Empieza mi batalla con el campo académico: ustedes son ingenieros, asúmanse como ingenieros, no son mensajistas, asúmanse ingenieros que tienen que ver con esto de los *bitcoins*; ustedes están, ustedes son los que tienen que pensar la mejor manera de hacer eso porque son

especialistas; cualquier otro especialista, que es el que va a utilizar los medios, no es un ingeniero en comunicación de medios; es un economista, un administrador, un sociólogo, no sé qué diablos, pero no es usted. Ustedes son los especialistas y si vamos a hacer altos estudios nadie va a saber esto mejor que ustedes y, por otro lado, me doy cuenta de que los conceptos de comunicación que utilizan en física —todo de la segunda parte del siglo veinte—, física, en química, en biología, en ingeniería, son mejores que los que usan las ciencias sociales y la gente en los medios de difusión porque la gente en los medios solo utiliza la comunicación como medios y, en cambio, los químicos usan el concepto de comunicación como catalizador, como metabolizador; los físicos lo usan como articulador, como determinador de espacios y de posibilidades de realización de trayectorias y, entonces, en el grupo con el que yo estoy trabajando esto ya de plano les propongo: —Nos tenemos que salir del campo académico de la comunicación. La comunicación, lo más interesante del concepto de comunicación, de las posibilidades constructivas de esos conceptos que hay de comunicación, no están en el campo académico de la comunicación; ese de los medios está fuera y yo como soy ingeniero, entonces, me interesan esas conceptualizaciones que están por fuera, y así pasa.

El principio constructivo de la ingeniería social, el básico, es saber unir y separar a la gente porque el principio constructivo básico del pensamiento social es conocer qué une y qué separa a la gente, cómo se une y cómo se separa la gente. Como conocimiento, en cambio, en ingeniería es eso como operación: una cosa es conocer algo; otra, es poder operarlo, saber yo unir y separar a la gente porque yo sé cómo se une y cómo se separa. Sucede que si yo soy un sociólogo que soy un experto en estudiar cómo se une y se separa a la gente, eso es una cosa y, otra, es úname estos y sepáreme estos; no es lo mismo. Una cosa es que te puedo yo platicar cómo están unidos o separados estos y otra cosa es que yo sepa cómo hacerlo: esto es ingeniería, esto es ciencia, esto es ingeniería. El tema de la ingeniería social este asunto, entonces, cuando aparece la palabra comunicación, este principio constructivo de unión y separación pasa de nivel de configuración hacia el de articulación, asociación... Sigue siendo porque es ingeniería social; cómo se une y se separa la gente o ingeniería; cómo está unido lo que esté unido para que esta mesa sea mesa; cómo esté unido para que esté unido para que esto exista como mano... eso es ingeniería. Lo social: cómo está unido y cómo están separadas estas personas, estos grupos, estas comunidades; eso es hacer ingeniería social. Si yo soy un ingeniero físico, desde el punto de vista de estudio de ciencia, debo saber por qué este material es distinto a este; cuáles son las estructuras y configuraciones que permiten hablar de esto como plástico, por ejemplo, o metal, y esto como madera o lo que sea. Otra cosa si soy ingeniero es que yo puedo sintetizar este material como sé, como lo he estudiado, y sé cómo lo he sintetizado, sé cómo lo he de reproducir, ¡ah!, pero, no; nada más como yo aprendí cómo sintetizar un material; puedo sintetizar un material que parezca este, pero que sea tan duro como este; eso es ingeniería; es ingeniería física;

aprendo... La madera es muy bonita, le da un entorno, y una manera de sentirse interesante; por tanto, paleontológicamente que vimos bosques, muy bien la madera, pero la madera es frágil, la madera es orgánica... ¿Puedo hacer una madera que sea tan dura como el acero? Ese es un problema de ingeniería, para eso necesito conocer qué es la madera, conocer, ciencia, qué es el acero y conocer los principios constructivos que me permitieran hacer madera tan fuerte como el acero; pues, en las ciencias sociales es lo mismo: una cosa es estudiar cómo se relacionan los poderes con los hijos y ver el modelo de operación, y otra cosa es: ¿Yo puedo hacer familias de acero? Estas familias como bosque páramo acabo de ver; le he seguido la pista, que es mi tierra también Colombia. Este país llegó a ser el tercer país con mayores recursos hidrológicos de agua dulce del mundo, fíjate: ¡el tercero! Ya no está ni dentro de los primeros cien; algo le hicimos a nuestros páramos, ahí está, porque esa no era humedad en río, era humedad por la sierra... Conocí a una ingeniera, una ingeniera colombiana, que estaba estudiando eso y Colombia ha destruido ese entorno ecológico, y con eso ha destruido sus ríos y su capital de este rollo... Es un tema de ingeniería; entonces, le preguntaría yo a la ingeniería: ya algo hicimos mal y ya *le dimos en la torre* [énfasis agregado], ¿podemos hacer las cosas bien para recuperar parte de eso?, no como la naturaleza, sino sabiendo cómo lo hace la naturaleza hacerlo como ingenieros. Si ella me dice que no, entonces no es una ingeniera; es una investigadora de árboles o no sé qué rollo; pero, si ella como me dijo sí, habría qué hacer esto y esto con estos costos, y habría que investigar esto para poder hacerlo mejor... ¡ah! Señor, usted es un ingeniero; me gusta platicar con usted porque yo aprendo cómo hacer las cosas.

- Usted dice que cuando hablamos, hablamos de sustantivos, pero no vivimos, respiramos sustantivamente. ¿Podría esto de alguna manera explicar críticamente lo que usted ve sobre el escenario futuro de la formación en comunicación?

La palabra comunicación es una palabra que se les ha empachado a los sociólogos y a los antropólogos porque parece que, en términos de construcción disciplinar, debería tener una configuración parecida a la sociología o la antropología o a las ciencias sociales, una especialidad en medios. El propio campo académico de la comunicación a nivel mundial ha aceptado eso si somos como sociólogos especializados en fenómenos sociales emergentes nuevos, desde el *mass media*, hasta el social media, o algo así. No ha pasado nada más eso. Lo que nosotros notamos cuando revisamos esto en la década pasada es que la segunda palabra, la de acción, se les empacha a los científicos sociales; es la palabra la que tiene un vector constructivo inmediato, la sociología no; la sociología, la palabra cultura, los conceptos, la comunicología, según yo sé... el concepto de la comunicología central es comunicación, de la sociología sería la sociedad; ¡ah!, pero ahí sí está perfecto. La sociedad es una cosa, es una entidad de la antropología; la cultura, otro sustantivo, otro concepto, pero comunicación no: tiene el vector inactivo dentro; entonces, ¿cómo se resuelve? Como lo han resuelto los sociólogos de segunda, que son

los teóricos de la comunicación del campo académico de la comunicación. ¡Ah!, es que nosotros tenemos algo parecido a la sociedad y a la cultura: los medios es una cosa, los medios... ¡Listo!, no señor, es que su objeto no son los medios, su objeto es la comunicación, y la comunicación es construcción; eso la hace diferente a todas las ciencias sociales y no más la hace diferente, está usted en un nivel de evolución del pensamiento social a nivel occidental; de esa gente ya se quedó en el siglo diecinueve, haciendo, batallando con lo que sea para llegar acá, no. Usted nace, yo diría que usted nace en el siglo veintiuno, con estas cosas; nace en el siglo veintiuno y cuando se da uno cuenta de que ya cuando aparecen este tipo de eventos y con este tipo de agendas son agendas, parecería que no, pero esto es imposible en un evento de sociología o antropología. Que esté un tipo hablando de comunicación y la primera vez que escuché eso fue aquí, precisamente en Bolivariana [Universidad Pontificia Bolivariana]... Cuando estaba hablando del rollo de la investigación, fuimos a almorzar y llegó un tipo que [yo] no sabía quién era; solo que era un colombiano; era el colombiano que formaba parte de la agencia espacial norteamericana donde se estaban repartiendo el queso de qué parte así, como repartirse la Antártida, cómo se iban a repartir las tres burbujas de espacio y qué pedacito le tocaba a Colombia; bueno, eso era como política, colonialismo, no sé qué cosa; la otra parte era más interesante; decía el colombiano este que era un experto: —Si usted mira en términos materiales la producción industrial material, en este momento —y estamos hablando de los noventa cuando pasó esto—, ya cerca del treinta y tanto por ciento está directamente relacionado con la investigación para mandar gente al espacio; no hemos llegado a Marte; pero, hemos producido un montón de cosas que tienen que ver con las sillas, con los materiales, objetos que son nuestra vida cotidiana. Se decía que para el siglo veintiuno, o para estas fechas, para los próximos quince o veinte años, puede llegar a ser hasta el 75 % de las cosas, todas están aquí: la luz eléctrica, los materiales de esas mamparas, de lo que está hecho esto; todo esto va a derivar de alguna manera de la investigación para hacer un traje espacial y eso se convierte en ropa, en ropa de marca... las sillas, estos materiales, están hechos para la cosa que va aterrizar en la luna y de ahí de ese material que se utilizarán para eso resulta que es más barato, y empieza a ver un *boom* de muebles y de cosas. Yo dije: ¡Ah! Eso está muy interesante: es ingeniería otra vez; me interesa, y dígame usted: ¿Cuál es la agenda?, ¿qué están investigando?, como para ir dándole seguimiento; entonces mis favoritos son los materiales de estos, materiales de ropas, hasta llegar al punto de pieles, que ya pueden existir. El problema es más moral que este que técnico. Usted va a poder meterse en una piel como hombre rana, que según la temperatura se adapta; usted prácticamente anda desnudo; además, puede ponerle color y diseños; podrían estar vendiéndolo aquí en el *mall*; ya existe; es un problema de industria, mercado, de no sé qué rollos. Imagínese usted: se pone aquello y además se lava solo y con la nanotecnología; aquello estalla, de aquella agenda, que conocí aquí, en Bolivariana, con aquella persona. Lo que yo le he dado seguimiento es a los materiales para ropa y así en todo, para muebles, y para estas

cosas. En todo tiene aplicación; entonces, el tema de los sustantivos y los verbos es cuando tú empiezas a ver... Una de mis formaciones es en historia, por el ruido de los movimientos sociales; es un lío para los historiadores; es una cosa que se les entripa, la historia contemporánea. A mí, la historia que me interesaba es la historia que a ellos no les interesa, que es los últimos cien años; pues, usted, ¡váyanse a su sociología!, pero es que los sociólogos no trabajan históricamente; yo quiero trabajarlo como historiador de julio; es otra historia de pleitos con el mundo académico. Cuando me vuelvo metodólogo me doy cuenta que la técnica, de las tres técnicas de investigación transdisciplinarias más utilizadas es la seriación histórica... ¿En qué consiste la seriación histórica? La seriación histórica consiste —le llamo yo la rebanada de pan, de pan de caja—... usted dice tiempo uno, tiene esta configuración; tiempo dos, tiene esta característica y luego compara. Aquí había algo que luego desapareció; aquí había algo que sí apareció, en cambio se movió. Ahí empiezan mis preguntas; esto lo usan los físicos, los biólogos, los químicos, los historiadores, los científicos sociales; todo mundo usa la cosa esta de laceraciones históricas. La pregunta es: ¿Oiga, pero puedo ver el movimiento?, ¿hay técnicas para ver la cosa que está sucediendo? No, con fotografías que luego comparo. Ahí empieza a haber un problema cognitivo. ¿Es la gallina o el huevo?, ¿o tenemos un arroyo lingüístico? Según los físicos —esto que te voy a decir lo descubrió un físico, no un lingüista— nuestra manera de construir el lenguaje es nuestra manera de concebir nuestro tiempo espacio; el lenguaje es una manera de concebir el tiempo espacio; el lenguaje existe; fue sintetizado tecnológicamente para percibir el tiempo-espacio. Hay unas formas lingüísticas que son de seriaciones históricas; pero, no todas. Hay formas lingüísticas que permiten ver el movimiento, son termodinámicas. El padre del relativismo lingüístico, que además no era lingüista, sino químico; ese bato estudia los hopis en el desierto del Sur de Estados Unidos y descubre que un hopi desde niño tiene una percepción de tiempo-espacio equivalente a la de Einstein; un niño hopi cualquiera; dice que hay formas del lenguaje que construyen formas de percepción y bla, bla, bla... Como investigador me empecé a obsesionar con eso; puedo ver el tiempo; no es parcializar, es epistemología y discurso, semiótica, lo que sea. Generalmente, lo que hacemos es espacializar el tiempo para poderlo ver en dos dimensiones; está en Cosmos de Carl Sagan. La dimensión del tiempo la convertimos en dos para poderla ver así: en abscisas y ordenadas. La pregunta es: ¿Puedo ver el tiempo?, ¿puedo estudiar el tiempo?, ¿puedo percibir el tiempo?, ¿puedo ver cómo la termodinámica de entropía debo verla directamente? No deducirla o inducirla; no investigarla por rebanadas de pan, sino verla en qué consiste; verla en qué consiste, el proceso mismo de degradación o empoderamiento de algo que está sucediendo; verbo, gerundio; puedo verlo y ahora que le pregunto a las diferentes ciencias resulta que todas están jodidas con el rollo de las celeraciones históricas; pero, hay físicos que no; hay una ingeniería física que sí se ha preocupado a partir del pensamiento cuántico de esa parte, y otra vez aparece Colombia y aparece

Medellín. Aquí, en Medellín, conocí a Carl Heinz von Foerster, que es el padre de la sistémica, no del pensamiento sistémico, de la sistémica, aquí en Eafit, en unas famosísimas conferencias que dio, de las cuales Eafit publicó un librito que es una maravilla; era un ingeniero físico, ya murió; tuvo una manera muy interesante de producir las cosas él en la sistémica: propuso que el pensamiento científico es un pensamiento analítico y el pensamiento de la sistémica es un pensamiento sintético; por eso, es una de mis fuentes del rollo de la ingeniería en comunicación social, cuál es la diferencia básica entre una cosa y otra; que el pensamiento analítico es un pensamiento que espacializa y los sustantivos son categorías de configuraciones espaciales fijas: la identidad, la cultura, la sociedad, la productividad, lo que sea, la familia; son puras cosas, tenemos a verlas fijas. La pregunta sería: ¿Cuáles serían las formas lingüísticas de la sistémica para percibir el movimiento, para ver termodinámicamente el mundo como lo ve un hopi? Un hopi, si hablara de este cuaderno, la manera lingüística para hablar de este cuaderno, esto es fascinante y no es tan simple; pero, espero que sea simple de expresar. Cuando ve el cuaderno está mirando a cuaderno, este cuaderno, pero al mismo tiempo está mirando el cuaderno que va a ser el cuaderno que ha sido. Lo ve en una transición termodinámica, lo ve temporalmente, y ve cuánto le falta al cuaderno para dejar de ser cuaderno, y en qué momento empezó a ser cuaderno y lo ubica en todo lo que perciben; perciben siempre trayectorias temporales. ¿Ese esfuerzo cómo será? ¿Ya entendí? Es complicado, ¿no? Un cambio, entonces los verbos, eso era una imagen de conferencia, esto es más complicado, es eso; pero, ya más cercano a lo que tenemos nosotros como paquete lingüístico, que se parezca más a esa manera de ver termodinámicamente el mundo. Verla en sucediendo y no como sucesos. La manera —como mencionaba Carlos Fernández Collado—; eso es implacable científicamente: datos, información, conocimiento; es pura espacialización, del suceder; acá no, lo que se trata es ver sucediendo las cosas, los verbos, los verbos son, marcan acciones y son los que están hechos lingüísticamente desde la lingüística tradicional hasta [Noam] Chomsky. Están las funciones verbales y las funciones sustantivas; están las configuraciones de estados y las configuraciones de transiciones de estado, que para eso sirven los verbos: para poder nombrar, cambiar, cómo una cosa cambia otra; está en nuestro lenguaje. Si yo no me tengo que volver hopi para ver tecnológicamente voy a usar mis propios recursos lingüísticos; si ya tengo los verbos que me sirven para decir, para indicar cómo una cosa se cambia a otra porque me nombra el acontecer, el movimiento, voy a empezar a armar un discurso científico y una percepción de las cosas que no esté basado en sustantivos sino en verbos.

- Usted lo plantea aquí en términos ideales de la formación de la comunicación y retoma el elemento sustancial de la ingeniería, la valoración de la ingeniería. En el caso específico de América Latina, ¿cuál cree usted que va a ser el escenario futuro de la formación y cuál es el escenario ideal?

Yo, para formar a mis ingenieros, primero te enseño ciertas cosas y, luego, al final haces la tesis, ¿no? Así es acá. Para definir ingenieros es al revés: primero, tráeme

un problema que quieras resolver y partimos de ahí, y luego, vamos viendo qué necesitamos para poder darle batería. Ahí tenemos una cosa que es diferente: usted me tiene que pensar en procesos complejos con los recursos que tenga en ese momento como persona, desde el primer día; no es usted: va a pensar complejamente luego de que haga siete años después de no sé qué rollo... no, no. Usted tiene que pensar complejamente desde este momento, con los recursos que tenga de historia personal, lo que tenga, lo que sea, es medio analfabeta, no me importa. Si usted es una persona que tiene lenguaje, tiene memoria, tiene imaginación, percepción, a partir de esta configuración cognitiva eso es la base para que usted se forme como ingeniero que vamos a poner a trabajar en esta percepción termodinámica. Entonces, a la hora de formación en este asunto no cabe ninguna rejilla académica; tenemos dos doctorados: uno en universidad pública y otro en universidad privada, y es un lío con las dos, es un lío; tenemos que cumplir con requisitos; es como fraude académico; tenemos que cumplir con requisitos de los cursos, las asistencias, todo ese cuento de manera legal en los dos ámbitos, público y privado, para que la gente pueda tener un diploma. Al final, internamente, estamos haciendo lo que te acabo de decir; estoy formando *brujos* [énfasis agregado], es lo que estoy formando; brujos, *jedis* por las exigencias que les hago; por todo lo que tienen que desaprender, que de las cosas que se tienen que desprender, más que las cosas de las que se tienen que empoderar. Esta formación de ingenieros no es para el mundo académico, el que tenemos. No tiene nicho; tenemos que hacer una formación paralela, que es lo que hemos estamos haciendo sin títulos, sin diplomas, sin formalidad; pero, ya la formación, formación de una mentalidad de ingeniero en comunicación social; es con la gente; es bajo el compromiso maestro-discípulo, como del que tiene el oficio, el que lo quiere aprender, y el aprendiz tiene que ser en este formato básico como medieval, elemental; de que este tenga la vocación a dedicarle tiempo a esta persona y que esta persona tenga la vocación para dedicar su tiempo para aprender de esta persona. Es un lío —porque yo lo he tenido—, y yo me voy a dedicar, no me van a pagar por formarlo a usted, en ningún lado me van a formar; sino, yo le voy a dar mi tiempo, mi energía, mi esfuerzo, hasta lo voy a invitar a comer y todo el rollo para formarlo porque yo creo que ustedes lo tienen en esa vocación no sé cuánto y, por el otro lado, usted me va a dar su tiempo, su energía, porque esto lo estamos haciendo de voluntad, porque queremos, confiamos y esto es importante, tiene como elementos de secta o no sé qué historias, porque no cabe claramente en los formatos académicos, y le hacemos el esfuerzo, ahí están los dos doctorados, y tengo quince doctores ahorita, quince ingenieros en comunicación social, unos mejores que otro, pero todos son bastante competentes, la mayoría son mujeres; pero, tengo otro montón de gente que he formado en ingeniería que no tiene título, a ver, no tienen ni primaria, que sé yo, el tema es otro, ¿viste? Por ahí va.

- ¿Creería usted que la formalidad que existe institucionalmente tiende a desaparecer? Además, ¿con los retos que hoy el mundo exige en la formación?

Déjame abrirme de mi primera interpretación, de lo que tú dijiste. Pienso que fue muy cerrada, te reduje mucho lo que dijiste; déjame abrirlo, no sé, no tengo respuesta a esto que acabas de preguntar, un segundo más. Los dos doctorados son en línea, no son presenciales precisamente porque no les puedo ofrecer becas; la gente tiene que hacer lo que hace y, además, formarse con nosotros, incluso formalmente. La gente que se está formando formalmente con nosotros no tengo manera de pagarle, o conseguirle dinero para que nada más se dedique a formarse; tiene que trabajar y, además, por otro lado, me interesa que esté trabajando cosas y no, no más de estudiantes: eso es no más un pequeño problema. Al ser en línea hay una distribución del tiempo y del trabajo que sale del tiempo-aula, del calendario; tenemos semestres y no sé qué historia; pero, también tenemos unos márgenes de flexibilidad, que es donde entra esto de reducción de interpretación, de esto que tú dijiste; es en línea, para eso, para empezar, puede usted conectarse al chat desde cualquier parte. Me ha tocado que voy en el autobús, de una ciudad a otra y estoy en clase, como es la cosa, ¿no?, que de la otra manera es de llegar a cierta hora a la universidad; eso es ahora una ventaja interesante; otra ventaja interesante es que ayer se experimentó aquí en la onda de los dos paneles: es la herramienta del blog. Está bien interesante porque van quedando preguntas o temas, así como tú, que vas apuntando ahí; entonces, en vez de estar apuntando y lo apuntas aquí en una pizarra como el *hiper news*, son avances o un blog; esta ahí; tú fuiste haciendo las notas que son públicas para el público que está trabajando. En línea y en tiempo real yo puedo estar viendo tus notas y puedo, por ejemplo, subrayar; es decir, este tema a mí también me pareció interesante. La dinámica de interacción es diferente a las de un aula; yo no digo que mejor o peor, pero sí diferente, y tiene otras condiciones. Eso es muy interesante; eso abre también posibilidades y preguntas sobre qué estamos haciendo paradójicamente y qué estamos haciendo; todo eso es muy interesante. Estas cosas de las conversaciones del mundo de los textos al mundo de las conversaciones es un tema acá de la postmodernidad y no sé qué historias; es un tema también interesante. Yo lo tomo, lo propongo, como si hay algún aporte de la pedagogía, una nueva pedagogía vista desde la ingeniería, si le damos menos importancia a los textos. Me decía una amiga, la directora de uno de los doctorados: —Es que los alumnos, ese es el contraste inmenso, un día tienen una clase en línea y no sé qué con un profesor que a lo largo de tres horas cita a cincuenta autores y cincuenta libros y no sé qué rollos; son puras citas y, en cambio, tú estás hablando de cosas que están ocurriendo en ese momento, no hay libro, no hay referencia, se te ocurrió con la pregunta, con el dialogo, tú mismo, después te contradices; es no, no era por aquí, era por acá y, entonces, el tema es que el mundo académico normalmente es un mundo de textos y esta propuesta es

solo de conversaciones. En las conversaciones, otra vez, son los verbos; están sucediendo las cosas, me están pasando, se me están ocurriendo; es que yo no quiero que usted sepa esto y si no lo aprende está usted mal, y quiero que le pase algo con algo que estamos conversando. Me interesa no que sepa autores o libros, sino que le pasen cosas, que le sucedan cosas y usted sea mejor persona; sea una persona más perceptiva; que le aparezcan preguntas y ni siquiera tenga que darme cuenta, pues es su problema, y ¿que usted, además, lo quiera compartir conmigo? ¡Uy, qué generosidad!, encantado, qué rico, usted me enriquece, estamos hablando de un mundo de conversaciones, una educación de conversaciones frente a una educación de libros.

9.15. Entrevista a Carlos Fernández Collado

Doctor en Sociología de la Michigan State University. Postdoctor de la Annenberg School of Pennsylvania. Maestro en Comunicación de la Michigan State University (Estados Unidos). Licenciado en Comunicación de la Universidad Anáhuac (México). Autor de innumerables artículos de investigación en revista de alto impacto. Escritor de innumerables obras como *La comunicación humana, una ciencia social*, *La televisión y el niño*, *Metodología de la investigación* (en coautoría) y *Marshall McLuhan, el explorador solitario*, entre otros. Vicepresidente de Educación de la Asociación Mexicana de Franquicias, presidente de la Asociación Mexicana de Comunicación Organizacional (AMCO), presidente de la Federación de Asociaciones Iberoamericanas de Comunicación Organizacional y vicepresidente de la Academia Mexicana de la Comunicación (período 2009-2011).

C. Fernández-Collado (comunicación personal, 16 de mayo de 2019).

- ¿Cómo cree usted que va a ser el futuro de la formación en comunicación en América Latina?

Pues, la verdad es que ahora sí no lo tengo muy claro; pero, si veo que lo que estamos haciendo ahora no está caminando bien; yo lo veo, lo veo hoy muy fragmentado. Los alumnos, en el campo de la comunicación, entran por razones muy diversas que podrían ser... Bueno, pero en este caso se está complicando mucho el currículo; sigue atorado y atrasado y no estamos ni cumpliendo las expectativas del avance que estamos teniendo en el campo de la comunicación, ni las expectativas de los alumnos, ni las expectativas de la universidad; entonces, estamos en un momento donde yo veo que la situación está atorada y el futuro lo veo menos áulico. Estamos pasando muchas horas en el aula; horas que sirven para muy poco y ahora que se ha citado a McLuhan, siento que nuestros alumnos entran sabiendo mucho y salen sabiendo muy poco porque los sentamos en el aula y los que no tienen una orientación teórica se desconectan, los que tienen la orientación teórica también se aburren, y ahí no estamos teniendo éxitos. Ahí, yo veo sí, con menos horas de clases, más horas de lecturas de los alumnos. Hemos responsabilizado mucho al docente; en muchos países se ha culpado a la universidad y

al docente del poco avance que ha habido en el currículo; pero, la verdad es que, si el alumno no se sienta a estudiar, si no responsabilizamos al alumno, si no obligamos a que el alumno se apropie de su propio conocimiento, no vamos a avanzar. A mí me gustaría eso, menos horas; luego, más horas de lecturas del alumno con los grandes teóricos que están surgiendo hoy en el campo de la comunicación. Además, ya no es el campo de la comunicación, es en todos los campos, pero que afectan lo que nosotros hacemos; sin esa lectura no podemos hacer nada. Yo visito las universidades y en las universidades veo que los alumnos no están leyendo a los autores relevantes; no los conocen de manera directa y, por consiguiente, sus aportaciones van a ser muy pequeñas. Luego, veo también, que deberá haber más horas de práctica, de involucramiento con la comunidad; también creo que eso es fundamental. Lo que hacemos nosotros es social y la verdad es... yo citaba en mi charla a Michael Tomasello [psicólogo evolutivo], un autor extraordinario casi no leído en América latina o no leído en América Latina y él lo que dice es que nosotros no es que nos comuniquemos por ser humanos, es que tenemos esa infraestructura que nos obliga a cooperar y a ser altruistas y, la verdad, es que yo sí lo creo; los seres humanos biológicamente necesitamos cooperar y necesitamos hacer algo por los demás y tenemos que darles la oportunidad a los alumnos de eso, de que practiquen y hagan algo por los demás y, el último punto que veo, es el tema metodológico: por una parte, menos horas de tonterías en clase, más lecturas de los alumnos de los autores relevantes guiados por los profesores, más práctica en el sentido de satisfacer esa necesidad cognitiva de ayudar a los demás y la comunicación. Yo creo que muchos nos metimos también por eso y, por último, la parte metodológica: estamos muy atrasados; los problemas son complejos; los alumnos toman clases de metodología en las universidades; ninguno, ninguno aprende; yo he dado clases, he escrito libros, conferencias y después de las clases, los libros y las conferencias. Algunos no pueden investigar, así ya es desesperante. Yo ya me salí de esa carrera; primero, di clases pensando que podía formar investigadores; segundo, escribí libros pensando que iba a formar investigadores; tercero, dije: —«Bueno, vamos a acercarnos más abiertamente en las charlas a formar investigadores», y termina uno el curso, leen el libro y van a las charlas y vuelven a preguntar lo mismo. ¿Cómo van a hacer una hipótesis? Por ejemplo, tú lo estás viviendo en tu tesis doctoral seguramente; no hay otra manera de hacer investigación más que haciendo investigación, y sigue siendo un referente y pilar ... creo que no hay otra para aprender investigación que la tradición moderna de la universidad alemana; hay que formar equipos en la universidad; hay que tener dinero; hay que formar equipos y la única manera es que el joven entre con un investigador mayor; el investigador mayor se beneficie de la energía de los jóvenes; los jóvenes aprenden, se hacen mayores y vuelven a preparar a la siguiente; pero, en un laboratorio, en un centro de investigación, en un observatorio; de otra manera no hacemos nada porque, inclusive, tú lo sabrás perfectamente como expresidente de Felafacs: las investigaciones son de bajísimo impacto, no dejan nada; hacemos investigaciones irrelevantes, tontas, que ya

sabemos lo que vamos a encontrar, que no son punta de rompimiento; bajo impacto y así no podemos seguir. Ahora estamos hablando de complejidad; por ejemplo, todos estamos metidos en el tema de la complejidad. ¿Cómo vamos a investigar la complejidad?, ¿con cuánto?, ¿cuál?, ¿y mixtos? ¡Hombre!, ni con mixtos nos alcanza para investigar. Yo creo que tenemos que entrar a la parte de los modelos, a la construcción de modelos y esos modelos son matemáticos y esos modelos son sintéticos y esos modelos reflejan la realidad, y si nos equivocamos en el modelo nos equivocamos en la realidad; no estamos entendiendo la realidad; entonces, vamos a tener que empezar a hacer muchas más cosas; tenemos que preparar muy bien a nuestros jóvenes en álgebra si estamos hablando todo el día del algoritmo. Nuestros jóvenes en las áreas de comunicación no saben matemáticas; no lo saben, no pueden, no entienden a veces cuando uno les dice... Bueno, como no entienden una estadística básica: cuál es la diferencia entre un análisis de varianza y una; pues, es que no saben matemáticas; muchos eligen la comunicación para alejarse de las matemáticas; ese no es el camino; entonces, yo sí veo un mundo muy distinto ahora. Todo el mundo dice que la manera más rápida de ganar dinero de educación; es decir, la palabra Noruega o Escandinavia, en general [risas]; pero, yo creo que sí vamos a tener que sentarnos más en las universidades con investigadores de cepa, de auténticos investigadores, alrededor de ellos y a trabajar, a trabajar y ahí aprender todos, y el alumno tendrá que decir: bueno, mi maestro no sabe de esto, mis compañeros tampoco; yo me apropio de este pedazo del conocimiento y lo comparto con todos los demás y los demás tendrán que irse apropiando de otros y compartirlos, y así, vamos a estar en la universidad alemana que es la que pasó al mundo anglosajón y no en la universidad napoleónica, que es la que pasó al mundo latino, que nos tiene atorados.

- Escuchándolo a usted, uno empieza como a vislumbrar un escenario muy difícil para América Latina en términos de la formación en comunicación. ¿Cree usted que va a sufrir una crisis la formación universitaria en el tema de comunicación?

Yo creo que sí. De verdad, será que soy un viejo profesor, pero estoy cansado, estoy cansado de entrar al aula de hacer el mayor esfuerzo, de ver que los alumnos hacen el mayor esfuerzo y de que no pasa nada; no es que los alumnos sean perezosos; no es que los alumnos no quieran aprender. Yo estoy en posgrados, en posgrados de calidad registrados en diferentes países de España y América Latina, y la gente es brillante; pero, no pasa nada; no estamos avanzando el conocimiento; hemos tenido épocas en Latinoamérica verdaderamente brillantes, donde hemos tenido académicos extraordinarios que hemos cuestionado todo lo existente y lo hemos cuestionado con éxito. Hoy no veo que eso esté pasando; no veo por qué no hemos logrado esa chispa en las universidades, y estamos echando jóvenes al mercado; un mercado que no sé qué van a hacer porque tampoco tienen las habilidades del mercado y estamos hay mal; estamos... sí, hay una crisis; estamos en una crisis tremenda.

- En algún momento, Gabriel García Márquez decía que el periodismo era un oficio, no era una profesión, y eso generó mucha roncha, sobre todo, en los academicistas de pensar que tenía la dignidad disciplinaria; algunos, también, empezaban a cuestionar si verdaderamente era una ciencia. ¿Cree usted que la comunicación va a ser fundamental para otras disciplinas y se va a diluir en las otras disciplinas y no va a ver esa especialidad disciplinaria como tal de la comunicación?

A ver, voy a empezar por Gabo, porque Gabo es caso aparte; Gabo fundó la Fundación y en esa fundación, desde luego falleció, y dejó a un grupo muy importante en esa fundación: hay una mexicana que le acaban de dar el año pasado el premio Princesa de Asturias, Alma Guillermoprieto, que tampoco fue a la universidad, no es licenciada de nada, escribe en las mejores revistas de Estados Unidos, en los mejores periódicos, entre las revistas —digamos—, la de más reputación es el New Yorker, etc., y es la mejor periodista que hay de los conflictos que hemos vivido en Centroamérica, desde luego en México; vive en Colombia; además, Alma Guillermoprieto quiere mucho este país [Colombia]. Yo creo que estamos viviendo cosas extraordinarias y que es lo que dice Alma, un poco lo que decía Gabo; pues, el periodismo se hace a pie, no en la universidades; se hace escribiendo bien; se hace leyendo; se hace yendo al conflicto; se hace sufriendo; se hace conviviendo; yo creo que ahí sí, una de las cosas que se decía en tu primera pregunta: tenemos que dejar que los jóvenes se ensucien, se metan, conozcan su vocación, practiquen y ahí, pues, sí vamos a deshacernos del academicismo y cambiar las cosas, y en el otro tema, en el tema de si la comunicación se va a diluir, pudiera ser que nosotros pudiéramos diluirnos en las otras ciencias; pero, como estamos viendo en esta cumbre, son las otras ciencias quienes al parecer se están diluyendo en la comunicación. Acabamos de hablar, estábamos Rafael Alberto Pérez, una bióloga —no tengo su nombre— y Albert Cortina y yo hablando, y decía: —«yo soy bióloga y estoy en esta cumbre». Ella se está diluyendo en el campo de la comunicación; entonces, va pasar que nos vamos a diluir todos.

- ¿Quizás no hemos dimensionado la importancia de la comunicación más allá de los claustros universitarios?

Exactamente; entonces, yo creo que vamos a estar... Hoy hemos estado hablando de biología, de complejidad, de evolución, de Darwin; en fin, tantas cosas que dicen... Uno, bueno, ¿en qué campo estamos? Y los alumnos van a tener que lidiar con eso y los profesores van a tener que enfrentar eso; entonces, nos vamos a diluir unos en otros. Tal vez, tal vez, estemos al final de los principados académicos o de las disciplinas académicas tan rígidas y tan inflexibles y tengamos que abrir el currículo para que si un alumno está trabajando en un área; por ejemplo, en la teoría evolutiva, tomárselo; pueda irse al departamento de biología a tomar los cursos y si

un biólogo está trabajando pudiera venirse a comunicación a ver cómo fue el desarrollo de las señales y de la mímica y, luego, de la extracción del lenguaje. Vamos a tener que convivir, vamos a tener que flexibilizar el currículo, vamos a tener que dejar que nos vayamos, todos a todos lados. En esa pregunta muy interesante que haces: nos vamos a ir todos diluyendo con la flexibilidad del currículo y, entonces, vamos a crear nuevas disciplinas, nuevas áreas, nuevas fronteras, y ahí pueda que rompamos con la camisa de fuerza en la que estamos metidos ahora en América Latina.

- ¿Cómo no caer, cómo no incurrir en un escenario ideologizado, por un lado, donde se plantea y se mantiene esa animadversión frente a la necesidad de acoger los nuevos escenarios, los nuevos retos desde lo tecnológico, desde la inteligencia artificial y cómo no caer en el otro escenario donde se ha mantenido esa estructura crítica un poco resistente de no hacerle caso a estas nuevas tendencias?

Yo creo que eso se rompe en el momento en que rompamos la estructura tan rígida que tenemos en las universidades latinoamericanas; permitir que el alumno camine, transite, escoja la ideología que quiera, escoja el enfoque que quiera, al profesor que quiera y vaya generando sus propias fronteras.

- ¿Cambiar la lógica de los créditos, incluso?

Cambiar la lógica de los créditos, sí. Yo creo que cuando decía de la universidad alemana que se va al mundo anglosajón, y es eso la posibilidad de que yo estoy trabajando con este investigador; pero, mi investigación camina a otro lado, me cambio a otro equipo de investigación; ese equipo de investigación me va a requerir ciertos cursos que tengo yo que escoger.

- Incluso cambiar las tendencias de los cursos tradicionales

Cambiar la tendencia a los títulos tradicionales y, yo creo, que vamos a un camino todavía más importante en donde cada vez encuentro más jóvenes; por ejemplo, que trabajan en estas grandes empresas tecnológicas donde la educación como la conocemos hoy en día no les importa. Yo he hablado con muchos jóvenes que trabajan en las grandes compañías: Apple, Facebook, Amazon y les dice uno: —vete a hacer un posgrado—, y le dicen a uno: —¿para qué? ¿Para estudiar lo que hago yo en la empresa?—. No, entonces, ellos están constantemente rechazando ya los posgrados porque la formación que reciben en sus empresas es mucho más dinámica, más importante que la que están recibiendo en las universidades; entonces, a estos jóvenes ya no les interesan los posgrados. ¿Un doctorado en inteligencia artificial? ¿Para qué? Si lo estoy haciendo todos los días; soy ingeniero, me veneran en la empresa porque soy ingeniero; hago todos los días lo que no puede hacer ningún otro laboratorio universitario; tengo estatus y gano mucho dinero y me permiten vivir en las condiciones que yo quiero vivir, y si

necesito traer expertos especialistas me los contratan y me los traen y me los pagan; eso es un mundo diferente si yo trabajo, si soy un doctor. Vamos a suponer que me fui por el camino tradicional: soy un doctor en biología; pues, necesariamente voy a trabajar en las infraestructuras biológicas de mi país porque quien más me lo puede pagar, generando las infraestructuras; lo hago y luego en ese país, en ese gobierno, me van a estar manteniendo, enviando a lugares y aprendiendo cosas y dándome formación constante; entonces, bueno, si son empresas que valoran la libertad, que dejan que la gente piense, que decida; invita a un bloguero como [Julian] Assange, perseguido por todo el mundo; pero, es admirado en estas empresas y es considerado un genio y un icono; entonces, tengo más libertad de traer a Assange a Facebook; si pudiera traerlo y nadie me lo va a evitar a que lo lleve a la Pontificia, en donde sí van a ver muchos problemas para que vaya a hablar; entonces, yo creo que sí, que tenemos que empezar a aprender que lo que estamos dando en las universidades estos nuevos jóvenes ya no lo valoran ni lo quieren.

- Podría pensar alguien que es un planteamiento muy visto en la lógica de la producción, en la relación con las organizaciones; pero, hay otra realidad en América Latina y es esa comunicación de la comunidad, lo que se ha denominado «comunicación para el cambio», «para el desarrollo» donde necesariamente hay que atender unas problemáticas sociales y no hay un acceso a la tecnología y está dimensionado desde la tecnología ¿Qué hacer en esa formación?

Yo creo que hay que mandar a los jóvenes rápido al campo; tenemos que seguir más... hay una tradición antropológica, es como en el siglo dieciocho; todo el mundo se remitía a los orígenes, de cómo surgió el hombre, y generaban veinte mil tipos de explicaciones y, luego, ya se fueron a las comunidades los antropólogos. Yo creo que hay que mandar a los chicos a las comunidades, a que vean cómo huelen esas comunidades, a qué saben, qué piensan, qué necesidades tienen, cómo y que se involucren en esas comunidades y empiecen a construir menos tiempo en el aula. Para qué los tenemos en el aula si tenemos poblaciones verdaderamente necesitadas, hay instituciones... Yo trabajo en una que tenemos... Es una universidad pública en México y tenemos brigadas; es decir, mandamos a los médicos a que vayan por toda la República; mandamos a los ingenieros a que vivan y hagan estancias y, la verdad, es gente de origen humilde que tiene acceso a la educación y que se integra muy bien con las comunidades, con sus comunidades y eso ha funcionado perfectamente. Tienes tú razón: la mayor parte de nuestra población está así y qué hacemos con los chicos en el aula; entonces, yo creo que hay... Sí vamos a tener que tener un enfoque más antropológico; las radios comunitarias, la tecnología comunitaria, sin descuidar la interdisciplinariedad; pero, tampoco debemos descuidar la parte social.

- Profesor usted en su conferencia nos decía una frase: «Nos movemos siempre entre el control y la libertad» y dejaba entrever en su observación la crisis universitaria cuando la universidad, por un lado, te dice: transforme, cambie, modifique; pero, venga estamos en esta lógica...

Es lamentable. Yo sí creo que las universidades están apretando mucho; están controlando; tienen una retórica demagógica que, desde luego, no corresponde con la realidad. Si son universidades religiosas, desde luego, hay un control férreo; si son universidades de absorción de la demanda, el tema económico prevalece, y si son universidades públicas, dependiendo de qué tipo de universidad, también aprietan mucho a los profesores. Si los están metiendo en esquemas de certificación y de reconocimiento y de becas, titulaciones, y lo traen acribillado, lo tienen empapelado; entonces, cuándo va a suceder ese cambio esa innovación; no entiendo cómo a los alumnos los tenemos metidos en clase, a los profesores metidos llenando papeles y cursando por todos lados, buscando nuevas titulaciones y llenando documentos para acreditaciones, y las autoridades, las autoridades controlando mucho, controlando el presupuesto, controlando las cargas académicas, controlando; es agobiante. Hasta para irse a un seminario como este hay que llenar papeles, pedir permisos, tener relaciones; bueno, ¡por Dios!, ¿qué está pasando? ¡En fin, es incomprensible!

- ¿Vamos por el camino perdido o estamos perdidos en el camino profesor?

Bueno, yo creo que estamos perdidos por el camino y vamos en el camino perdido [risas]; ¡las dos! Tenemos que hacer muchos cambios; no veo cómo se han creado nuevas universidades; no sé, no sé qué está pasando; es triste y no se ve realmente fácil el camino; por eso tu tesis espero nos aporte un poco de luz a todos; seguro abordará luz; pero, sí necesitamos luz porque no vemos la luz al final del túnel; yo por lo menos hoy por hoy no la veo.

9.16. Entrevista a Federico Subervi

Ph.D. en Comunicación Masiva de la Universidad de Wisconsin en Madison (Estados Unidos). BA en Ciencias Sociales y magíster en Comunicación Pública de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras. Investigador y autor en temas de comunicación y educación en Estados Unidos. Profesor de la Universidad de Puerto Rico. Con experiencia docente en la Escuela de Periodismo y Comunicación de la Universidad Estatal de Kent en Ohio, Universidad Estatal de Texas en San Marcos, la Universidad de Texas en Austin y en la Universidad de California (Estados Unidos). Profesor visitante de Leverhulme, Universidad de Leeds (Reino Unido). Exdirector de la Asociación Nacional de Periodistas Hispanos (Estados Unidos). Ha sido profesor de la Unesco en la Universidad de Metodista de São Paulo, profesor de investigación Fulbright en Brasil y Chile, y profesor invitado en la Universidad de Amsterdam (Holanda), Universidad Diego Portales y de Santiago (Chile), la Universidad Federal de Río Grande do Norte (Brasil), Universidad de

Zeppelin (Alemania) y Universidad Estatal de San Petersburgo (Rusia). Ex consultor cultural de Nickelodeon y Scholastic Entertainment. Dirigió el Centro de Estudios de Medios y Mercados Latinos en la Universidad de Texas. Autor de múltiples textos y artículos científicos en comunicación. Premio Lionel L. Barrow, Jr. Por Logro distinguido en Investigación y Educación sobre la Diversidad, de la Asociación para la Educación en Periodismo y Comunicación de Masas. Presidente de la Asociación de Investigación de Comunicación de Mercados y Medios Latinos, presidente de la Asociación de Investigación de Comunicación de Mercados y Medios Latinos, presidente de la división de Etnicidad y Raza de la Asociación Internacional de Comunicación, presidente del Comité Asesor de la Junta Directiva de Latinarrific.com y asesor de proyectos de investigación sobre medios de comunicación en Puerto Rico.

F. Subervi (comunicación personal, 31 de julio de 2018).

¿A usted qué le merece el origen de la formación comunicativa en América Latina?; ¿cuál pudo haber sido ese nivel de influencia de corrientes europeas y estadounidenses?

Mi perspectiva, que viene de hace unos años de estudiar comunicación en América Latina —que era mi interés especial cuando fui a hacer mi doctorado en la Universidad de Wisconsin—, es que se estaba viendo la relación de la economía política; en otras palabras, las grandes empresas y los partidos políticos envueltos en cómo se presenta la noticia y la información de los distintos países de la región. De ser una información nacional, local, se pasa a unas empresas cuyos dueños o intereses grandes son extranjeros y, por tanto, los contenidos se van desarrollando en patrones principalmente para favorecer esas relaciones de los controles de extranjeros. Eso ha sido algo que se empezó a estudiar desde antes de Mattelart; pero, era el patrón que se iba estudiando y se iba conociendo, lo cual se amplía a través de los años. Adelanto posiblemente una de sus preguntas de cómo eso varía de la perspectiva norteamericana de la educación. Mi visión es que la perspectiva latinoamericana entendía la relación de estructuras económicas y políticas en el control de los medios y, por ende, en los contenidos, mientras que en Estados Unidos esa relación corporativa político-económica no se privilegiaba en la educación y, al contrario, se presenta una educación que yo le llamo como *analogía* [énfasis agregado]: estudiar las piezas del rompecabezas individualmente; pero, no donde van esos contextos global o inclusive nacional, y eso es un resumen limitado de esas perspectivas que yo vi comparando América Latina, sus orígenes, y lo que surge en Estados Unidos como tendencia principal de estudiar las poblaciones, la opinión pública limitada, sin entender cómo esa opinión pública es parte de un contexto económico-político mayor.

Desde su propia experiencia, ¿cómo cree que pudo haber sido la articulación de esas corrientes de pensamiento para poder ser introyectadas finalmente en América

Latina y constituirse en el plan cabecera de la formación universitaria de las incipientes escuelas de periodismo y de comunicación?

Hubiese sido indispensable y todavía es posible que se reconozca el valor de las distintas partes de la investigación; el valor indispensable de entender el impacto socioeconómico-político en la estructura de los medios; entender, por ende, que los patrones de los contenidos reflejan esos intereses y esas relaciones económicas y políticas; pero, que las audiencias varían según su clase social, su interés, su composición psicológica y, que los efectos van a variar dependiendo de las dinámicas de la población. Hoy día, entra una variable distinta que son las fuentes por internet, que no solamente son los medios tradicionales; pero, antes de ir a eso infelizmente —según mi experiencia, y puede que sea muy limitada y no la total—, la educación en América Latina, inclusive Estados Unidos, se enfoca en una parte pero no en el complejo; o sea, no la complejidad, no la amplitud de las relaciones económicas y políticas hasta lo micro-humano porque la comunicación tiene efectos individuales dependiendo de cada persona sus características. La educación —y creo que voy en dirección a lo que me está preguntando; me corrige si me equivoco— debe ser reconocer la amplitud de la relación de la estructura económico-política nacional y los impactos extra nacionales, los de la globalización; entender eso en su conjunto hasta la formación individual de usos y medios y los efectos de los medios; cada cual tiene su espacio. El problema surge cuando una escuela de comunicación le dedica al estudio solamente un tema, sin reconocer la interacción con los demás. Una escuela que le dedica todo el tiempo a estudiar el análisis del discurso tiene su valor para entender esos espacios, de esos discursos; pero, vamos a entender por qué surgen, de dónde surgen, cuáles son los patrones por los cuales surgen, y entendamos entonces con investigación empírica los efectos de esos discursos, no solamente quedarnos en un espacio limitado y decir que ese es el total de la comunicación.

¿Cuál cree usted que puede ser la causal de que eso haya ocurrido en esa historia de la formación universitaria en comunicación y periodismo?

Hay dos causales que puedo señalar; uno: es que cada profesor que tiene control de cómo se va desenvolviendo la educación en su escuela favorece lo que conoce en persona y su experiencia personal y quiere fomentar ese conocimiento a falta de los otros, a consecuencia de que se eliminan o se opacan o se les da menos importancia a los otros temas; y lo otro es que, tener el conocimiento del esquema global de lo macro a lo micro requiere una educación y un reconocimiento de valorar eso, y eso conecta con lo primero que acabo de decir. Si usted se formó en estudios empíricos, en estudios de audiencia, que usted hace una audiencia y eso lo dice todo, pues va a dar menos importancia a que si usted estudia la estructura económico-política; no hay forma de documentar empíricamente que esa estructura es lo que causó estos efectos individuales. Para mí, no es que lo tienes que documentar empíricamente; pero, reconocer que tiene posibilidades de efecto. En Estados Unidos, cuando yo estaba estudiando en la

Universidad de Wisconsin, recuerdo una conversación con unos colegas estudiantes que yo les decía: —Mira, tenemos que estudiar la relación económico-política con los patrones posibles de contenido para entonces entender los efectos que estamos estudiando en esta encuesta—, y la contestación de uno de mis colegas ha sido: —«Usted quiere estudiar economía y política, pues váyase a otro departamento». Yo dije: —no; es de aquí que se debe estudiar—. Eventualmente, ese reconocimiento de esa complejidad se fue dando y en algunos profesores empezaron a dar cursos que se reconoce la relación de lo macro a lo micro; pero, es un proceso de capacitación de lo que toma decisiones; aceptar que hay otras formas posibles de hacer una investigación y que no se sientan amenazados porque —aquí viene otro detalle de por qué no se presenta la complejidad de la relación macro a micro— se señale que estos medios funcionan, porque están reflejando lo que usted quiere y eliminan del contenido estos otros; porque les pueden perjudicar por sus intereses particulares; no va a apoyar que una escuela de comunicación desarrolle esa línea de investigación, ni que los profesores estén dando cursos sobre esa línea de investigación; se sienten amenazados y los que están dirigiendo las escuelas; entonces, cierran filas; si nos van a amenazar, ¡adiós, profesor!, váyase a otro lugar.

¿Una especie de autocensura?

Es censura académica.

En los orígenes de la formación universitaria en comunicación y periodismo hubo dos caminos por recorrer: uno, el nivel de impacto de los medios de comunicación; pero, por el otro lado, había un camino que era más sociológico; era la aportación de la sociología, la antropología, la economía política..., y que empiezan a confluir después del periodo de posguerra; a distinguir si es comunicación o es periodismo; qué es más importante, si periodismo o comunicación. Quisiera que usted me diera su punto de vista, ¿la comunicación empieza a entenderse como que es la sombrilla y el periodismo es tan solo una de las tantas corrientes de la comunicación?

Correcto. La comunicación tiene su amplitud en entender que no es solamente el periodismo con los contenidos de noticias, sino los contenidos de entretenimiento, los contenidos de los anuncios de servicios públicos, los contenidos de publicidad; todo eso es comunicación, inclusive, está la comunicación organizacional de cómo las empresas se comunican, de cómo se da la comunicación del gobierno a través de sus redes particulares en las campañas electorales; todo eso es comunicación; cómo se hace el análisis de unos contenidos específicos *versus* unos contenidos a través de los años; el periodismo es una parte de ese proceso muy importante, y muy importante porque el periodismo es el que nos da el contenido de lo que sucede tanto en el gobierno como en otras esferas para nosotros; entender qué acontece a nuestro alrededor en lo cotidiano. La comunicación de entretenimiento no nos da esa información de qué está su-

cediendo: ayer, hoy, esta tarde, por la noche, en una decisión del gobierno, en un huracán, en un golpe de Estado; eso nos los da el periodismo; el resto de la comunicación no es tan inmediata; pero, es importante porque todo eso influye en el comportamiento, en el entendimiento humano de lo que sucede en su entorno y en el comportamiento de decisiones que se toman, ya sea de consumo de producto o consumo político.

¿Cree usted que la Teoría Matemática de la Información le ha hecho mucho daño a la historia formativa de la comunicación, en tanto como aportación de la ingeniería sigue siendo sustento de la ciencia básica; pero, en tanto es la entrada a la formación en comunicación sigue siendo un ejercicio altamente instrumental donde se sujeta a un mecanismo gráfico de emisor, destinatario, canal, referentes y, talvez, eso es lo que podría entenderse que no le está dando la suficiente complejidad a la comunicación como para entenderla en calidad de ciencia, si no más bien de conocimiento o, talvez, una disciplina?, ¿qué piensa usted?

Fíjese que lo que usted está señalando viene a referenciarse hoy día con los algoritmos: de cómo se presenta información y cómo se transmite, se excluye; se incluye información en internet a base de algoritmos matemáticos, algebraicos o lo que sea; pero, son algoritmos cuantitativos. Lo que proveen esos algoritmos y esos procesos matemáticos es certidumbre; pero, no contexto, y mucha gente prefiere hablar de la certidumbre de la estadística, de que tiene equis por ciento de probabilidad de ser cierto; pero, hablemos más del contexto del por qué surgen esas probabilidades, lo que yo llamo *patrones de posibilidades* [énfasis agregado] y, para mí, esa es una de las enseñanzas que yo les doy a mis alumnos: que estudiemos los patrones de posibilidades que surgen en una economía agrícola; los patrones de posibilidades que surgen en una economía industrial, en una economía de servicio; los patrones de posibilidades, tanto de la estructura de los medios como de los contenidos, y las acciones de la población de distintas categorías socioeconómicas y demás. Cuando se va a la certeza matemática; pero, no se incluye la complejidad del porqué, los conocimientos históricos se pierden; se está mirando la hoja, pero no el árbol y, mucho menos, el bosque de donde proviene.

Nos estábamos remitiendo al retrospectivo, haciendo la mirada histórica; vamos ahora al término prospectivo. ¿Cuál cree usted ha de ser el lineamiento principal de la formación en consideración prospectiva en comunicación y periodismo en América Latina?

Creo que se debe hacer énfasis en el entendimiento de lo global a lo nacional, micro local; tratar de entender los enlaces entre todos estos puntos y fases, áreas, niveles porque eso facilita que uno tenga mejor conocimiento, y poder responder a las tres preguntas que a mis alumnos les doy como punto indispensable de su conocimiento: vamos a entender en cualquier proceso socio-económico-político, inclusive de la familia *quién toma las decisiones* [énfasis agregado]; vamos a nombrar quién tomó la decisión... si es un círculo familiar, de grupo social, un club o lo que sea quien está tomando las

decisiones; contestemos eso, escribamos esa información; tengámosla clara en nuestra mente. Segundo, *cómo se tomaron las decisiones* [énfasis agregado]: por dictamen, por comité, por discusión de buscar los intereses de otras personas para, entonces, hacer un balance; cómo se tomó la decisión es la segunda pregunta. Y la tercera es *quién se benefició* [énfasis agregado] y quién no se benefició de esas decisiones. Si nosotros entendemos que —la educación del periodista— vaya a presentar en su noticia, en lo posible y más frecuentemente de lo que sucede hoy día, cuando sucede ya sea un crimen, sea económico o sea callejero, no solamente quienes sean las personas envueltas, sino cómo llegó ese proceso y quién se benefició y quién no se benefició, tenemos un entendimiento mucho más amplio de la situación del contorno y nos da ideas de cómo dirigir respuestas para resolver los problemas que nos encontramos, porque tenemos quiénes son los actores principales, en qué forma se tomarán las decisiones para tratar de contrarrestarlas, si son de beneficio para los grupos, que también se documenta a quienes los beneficia y a quiénes no.

¿En términos curriculares qué propondría usted para que hubiese lo que usted ha llamado «un entendimiento de lo global hacia lo nacional y lo local»?

Sí; precisamente unos cursos que si bien enseñan la práctica periodística tengan la capacidad de entender esa complejidad. Si no se entiende esa complejidad se ahoga mucha gente en lo micro, en lo individual, en lo que es para mí hoy y ahora, y eso es lo único que se piensa. Y también creo que un reflejo de lo que estamos viendo, viviendo con mucha de la población joven, es un sentido de que no pueden hacer nada; pero, no pueden hacer nada porque no saben cómo se tomaron las decisiones o quiénes las tomaron, y quién no se benefició; no solamente una persona quien se benefició, que fueron muy pocas personas. Ese entendimiento es indispensable; entonces, para ir concretamente a la pregunta: cursos introductorios que, aunque sea en una o dos charlas, presentan esta complejidad y luego se va definiendo cómo se dan las relaciones entre estructura socio-económica intermedia externa y la estructura de los medios; esa estructura de los medios de cómo funcionan, en qué contenido. Aquí volvemos a los patrones de contenido, los patrones de posibilidades de los contenidos y el uso de los medios, de los cuales son las poblaciones que los usan y los efectos que van teniendo. Si se entiende eso cuando se hace el trabajo periodístico, sea de la nota política, social, cultural, se encuadra en el marco del rompecabezas; porque aquí vuelvo a la analogía del rompecabezas: si usted les está enseñando a los estudiantes a cómo entender las moléculas, los colores, las formas, de una pieza del rompecabezas; pero, no dónde va dentro del cuadro grande del rompecabezas, no les está haciendo un favor de entender cómo funciona esa pieza del rompecabezas en lo amplio de la sociedad.

Ahora, vámonos a sus orígenes; su origen está en el Caribe, en Puerto Rico. ¿Cómo fue ese inicio de la formación en comunicación y periodismo en el Caribe?, ¿cómo se dio ese punto de partida?

Para mí, personalmente, le digo con mucho gusto, que soy nacido y criado en el pueblo de San Germán, Puerto Rico, y fui a la Universidad de Puerto Rico, que era la más distante de mi pueblo porque quería ir a la mejor universidad de Puerto Rico. Estando allí, observo las protestas en contra de la guerra de Vietnam y, también observo, cómo los medios de comunicación presentaban la noticia, y decía yo: —Pero, ¡eso no fue lo que yo vi! Así no fue cómo yo vi, cómo se desarrolló la protesta; ¿por qué será que se está presentado de otra forma?—, y la curiosidad intelectual cambia de querer ser ingeniero a querer ser analista, de por qué sucede la situación de los medios de comunicación, y tuve la oportunidad de ser de los primeros estudiantes de entrar en la maestría de comunicación, para ser periodista; pero, cuando estoy en el periódico en el cual trabajaba como mensajero y como el que llevaba las noticias a las mesas de los editores, me doy cuenta que esa no iba a ser mi función en el futuro de periodista en ese ámbito; quería estudiar más por qué surge la comunicación, cómo surge y, por eso, continué estudiando la economía política de los medios de comunicación de América Latina cuando tuve la oportunidad de ser estudiante de doctorado en la Universidad de Wisconsin.

Ahora, en el contexto general del Caribe, ¿cómo cree usted que surgió ese interés de la formación en comunicación y periodismo en la zona Caribe?

En la zona Caribe surge de personas que, posiblemente interesados en mejorar su condición de país, entienden que el papel de los medios de comunicación es indispensable estudiarlo, analizarlo y criticarlo; cursan estudios, ya sea en Europa o en Estados Unidos, y regresan a sus países a tratar de formar las escuelas de comunicación; algunos por censura o autocensura no lo pueden desarrollar como quisieran; otros, sí tienen las oportunidades en algunos círculos de desarrollar esa enseñanza.

Y, ¿en cuál época se da? ¿También en los sesenta, setenta?

Más bien se da en los setenta porque en los sesenta todavía —si bien había personas individuales interesadas en estudiar la comunicación— no estaban aglutinadas, no estaban formados en asociaciones, en convenios, en federaciones; eso se va dando según hay más personas envueltas en este estudio; se conocen, interactúan en distintas reuniones, de distintas áreas y, entonces, van formando los grupos que apoyan en el desarrollo.

¿En qué aspectos usted contemplaría que podría entenderse la calidad de la comunicación en su consideración formativa?, ¿cuáles podrían ser los elementos que le den solvencia, a su vez, al concepto de calidad?

Uno de los factores indispensables es que la información que se estudia sea de confianza, que esté documentado lo que se vaya a plantear. Si bien es válido opinar sobre el valor de quién se beneficia y quién no se beneficia; por ejemplo, es indispensable que se documente con información de calidad, confiable, que se pueda repetir la

búsqueda y encontrar los mismos resultados. Para mí, eso es lo más indispensable, porque calidad no solo es que yo dé un gran discurso y que la gente me aplauda, sino que lo que yo planteo en ese discurso, los puntos críticos, los puntos vitales, la información que yo proveo para el lector, para quien me escucha, no sean inventados; puede haber opinión sobre el valor, la interpretación de los datos; pero, que los datos sean confiables y que estén certeros y eso es parte de lo que hace falta.

9.17. Entrevista a Gustavo CimaDevilla

Doctor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Master en Extensión rural de la Universidade Federal de Santa Maria (Brasil). Licenciado y profesor asociado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente universitario de universidades de Brasil, España y Argentina. Ex miembro del Consejo Consultivo Internacional de la Association for Mass Communication Research (IAMCR). Presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) y expresidente de la Federación Argentina de Carrera de Comunicación Social (Fadeccos). Autor de diversos libros sobre comunicación. Evaluador académico de universidades. Investigador y consultor en problemáticas de comunicación. Conferencista internacional en comunicación. Autor de diversos artículos científicos de comunicación.

G. CimaDevilla (comunicación personal, 30 de julio de 2018).

- ¿Cuál cree usted que fueron los principales sustentos que dieron base a la formación en comunicación y periodismo en América Latina?

Hay mucha diversidad en América Latina y hay tradiciones distintas en... No sé si yo tenga una claridad absoluta sobre esa diversidad y sé porque lo hemos visto, lo hemos conversado, estudiado; inclusive en Alaic, en algunos espacios se ha discutido; hay un grupo temático en Alaic que trabaja cuestiones de la historia de la comunicación; bueno, José Marques de Melo, que siempre fue un gran promotor en Alaic: escribió y trabajó mucho sobre eso; entonces, yo diría: hay toda una tradición vinculada a los oficios que de algún modo da lugar a lo que hoy son las carreras de periodismo o las carreras de audiovisuales, o las carreras de comunicación institucional, y hay toda una tradición más vinculada a otras disciplinas que se fueron articulando con la comunicación, como puede ser la educación, como puede ser el planeamiento o la propia investigación que, en los últimos años, inclusive en algunos países, fue dando lemas para titulaciones concretas en comunicación; estoy pensando, por ejemplo, en Córdoba: que hay una licenciatura en comunicación social y una de las menciones es investigación; entonces, las bases yo creo que están en los oficios, en el hecho de que nuestras universidades incorporaron la disciplina de manera relativamente reciente porque la mayoría de las carreras recién las ubicamos en la década del sesenta para acá y, una vez que se institucionaliza en las universidades, esas carreras que parten de los oficios, ahí sí, yo creo que le van dando lugar a ese profesional de la comunicación que es un poquito más integral,

que tiene posibilidades de hacer pensar, investigar, de intervenir en campos más amplios; diría que por ahí está el cuadro principal de lo que son nuestras carreras.

- Argentina, específicamente, fue uno de los primeros países que instauraron las escuelas de periodismo a partir del desarrollo de uno de los grandes medios: la prensa escrita; pero, podríamos pensar que simultáneamente se venía constituyendo una especie de caldo de cultivo a partir, también, de la sociología, donde se hablaba de los estudios de comunicación. ¿Cómo cree usted que se dio el momento donde se juntan esos dos caminos para constituir la formación de comunicación social y periodismo en América Latina?

En Argentina aparecen con antecedentes concretos en la década del sesenta; antes, los antecedentes ligados al campo de la comunicación y el periodismo —como bien tú dices— estaban ligados a cuestiones prácticas. Cuando uno busca los antecedentes de lo que aparece en la literatura como una de las primeras formaciones en periodismo que se hace en La Plata por un convenio entre el interés de los empresarios, el interés, también, de lo que en ese momento eran periodistas idóneos, eran gente de oficio sin necesariamente haber tenido formaciones o quizás formaciones puntuales; quizás no como las podemos pensar hoy; eso transita las primeras décadas, décadas del treinta, cuarenta, cincuenta, recién en el sesenta. En el caso argentino se empiezan a converger los caminos, por ejemplo, cuando se crea la carrera de sociología. Cuando se crea la carrera de sociología, el campo de la comunicación es relativamente marginal; pero, empiezan a aparecer —digamos así— intereses por estudiar cuestiones que tienen que ver con entender las sociedades modernas; por ejemplo, en el caso de la sociología en Argentina, el fundador y gran promotor era un sociólogo italiano que es Gino Germani; él se va a Argentina, se queda ahí todo su trabajo intelectual, lo desarrolla ahí, y una de sus obras más conocidas, justamente tiene que pensar a la sociedad de los años sesenta; cómo las sociedades, que se vuelven modernas, que rompen con ciertos rasgos de las sociedades tradicionales y crecen las grandes urbes, se complejizan todos los sistemas de comunicación. Aquí, en una concepción amplia, pensándolo en lo que es el transporte público, el correo; o sea, no solo la cuestión de los medios; en ese proceso de modernización, cuando se crea la carrera de la sociología, empiezan a aparecer ahí unas primeras discusiones de esa camada, por ejemplo, de primeros estudiosos en sociología; sale Eliseo Verón: que todos lo conocemos como semiólogo, pero es alguien que estudia sociología; así, ubicamos un intelectual muy valioso para nosotros que es Heriberto Muraro, que es alguien que desde temprana edad se interesó por el arte, por la literatura, por la arquitectura, inclusive él empezó a estudiar arquitectura y, finalmente, se pasa al campo de la sociología haciendo una cosa no muy común que es el hecho de que él empieza a tener intereses académicos; empieza a escribir ensayos; es un intelectual que de joven ya empieza a tener algunos escritos y, sin embargo, al mismo tiempo, trabaja con los medios; él, en la década de los setenta, por ejemplo, trabajaba en un grupo mediático que tenía el canal de televisión más importante de Argentina, y

él era productor hacia el periodismo. Hay mezcla, digamos; aparece una mezcla: lo que es venir de preocupaciones intelectuales, que se canalizan en el estudio —en este caso la carrera de sociología—, y un hacer profesional en medios; eso fue muy rico; yo creo que marcó, en el caso argentino, la posibilidad de pensar que la teoría o la formación académica avanza mejor si al mismo tiempo los intelectuales que están involucrados en esos desarrollos teóricos pueden estar en el campo profesional, el campo práctico; pues, si no, muchos problemas que tenemos se vinculan a esos divorcios que se crean entre ser solo un teórico o ser solo un profesional en un medio o en alguna actividad específica.

- ¿Qué cree usted que fue lo que permitió que esos dos escenarios se unieran, el del ejercicio analítico de la comunicación desde la sociología y de las ciencias sociales y, el otro, esa preocupación por darle un sentido a la actividad profesional del periodismo para que confluyeran en un solo campo y le dieran esa dimensión en América Latina en la formación universitaria?

Me da la impresión, al menos en el caso argentino, que eso tiene que ver con cuestiones de contexto; por ejemplo, una universidad —al menos en Argentina— no puede pensar sus carreras de manera totalmente independiente a lo que le pasa a la sociedad; por ejemplo, en una universidad, el caso argentino creo que quedó más marcado después de la famosa reforma del año dieciocho, ¿no?, donde los estudiantes dicen: — «bueno, la universidad y la sociedad no pueden ser, hacer cosas cada una por su lado» —, y a partir de ahí formarse en la universidad implica estar muy atento a lo que le pasa a la sociedad; entonces, las carreras de comunicación nacen con algunos intelectuales que provenían de la sociología en los años sesenta, de la literatura; pero, que a su vez eran profesionales de la escritura y, yo creo que, arman o empiezan a pensar las carreras de comunicación a partir de tener en cuenta esos dos planos, porque una carrera meramente teórica nos podríamos preguntar ¿hubiese tenido alumnos? Quizás muy pocos... Una formación atenta a los fenómenos sociales que, en el campo de la teoría, por ejemplo, o de una mirada más ilustrada esté atenta a la historia, esté atenta a la filosofía, esté atenta a la propia teoría de la comunicación; pero, si solo se queda en eso no tendría muchas posibilidades de proyectarse. Se proyecta, cuando entran las disciplinas de los saberes, de los oficios, digamos, ¿no? En el caso argentino, por ejemplo, con el cine, también, que ha tenido un desarrollo interesante, inclusive un desarrollo industrial interesante; de modo que me parece que se da de manera natural, no fue forzado.

- ¿Considera usted que de pronto esos inicios, donde la preocupación estadounidense de identificar la estratagema para tanto la guerra como para el periodo de Guerra Fría, de considerar los fenómenos de comunicación y, específicamente, la Teoría Matemática de la Información, el modelo de Shannon, le pudo haber afectado a la comunicación en su estudio mismo?,

¿de convertir quizás la comunicación en un ejercicio instrumental que no identifica lo que sociológicamente, por otros lados, se estaba considerando en el análisis de los estudios de comunicación?

No tengo una mirada maniquea en eso. Sí tengo una mirada en donde lo que advierto es que actuaban intereses y pragmáticas; pero, yo no me imagino a un [Claude] Shannon produciendo una teoría porque después el gobierno con eso lo aprovecha. Me parece que fueron épocas. La Segunda Guerra Mundial, de hecho, utilizó a muchos intelectuales como parte de las estrategias de afianzarse en la guerra y eso involucró conocimientos técnicos; por eso, surgió la Teoría Matemática y conocimiento, también, de lo social; por eso, hay un [Paul] Lazarsfeld, un [Irving] Janis, un [Carl] Hovland; intelectuales que, o desde la sociología o desde la psicología, trataban de entender cómo era la sociedad de ese tiempo y la capacidad o no que tenía la comunicación de hacer algo. Me parece que en América Latina heredamos todo eso en un escenario en donde al no haber una tradición, eso llegó y fermentó; pero, cuando uno empieza a analizar esa historia rápidamente se dio un proceso de discusión y empezaron a aparecer intelectuales de este territorio, de esta geografía, que empezaron a plantear otras cosas; dicho de una manera muy sencilla, empezaron a plantear que no se puede pensar la comunicación como si nuestras sociedades fuesen sociedades sin problemas de desigualdad, sin problemas de violencia, sin problemas de racismo; entonces, ahí se empezó a problematizar eso, y me parece que rápidamente porque ya lo vemos en la década a fines de los sesenta, por ejemplo, con [Paulo] Freire; lo vemos en la década del setenta con más fuerza, inclusive. Estamos en Costa Rica y acá surgen reuniones muy interesantes para replantear eso que ya empezaron a tener otras miradas, y ya se empezaron a cultivar las tradiciones críticas que reivindicamos hoy, ya como líneas de trabajo, como líneas de estudio, como líneas para comprender el mundo que nos toca; en donde hay referencias intelectuales de todo tipo; pero, sobre todo, de aquellos intelectuales que ayudaron a pensar las dudas sobre los mecanismos que aparentemente y linealmente resuelven las cosas.

- En términos prospectivos uno podría imaginarse dos posibles escenarios: un escenario real con base en lo que hoy es la formación universitaria y, otro, un escenario deseado donde se conciba el deber formativo del futuro. ¿En esos dos escenarios usted cómo imagina la formación en comunicación?

Hace poco participé de un encuentro que hizo justamente Fadeccos en Argentina, que es la Federación de carreras, y yo decía que vivimos en una época sin tutorial, en el sentido de que es tan veloz, sobre todo, en el cambio tecnológico, que nos cuesta pensar las formaciones porque venimos de experiencias en donde una formación se pensaba para veinte años o más, inclusive. Si yo veo en mi país, por ejemplo; si hago un recorrido por las carreras de comunicación y pregunto: —¿Qué planes tienen? ¿Cuándo

los iniciaron? —, es muy probable que el promedio sea de veinte años o más que se está con una estructura curricular que todos imaginamos que tiene que ser repensada porque, obviamente, sobre todo el cambio tecnológico, le pasa por encima a un montón de cosas; entonces, si estamos sin tutorial vamos a tener que, posiblemente, poner en juego criterios más flexibles para pensar nuestra formación. Cuando digo criterios más flexibles, uno de los primeros es pensar que cualquier plan de estudio, cualquier currícula no se va a, ya no se puede pensar a veinte años; se pensará para cinco años, y a los tres años de que está en funcionamiento habrá que evaluarla y quizás, cuando llega a los cinco años, están los egresados... Habrá que revisarla y a lo mejor cambiarla; o sea, vamos a tener que salir de la comodidad de los plazos medios y largos para entrar en una lógica en la que no es que no podamos hacer otra cosa, pero cualquiera que estamos en la universidad sabemos que no solo somos nosotros, ninguna universidad tiene sentido si no es por sus alumnos. No puede ser solo un problema de que nos parece a nosotros los intelectuales, los formadores; importa mucho en lo que pasa en la base. Parece que lo que pasa en la base es una continua demanda, interrogación, necesidad de que se le den herramientas o si ya las tienen, porque ya el mercado facilita muchas herramientas que puedan mejor comprender cómo encaja; es herramienta en un esquema de actividad profesional. Me parece que es por ahí que hay que pensar el tema.

- Hace unas décadas se generaba la discusión de si la comunicación era un campo de conocimiento, una disciplina o como se le llamó inicialmente «una ciencia», la «ciencia de la comunicación». ¿Cree usted que es pertinente hoy retomar esa discusión y para qué tendría sentido si se retomase?

A mí no me incomoda que nos digan que no tenemos una ciencia. Sinceramente no me incomoda porque todas las denominadas ciencias sociales, en un mundo en permanente cambio, están jaqueadas y el intelectual me parece que cumple su papel cuando es capaz de identificar interrogantes y es capaz de proyectar esos interrogantes a problemas no solo de hoy, y sería ideal, de un mañana. Hoy tenemos en nuestras sociedades problemas tremendos como pueden ser el consumo de drogas, el narcotráfico, la violencia, la intolerancia; entonces, si nosotros nos quedamos en la intolerancia si hacemos o no ciencia, en realidad lo que importa es lo que está afuera; podemos caer en círculos muy elitistas que me parecen que no nos ayudan; sí me parece que es válido que todo el tiempo nos interroguemos sobre los alcances de la disciplina porque muchas veces podemos correr el riesgo de imaginar formaciones que terminan teniendo poco de comunicación y teniendo mucho de un popurrí de otras cosas y el que se forma en comunicación sabe de muchas otras cosas y no sabe qué hacer con un grabador en la mano como el que tienes tú, o un celular para hacer un microvideo o lo que fuera; eso sí me parece que ese repaso puede ser continuo y la otra discusión si es ciencia o no me parece que aunque no la menosprecio, no tiene que estar en las prioridades nuestras.

- En algún momento, en la mal llamada «corriente latinoamericana» porque, entre otras cosas, era un fluir de pensamiento; pero, no había una armonía, ni había una consistencia como para llamarla una corriente, se identificaron pensadores latinoamericanos desde diferentes frentes que estudiaron la comunicación. Hoy la investigación en América Latina ha dado herramientas bastante importantes y amplias para que cada vez haya mayores profesionales que estudian la comunicación; pero, ¿cree usted que hay referentes importantes hoy, en términos teóricos, en términos conceptuales en América Latina, como para decir que ese pensamiento fluye como en algún momento así se calificó?

Sí, sí; estoy convencido que es así; digámoslo, nosotros lo vemos en Alaic.

Alaic tiene en este encuentro a lo mejor; por ejemplo, setecientos trabajos y uno no va a imaginar que estos setecientos trabajos son todos excepcionales; pero, cuando uno se pone a leer los trabajos y ve las experiencias que hay detrás y las problematizaciones teóricas que hay y las experiencias de trabajo de campo que hay, se da cuenta que hay fermento, hay buena cosa; lo que pasa es que a diferencia de lo que pasaba en algunas décadas atrás, hoy identificar a los sobresalientes es una tarea un poquito más compleja porque cualquier alumno que se pone en Google, por ejemplo, o en cualquier otro buscador a identificar autores, se va a encontrar con una maraña y un número tan amplio de posibilidades que concluir ahí, en ese universo de trabajo, que unos son más importantes que otros, requiere de mucho tiempo; en una época en donde el tiempo parece ser una materia escasa o tratada a un ritmo y a una velocidad que no facilita; entonces, ¿cómo aparecen los intelectuales? Bueno, en los eventos, generalmente, existe la posibilidad de escuchar a algunos más que a nadie; a otros, en los grupos de trabajo los coordinadores identifican en ellos los mejores trabajos; son los que se promueven para que vayan a las revistas de modo que hay algunos canales; hacen de filtro para ver dónde está la mayor calidad que siempre cualquier disciplina tiene, y hay algunas cosas que son más interesantes que otras. Yo creo de esas cosas interesantes; hay un número bien amplio de colegas que realmente merecen ser leídos porque de eso estamos hablando; que merezcan ser leídos, y son ellos los que hoy tienen el legado de los que fueron pioneros.

- ¿Cómo se imaginaría usted el plan de estudios ideal, especial para el futuro de la comunicación?

Mira, yo creo que tiene que ver mucho eso con las coordenadas regionales. No creo en esto de pensar estructuras válidas para todos. En mi universidad, por ejemplo, estamos en una experiencia ahora de cambio de plan después de veinte años y ¿cómo se armó ese plan? Ese plan se armó, por supuesto, primero con el criterio de agarrar el mantel y sacudirlo; o sea, no vamos a emparchar, no, no, no; vamos a empezar con otros

criterios, desde cero todo; con esa consigna, como para ir aliviando, tengo que ir a respetar esto; ir aliviados un poco de estos ejercicios que a veces hacemos de lluvias de ideas, palabras, lo que fuera; un empezar de nuevo, y después de un buen tiempo fue un proceso que llevó prácticamente tres años; se fueron armando algunas propuestas que tienen por detrás algunos criterios que dan una vuelta de página sobre los criterios anteriores; por ejemplo, en lugar como tradicionalmente pensábamos la teoría y la práctica con cierta separación; de hecho, por ejemplo, es muy común que nosotros... las disciplinas... tengamos una disciplina que tiene cuatro horas semanales, dos horas de teórico, dos horas de trabajo práctico; bueno, vamos a dar vuelta a la página y ya no pensamos en esa división, sino en encuentros, en donde la teoría y la práctica están dialogando; eso requiere, de algún modo, experimentar porque nadie tiene —vuelvo a la palabra «tutorial»— el tutorial de cómo se hace; generarlo es una apuesta, pensar de manera diferente y sobre lo cual no puedo agregar mucho porque estamos recién iniciando esto; pero, sí, lo que quiero decir es que es posible pensar en planes nuevos; hay que partir de las realidades que se tienen y hay que, quizás, sacudirnos un poco de lo de algunos prejuicios o de viejos conceptos, paradigmas y pensar aún con este criterio exploratorio de probar lo nuevo.

9.18. Entrevista a Patricia Vega Jiménez

Doctora en Historia de la Universidad de Costa Rica. Magíster de la Maestría Centroamericana de Historia. Licenciada en Ciencias de la Comunicación Colectiva. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica. Directora del Centro de Investigación en Comunicación (Cicom). Investigadora en temas de comunicación, publicidad y consumo, historia de la comunicación, mujer y comunicación, periodismo, cultura material y consumo, historia cultural centroamericana, entre otros. Periodista. Directora del programa de posgrado de la UCR. Investigadora del Centro de Investigaciones en Identidad y Cultura Latinoamericana. Profesora invitada en universidades de España, Francia y Alemania. Autora de más de 200 artículos científicos en temas de comunicación. Ponente internacional de asuntos de comunicación.

P. Vega (comunicación personal, 1º de agosto de 2018).

- En forma específica, ¿cuáles cree que pudieron haber sido los elementos que dieron sustento para el nacimiento de las escuelas de formación en comunicación y periodismo en Centroamérica?

En Costa Rica, en particular, y en Centroamérica, en general, la década de los cincuenta fue de un movimiento muy importante en torno a la profesionalización de un oficio que se venía ejerciendo de manera empírica desde el siglo diecinueve; incluso, en algunos países —para poner un promedio—... 1830 en adelante, en que surgen las gacetas, etc.; mucho antes habían surgido en Guatemala y el Salvador. En la década de los

cuarenta pasan varias cosas que conducen a una necesidad de profesionalizar a los periodistas: una de esas es que la Primera y la Segunda Guerra Mundial habían demostrado la necesidad de crear corresponsales reales de guerra; o sea, gente que supiese extraer la noticia y publicarla; divulgarla de manera tal que la gente la pudiera entender. Además, estamos en el periodo de las 3 W, donde era importante decir qué, cómo, cuándo y dónde ocurren las cosas y, estamos en un proceso de creación de profesiones a todos los niveles, y hay dos movimientos en América Latina que conducen a buscar también la profesionalización: uno es el surgimiento de Ciespal, que Ciespal promueve la creación de escuelas de comunicación y las llamaba *ciencias de la comunicación colectiva* [énfasis agregado] en América Latina y en unión con la Unesco; al interno de Costa Rica lo que ocurre es que hay un grupo de personas que ven en la recién creada Universidad de Costa Rica, que se crea en 1940, la posibilidad de insertar ahí una escuela de ciencias de la comunicación colectiva; lo que no sabían era dónde ubicarla: si en derecho, si en lo que no eran ciencias sociales, pero que era antropología, historia y tal, o simplemente dejarla al garete. Definitivamente, decidieron adherirla a derecho —la carrera que se va a crear posteriormente y a la que me voy a referir en un momento— y las materias, por supuesto, estaban mal ligadas a literatura y derecho; los profesores lo que daban eran clases de derecho y de licenciatura para formar periodistas. El punto es que esta influencia de Ciespal y de la Unesco también hace mella en todos los demás países centroamericanos donde presiona por la creación de escuelas de comunicación que formen comunicadores sociales; pero, sobre todo que formen periodistas. Lo que se quería era periodistas; o sea, gente que extraiga la información, que la escriba y que la divulgue y, además, periodistas para la prensa escrita porque la televisión todavía no había entrado y la radio estaba en ciernes y la radio era para músicos, novelas; no para noticias, excepto cuando se leía el periódico en la radio. Lo cierto es que, en Costa Rica ese grupo que decía: — «Hagamos en la Universidad de Costa Rica una escuela de comunicación», era también los dueños de los principales medios de comunicación del país; en especial, del periódico La Nación, que había nacido en 1946, impulsado por un grupo de empresarios muy poderosos en el país que se enfrentaba a dos de los periódicos más importantes que eran La Tribuna y El Diario de Costa Rica, ambos en pugna.

El punto es que los periodistas en ejercicio, muy preocupados porque se creara una escuela de comunicación, cuyos egresados podían quitarles su trabajo, deciden crear el Colegio de Periodistas de Costa Rica. Había una asociación de periodistas desde 1919 —cuando me encontré yo la primera constitución— hasta 1967, que impulsa con mucho ahínco la creación del Colegio de Periodistas; entonces, el Colegio de Periodistas lo que hace es regular la profesión, el ejercicio profesional; pero, no está formando a nadie. Cuando se crea la escuela de comunicación colectiva, que así se creó en la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva, en 1967, que lo firma el rector; se preocupan por incorporar otras áreas como relaciones públicas, publicidad, además de periodismo. Lo cierto es que la nueva escuela que surge va a tener su primera lección el 4 de marzo

de 1968; pero, se crea con dos planes de estudio: uno, un plan regular, que Ciespal es el que nos dice cuáles son las materias que tienen que llevar —por eso hay uniformidad en toda la región centroamericana y me atrevería a decir, Caribe también— y, luego, un plan de emergencia. El plan de emergencia era: a los periodistas en ejercicio se les daba un plan de dos años y al cabo de los cuales se les daba un título de periodista; pero, como ya se crea el Colegio de Periodistas casi paralelamente; o sea, abre sus puertas en 1969, esta gente ya no va a necesitar el plan de emergencia, ni va a necesitar un título; ya forman parte de un colegio profesional que les permite avanzar. ¿Qué se enseñaba? Se enseñaban materias de derecho y de licenciatura, y algunas materias de redacción y ortografía que lo hacían personas —en Costa Rica, por lo menos— que tenían una gran trayectoria literaria, y esta gente fueron verdaderos maestros de la escritura para los futuros periodistas que empiezan a graduarse después de 1970 y, también, materias específicas del qué, cómo, cuándo, dónde; cómo redactar, periodismo informativo; luego se crea periodismo interpretativo; pero, no hay en realidad un claro perfil de salida, qué es lo que queremos formar y para qué; es obvio, se está apenas empezando a crear y nos hacen crear una carrera con base en unos lineamientos, que algunos son externos a nosotros; pero, bueno, en 1973 —si mi memoria no falla—, quienes estaban a cargo de la escuela hicieron un seminario para determinar cómo estaba la situación de la comunicación en América Latina y qué tenían que reformar del plan de estudio de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva. Y, además, —eso fue en el 72, 73— se habían dado dos seminarios en Costa Rica muy importantes; uno, que dio como resultado como un estado de la investigación de la comunicación en América Latina, que fue el antecedente de Alaic: se creó aquí en Costa Rica, en 1972, y tres años después, se hace otro seminario donde se crean las líneas de investigación, las líneas y las políticas nacionales de investigación de la comunicación. Esos dos seminarios tienen una gran influencia en ese otro seminario o taller que te digo que se hizo para ver por dónde iba la cosa en la comunicación en América Latina y se crea ya, ahora sí, constitucionalmente, una escuela de periodismo con un área de relaciones públicas y un área de publicidad.

- ¿En qué momento empiezan a confluir las preocupaciones del oficio del periodismo con la fundamentación misma de la comunicación que provenía de esos aportes a los estudios de comunicación, de la sociología, un poco de la antropología, de la historia?

Es una excelente pregunta, y realmente, te puedo decir que nosotros —por lo menos en Costa Rica— empezamos a conocer a los teóricos de la comunicación avanzada la década de los setenta, antes no.

- Y eso, ¿qué significó dentro de la evolución del plan de estudio, más cuando tenían una preocupación por el oficio y, luego, por ese lineamiento de fundamentación de la comunicación?, ¿esos planes de estudio tienen que entrar en una lógica de reforma?

Sí, exacto. Nosotros, de manera tardía —en 1968, [Antonio] Pasquali ya edita su primer libro— empezamos a tener todas las reflexiones de los teóricos latinoamericanos y la Teoría de la dependencia; Armand Matellart, entre esos; Hugo Assman. Hugo Assman vive en Costa Rica; se vino a refugiar a Costa Rica y es nuestro profesor en la escuela, él definitivamente le creó una rama de análisis y de reflexión epistemológica muy dada hacia la Teoría de la dependencia; bueno, lo cierto es que todo este *boom* provoca que en la Escuela de Comunicación se empiece a pensar en teorías de la comunicación en torno a lo que los grandes teóricos están diciendo. Y es prácticamente una —como te explicara—, lo que hicieron fue coger lo que esos teóricos decían e imponerlo.

- ¿Era simplemente un ejercicio muy vertical?

Exacto.

- Estamos hablando en línea retrospectiva sobre la formación, su historia; pensemos ahora en términos prospectivos y más cuando usted dirige un grupo de investigación como el Cicom. ¿Cómo se imagina usted la comunicación en condición de la formación universitaria en términos prospectivos?

Mira, hoy, honestamente, yo creo que aquella historia con la que nosotros nacimos en comunicación de que teníamos que tener «un mar de conocimiento con un centímetro de profundidad» ya no es tan cierta. En este momento, las redes sociales nos condicionan desde todo punto de vista a los comunicadores sociales y nosotros tenemos que ser aquellos que profundicen en los temas que realmente puedan dar y comunicar las cosas de una manera seria, responsable y permitir crear una relación entre los «prosumidores», los consumidores y los productores; o sea, de alguna manera la tecnología nos está permeando por todas partes. Nosotros, en este momento, en el Centro de Investigación en Comunicación tenemos una investigación en curso sobre cuál es el impacto de las redes sociales en la población costarricense, en los jóvenes. Las cosas que nos han salido son impresionantes, la forma como ahora los chicos y las chicas se informan es a través de las redes sociales, que no siempre dicen la verdad; es más, que muy esporádicamente dicen la verdad y a donde vos podés inventar lo que se te dé la gana, en el momento que se te dé la gana y publicarlo como te dé la gana, y eso le resta toda la seriedad del mundo; ahora, lo que vos estás preguntando me parece que es fundamental: repensarnos como comunicadores sociales. Yo creo que las tecnologías nos han conducido a tal velocidad que no nos hemos dado cuenta de lo que ya tenemos encima y si no nos frenamos ahora, yo creo que vamos a tener serios problemas. Yo sí creo que hay que hacer una alianza estratégica; pero, ya con tecnologías; nosotros somos los que ponemos el *software* y ellos ponen el *hardware*.

- A raíz de esto que está hablando —de la influencia de las tecnologías de información y comunicación y de la necesidad de atender en el currículo ese aspecto—, ¿podría pensar uno que hay una amenaza muy latente y es la

instrumentalización de la comunicación, más porque ya no estamos en una línea de preocupación sobre garantizar la profesionalización en el oficio, sino de cómo vamos a perfeccionar la lógica social de ese oficio que ya es una profesión? ¿Cómo creería usted que esa amenaza, que está ahí, que es latente, puede desvirtuarse con una propuesta curricular en los nuevos tiempos?

Yo creo que esa pregunta, si logras responderla en tu tesis es la mejor tesis del planeta porque es una encrucijada en la que cualquier cosa que diga sería especulación, porque no he estudiado ni tengo información que me permita inducir una respuesta clara; no obstante, a ver, yo pienso que lo más importante que nosotros tenemos que hacer como comunicadores sociales es tener un conocimiento vasto; tal vez un poco lo que Ortega y Gasset hablaba de un sabio ignorante; no es llegar al sabio ignorante, es llegar al especialista, a la persona que pueda hacer un análisis profundo de cada una de las cosas que ocurran en el mundo o que pueda hacer un análisis de cuál es el estado de la publicidad o tal producto, qué está pasando; ya la publicidad no es un sostén real de los medios de comunicación —las cosas han cambiado—, que está haciendo la comunicación organizacional; si es lo mismo que relaciones públicas o no. Yo pienso que, además, cuál es nuestra acción social; o sea, cómo vamos a las comunidades, cómo desde la comunicación nosotros podemos favorecer la igualdad, la equidad, la democracia, la paridad; cómo podemos incidir en nuestro devenir histórico desde la comunicación en cualquiera de sus áreas, más allá de si es publicidad... no sé, o producción audiovisual.

- Patricia: estaríamos muy convencidos de que usted como investigadora y que, además, es una investigadora líder en el contexto centroamericano y, específicamente en el costarricense, le tocó la discusión histórica de si pensar la comunicación como campo de conocimiento, como disciplina o como inicialmente se le llamó: ciencias de la comunicación, desde esa formación de Ciespal. ¿Hoy cree usted que es importante retomar esa discusión y para que sería necesario retomarla?

Sí. Yo creo que es importante que nosotros repensemos nuevamente lo que dijimos en esos momentos. Las cosas cambian y evolucionan. Nosotros tenemos que evolucionar y tenemos que evolucionar muchísimo más rápido que antes. Yo lo que creo es que esta reflexión si se promoviera... Es que es importante, es fundamental promover la investigación de la comunicación en América Central, en América Latina, en el Caribe, donde no se está haciendo investigación de la comunicación, donde la escuela de ciencias de la comunicación colectiva es una falacia, un absurdo. Somos escuelas de comunicación social; estamos hablando de escuelas que les interesa el tener una relación social con otros; pero, yo lo que creo, Juan Fernando, es que, finalmente, la comunicación tiene que servir para algo; es decir, para qué nos va a servir; o sea, para qué sirve la

comunicación. Yo lo que creo es que sirve para darle significado a la existencia; sin comunicación no podemos saber quién es el otro, quién soy yo o mi edad, mi otredad, mi identificación, con quién o con qué.

- Pero; entonces, ¿quedaría en un segundo plano el pensar si es campo de conocimiento, disciplina o ciencia? ¿Sería un tanto intrascendental que darse en esa mera discusión?

Yo pienso que sí; yo pienso que sí. De hecho, hice una propuesta hace un poco de tiempo en el sentido de que no es... a ver, la discusión teórica respecto a si somos disciplina, si somos ciencia o somos parte del conocimiento es un asunto que no es tan trascendental. Yo creo que lo trascendental es para qué servimos, para qué somos, para qué estamos, cuál es nuestro papel en esta sociedad.

- ¿Considera que, de alguna manera, en el tiempo, la comunicación se va a mimetizar en otras líneas de fronteras del conocimiento? Me explico: esos alinderamientos que otrora existían de la comunicación con la historia, con el derecho o con las ciencias económicas, etc., hoy cada vez son más difusos; pero, también puede existir una amenaza, y si retomamos el origen de la formación en comunicación, recordemos la gran aportación de la sociología por decirlo; podríamos pensar que, incluso, la esencia misma de la comunicación se disolvería en otras disciplinas y perdería ese sentido, ¿o usted no lo imagina en términos de futuro así?

No, honestamente yo creo que la interdisciplinariedad es una manera de acercarse al conocimiento y muy enriquecedora. Yo creo que no es posible —como vos muy bien lo acabas de decir— que exista por un lado comunicación; por otro, historia; por otro, antropología, y no me puedo meter en ese campo, ni en este, ni en el otro, ni en sociología, ni en tal. En realidad, hay momentos en que confluye —mira Juan Fernando— yo estudié comunicación primero y luego estudié historia: son dos mundos completamente distintos, las personas son completamente distintas, las formas de pensamiento son completamente distintas; es que nadie lo puede creer hasta que lo vive. La diferencia tan gigantesca y las dos son ciencias sociales y, en realidad, la historia le ha permitido a la comunicación entenderse a sí misma y la comunicación le ha permitido a la historia también profundizar en ella, no solo divulgarse.

- Volvamos a la concepción ideal en términos curriculares, en la constitución de un plan de estudios, ¿cómo lo imaginaria usted?, ¿qué podría ser esencialmente importante para las nuevas generaciones en su formación en comunicación y en periodismo?

Bueno, yo creo que las técnicas no pueden dejarse de lado; pero, yo haría quizás por mal formación no lo sé, yo le daría mucho énfasis a la construcción del objeto de

estudio, a la metodología de la investigación en comunicación, a los planteamientos teóricos, epistemológicos; yo le daría mucho énfasis a la investigación, en términos simples; como primera etapa, como gran sostén para el comunicador social y la otra cosa, bueno, las técnicas cómo escribir, cómo publicar, la narrativa.

9.19. Entrevista a José Luis Ayala Pérez

Doctor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en comunicación. Licenciado en Diseño. Director de Innovación y Emprendimiento de la Universidad de Puerto Rico. Investigadores y experto en asuntos de creatividad, diseño y comunicación visual. Conferencista internacional en temas de diseño y comunicación. Miembro del Consejo Directivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) por la región Caribe.

J.L. Ayala-Pérez (comunicación personal, 1º de agosto de 2018).

- Profesor José Luis: ¿Cuáles cree que fueron los inicios de la formación en comunicación y periodismo en Puerto Rico y, en forma un poco más amplia, en la región Caribe?

Bueno, dentro de mi conocimiento que no es mi área de especialidad, diría que por lo menos en Puerto Rico se fundó con la Escuela de Comunicación de la Universidad de Puerto Rico; o sea, pública. La universidad se fundó... lleva ya cien años, así que la carrera de comunicación empezó en el 69, 70; más o menos, cuando comenzó la carrera de comunicaciones. No es hasta el 79, 80 que se graduara quizás la primera clase de *masters* de lo que es la carrera de periodismo. Ahí fueron los inicios en Puerto Rico, en el caso de periodismo. Luego de eso, se van fundando otras universidades; en este caso, la del Sagrado Corazón también adquiere dar clase de comunicaciones y, posteriormente, la Universidad de Puerto Rico empieza a crear diferentes recintos, cuatro de los cuales tienen también la carrera de comunicaciones, siendo el Recinto de Carolina, que se funda en 1984; siguiendo con el Recinto de Arecibo, que es más hacia el área centro del país, que se funda más o menos para la década de los ochenta y el recinto de Humacao, que es más para el área noroeste del país, en montaña, y que, también, ellos tienen periodismo con la carrera de comunicación audiovisual. Ya, en ese momento, se empiezan a gestionar diferentes carreras como las de publicidad, comunicación audiovisual, radio y televisión. Los mayores esfuerzos como tal en el país fueron para el área de radio y televisión, lo que también traía la coyuntura que teníamos —o tenemos—: la emisora de radiodifusión pública y la cadena de televisión pública; entonces, la universidad empieza a tener un rol protagónico en esa área.

- ¿Qué enfoques se dieron en esos inicios?, ¿y, posteriormente, ha habido cambios?

Sí, los enfoques eran básicamente periodismo con el área de comunicación social. El área de comunicación social se empezó a trabajar mucho y una de las áreas más

fuerte era comunicación social, en el área de salud y educación. Básicamente, los programas se fundan para trabajar con lo que sería la comunicación social; o sea, el público hacia diferentes áreas; tanto así, que al principio se llamaba Escuela de Comunicación Pública porque entonces iba a trabajar con todas las comunicaciones del gobierno hacia las diferentes poblaciones del país, con un eje en educación y otro en salud.

- ¿Hoy, esa tendencia formativa persiste o ya hay nuevas ofertas?

No, las escuelas de comunicación mutaron en nuevas ofertas académicas: una, comunicación audiovisual; medios; publicidad y relaciones públicas; comunicación visual, etc. Es interesante que la escuela de comunicación pública muta, lo que es la escuela de comunicación y, aparte de comunicación y salud, la retoma lo que es la escuela de medicina, la Escuela de Ciencias Médicas, donde tiene una carrera justamente en comunicación pública, le llaman ellos, y es más hacia la salubridad; entonces, pues trabajan con todo lo que son campañas de comunicación para cambios de actitud en la salubridad del país.

- En términos de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los lineamientos de la formación en comunicación y periodismo en Puerto Rico y, en forma amplia, en el Caribe y en América Latina?

Bueno, por lo menos en Puerto Rico las perspectivas a futuro yo creo que tenemos que mirar un poco más hacia la escuela de comunicación latinoamericana. No lo mencioné anteriormente, las escuelas de comunicación en Puerto Rico han adoptado mucho el modelo de Estados Unidos por razones obvias; entonces, yo creo que debe ser un contexto más global en cuanto a Puerto Rico. En cuanto al Caribe, diría un poquito más de apertura a mirar a Suramérica, Centroamérica, mirar a Estados Unidos. Ya se mira un poquito más a Estados Unidos y también al continente europeo. También entendería, atender lo que sería el contexto de ciudadano global o las emigraciones que se están dando en los diferentes países; mucha movilidad del Caribe hacia otras partes y de otras partes hacia el Caribe; así, que entiendo que la comunicación, la enseñanza de la comunicación debería ir en esos bríos y, con los problemas económicos, ver la maximización económica de los medios.

- En contenido, en teorización, en conceptualización, ¿cuál cree usted que ha de ser la apuesta curricular?

Yo ahí entiendo que se debería trabajar currículos más articulados a la convergencia de medios. Por lo menos, en Puerto Rico no van en esa vía. Entiendo que en Cuba tampoco, por razones también obvias. Entiendo que los currículos deberían contener mayor componente en cuanto a la teoría de la comunicación; creo que no se atiende mucho y se va más a las prácticas que a los términos teóricos. Yo creo mucho en la especialización; sí, tener un *corpus* de la teoría de la comunicación, un *corpus* de comuni-

cación más llamado general o básico; pero, también la especialización que, ante los nuevos medios, ante los nuevos retos tecnológicos que se encuentran, es imposible que el comunicólogo domine todas esas plataformas. Yo creo en esa parte de la especialización; igualmente, creo en la parte de la investigación en el Caribe. Hay muy poca investigación de cómo son los fenómenos en el Caribe, que son muy ricos desde el punto de vista de la comunicación; entonces, creo que debe ser un currículo más fundamentado en la investigación y la investigación puesta en acción.

En el caso específico de Puerto Rico —como lo plantea usted que, por obvias razones tiene un sustento de la formación estadounidense— ¿dónde ha estado la fortaleza y, también, la debilidad de esa formación?, ¿cuál ha sido la aportación de esa formación estadounidense en aspectos curriculares, teóricos y conceptuales?

Yo creo que en aspectos curriculares y teóricos la gran aportación, la parte positiva de la formación con Estados Unidos, es el rigor científico-empírico; son muy empíricos y muy cuantitativos en cuanto a esa área; igual, mirar estos grandes conglomerados mediáticos y, obviamente, la parte de la tecnología y el uso de las mismas para la difusión. Aspectos negativos que veo es que se desatendió desde el punto de vista curricular la mirada a Latinoamérica y a otras partes del mundo, salvo algunas escuelas que lo tocan muy sutilmente en los principios de la enseñanza; pero, luego, lo desatienden. Otro de los beneficios que nos ha traído, en el caso de Puerto Rico, es el bilingüismo mediático; por ende, nuestro profesional tanto puede ocupar espacios en lo que sería el habla inglesa o en el área en español, y una de las cosas que vemos como fruto es que no vemos a Estados Unidos con la cantidad de inmigración latina; nuestros egresados que migran a los Estados Unidos tienen muy buenos puestos o trabajan mucho en el área de los medios para atender la población latina en los Estados Unidos.

9.20. Entrevista a José Manuel Pérez Tornero

Doctor en Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor Honoris Causa de la Universidad Aix-Marseille. Licenciado en Ciencias de la Información y licenciado en Letras de la Universitat Autònoma de Barcelona. Docente e investigador de la UAB (España). Becado por el gobierno de Francia en el Centro Transdisciplinario de Sociología, Antropología y Semiótica (Cetsas) y en el Centre de Recherches Sémiolingüistiques-Ecole des Hautes Études, París (Francia). Ha realizado investigaciones y estancias de formación en comunicación en más de 32 universidades de América, Europa, África, Asia y Oceanía. Consultor de organismos internacionales sobre televisión pública, cine y comunicación audiovisual (Unión Europea, PNUD y Unesco). Directivo de entidades internacionales como la Asociación Internacional de Televisión Educativa y de Descubrimiento (AITED) y la Asociación Iberoamericana de Televisión Pública (ATEI). Investigador en temas de televisión pública, televisión educativa y cultural y alfabetización mediática, economía política, semiótica, análisis del discurso, competencias mediáticas, inteligencia artificial aplicada a informativos y periodismo de calidad. Creador para Unesco

del currículo de formación del profesorado en *Information and media literacy*, que se experimenta en 12 países de Asia, África y América.

J.M. Pérez-Tornero (comunicación personal, 3 de agosto de 2018).

- ¿Usted cómo considera que ha sido la formación en comunicación desde sus inicios a hoy?

Muy cambiante; ha sido muy cambiante el entorno comunicacional, y sí se pueden marcar algunas tendencias; pues, se podría decir que la primera *hornada* [énfasis agregado] de formación en periodismo significó la subida académica a la universidad de unos estudios que eran muy profesionales, muy orientados a una cierta artesanía de la escritura y poco a poco lo que ha pasado en estos años es que la explosión de la comunicación ha diversificado, ha complejizado el horizonte, y lo que venía de un humanismo máximo cercano a las ciencias sociales hoy día es un saber muy tecnológico, muy influyente en la sociedad, muy variado y si le corresponde con esa explosión de información que ha habido, ya están hasta las primeras bases del periodismo; las bases éticas o las bases de ontología se han cambiado en este periodo.

- ¿Eso es bueno o es malo?

Es bueno si respondemos bien, si nos adaptamos; es decir, si pensamos que el horizonte de la información es muy amplio y muy diverso y somos capaces de responder con flexibilidad cada una de las demandas. Es bueno si mantenemos una inercia mental, y si pensamos que el mundo es como era hace unos años es malo porque las empresas no funcionarán, los proyectos quebrarán y todo esto complica la propia existencia de la universidad, de los que formamos.

Con respecto a la formación en comunicación en América Latina, sin lugar a dudas, hubo influencias de las corrientes europeas y estadounidenses. ¿Cuáles cree usted que fueron aquellas principales aportaciones de esas corrientes?

A mí me da la sensación de que había dos modelos, y existen todavía dos modelos en periodismo; luego, vamos a hablar de comunicación. El periodismo: un modelo muy de escuela profesional, muy de formación basada en la práctica y en la transición de una sabiduría adquirida en la experiencia, que son modelos de escuelas de periodismo muy cerrados, pues en Francia hay un par o tres, en Estados Unidos igual y luego está el modelo universitario. El modelo universitario tiene un abanico de interpretación; uno, es introducir la comunicación como un saber más de las ciencias sociales sin vertiente profesional y un modelo que es mixto, que a mí me parece interesante, que es en el marco de las ciencias sociales; pues, procura alternar lo que es el conocimiento teórico del mundo junto con la práctica profesional, de manera que en la práctica enriquece la teoría y la teoría enriquece la práctica. Pero, es difícil decir que en la América Latina prima uno de los dos modelos. Yo creo que hay un modelo que viene en primer lugar de

Francia y después de los estudios culturales ingleses, que influye mucho, pues en el modelo de la economía política, el de la semiología o semiótica, en los estudios culturales que han acabado dominando, esa es una corriente muy intelectualista. Digamos que en América Latina se combinan con un pensamiento más antropológico, más propio de un análisis de la realidad latinoamericana.

- De esos investigadores, sociólogos y expertos en comunicación latinoamericanos, ¿cuál cree usted que ha tenido gran influencia en la formación universitaria?

Yo creo que repasar un poco los congresos que ha hecho Felafacs y ver un poco quiénes han sido homenajeados; pues, desde [Jesús] Martín-Barbero, luego Eliseo Verón... ha habido siempre dos corrientes en América Latina y que han disputado: una corriente influenciada por el pensamiento de la economía política y otra, un pensamiento más arraigado con relación a un punto de vista cultural o semiótico. Y, yo creo que eso ha marcado como dos tendencias dominantes: desde [Antonio] Pasquali y toda la teoría que conectaba con la crítica desde la economía de la dependencia —hay una crítica importante—; por otro lado, la corriente semiótica que empieza por una polémica famosa entre Mattelart [Armand] y [Eliseo] Verón [con la divulgación del trabajo *Acerca de la producción social del conocimiento: el «estructuralismo» y la semiología en Argentina y Chile*, publicado por Eliseo Verón en julio de 1973 y donde cuestiona el estudio de Mattelart y Dorfman sobre el pato Donald] y que hace para mí que creen una brecha injustificable, y luego, Jesús Martín-Barbero, que ha sabido combinar pues las teorías de semiótica y las teorías de estudios culturales con conocimiento de lo que ha estado sucediendo día a día: el fenómeno de hibridación cultural que se daba en América Latina entre lo clásico y lo moderno, entre la tradición y la vanguardia, y algunas aproximaciones más en fenómenos particulares; la teoría de la recesión de Guillermo Orozco, el análisis de las teleseries en Colombia, en Brasil, que ha sido un fenómeno muy producido, muy propio, muy singular de América Latina; que ha tenido también una teoría cercana. Yo creo que ha sido *muy bulliciosa* [énfasis agregado] la teoría de la comunicación en América Latina; tiene que hacer mucho todavía y adolece un poco ahora de —creo desde mi punto de vista— un énfasis empírico; o sea, creo que durante un cierto tiempo ha estado muy marcada por una controversia ideológica, un compromiso político y que, seguramente, lo que tenemos que hacer en el futuro es afianzar ese compromiso con conocimiento empírico, lo que sea más evidencia empírica.

- ¿Se debió al contexto histórico que estaba viviendo América Latina con respecto a los países poderosos y a las situaciones socioeconómicas y políticas del momento?

Sí se debe; primero porque yo creo que hay dos movimientos realmente importantes: uno es la democratización de los países —que es un fenómeno todavía en transición— y, por otro lado, la lucha contra el imperialismo norteamericano. Esto, que es

una constante, ha generado dos tipos de reacciones, diferentes, y ha significado la unión con las *teorías de la liberación* [énfasis agregado] desde el punto de vista religioso o desde el punto de vista pedagógico-cultural. El pensamiento de [Sigmund] Freud ha sido muy importante el apegarse al terreno; el trabajo en la base eso ha sido significativo y, luego, por otro lado, que en el tema de la lucha contra el imperialismo haya habido una doble vertiente: una vertiente crítica desde la economía política y una vertiente crítica desde el discurso cultural, de los tópicos y los sistemas de identidad que proponían unos y otros, y ha sido acompañado siempre de una búsqueda de una especialidad propia; o sea, a veces es difícil porque es verdad que hay mucho terreno en común en América Latina; pero, bueno, Chile se parece poco. Pongamos por el caso a México, y la diversidad es muy amplia; sin embargo, ha habido una búsqueda colectiva muy interesante. Yo creo que eso se tiene que seguir trabajando, de establecer alguna base común.

- Usted hace una crítica y convoca al debate con Pablo del Río con respecto a la formación en comunicación. Háblenos un poco de ello.

Con Pablo [del Río] lo que discutíamos... él proponía, ante la complejidad de los problemas del mundo y su incapacidad de solucionarlos todos, ... decía: —Vamos a solucionar los problemas familiares, domésticos, cercanos, próximos, para que la suma de esos cambios genere una estructura global de cambio. Mi punto de vista es que te haces al mismo tiempo; es inevitable que si no cambias unas leyes es difícil que cambien los derechos en una familia o en una comunidad pequeña, y que el peligro de concentrarse en lo doméstico, en lo privado, es caer en la trampa de un sistema que propone privatizarlo todo y convertirte en un individuo aislado de la comunidad. Yo creo que eso es un frente contra el que hay que luchar; es importante reclamar un espacio común de reflexión y conversación social y de igualdad de derecho. ¿Eso cómo afecta al plano de la formación? Pues, yo creo que las universidades tienen un papel importante en el mundo de hoy; podemos decir: o son muy funcionales con un sistema político y económico que no cambia; o sea, son un engranaje más del sistema, o son una plataforma de pensar el futuro y de cambiar la sociedad. Optar con el primero puede favorecer —pues no sé— la empleabilidad, en teoría, de algunos; pero, también favorece un sistema bastante desigual. Si optamos por el segundo, la universidad tiene que comprometerse con el cambio; en nuestro caso concreto, en el cambio en comunicación. No se trata solo de colocarse en la visión del observador que va describiendo lo que pasa, sino que tienes que promover proyectos de cambio y aprender, y explorar en ese proyecto de cambio. Creo que nos falta un poco de energía, no sé si económica, política, visionaria para hacer que las universidades sean, además de una expendeduría de títulos sistemáticos, formación en competencias individuales; que sean las universidades también una palanca de cambio colectivo.

- ¿Qué habría que hacer en ese sentido?

En comunicación, por ejemplo, para concretarnos en nuestro campo, yo tengo la sensación... Es muy difícil cuando tú tienes por delante a un estudiante con siete años de recorrido y acaba un posgrado, y en el primer año el profesor le diga: —Tú, para ser periodista o para ser comunicador o para hacer una película, tienes que hacer esto y esto. Porque sabemos que el cambio tecnológico es brutal y que en siete años pudo haber cambiado todo, público y todo. Creo que estamos acostumbrados a introducir competencias de actuación sobre el terreno y de cambio de aprendizaje sobre la realidad; eso solo se obtiene combinando teoría y práctica, o sea, proponiendo desde un primer momento que se llega a la universidad la creatividad de los estudiantes. Para mí, eso significa un poco abolir la diferencia en disciplina, cursos, porque hay proyectos que son ultradisciplinarios. Yo no digo que no haya que fortalecer una especialización disciplinar rigurosa, que se sepa bien de una disciplina, y los fundamentos y la lógica de esa disciplina; pero, lo que es una práctica comunicacional, yo digo que es... habría que decir un eslogan: debe ser muy transdisciplinar, muy transmediática, muy transtemporal y transgeográfica, en el sentido que tienes que plantearte iniciativas que se adapten a las geografías diferentes, a tiempos distintos y, luego, pues hacerlo con una visión *renacentista* [énfasis agregado] de la ciencia; no perder de vista que el saber es uno, y que los campos se pueden conectar.

- Cuando usted habla de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad implicaría tener un diálogo de saberes con otras disciplinas. ¿Esto no desviaría la posibilidad de la «profundización» en los asuntos de comunicación cuando podría haber más preocupación por ese «diálogo de frontera»?

El problema existe porque parece que es verdad ese refrán de «el que mucho abarca poco aprieta». Mi sensación es que cuanto más profundo y complejo sea un conocimiento, más capacidad de abstracción tienes; es decir, más capacidad de reflejar lo amplio. Pongamos un caso: uno puede distinguir entre filología histórica de la lengua y semántica —que es el significado—; otro puede decir psicolingüística y otro puede distinguir la programación del lenguaje por ordenador, o la capacidad de los ordenadores de hablar o de escribir, y si marcamos que todas esas disciplinas están separadas, pues nos estamos equivocando porque en el fondo todas tratan de la producción de sentido a través de un lenguaje. Si sabemos encontrar lo que tienen en común esas disciplinas, hay un núcleo en el que esas disciplinas se engarzan y se relacionan unas con las otras con facilidad. Yo creo que ese núcleo es profundo; es un núcleo desde el cual irradian diversas prácticas. Si un programador tiene que hacer que un ordenador hable o escriba de un modo adecuado, pertinente, no puede excluir algún conocimiento que le aporte el gramático, el que le aporte, el que historicize la lengua. Si se entiende la productividad de todos los campos será mayor; si hay campos *estancos* [énfasis agregado], pues no tiene sentido, por ejemplo: nosotros hemos organizado en comunicación muchas veces distinguiendo lo indistinguible; hemos dicho: periodismo, producción audiovisual, publi-

cidad, comunicación organizacional... no es una producción de sentido toda esta actividad. El que utiliza sentidos para narrar una historia a través de una película, no tiene los mismos componentes, los mismos elementos que alguien que escribe un texto o que hace una fotografía o, incluso, el que piensa una escenificación teatral. Si encontramos ese punto en común, yo creo que nuestra teoría se fortalece y nuestra práctica tiene que ser segmentada lógicamente, pues se enriquece.

- ¿Cuál habría de ser ese núcleo principal problemático de la comunicación?

Yo entiendo que hay un núcleo que se podría denominar *los problemas del sentido* [énfasis agregado]; que podemos decir es un núcleo semilingüístico o discursivo en el que ahí se deberían concertar disciplinas como la semiótica, la hermenéutica, la retórica, la gramática, la escritura, la programación por ordenador, la narrativa audiovisual; es un núcleo muy consistente que tiene que ver con el contenido; eso es muy importante. Otro núcleo muy decisivo, pero muy descuidado, es la *gramática de la tecnología* [énfasis agregado] —por decirlo así—, no la tecnología desde el punto de vista de si un ordenador tiene un chip de tal volumen, instrumental; sino la comprensión de cómo la tecnología modifica por sí misma las relaciones entre las personas; es decir, no es lo mismo usar una televisión que usar internet; es decir, la mediatización que la tecnología produce sabiendo que esa mediatización es una combinación entre elementos que son de contenido y tecnológicos o físicos; para mí ese es el segundo, y el tercero es la esfera final: es el *conocimiento de las relaciones sociales o culturales* [énfasis agregado]; es decir, cómo una mediatización que se basa en la organización del sentido y la organización de la tecnología acaba construyendo sociedad, acaba construyendo comunidades; cómo genera lazos, nexos, relaciones entre las personas; colectividades que viven unas en el presente y otras en el pasado por la transmisión cultural y, luego, que se combinan y relacionan en un mundo global. Yo creo que esos tres núcleos son decisivos. Hay otro factor que es aparte de la teoría que es la *inteligencia emocional del estudiante* [énfasis agregado], la competencia, las habilidades, las actividades. Aquí reclamaría un sentido de compromiso con lo social; una vocación hacia la expresividad, hacia el poder del relato y también una cierta valentía con el mundo que tiene que tener cualquier comunicador. Si combinamos lo teórico y la función personal en este campo, yo creo que sacaríamos muy buenos comunicadores.

- Hoy pareciera que el asunto humanista y ético en la formación de la comunicación y el periodismo está un poco trastocado ante la preocupación del abordaje de lo tecnológico, ¿Usted qué piensa al respecto?

Es una consecuencia de cómo el mundo se va haciendo cada vez más tecnocrático y es un poco lamentable. Todo lo que hagamos por mucho que lo olvidemos tanto en el campo tecnológico, industrial, económico y comunicacional va a remitir sobre las personas, va a acabar impactando a las personas y va a construir, de alguna manera, la

sociedad; entonces, los estudios universitarios, en general, si rompen esa dimensión humana pueden llamarse *humanismo*, *personalismo* [énfasis agregado] como quieran llamarlo; pero, ese hecho central de que estamos tratando con personas que se alían con la tecnocracia, yo creo que esa base humana tendría que estar no solo en comunicación, sino en cualquier universitario. ¿Por qué se acusan a muchas escuelas de negocios de haber potenciado la crisis económica? Lo han hecho por una razón muy sencilla: porque han olvidado esa base humana, porque las ingenierías han hecho lo mismo. Esa base humanista, como has dicho, no se puede perder de vista en ninguna formación; pero, es especialmente singular e importante en nuestro caso porque, al fin y al cabo, como decía [Ryszard] Kapuściński: «El periodista es buena persona o no lo es», pues, en comunicación o sabes que hablas con y a través de lo que hacen las personas o estamos elucubrando.

- ¿Cuál va a ser esa formación en consideración prospectiva de comunicación?

Hoy ya no podemos prescindir de la tecnología; o sea, es verdad que ha habido un ascenso desde los noventa para acá en lo tecnológico, sea en los medios de comunicación o en cualquier otro aspecto; pero, ya emerge la inteligencia artificial y los grandes datos y los sistemas interactivos con una realidad básica. Este énfasis no se puede perder. Ahora podemos pegarnos a ellos o ser creativos respecto a ellos; esto, yo creo que es muy importante. En segundo lugar, lo que sabemos hoy ya lo sabíamos antes porque cuando hablamos de periódico, dentro de un periódico hay muchos géneros, no solo los que llamamos géneros periodísticos; había publicidad, había horóscopos... Hoy día es una realidad evidente que en el campo de la comunicación circula cualquier mensaje, cualquier actividad, prácticamente todas las actividades humanas tienen como un aura comunicativa; entonces, aquí hay una opción: o nos especializamos en un tipo de contenido —por una parte es saludable—, o ayudamos a construir el aura comunicacional de empresas, instituciones, proyectos, ONG, movimiento social, que es algo necesario y para plegarnos a esa explosión de comunicación que hay en el mundo. Necesitamos mucha flexibilidad; es decir, yo recuerdo cuando empecé a estudiar: había una carrera que estaba súper poblada que se llamaba Filosofía y letras; ahí entraba muchísima gente y la gente desde ahí se dispersaba como en derecho por infinidad de ocupaciones. Hoy, yo creo que la comunicación cumple esta función: así como el que va a hacer ingeniería debe ser de sistemas o electrónica, es muy concreto, ya sabe su campo de aplicación; un estudiante que entra en comunicación puede trabajar para infinidad de instituciones, empresas, y haciendo diferentes cosas. Esto tenemos que cuidarlo mucho porque lejos de ser un factor negativo, a veces se considera que la no especialización puede ser un factor negativo, puede ser el catalizador de la búsqueda de trabajo y de la encarnación de nuestra formación universitaria, una realidad. Es importante atender al cambio cons-

tante y a la actuación muy singular de procesos comunicacionales que se dan en determinado sitio; por ejemplo, pongo un caso: en la gestión de hospitales hay infinidad de aspectos comunicacionales y hay campo para nuestros estudiantes.

- En el campo curricular, ¿qué tendrían que hacer las universidades para que eso que se vuelve una riqueza en la versatilidad para el empleo no se convierta también en un factor de amenaza en la formación, en la fundamentación del conocimiento?

Algo que no se cumple mucho: la conexión entre la investigación y la docencia. Creo que lejos de lo que proponen algunos que dicen: —Hay profesores docentes y profesores investigadores. Vamos a ver: investigar significa ser relevante en la ampliación del conocimiento. Si en comunicación somos capaces de hacer algo con sentido, tenemos capacidad para enseñar algo que, luego, sea aplicable, y no perdernos en algo así banal y, si somos capaces de crear grupos de investigación que modifiquen la realidad a través de la producción de conocimiento y esto luego lo enseñamos a los estudiantes, estamos bien pertrechados; si lo dividimos, no, porque la rutina de repetir lo que yo he aprendido no; el profesor ha aprendido algo antes, lo repite sistemáticamente, lo evalúa y así sigue un bucle sin fin, o bien procuramos renovar constantemente a partir de lo que hemos investigado. Muchas veces hablamos de cambios sustanciales de los currículos porque nos referimos a los métodos o a las materias; traen un método que yo cuidaría mucho y es: cómo cambiamos constantemente los currículos; es decir, cómo somos capaces de introducir en el propio currículo un sistema de cambio permanente; cómo creamos un observatorio de la realidad que permita asimilar los conocimientos, y aquí debemos ser muy flexibles. La libertad de cátedra debería incluir que cada profesor, cada año, pudiera cambiar su programa coordinadamente con los demás; que cada año lo actualizara, lo mejorara, al mismo tiempo que los cambios en los estudios no fueran tan lentos. Por lo menos en España el cambio de un plan de estudio implica tantos trámites y tantas evaluaciones que llegan siempre tarde cuando se han cambiado; eso no quiere decir que no haya vigilancia sobre los efectos de algo, pero hay que combinar esa vigilancia con un cambio constante y consciente, y esto para mí sería muy positivo.

- ¿Cuando habla de esa «comunicación sin sentido» deja entrever una crítica a la investigación en comunicación en los nuevos tiempos?

Crítica o una sensación que se tiene más en la docencia que en la investigación; pero, a veces también en la investigación de repetir hasta la saciedad lo que ya deberíamos haber asimilado. Por ejemplo: uno ve cómo se organizan los planes de estudio de periodismo, los iniciales, pues la teoría de los géneros periodísticos, la información, la opinión, la diferencia entre crónica y reportaje; cuando uno ve la prensa actual sabe que esos géneros ya son categorías que ni se utilizan, que están muy brillados con otros sistemas, que además, todos responden a un patrón de dominio del relato que no hay una necesidad tampoco de decir... una asignatura dedicada a la noticia breve, al *break news*;

otra dedicada a la crónica. Esto es un fenómeno de inercia; o sea, alguien escribió un manual en esa línea, se empezó a multiplicar y seguimos por esa vía. Algo sucede, también, con la producción del conocimiento científico, que en lugar de apuntar a lo que cambia, a lo que sabemos sobre lo nuevo o a lo que describimos que es nuevo, pues muchas veces las tesis doctorales son compendios de teorías y de sistematización que yo les llamo *manuales de estudio* [énfasis agregado]; o sea, son lógicas porque un estudiante se sitúa en un campo nuevo, se lo aprende todo desde los padres fundadores de la disciplina y luego lo vuelca en una tesis doctoral. Para mí una tesis doctoral debería dejar esto fuera, es previo, es diferente una tesis doctoral que un plan de estudios; un plan de estudios es saludable, pero como tesis doctoral empieza donde hay una frase que dice: «hasta aquí sabemos esto; yo he añadido al conocimiento esto otro porque he contradicho lo anterior, porque he añadido saber al saber previo». Este gesto en comunicación no lo hacemos del todo, somos muy repetitivos, estamos muy acostumbrados a trabajar en equipo. Cuando no se trabaja en equipo no fluye la comunicación entre los investigadores, pues es un engranaje que adolece de falta de energía.

- ¿Usted cómo dimensiona el panorama de la comunicación con respecto a la formación profesional y la formación de posgrado?

Está pasando que como el posgrado es más flexible hay más demanda diversa, es como más estimulante. El grado pasa a ser una cosa muy rutinaria, lamentablemente. La articulación entre esos escalones como los tenemos: si es grado, posgrado y doctorado, por decirlo así, está bien; pensar que un estudiante pase cuatro años en un grado, dos en un máster y luego tres es suficiente para formarlo en diferentes perspectivas. Ahora bien, qué nos pasa con los grados: creo que —por lo menos en nuestro país— los bachilleratos se han debilitado, que la democratización de la educación ha hecho que una ciencia básica que más o menos funciona con muchas deficiencias, pero más o menos funciona, ha reducido el campo del bachillerato. Si queremos que una persona sea de universidad con un conocimiento más serio, más formal, con un sistema de aprendizaje más riguroso, al bachillerato le faltan capacidades, años, tiempo, y esto haría que los estudiantes que entran a la universidad no tuvieran problemas; algo muy simple: de falta de ortografía o de falta de lógica en la construcción de razonamiento matemático y otro tipo de cuestiones. Es por falta de un bachillerato más sistemático.

- Está ocurriendo, me imagino que también aquí en España, que cada vez llegan profesionales más jóvenes a la formación de posgrado, a un doctorado, a una maestría y se combina con el otro fenómeno de pensar que la formación de posgrado interesa más a la academia que al desempeño profesional; las organizaciones realmente no muestran interés por la formación en posgrado. ¿No se vuelve acaso eso un círculo vicioso donde esos profesionales no tienen la experiencia suficiente, el trabajo de campo necesario para poder asumir la docencia porque realmente el posgrado tiene una mayor

preocupación desde el punto de vista académico de mi aspiración a ser docente?

Hay posgrados orientados a la investigación, a la investigación aplicada, a la docencia, a la obtención del doctorado que deberían... son un campo muy específico. Yo creo que aquí podemos dividir dos tipos de posgrados: los orientados a la academia; personas que se doctoran para ser profesores y para la investigación dentro de la academia y, luego, los posgrados que están habilitados a la profesionalización. Los que están orientados a la profesionalización muy pocos se dan en investigación aplicada al mundo real; algunos se dan, otros se dan para ocupar buenos puestos de trabajo en la industria. El problema es que para que haya un buen programa es necesario que la academia sepa aprender y enseñar; estar al corriente, pero también que las empresas lo sepan hacer. Hay un reto de todos los países hoy en día y es aprender rápido; pero, ese aprendizaje social cada institución lo cambiará en función de cómo se acabó de aprender. Una empresa mejorará si aprende del contexto y va implementando innovaciones continuamente. Si las empresas, si las instituciones dejan de aprender qué es lo que está sucediendo, y sucede en muchos casos, pues esa economía se va a resentir a muy corto plazo y va a ver poca producción y poco bienestar, y grandes conflictos sociales. ¿Por qué se paran de aprender? Porque están en un mundo que languidece. Si yo siempre hago los diarios en papel como los he venido haciendo desde hace siglos, pues viviré un tiempo, pero moriré enseguida; entonces, si las empresas no están pensando en cómo han de cambiar para sobrevivir dentro de cinco o diez años, pues no demandarán profesionales expertos que se hagan de la universidad. Si la demandan, las empresas son las primeras interesadas en disponer de un profesional bien curtido que sirva a sus fines; por lo tanto, es un problema que tiene la universidad, pero que tiene también el entorno productivo. Hay economías recesivas en el sentido de que son dependientes, que cuando hacen tecnología la importan, cuando aplican construcciones civiles traen la ingeniería desde fuera por carencia y por falta de profesionales expertos dentro; pues, hay que invertir esto. Si uno quiere ser y tener cierta autonomía, tiene que tener toda la cadena de valor de producción dentro y el saber no puede dejarlo afuera.

- Esa preocupación que en algún momento hubo de si la comunicación era una ciencia o una disciplina, que incluso determinaba cómo se nombraban los programas académicos, ¿hoy tiene que mantenerse?

El método científico tiene que aplicarse a todo lo que hagamos. Cuando nos colocamos en la realidad del mundo, el método científico es una palanca de progreso. No se puede hacer eso de «yo soy artista y no aplico el método científico, escribo como quiero». Estamos en el terreno de la construcción de expresiones, pero si uno es artista para algo; es decir, escribo para que se me comprenda en un periódico, o escribo para transmitir una idea, hay que incorporar el método científico. No he querido decir que

hagamos un esencialismo del método científico y que rechacemos todo lo que sea intuitivo, artístico o expresivo; pero, nosotros tenemos que saber combinar. El periodista no puede ser alguien que ignore las tecnologías y los medios científicos; pero, tiene que tener también una intuición y un cierto aspecto artesanal o artístico; es importante, pero yo no diría que la discusión de hoy día deba ser el periodismo es científico, el periodismo es artístico, el periodismo es una profesión; sin embargo, no es una carrera universitaria. La universidad cada vez se va expandiendo a más campos abarcando más cosas y más universal, más universal bien hecho, y lo que debería ser es no perder de vista el método científico.

9.21. Entrevista a Jacques Guyot

Doctor en Ciencias de la Información y de la Comunicación de la Universidad de Rennes II. Diploma en Estudios Superiores Especializados, Universidad de Rennes. Profesor en Ciencias de la Información y de la Comunicación, Universidad de París 8 – Vincennes (Francia). Profesor de School for International Training (Estados Unidos) y de las universidades francesas: Instituto Universitario de Tecnología de Lannion, Universidad de Rennes; Universidad de Angers y Universidad de París 8. Director del Centro de Estudios sobre los Medios, las Tecnologías y la Internacionalización (CEMTI). Investigador en asuntos relacionados con la internacionalización de los medios audiovisuales, las minorías culturales y lingüísticas y las políticas audiovisuales europeas. Coordinador con Armand Mattelart de la parte francesa del proyecto europeo Emediate sobre «Media and Ethics of a European Public Sphere from the treaty of Rome to the War of Terror», dirigido por el Instituto Universitario Europeo de Firenze. Corresponsable de la colección Medios y nuevas tecnologías, de la Universidad de Bordeaux 3 (Editorial Apogée, Rennes). Miembro del consejo editorial de la revista Comunicación y Sociedad, Universidad de Guadalajara (México), del consejo editorial de la revista Communication (Universidad Laval, Quebec, Canadá) y del comité científico de la revista Latina de Comunicación Social. Autor de varios libros sobre televisión, periodismo, política económica y sociedad, lenguaje de las minorías, entre otros temas.

J. Guyot (comunicación personal, 5 de agosto de 2020).

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?

Me parece que se necesita una formación seria y sólida en ciencias sociales y humanas: ciencias políticas para un conocimiento de las instituciones locales, nacionales e internacionales, de la sociología, de la historia de los medios, de la técnica y de la comunicación, así como de la ética de la comunicación respecto a la responsabilidad de los periodistas en la democracia. Este tipo de formación permite a los futuros periodistas enfrentar los desafíos relacionados con la producción de informaciones (estructuras de

los medios públicos, independientes, privados o alternativos, concentración de los medios, digitalización de las redes, nuevos actores en el sector informativo como lo que se llama «periodismo ciudadano», etc).

- ¿Usted considera que en la formación académica universitaria la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de conocimiento totalmente diferentes e independientes?

Hay muchos vínculos entre el sector académico de la comunicación y el del periodismo. Pero, en términos de competencias y habilidades, una formación en periodismo tiene algunas particularidades: uso de herramientas multimedia, conocimiento de las redes sociales, extensión bastante grande del campo de intervención, por ejemplo, en lo que se llama «periodismo especializado» (información científica, medical, etc). Los periodistas especializados necesitan competencias adicionales —o a veces certificaciones académicas— en los sectores científicos que cubren. Tiene también una fuerte responsabilidad social y política respecto a la veracidad de las noticias, a una presentación de diferentes puntos de vista en los debates, a la necesidad de apoyar la producción de noticias sobre investigaciones de campo: eso significa que hay que enseñar una ética de la comunicación.

- ¿En qué medida cree usted que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postulados de la tradición intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos sociopsicológicos, socioculturales y críticos?

Claro que la retórica o la semiótica son inseparables del bagaje del periodista: para producir mensajes, textos, imágenes o videos y dominar los códigos lingüísticos y audiovisuales. También, un punto de vista crítico es esencial —eso lo hace bien la sociología—; por ejemplo; para identificar las fuentes, confrontarlas y examinarlas.

- ¿Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?

En términos de formación universitaria en comunicación, me parece que los programas académicos deben integrar intercambios internacionales. Por un lado, un estudiante ahora tiene que ser bilingüe o trilingüe; por otro lado, necesita conocer otras culturas comunicacionales; es un sector académico que cambia según los países: por ejemplo, en Francia, no se habla de «Ciencias de la Comunicación», sino de «Ciencias de la Información y de la Comunicación»; también, generalmente se enseña el periodismo en escuelas especializadas distintas de las facultades de Información y de la Comunicación. Eso está vinculado por un lado a la historia particular de las escuelas de periodismo

después de la Segunda Guerra Mundial cuando se trataba de formar periodistas profesionales e independientes del poder político; por otro lado, a la emergencia de las ciencias de la información y de la comunicación en los años setenta como nuevo campo académico (Informe Mattelart & Stourdzé de 1982 sobre este asunto).

- ¿Estima usted que la formación en comunicación debe articularse a otros campos de conocimiento y de investigación distintos a los tradicionalmente abordados en la formación universitaria?

Pienso que, más que nunca, la formación en comunicación tiene que dialogar con otros campos académicos para enfrentar la complejidad de los desafíos sociales, antropológicos, políticos y económicos de la mundialización de los intercambios informacionales y culturales. Por eso, en Francia se habla de «Ciencias de la Información y de la Comunicación», lo que significa que es una interdisciplina académica que recurre a otros campos académicos: semio-pragmática, sociología, antropología, economía política, filosofía política, etc.

- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?

Me parece que se necesita una atención particular a las prácticas sociales alternativas o emergentes que, por ejemplo, nacen en los movimientos sociales: ¿cómo comunicar de manera diferente de los medios *mainstream*?, ¿cómo trabajar para producir otro tipo de noticias con una mejor integración de los actores sociales?, ¿cómo producir otro tipo de relato informativo, de escritura periodística, más «etnográfica» y con técnicas y herramientas de toma y grabación más ligeras? Muchas prácticas de comunicación aparecen en las márgenes de la sociedad, como formas de resistencia a la hegemonía de los medios.

- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?

Hay que tomar en cuenta una perspectiva interdisciplinaria, organizar talleres técnicos (informática, audiovisual, escritura, encuestas de campo, etc) y desarrollar formaciones internacionales.

- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación?

Como lo señalé antes: una formación sólida en ciencias sociales, un interés fuerte para las prácticas alternativas de comunicación, una buena cultura técnica a través de talleres, una experiencia de investigación de campo.

- ¿Desde cuáles puntos de vista tendría que aportar la investigación científica a la formación en comunicación?

La investigación científica puede aportar una metodología crítica para estudiar los fenómenos de comunicación, el rigor para enfrentar la complejidad de lo social, un interés histórico para contextualizar los cambios antropológicos provocados por las tecnologías de información y de comunicación. Como referencias teóricas, pienso en autores como Armand Mattelart, Theodor Adorno, Jesús Martín-Barbero, Herbert Schiller, Enrique Bustamante, Guillermo Mastrini, César Bolaño ... Pero hay muchos otros investigadores jóvenes que aportan contribuciones esenciales sobre el mundo digital (ver el informe *Recommandations on journalism education*).

RECAPITULACIÓN TEMÁTICA

10. ASPECTOS DE RECAPITULACIÓN

Establecer diferentes frentes de exploración para otorgar aportaciones que permitan dilucidar posibles escenarios que a futuro se constituyan en la formación en comunicación en América Latina es el espíritu que ha movido el interés del presente ejercicio investigativo, tras la identificación de si esos «paradigmas fundacionales del llamado pensamiento latinoamericano», a los cuales se refería Marques de Melo (2009), persisten o no tras varias décadas de institucionalidad educativa en la percepción de quienes directa e indirectamente han participado de los procesos formativos en los países de la región y en otras partes del mundo.

Revisar lo que históricamente ha ocurrido con la comunicación, desde esas prácticas «informativas» que sucedieron en la Antigüedad de la Humanidad, como las que persistieron en todos los tiempos, hasta las condiciones que entrega hoy la comunicación y, específicamente, desde la esfera de lo educativo, implica, sin lugar a dudas, un ejercicio de pasado, presente y futuro para intentar dilucidar lo que ha ocurrido en la formación en comunicación y, luego, delimitado al contexto de la región que interesa: América Latina.

La presente investigación ha permitido llegar a la siguiente recapitulación temática que, en razón del orden, la hemos dividido del siguiente modo:

- De carácter historiográfico
- De carácter institucional
- De valoración del panel de expertos
- De vigilancia tecnológica
- De la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina.
- De la entrevista a expertos.

10.1. De carácter historiográfico

En toda la historia de la Humanidad se conocieron prácticas de información y de comunicación que se supeditaron a las costumbres y hábitos de los pueblos bajo el interés de reconocerse en lo que eran, en lo que hacían y en lo que pensaban. Fue el interés por el reconocimiento el que marcó sustancialmente la aparición de técnicas que en todo el mundo y a su modo dejaron constancia gráfica de un propósito fehaciente de comunicar, desde el mero hecho de poner en común algo o a alguien hasta simbolizar lo que representativamente «dibujaba» a las personas, a las comunidades, a sus creencias, a sus imaginarios, a sus líderes, a sus deidades, a su cosmogonía. Y aunque fue la oralidad una práctica previa a la escritura, fue luego la escritura y en derivación de la pictografía (pinturas ancestrales, jeroglífica, hierática, demótica, grafismos, esculturas) la técnica que contribuyó a dejar constancia de las acciones de información y comunicación del ser humano.

La Humanidad ha practicado formas expresivas de comunicación oral, corporal y escrita; aunque la escritura (la grafía y el alfabeto) ha sido la evidencia histórica de todas ellas debido a que persistió en todos los tiempos por ser la técnica perdurable por la impresión de caracteres, signos, señales, normas, actas, documentos oficiales, dibujos y textos realizados en múltiples recursos: libros, pergaminos, óstraca, tablas y tablillas, cajas, piedras, cerámicas, papiros, papeles, maderas, cuero, tejidos, etc.

Esos indicios ancestrales de información, pero también de comunicación en tanto se socializaban entre miembros de una misma comunidad y por la interculturalidad de los pueblos, también evidencian que hubo prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a las técnicas de información y comunicación. Ejemplo de ello fueron las escuelas de escribanos en los pueblos orientales, la narrativa de los ancianos aprendida en comunidades aborígenes del mundo; incluso, la creación de la universidad en la Edad Media, la aparición de las novelas, las artes, la literatura, la gramática de las lenguas y las prácticas «periódicas» de la información en todos los tiempos: de ayer a hoy.

Antes de la era cristiana los antiguos pueblos ya le daban importancia a la expresión «informatio» refiriéndose a la forma o no de las figuras (incluso la humana) como también a la «modelación» de las personas, o el ejercicio de «formarlos» o educarlos en algo. Tal modelación se daba en lo moral, en la representación de las cosas, en el pensamiento y en lo que se practicaba comúnmente (en la oralidad y, luego, en la escritura). La «modelación» constante, como su hábito (periodicidad o el hecho de repetir el acto cada determinado lapso de tiempo, período, periódico), le brindaron a la información la importancia de lo público o el hecho de trascender lo que se debía y tenía que poner en común; por ejemplo, el rito y su composición (las primeras narrativas orales, inscritas y transcritas), los lugares de encuentro, lo público (ágoras, plazas, palestras, plazas, estrados), las formas de expresarse. También fue importante para los pueblos recordar las hazañas de sus héroes, sus conquistas, sus historias y, por ello, los relatos

también fueron «modelados» (desde su enseñanza generación tras generación; desde su aprendizaje en la apropiación cultural y desde su forma o estilo: la información).

Aunque en la historia de la Humanidad la comunicación ha estado vinculada a su ser, hacer, estar y pensar, solo hasta los siglos I y II de la era cristiana y partiendo de expresiones latinas provenientes del prefijo 'com-' (junto) y de los sufijos '-muni' (función, tarea, deber) y '-car' (tendencia) comenzó a dársele uso reiterado a expresiones como *communicatio* (comunicación), *communicāre* (comunicar), *communitas*, *-ātis* (comunidad) y *communio*, *-ōnis* (comunió*n*) por el hábito en su uso, y todas surgidas desde la acción de poner en común o actuar en común. Fueron expresiones que se acuñaron reiteradamente en los inicios de la fe cristiana y en rememoración del acto de comunió*n* que, como tal, trascendió a una acción de «poner en común» unas creencias religiosas, por tanto, el hecho mismo de comunicar (*communicāre*). *La propagación del cristianismo coadyuvaría al uso y difusión de la expresión latina 'comunicare' y de las demás expresiones derivadas de 'communio', acuñadas en los textos religiosos y manuscritos durante la Edad Media y retomadas en la Modernidad.*

Con la aparición de la imprenta en Occidente, el acto de imprimir se fue asociando a la «prensa» o «prensado» del papel, y por el desempeño constante en determinados períodos de tiempo de dicho ejercicio; es decir, que se convertía en algo repetitivo por el interés que generaba o por el hábito adquirido de informar y recibir la información; se convirtió en acto periódico. Así, todo lo que implicaba informar constante, regular o periódicamente se fue denominando «periódico» o «diario» (cuando adquirió dicha periodicidad).

La Humanidad, a lo largo de todos los tiempos, por uso reiterado, ha adquirido hábitos en torno a la información y, como tal, del deseo de poner en común lo que suele ser representativo o lo que puede adquirir un dominio generalizado de las personas de un conglomerado (pueblo, ciudad, territorio); es decir, lo público (la cualidad de poner algo en conocimiento de los demás, del lat. *publĭcus*) y lo que amerita que ese 'público' conozca, o la acción, en consecuencia, de 'publicar' (del lat. *publicāre*). De allí, la generalización del término 'publicación', como el acto de poner la información entre el público o 'publicar'.

Fueron los alemanes en la Modernidad los que retomaron las expresiones 'periódico' y 'publicación' para acuñar las palabras 'periodismo' y 'publicidad', en lo que inicialmente denominaron Publicística (*Publizistik* o estudio de medios) y Periodística como formas de comunicar o de 'poner en común' ('comunicar', 'comunicación'). Para estas dos expresiones, el sufijo 'ista' indica «el que realiza». Entonces, publicista sería el «individuo que publica» y periodista «el que informa periódicamente», si nos remitiéramos a las etimologías de los sustantivos y del sufijo.

Las actividades informativas en la Modernidad trascienden el plano de lo religioso, distinto a como ocurrió en la Antigüedad y en la Edad Media, donde lo sacro mediaba la espiritualidad y el conocimiento. El comienzo de los procesos industriales gracias al desarrollo de la máquina, más allá de la técnica (la *tékhnē* de los griegos) y hacia una revolución en la forma de producir y de pensar, no solo derivaron sino también indujeron mayores y mejores prácticas de información y puestas en común porque el conocimiento tornábase menos en un privilegio de unos cuantos y alcanzó beneficio social por volverse paulatinamente de carácter divulgativo (*divulgatio*, *divulgationis*, *divulgare* o comunicar, o publicar, o informar entre la gente, el vulgo, *vulgāris*, *cómun*, *ordinaria*, *corriente*).

Por otra parte, la concentración del poder de la información comenzaba a diluirse en otras formas de ejercerlo, no precisamente desde la acción del gobernante ni de las instituciones eclesiales, privilegiadamente dominantes y por muchos siglos del conocimiento ancestral; aunque fue la Iglesia la que otorgó esencia a la institucionalidad universitaria, al concepto de escuela y a las prácticas de la educación.

La actividad periodística o el acto de escribir periódicamente en un medio impreso comenzó a hacer un oficio propio de intelectuales y políticos. Desde su primera época (siglos XVII y XVIII) y luego, con el furor de la Modernidad (siglos XVIII y XIX) y todo lo que ella implicó en el desarrollo de las artes, de las ciencias, de la industrialización y de la tecnología. Solo hasta el siglo XX, el periodismo reviste importancia para la generalidad en su formación, constituyéndose así en escuelas periodísticas que se adscriben paulatinamente a la institucionalidad universitaria.

Las guerras mundiales del siglo XX concentran los esfuerzos humanos en el diseño y funcionamiento de técnicas y tecnologías que coadyuven a la comunicación por la preocupación de los bandos participantes en ganarlas. Fue el siglo de las telecomunicaciones derivadas de los inventos y descubrimientos de los dos siglos anteriores y que en la Modernidad avanzan en otras formas de comunicación distintas a la escrita y a la oral. Los Estados participantes de los conflictos internacionales delegan esfuerzos para mejorar sus telecomunicaciones y ello introdujo conceptos, ideas, teorías y planteamientos que, aunque inicialmente fueron sustentadas por una preocupación puramente técnica de garantizar la composición comunicativa en disminución del «ruido» de la acción comunicativa, trascendió no solamente en las ciencias exactas, sino también en las recientes ciencias sociales que mostraban ya preocupación por temas como los flujos de información y los actores de la comunicación.

10.2. De carácter institucional

Hasta antes del siglo XX los instrumentos, las técnicas, los procedimientos de comunicación no habían sido objeto del análisis amplio, suficiente y especializado como ocurrió en esta centuria, y gracias al preámbulo marcado por siglos anteriores, sobre

todo, el XIX, al cual desembocan las cuestiones metodológicas, epistemológicas y metafísicas que abordaron la condición y trascendencia del ser durante los siglos XVII y XVIII. Había una preocupación por lo social y se pretendía explicar, incluso, desde la forma como se debía concebir el método para la investigación científica.

Desde el método *cartesiano* —con una concepción mecánica—, el método *newtoniano* —explicado desde la razón, la observación, la experimentación y la experiencia— y el método de Galileo —de corte resolutivo y de composición—, se dieron las discusiones, reflexiones, debates y contradicciones sobre la ciencia de lo social. En algunos se asumía el criterio unitario del método y, en otros, la mecanicidad del método, la explicación de los fenómenos sociales, la prueba empírica y la ontología. A tal punto que de las leyes físicas partían las concepciones filosóficas de lo social y comenzó a dibujarse así, por tanto, un nuevo orden social que otorgaba mucho interés a asuntos de la economía y la política, en una nascente sociología del pensamiento, mediada por las discusiones sobre la lógica, las deducciones, las inducciones, el ejercicio empírico, la física, la metafísica y la antimetafísica, las tesis, las demostraciones, las leyes empíricas, entre otras consideraciones y con relación a lo social.

Como ocurrió con los primeros ejercicios de la prensa comparada, la psicología, la antropología y la sociología tuvieron que valerse de los recursos de la observación y la comparación, ya habituales en las ciencias biológicas de la medicina, la botánica y la geología y, en la búsqueda de fundamentación teórica, las ciencias sociales iniciaron su solvencia en prácticas de observación que entregaban una perspectiva distinta de comprender el mundo, en superación progresiva de la inmutabilidad de las leyes y en explicación teórica de la evolución humana.

Son el neopositivismo, el postpositivismo, el racionalismo crítico y el materialismo la base del conocimiento científico social de comienzos del siglo XX por cuanto desde allí se analizan y observan los fenómenos sociales que, luego, son visualizados desde otras corrientes y orientaciones como el funcionalismo, el estructuralismo y los sistemas, aún vigentes y explicados en y desde las ciencias sociales y, por supuesto, en la fundamentación formativa en comunicación como campo de conocimiento de la científicidad social.

Aunque en la primera mitad del siglo XX hubo intereses de institucionalidad de la comunicación ejemplificados con la creación de escuelas de formación en periodismo adscritas a las salas de redacción de importantes medios de comunicación impresos, solo hasta el período posterior a la Segunda Guerra Mundial la institucionalización formativa adquiere generalidad e importancia y en trascendencia de un interés más allá del perfeccionamiento de un oficio y por las múltiples reflexiones que de lo social se venían haciendo con mucho ahínco. En el primer período de la centuria la necesidad formativa correspondía a una puntualidad determinada por la necesidad de algunos me-

dios de comunicación y el interés que comenzó a inquietar a algunas instituciones universitarias por lo relacionado con lo social; sin embargo, a partir de los años 50 se animó el interés por la Teoría General de Sistemas, los planteamientos del estructuralismo francés, las ideas funcionalistas y los planteamientos críticos, que se abrían camino en un período naciente de posguerra; todo por cuenta del interés que generaba entre los países aliados el hecho de atender los problemas de la comunicación, los mismos que en tiempo de guerra diezmaron los resultados durante la confrontación. Los países desarrollados realzaron la comunicación por la conveniencia de su estudio y se instituye en programas académicos de universidades de Europa y Estados Unidos.

Al constituirse la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, a su vez su organismo especializado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), se enfocan los esfuerzos de las naciones integradas en la consolidación de la paz y la seguridad mundial mediante acciones de cooperación internacional en asuntos de educación, ciencia y cultura. Así, se dimensionaron los criterios de desarrollo en el mundo y los programas de acción en las naciones constitutivas. El interés por temas de educación, ciencia y cultura mantuvo el espíritu originario de los países aliados que desde 1942 pretendían el restablecimiento de sus sistemas educativos una vez concluyera la guerra.

En la década del setenta empiezan a discutirse en el seno de la Naciones Unidas y la Unesco temas asociados al desarrollo y el control de los medios de comunicación y, surge la discusión en torno a lo que se denominó Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación (NOMIC), en medio de circunstancias políticas, económicas, culturales y sociales que ya habían sido configuradas por una «Guerra Fría» que parcelaba al mundo en *países aliados* a Estados Unidos («países del primer mundo») y países del denominado *bloque comunista*. A los que no pertenecían a uno u otro bando se los denominó «países del tercer mundo» (o países «no alineados» y neutros), un término acuñado por el economista Alfred Sauvy, representante de Francia ante la ONU y fundador de la demografía francesa, al interpretar el concepto de «Tercer Estado» utilizado precisamente durante la Revolución francesa. Y de esa interpretación surgieron posteriormente denominaciones simplificadas en «países desarrollados» y «países en vía de desarrollo».

Las Naciones Unidas promovieron la institucionalidad de la formación en comunicación con el deseo de constituir centros de formación para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación en el mundo. Lo hicieron efectivo con la creación de centros de formación en Europa, África y América. Por ello nacieron los centros formativos de Estrasburgo (Francia), Nairobi (Kenia) y Quito (Ecuador), que aún funcionan.

En el caso americano, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) recogió las banderas de institucionalidad de la

Unesco por la promoción del derecho a la comunicación bajo el espíritu de la democratización de las sociedades. Desde allí se enmarcó el espíritu formativo para la capacitación de periodistas y profesionales de la comunicación, como también la estimulación para la creación de programas académicos de periodismo y comunicación en los países de América Latina. La iniciativa de la X Conferencia General de la Unesco en 1958, con el ánimo participativo de Ecuador y, a su vez, de la Universidad Central de Ecuador, indujo a la constitución del organismo internacional de corte regional, autónomo y de carácter no gubernamental. Fue quizá, la entidad regional que más incitó y propició la constitución de programas de alcance profesionalizante de la comunicación y en el periodismo en la región latinoamericana, a tal punto que hoy sigue generando espacios para la cualificación, la formación, la reflexión y la discusión en torno a temas coyunturales de la comunicación y el periodismo en las distintas subregiones y con el respaldo de entidades como la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FelaFacs), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unesco, la Asociación Internacional de Radiodifusión, la Agencia Latinoamericana de Información (Alai), la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic), la Unión Latina de Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura (Ulepicc), la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (Aler) y la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (Atei); muchas de estas instituciones conforman su consejo directivo.

La formación de tipo profesionalizante ha tenido el respaldo de Ciespal por cuanto las universidades latinoamericanas recibieron asesoría, apoyo y cualificación docente de los programas que incursionaron en una ofertada inicialmente ajustada a la propuesta emanada desde la Unesco y predeterminada por las orientaciones académicas de Ciespal a partir de la década del 60, con una orientación integradora de los componentes de la comunicación, denominada desde ese entonces ‘comunicación social’ y de ‘periodismo’, elemento con el cual había nacido inicialmente el organismo regional. Aun, un grueso de licenciaturas o programas de pregrado de comunicación y periodismo de América Latina conservan ese espíritu formativo y la estructura curricular básica que los fundó.

En la institucionalidad formativa de la comunicación y el periodismo en un orden profesionalizante, de igual modo, ha sido importante el liderazgo de la Iglesia católica en la constitución, proliferación y funcionamiento de programas académicos de comunicación y periodismo en los países de América Latina. Su influencia derivó, igualmente, en la constitución y promoción de ofertas educativas con corte humanista, consagrada en la estructuración de planes curriculares soportados en la fundamentación misma del humanismo cristiano. Ello, también, se ha conservado en los aspectos de misión, visión y ciclos formativos de comunicadores sociales y periodistas en la región latinoamericana.

Por un interés en permanente crecimiento con relación a la comunicación, los Estados latinoamericanos también apostaron a una formación de nivel profesionalizante en el campo de conocimiento de la comunicación y el periodismo. De hecho, Estados que en sus constituciones mantenían el vínculo religioso tradicional en sus normas, en heredad de las naciones latinoamericanas de una cultura hispana colonial, preservaron por mucho tiempo una educación superior basada, del mismo modo, en elementos humanistas retomados de la evangelización cultural de la Iglesia católica. Solo hasta cuando el pensamiento liberal cala en el espíritu universitario es cuando este parámetro histórico-social se aísla y determina una oferta educativa en comunicación y periodismo desprovista de la tradición religiosa. Comienza así a distinguirse la formación universitaria pública de una formación universitaria privada que mantenía el desempeño tutelar muy generalizado de la Iglesia en las primeras décadas de los nacientes programas de comunicación y periodismo. Ya en los años ochenta y noventa, la apertura por la diversidad de credos, dimensiona la aparición de nuevos programas académicos y universitarios de comunicación y periodismo deslindados de esa fundamentación tradicional que conservan, incluso, muchas instituciones universitarias de América Latina. Un grueso de programas académicos en los países de la región bebe aún de las fuentes del humanismo cristiano y, en complemento, se hallan las universidades estatales o públicas soportadas en el pensamiento liberal, y las nuevas universidades que ofrecen programas despojados de tal base y con mayor preocupación en lo técnico, en lo tecnológico y en lo pragmático.

Estado e Iglesia han sido las dos instituciones que mayor respaldo han dado a la constitución y funcionamiento de programas educativos en comunicación y periodismo en América Latina, incluso, con mayor predominio sobre ofertas educativas que no han surgido por iniciativa estatal o eclesial en las últimas décadas. Y aunque esta última condición de oferta es cada vez más creciente, pareciera ser que la demanda sigue manteniendo prelación por la sección de ofertas de la educación pública o por la educación privada de las universidades católicas. Por otra parte, las universidades católicas, aunque mantienen los lineamientos institucionales que las sustentan, han dando apertura a transformaciones curriculares que no se han limitado a la fundamentación humanista que las ha caracterizado, sin que ello connote su despojo, y en una apertura respetuosa hacia pensamientos más abiertos y contextuales.

10.3. De valoración del panel de expertos

La formación técnica y tecnológica no ha de desestimarse en la elaboración de planes de estudio y estructuras curriculares orientadas a la formación de futuros comunicadores social y periodistas. Del cruce de las respuestas al cuestionario, los expertos siempre evidencian la importancia de la formación técnica y tecnológica en los planes de estudio de los programas de comunicación y periodismo. Corresponde esta tendencia con la continuidad que los programas educativos en el campo de conocimiento le han

dado al asunto y que se encuentra plasmado tanto en los programas académicos tradicionales como en los que a lo largo de las últimas cuatro décadas han surgido en los países de América Latina.

Seguiría siendo importante que la formación en comunicación y periodismo tuviera una prelación en el nivel universitario de carácter profesionalizante (licenciatura, pregrado, titulación, bacharelado, grado, carrera), sin que ello vaya en contravía de la promoción de una formación avanzada en el nivel de posgrado. Los expertos, en su mayoría, estiman que a futuro la educación en comunicación y periodismo debería tener una orientación de posgrado, partiendo de la base de una formación básica universitaria de pregrado. El panel asume que la formación en el nivel de pregrado y la formación en el nivel de posgrado son igualmente importantes para delinear los escenarios futuros de la educación en comunicación y periodismo.

Acerca de la formación de comunicadores tendría mucha valoración por los expertos que estuviese basada en competencias, elegidas por el estudiante en diferentes campos de conocimiento, saberes y ciencias, y no precisa y delimitadamente en las áreas del campo de conocimiento de la comunicación y el periodismo, ni excluyentemente solo desde las ciencias sociales.

Con base en las posiciones de los expertos, se concluye que la formación futura en comunicación y periodismo ha de tener una solvencia profesional, una educación cualificada en el posgrado, una experticia aprendida desde el conocimiento técnico y tecnológico y un aprendizaje explicado por la apropiación de competencias que trasciendan la educación especializada en comunicación y periodismo.

El panel mundial de expertos se mantiene en la idea de conservar los modelos que tradicionalmente han sustentado la enseñanza y aprendizaje de la comunicación en las diferentes regiones del mundo, con una base formativa en el humanismo, la ética y los valores democráticos y dándole importancia a la investigación, la transferencia, la producción y la interdisciplinariedad en el conocimiento, sin que ello diezme la necesidad de la praxis y uso de las tecnologías de información y comunicación. Aunque el panel no desconoce la importancia de la proyección comunitaria y la atención de las problemáticas sociales por parte de los programas académicos en comunicación y periodismo, tampoco lo estiman como el elemento más destacable para una formación futura, y confirman la necesidad de conservar los paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales en el campo de conocimiento.

Los expertos no niegan que a mediano plazo habrá posibilidades de cambio en la fundamentación teórico-conceptual de los programas de comunicación y periodismo y en el enfoque investigativo por cuanto habría una relación importante entre investigación, teoría y campo académico; sin embargo, consideran que las metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje, aunque estarán sujetas a cambios no serán tan

sustanciales como en otros aspectos, y será tan importante la investigación teórica como la investigación aplicada.

Aunque hoy los programas no atienden de lleno las demandas del contexto y de las organizaciones sociales y productivas, como de los medios de comunicación, los expertos consideran que en las instituciones educativas es indispensable hacerlo y, por tanto, tendrían que prepararse para ello.

Menos de la mitad de expertos considera indispensable delimitar la formación en comunicación y periodismo por énfasis o especialidades, mientras que los demás asumen que ese asunto sería deseable y otros en que hay que prepararse para ello. Entre indispensable y deseable se da razón a especializar el conocimiento en comunicación y periodismo en la futura formación.

También, de indispensable y deseable consideran mayoritariamente los expertos la necesidad de procurar una alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante, lo cual confirmaría un tema de alta relevancia en la discusión curricular de los programas de comunicación y periodismo en el mundo entero. Lo que no consideran necesario es implantar modelos de certificación académica por competencias en remplazo de la formación tradicional de carácter profesionalizante y la sustitución de títulos universitarios. No obstante, asumen que a futuro en un asunto que debería resolverse.

Acerca de la apropiación de lineamientos teórico-conceptuales de otros saberes, se intuye de la respuesta de los expertos que es un asunto indispensable por hacer en el futuro de la formación en comunicación y periodismo y en comprensión del deseo de un diálogo de saberer y en preparación de la interdisciplinariedad.

Atención a las demandas del contexto, prioridad a asuntos prácticos, conservación de paradigmas, prácticas de innovación y transferencia de conocimiento, delimitación de áreas por énfasis, prioridad de la investigación y, en especial, la investigación aplicada, y la alta flexibilidad en la selección de créditos educativos, son todos aspectos que los expertos asumen de indispensables y deseables, y que en aquellos en que no se han procurados los esfuerzos, habría que prepararse para ello.

En un mediano plazo, el panel de expertos asume que la formación en comunicación y periodismo continuará siendo abordada desde los enfoques pragmático, con lógicas prácticas y tecnológicas interesadas por la apropiación y uso de las TIC; y socio-técnico, crítico y político-cultural, con lógicas interesadas tanto por la valoración del sentido de la comunicación como por su función social y la relaciones de poder, tal y como habitualmente han sido asumidos en la oferta educativa, no solo de América Latina, sino también en programas académicos de otras regiones del mundo.

De las respuestas confirmadas por los expertos desde distintas aproximaciones futuristas, se podría concluir que la formación en comunicación y periodismo tendría

que preocuparse por mantener criterios de integralidad en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales; de especificidad y especialidad en el conocimiento; de solvencia práctica en la apropiación de las tecnologías de información y comunicación; de una formación apoyada en la reflexión discursiva y crítica; de una conjugación de disciplinas y saberes alrededor de la comunicación y el periodismo; del mantenimiento de una oferta curricular, teórica y conceptual; de contribución a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto y, por sobre todos los aspectos anteriores, investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación.

Bajo otras consideraciones, se deriva de la interpretación de los expertos, que son de muy alta pertinencia en la formación futura de la comunicación y el periodismo actitudes relacionadas e inscritas en el saber pensar, el saber hacer, el saber ser, el saber conocer, el saber reconocer y el saber proponer desde la conceptualización, fundamentación y epistemología; desde la planificación, gestión y gerencia de la comunicación; desde la realización, producción, evaluación y control de procesos de comunicación; desde la formación íntegra, humanista y ciudadana; desde la identificación, contribución y atención de las problemáticas sociales; desde el uso competente de las tecnologías de información y comunicación.

Las respuestas de los expertos se enmarcan en puntos de vista que se sugieren en lo indispensable y deseable para una formación futura en comunicación y periodismo, y en reconocimiento de una oferta universitaria en comunicación creciente, como la demanda estudiantil de los programas educativos en el campo de conocimiento; bajo la necesidad de mejorar la calidad investigativa tanto teórica como aplicada; de buscar una mayor transferencia de conocimiento a la sociedad; de procurar un mayor diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias; de cualificación permanente del estamento docente; de actualización del egresado profesional; de adaptación de los contenidos curriculares según las necesidades de los entornos; de flexibilidad curricular y de apropiación de las TIC en la educación en comunicación y periodismo.

10.4. De vigilancia tecnológica

La realización de un proceso de vigilancia tecnológica sobre la producción científica en comunicación contribuye desde otra perspectiva identificar cuáles son y cómo han de ser los lineamientos que en ella derivar a partir de los esfuerzos investigativos que surgen en la academia y que nutre, sin lugar a dudas, las condiciones de la formación en comunicación y periodismo.

Con relación al contexto latinoamericano aún son mínimos los esfuerzos por garantizar una producción científica representativa bajo los estándares dominantes de visibilización de la ciencia impuestos en el mundo. Y se alude a la imposición porque se han generalizado lineamientos que resultan un tanto excluyentes y discriminatorios, que

se explican por sí solos cuando son relacionados. Hoy, la producción científica internacional está concentrada en el ejercicio divulgativo de alto impacto sugerido y predeterminado por productoras editoriales y plataformas científicas que determinan qué se publica o no y bajo qué consideraciones, sumado al hecho de que no existen diferencias sustanciales entre áreas de conocimiento. En el caso puntual de la comunicación, la producción científica altamente concentrada en Estados Unidos, en una condición muy superior con respecto a los demás países que le continúan en la clasificación mundial, señalan el panorama que podrá continuar en los próximos años, salvo si ante las circunstancias actuales los agentes participantes actúan para una consecuencia distinta.

España es el único país de lengua española que, con base en la vigilancia tecnológica, puntea la clasificación internacional entre los primeros 20 y es, por tanto, la lengua inglesa no solo dominante en la divulgación científica en todos los campos de conocimiento, sin también, en forma puntual, en la comunicación y el periodismo.

Del contexto latinoamericano hay países que están sobresaliendo en un interés por realizar su producción investigativa en comunicación, aunque ello todavía no muestre aún resultados significativos y mucho menos impactantes en el grueso de la producción científica internacional desde la visibilidad de publicaciones con alto impacto divulgativo para la ciencia en el mundo.

Brasil y México son los países con el liderazgo regional más significativo en la divulgación científica de alto impacto, seguidos de Colombia, Chile, Argentina y Ecuador, en los puestos 23, 29, 31, 34, 38 y 47.

De la producción científica en comunicación y periodismo visibilizada en revistas de alto impacto se establecen los 3 principales rangos: el primero con resultados mayores a 1009 registros liderado únicamente por Estados Unidos; el segundo rango, definido con registros de divulgación en revistas de alto impacto entre 101 a 400 publicaciones por Canadá, Inglaterra, España, China y Austral consecutivamente; y el tercer rango, muy inferior, con reportes de 21 a 100 artículos indexados en los cuartiles 1 a 4, donde aparece Brasil junto a Suráfrica, Francia, Noruega y Nueva Zelanda. El cuarto rango está constituido por reportes entre 1 a 20 publicaciones indexadas de alto impacto y en el que por América Latina lidera México (el segundo país de mayor visibilidad después de Brasil). En este último rango o clasificación están la mayoría de los países de América Latina.

La visibilidad de la producción científica latinoamericana en revistas de alto impacto, en los cuartiles de 1 a 4, es mínima de acuerdo con la vigilancia tecnológica realizada a partir de la base de datos de Scopus.

La producción científica internacional en comunicación se caracteriza en un alto grado por la visibilidad individual y los investigadores de comunicación y periodismo de mayor visibilidad y, por ende, de mayor producción científica de alto impacto, no tienen

una alta coautoría entre sí. Este comportamiento es generalizado y se extiende también a la visibilidad de la producción científica de los países de América Latina. Ello significa que hay un bajo índice de trabajo colaborativo para la divulgación científica de la investigación en temas de comunicación y periodismo. Este fenómeno ocurre incluso con relación a los investigadores de un mismo país y se extiende a toda la región latinoamericana, al no evidenciar la visibilidad de una producción científica subregional, regional y mucho menos interamericana e intercontinental.

Las temáticas de mayor tratamiento, establecidas por la filtración de las palabras clave reportadas en la producción científica de alto impacto en comunicación y periodismo, dibujan el panorama de las últimas dos décadas al mostrar que *communication studies*, *social media*, *social networks*, *mass media*, *communication research*, *journalism*, *competencies* e *intercultural communication* son las de mayor abordaje entre los científicos que divulgan en revistas de alto impacto. Al revisar el comportamiento histórico en la visibilidad de estas temáticas, es muy probable que el escenario futuro inmediato prevalezca con el tratamiento de estos temas y, por ende, de las temáticas investigativas de mayor realce para la formación en comunicación y periodismo.

Las universidades que mayor visibilidad de producción científica tienen en temas de comunicación y periodismo pertenecen a Estados Unidos y las mayores relaciones interuniversitarias de investigación en comunicación y periodismo también atañen a universidades estadounidenses.

La baja visibilidad de la producción científica en comunicación y periodismo de autores y universidades latinoamericanas corresponde a muchos factores, entre ellos, la escasa producción de artículos científicos en idioma inglés cuando es en este idioma en el que predomina el mayor número de revistas indexadas de alto impacto en cuartiles 1, 2, 3 y 4; la falta de unificación de criterios de autores y universidades para presentar la información de registro de autorías del mismo modo, por lo que se dispersa el registro de un mismo autor o de una misma institución universitaria; el desconocimiento de las lógicas de publicación científica lo cual descalifica la presentación de artículos en convocatorias al no pasar la lista de chequeo de requisitos de admisión; la redacción de artículos sin tener en cuenta los perfiles y requisitos de publicación de las revistas a las cuales temáticamente apunta el tema investigativo; la deserción y desestimulación de autores cuando ven que sus artículos son rechazados por no cumplir los requisitos o no atender las exigencias en la presentación de resultados de investigación; la insuficiente aportación a la ciencia de los artículos sometidos a valoración de pares ciegos; la ausencia de rigor científico en la metodología de redacción de artículos; la desarticulación de los esfuerzos institucionales y de los autores para publicar estratégicamente en revistas de alto impacto.

10.5. De la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina

Muchas instituciones universitarias no asumen los recursos suficientes para visibilizar y promocionar su oferta educativa institucional, en general, y de sus programas de comunicación y periodismo, en particular. La carencia de estrategias de carácter divulgativo, comunicativo, promocional y de mercadeo contrasta en paradoja con la lógica formativa que ofrecen sus programas educativos. Sin embargo, esta carencia o debilidad cada vez es menor, aunque es comportamiento significativo sobre todo en las subregiones de Centroamérica y Caribe, con menor generalidad en subregiones como países andinos, algunos países del Cono Sur y México.

Se comienzan a evidenciar clasificaciones y subclasificaciones del campo de la comunicación y el periodismo de acuerdo con lineamientos particulares de cada institución y en abandono de las formas tradicionales de hacerlo en el área de las ciencias sociales y, por ello, aparecen áreas como el diseño, el mercadeo, las ciencias administrativas, las ciencias políticas, las humanidades, la publicidad, entre otras.

Las formas tradicionales de oferta educativa de comunicación social – periodismo o comunicación social y periodismo van siendo desplazadas por nuevas titulaciones o designaciones acomodaticias a las circunstancias de cada institución educativa o del entorno particular donde ofrece sus programas educativos.

Desde los inicios de los primeros programas de comunicación y periodismo en América Latina han sido los países de México, Brasil y Colombia los de mayor número en la oferta, con su liderazgo en la respectiva subregión, salvo México que corresponde a Norteamérica junto a Estados Unidos y Canadá, donde las cifras de la oferta son considerables, y Brasil que, por su extensión, se constituye no solo en país sino también en subregión.

En las respectivas regiones de Centroamérica, Caribe, Países Andinos y Países del Cono Sur, los países líderes en la oferta educativa en comunicación y periodismo son El Salvador, Cuba, Colombia y Argentina, respectivamente.

La oferta educativa en comunicación y periodismo es directamente proporcional a la densidad demográfica de cada uno de los países de América Latina y coincide con que los países de mayor población también son los que tienen mayor número de programas de formación en todos los niveles: técnico, tecnológico; licenciatura, grado, *bacharelado*; especialización, maestría y doctorado. Aunque en el caso de las especializaciones (especialidades) uno de los países con mayor población (Colombia) mantiene el liderazgo en su oferta, la mayoría de los países de la región latinoamericana no se han visto estimulados por este nivel de formación.

La región con mayor oferta en el nivel técnico (tecnicatura) y tecnológico es la Andina; mientras que México lidera la oferta en el nivel de licenciaturas (grado, pregrado,

carrera o *bacharelado*), Brasil en especialidades (especializaciones) y, nuevamente, México en el nivel formativo de maestrías y en la formación de doctorados.

La formación en comunicación y periodismo en América Latina mantiene con predominio su estructura tradicional basada, sustancialmente en los lineamientos originarios de la oferta de los años sesenta y setenta, cuando las universidades adoptaron el modelo que sugería la Unesco por intermedio de la propuesta construida por Ciespal para la región latinoamericana, donde el perfil formativo se inició con la oferta de periodismo y, luego, de comunicación, en la conjugación del binomio comunicación social-periodismo desde el nivel de formación de pregrado (grado o licenciatura). En los últimos años esta oferta ha comenzado a diversificarse lentamente hacia otros niveles de formación (con predominio en modalidad de especialidad y de maestría) o a dividirse por énfasis en la modalidad de licenciatura.

Aunque algunos países han marcado decidido liderazgo por la apertura de posgrados en el nivel de doctorado, como ocurre con México, Brasil, Colombia, Perú y Argentina, en el contexto general latinoamericano siguen siendo muy tímidos y lentos los esfuerzos educativos para brindar una forma académica más amplia, diversa y específica en el nivel doctoral. Algunos países, como Colombia, mantienen su interés por la oferta de especializaciones (especialidades) y se muestra un interés generalizado en las regiones por la apertura de maestrías, más que especializaciones.

Las regiones de México, Brasil y Andina marcan el liderazgo en la apertura de programas académicos, con un predominio de licenciaturas (grados/pregrados), por encima de otros niveles de formación, mientras que regiones como Centroamérica y Caribe mantienen una tendencia conservadora y menor en la oferta de licenciaturas.

La educación en comunicación y periodismo en los países del Cono Sur se distingue por una prelación de la oferta en licenciaturas (166) por encima de maestrías (65), especializaciones (38) y doctorados (5). Con relación a las tecnicaturas o programas de orientación técnica se encuentra que la cifra es cercana al ofrecimiento de especializaciones.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

11. CONCLUSIONES

Al llegar a esta fase de la investigación se ha de encontrar que la revisión bibliográfica (1), la revisión historiográfica sobre la información, la comunicación y el periodismo (2), el ejercicio de vigilancia tecnológica de la producción científica en comunicación y periodismo en el mundo y en los países latinoamericanos (3), el análisis de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina (4), la consulta a un amplio panel de expertos en la materia oriundos de distintas regiones del mundo y de América Latina (5) y el diálogo con reconocidos teóricos, investigadores y profesores relacionados con la formación en comunicación y periodismo (6) han sido fundamentales para determinar concluyentemente los aspectos que motivaron el desempeño consultivo e investigativo del autor.

Asimismo, en el presente trabajo partíamos de 6 hipótesis, en consulta de situaciones reales o imaginadas sobre el estado de la formación universitaria profesional de la comunicación y el periodismo en América Latina, desde una postura empírica que, por medio de una serie de análisis y métodos, y derivada de un desempeño retrospectivo, introspectivo y de perspectiva permite llegar a las siguientes conclusiones:

- La formación en comunicación y periodismo en América Latina mantendrá su interés en su carácter universitario y profesionalizante de nivel de licenciatura, *bacharelado*, grado, carrera o pregrado, con progresivo pero lento interés por una educación de posgrado, sobre todo en el nivel de maestría, y una muy limitada oferta de doctorados, restringida exclusivamente a instituciones de educación superior reconocidas por su calidad educativa acreditada y tradición en sus entornos y países. En paralelo, la demanda seguirá altamente concentrada en el nivel de licenciatura y maestrías, mientras que la demanda en doctorados consultará con prelación la oferta europea en el

idioma nativo, luego en la oferta local o incluso nacional y, tercero, con un mínimo interés —por costos y limitaciones idiomáticas—, en la oferta educativa en una segunda lengua. A su vez, países como Brasil y México seguirán siendo líderes regionales en la oferta de doctorados en aprovechamiento de su inmensa demanda educativa nacional, con una muy ligera apertura al mercado subregional y regional en el contexto latinoamericano. Con respecto a la oferta de especialidades o especializaciones se mantendrán más por el deseo de sus aspirantes de cualificarse con sus propios recursos económicos o por la mínima subvención que interesará a las empresas para «estimular» a sus empleados en un corto tiempo, con bajo subsidio y, en cambio, con la exigencia de alta retribución para las organizaciones. Además, será la oferta que interesará a recién egresados cuyos ingresos laborales no permiten aspirar a los niveles siguientes de formación de posgrado como maestría y doctorado.

En América Latina tener una formación de posgrado seguirá siendo un privilegio de unos cuantos o el estadio cualitativo ideal para aspirar a mejores salarios, meta un tanto imaginaria porque el sector productivo no tiene, ni le interesa equilibrar sus escalas salariales con el esfuerzo formativo de quienes optan por una formación doctoral, incluso de maestría. Solamente las instituciones educativas universitarias de la región han hecho ingentes esfuerzos por reclasificar las condiciones salariales de quienes llegan a la ocupación docente y sometidas a los mínimos requisitos que exigen las agencias acreditadoras nacionales e internacionales para obtener los estándares de calidad pero que, a medida que el personal docente se va familiarizando con este tipo de formación de posgrado, incrementan las exigencias y los prerrequisitos para adquirir tal escalafón. Mientras tanto, el personal profesional que no se sube a esta desenfrenada carrera de cualificación de posgrado ve preocupantemente reducidas sus esperanzas de mejores salarios, indistintamente si son bien evaluados por sus alumnos o indiferentemente si su experiencia profesional los condujo en algún momento a ser formadores privilegiados de carreras o licenciaturas.

- Paradójicamente y aunque la demanda profesionalizante seguirá teniendo prelación en América Latina a corto y mediano plazo, las condiciones del mercado laboral y profesional menospreciarán con mayor ahínco el hecho de que los profesionales en comunicación y periodismo limiten su formación a tal nivel, también en contradicción con el hecho de que aquellos profesionales con mayor nivel formativo serán subvalorados salarialmente. Las organizaciones productivas continuarán marginadas de las lógicas de cualificación formativa de las instituciones educativas universitarias, en menosprecio de la esencia objetiva de las lógicas de la postgraduación, aunque también y nuevamente en paradoja, mantendrán la exigencia vinculante de aspirantes con formación de posgrado como un formalismo cuestionable.

Esta situación desestimulará el interés de las próximas generaciones por cualificarse permanentemente desde la educación superior y de posgrado, salvo bajo aquellas circunstancias en que las organizaciones productivas estimulen dicho propósito mediante la subvención de costos y matrículas de educación, un asunto por demás privilegiado para unos cuantos si se tiene en cuenta el perfil demográfico latinoamericano y el reducido número de empresas que tienen, además de su capacidad económica, el interés por una «educación permanente» de sus empleados.

Mientras la competitividad educativa clama por una mayor y mejor cualificación de comunicadores y periodistas, se presentarán dos condiciones contradictorias: las universidades preocupadas por abrir nuevas ofertas de pregrado y posgrado que paralelamente irán con el desinterés de las organizaciones productivas por estimular económicamente a su personal interesado en el mejoramiento de su cualificación formativa. Esto ocurrirá en medio de circunstancias donde los entornos no tendrán la capacidad suficiente para absorber laboral y ocupacionalmente a los profesionales que egresan de las instituciones universitarias, las cuales, más preocupadas por el mantenimiento de su equilibrio económico, seguirán en desbordado crecimiento de ofertas educativas que correspondan a las necesidades imaginadas de los contextos, pero que las organizaciones productivas no compensarán ni económica ni ocupacionalmente por cuenta de una mínima oferta de plazas laborales con relación a la alta y creciente demanda educativa de los programas de comunicación, incluidos el periodismo y los demás énfasis comunicativos.

- En corto y mediano plazo la educación universitaria continuaría divorciada de las necesidades y realidades de las organizaciones productivas de sus entornos inmediatos en un ejercicio inconsulto de la misión comunicativa del profesional que se inserta en las dinámicas de organizaciones públicas, privadas y no gubernamentales cuyo ánimo ha de soportarse en la administración, establecimiento, mantenimiento o dimensionamiento de la comunicación desde sus diferentes áreas, unidades y dependencias. Mientras las organizaciones productivas están manteniendo su interés y preocupación por lo tecnológico, las universidades siguen concentradas en su preocupación por la fundamentación epistemológica de la comunicación y los basamentos teóricos, asunto que sumerge al estudiante en una especie de «burbuja» que estalla a partir del momento en que deja de serlo para asumir responsabilidades profesionales en el campo laboral. Es una despreocupación compartida de Empresa, Universidad y Estado por reunir sinergias, establecer vasos comunicantes y acordar apuestas de transformación social y productiva en, desde y por los contextos donde yacen, en despojo de prejuicios que otrora eran más marginales y que no por ello se han dejado de mantener en el tiempo. Organizaciones productivas versus universidades

persisten en argumentar sus lógicas autónomas y tímidamente abren sus puertas al diálogo o a la construcción de iniciativas conjuntas, con limitados casos exitosos de corresponsabilidad, armonía y proyección social. Este panorama, con contadas excepciones, es una observación en los países latinoamericanos y persistirá en el tiempo, sobre todo a corto y mediano plazo.

- Las universidades han supeditado y hasta limitado la cualificación de personal docente a la adquisición de títulos, «preferentemente doctorado», con descuido de otras áreas, competencias, saberes y, sobre todo, de experiencia en el campo profesional y laboral. En una especie de elaboración de «perfil docente y laboral», las instituciones educativas universitarias han descuidado a su propio personal docente que les ha valido reconocimiento y tradición formativa, por la renovación de un profesorado muchas veces altamente formado en corto tiempo, con titulaciones de posgrado como requisito de admisión docente, pero con poca o nula presencia en el campo profesional y, por tanto, con inexperiencia. Es una realidad manifiesta de las instituciones educativas en todas las disciplinas, que igualmente se está reflejando en la formación de comunicadores y periodistas. Es una interpretación restringida a un modelo de calidad implantado y poco sometido a las condiciones tanto reales como ideales de la educación. Así, las instituciones universitarias pretenden hacer inversiones inmediatas de nuevo personal docente con la estratagema de poder vincularse a las exigencias del mercado educativo y de los estándares de calidad que miden, entre otros aspectos, el nivel de formación de los profesores y el número de profesores con doctorado y maestría, entre otros aspectos reduccionistas del concepto de calidad en la educación. El autor concluye que este panorama en vez de disminuir, aumentará e incluso será más acentuado y preocupante. En consecuencia, los regímenes docentes serán modificados y ajustados a las nuevas lógicas de ese mercado instituido en la educación.
- Las instituciones han copiado y pegado prácticas empresariales importadas de las organizaciones productivas como indicadores de gestión, planificación de procesos, medición de resultados, estándares de evaluación, diseño de metas, planes de desarrollo, evaluación de méritos, etc., que aislada y descontextualizados están degenerando el mérito de enseñar y el mérito de aprender porque ante el afán de preparar, suministrar y revisar informes de gestión se está descuidando la misión central de la academia y engaña con cifras el verdadero impacto que debería tener la educación del profesional del presente y del futuro. Este escenario será común y con advertencia de que son funciones, roles, responsabilidades asignadas a personas que ni tuvieron, ni tienen, ni les interesará formación al respecto. El perfil docente termina así desdibujado de su verdadera esencia, espíritu y

responsabilidad social. La educación se está convirtiendo en un asunto mecanizado, materializado y altamente instrumental en la forma, mientras el contenido educativo continuará descuidado. De esta visión no es ajena la formación en comunicación y disciplinas afines, y mucho menos, los países de América Latina que, preocupados e interesados por alcanzar estándares de calidad aparentemente «normalizados» entran en una lógica de desenfrenado empeño que ayudan a impulsar los procedimientos avalados por los Estados y, a su vez, por la institucionalidad universitaria. Es una especie de carrera a la cual siempre se llegará tarde e inoportunamente.

- El escenario educativo próximo mantendrá un diálogo de sordos entre sus agentes participantes cuando una cosa es lo que el mercado laboral ofrece, una distinta lo que las instituciones educativas brindan, otra la que el docente presenta y cuán diferente la que el estudiante desea con respecto a lo que necesita profesional y laboralmente. En medio de esta disfuncionalidad relacional están las redes sociales y ofertas más atractivas, prácticas e innovadoras en comparación con la formación profesional que permanecerá establecida en los modelos educativos tradicionales con ligeras y acomodables «transformaciones», sin irrumpir los modos productivos de lo educativo; por el contrario, los reforzará en conveniencia del mantenimiento equilibrado de la oferta y la demanda de los establecimientos.
- La demanda de los programas académicos de comunicación del nivel de licenciatura o su símil (carrera, grado, pregrado o *bacharelado*, dependiendo del país) entrará en una progresiva y permanente disminución que a mediano plazo no se reflejará sustancialmente en las arcas universitarias debido a que la densidad demográfica se mantuvo en crecimiento en los últimos años en muchas regiones de América Latina; pero, cuando la constitución de la unidad familiar se diluya y disminuya en número de integrantes, este fenómeno comenzará a calar en los índices de aspirantes a la educación superior de programas de alta demanda como comunicación social, periodismo y disciplinas afines y, por tanto, a ser advertido por las autoridades universitarias que abogarán porque estas cifras de admisión no bajen. A lo anterior habrá de sumarse el hecho de que esa creencia de pensar de que para «ser alguien en la vida» es necesario estudiar, comienza a no ser prioridad indiscutible entre las nuevas generaciones, más apáticas sobre los beneficios de adquirir una formación universitaria, irruptoras de las enseñanzas de padres heredadas generación tras generación por lo importante que significaba y connotaba tener acceso a la educación: asunto que para padres y abuelos era prácticamente imposible en otros tiempos y bajo otras circunstancias.

El tornar evidentemente a la educación como un negocio ha envuelto a la institucionalidad en los trasegares que esto implica y que, finalmente, derivan en aumento de los costos de matrícula, necesidad de aumento de las infraestructuras indispensables para el mantenimiento y la administración de programas académicos, en el aumento de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, planificación de prácticas de cualificación docente, aumento de la oferta educativa y necesidad de mayores recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos, que no sopesan lo que habitualmente representaba el costo, la inversión y el mantenimiento de ofrecer y recibir una educación universitaria. El mismo negocio que visto desde otro enfoque le permite a ese aspirante a la educación superior deducir que la inversión en su educación no compensará en un futuro cercano (y hasta lejano) con los bajos salarios que el mercado brinda al profesional. Lo que hace unas décadas representaba un privilegio, como lo era ser profesional, ahora simplemente no lo es y todo dejará entrever que no lo será. Los requisitos mínimos de educación para la subsistencia se trasladaron en el tiempo de una formación básica primaria, a una básica secundaria, y de esta a una educación superior, y desde allí a una educación de posgrado. Las sociedades pasaron en menos de 50 años y en una velocidad sorprendente de tener poblaciones con un alto índice de analfabetismo —donde tener una primaria o una secundaria bastaba— a sociedades donde para acceder a medianos niveles de calidad de vida se debía ser profesional. En las últimas décadas, esa necesidad formativa para subsistir también se hubo de trasladar del campo meramente ocupacional a un campo de corte profesionalizador, que exige saberes que solamente se aprendían en la universidad; conjugación en copretérito del verbo ‘aprender’ porque la universidad ya no es la institución exclusiva y excluyente para educarse. El privilegio familiar de tener a uno de sus miembros con formación universitaria ya no lo es, como tampoco será el de tener muchos miembros de una misma familia con formación de posgrado en el mediano plazo, y no precisamente por haber cambiado las condiciones de calidad de vida de esas sociedades, sino porque la demanda del mercado así lo exige para sobrevivir en un mundo competido y competitivo, en el cual la calidad no se explicará por tal competitividad de sus individuos sino por la capacidad de insertarse como acomodarse según los ofrecimientos del agreste mercado de los oficios, las ocupaciones y las profesiones.

- La proyección de la academia y el enfoque de los expertos permite observar, sin mucho esfuerzo, que la tecnología será indispensable en la formación futura de comunicadores y periodistas, además de la obvia razón de estar la humanidad inmersa en plena revolución tecnológica (se llega a decir incluso que la humanidad está ya en la cuarta revolución industrial y tecnológica) que implica nuevos retos, preocupaciones y competencias. Los planes de estudio inscribirán sin lugar a dudas cursos, materias o asignaturas que determinarán desde el ámbito tecnológico la pertinencia o no de permanecer allí y en el tiempo en la oferta educativa; sea, también, porque el

vertiginoso escenario de lo tecnológico así lo demande, sea porque unas tecnologías desaparecerán o se mimetizarán para dar paso a otras. No obstante, será la tecnología la que, muy seguramente, amenazará las estructuras clásicas y tradicionales de la formación en comunicación, periodismo y disciplinas afines por cuanto las instituciones universitarias como sus cuerpos docentes no estarán lo suficientemente preparados y listos para atender las demandas de un mercado altamente pragmático, reduccionista, maniqueísta, relativo y «líquido» —parafraseando a Bauman [Zygmunt]— como el que se ha devenido en los últimos años, y que se deslinda sorprendentemente de los argumentos que han dado razón histórica y sustancial al modelo moderno de universidad. Un joven hoy, por ejemplo, puede aprender con mayor facilidad, en menor tiempo y a un muy bajo costo, por no decir gratis, asuntos que en algún momento solamente podría aprender en la escuela o en la vida universitaria. Incluso las más grandes, solventes y tradicionales universidades del mundo están intentando «arañarle» al nuevo mercado lo que en otras circunstancias correspondía a una función privilegiada del aparato universitario. Tendrá así la universidad que pensarse y repensarse: si se deja llevar por el vaivén de las nuevas preocupaciones, como le ha ocurrido al someterse por los trajines del nuevo «negocio» educativo —un asunto del cual directivos de las organizaciones educativas se resistían a pensar y, por tanto, solían ser muy reticentes y apáticos— o si asume una postura institucional de volver a ser pilar constitutivo de la sociedad, incuestionable, indeformable, impoluta, inalterable e incorruptible; asunto que ha cedido en los últimos tiempos en todo el mundo porque la educación, cada vez más globalizada en sus problemáticas, está siendo sometida a nuevos retos que en su idealismo no ha podido mantener. Seguramente, muchos directivos como otros estamentos universitarios, mantendrán tercamente el pensamiento obcecado de que esto no ha ocurrido, ocurre u ocurrirá. Y allí aparece la tecnología, con su utilitarismo, con su desempeño pragmático; la que está marcando los nuevos tiempos y las nuevas condiciones, incluso, en contextos críticos de salubridad mundial. La tecnología ha coadyuvado a la democratización de la educación y de la comunicación, por mucho que los medios y los canales de comunicación sigan estando bajo el poder de unos cuantos, en especial, en América Latina, donde los conglomerados económicos, por el dominio tecnológico, se han reconfigurado en los años recientes para una mayor monopolización de los medios tradicionales y masivos y de los nuevos medios soportados en las TIC.

- Los modelos formativos de la comunicación y el periodismo en América Latina no tendrán cambios sustanciales en el mediano plazo por cuenta de

una concepción de que las estructuras curriculares y los planes de estudios han funcionado adecuadamente desde sus orígenes y la prueba está en el mantenimiento de una demanda nutrida en los contextos particulares de los países, la apertura de nuevos programas académicos y la conservación del interés por aquella oferta que se ha mantenido en el tiempo. Las exigencias contemporáneas de modelos autoevaluativos, de estandarizaciones de calidad, de transformaciones curriculares, de habilidades y competencias educativas, entre otros aspectos, han constituido un entramado soportado en la oficialidad de los formatos y en las constancias documentales, que se habrán de volver rutina de una exigencia sometida a la prueba valorativa de pares externos, que no alcanzan ni alcanzarán a dimensionar la concordancia entre lo que se profesa con lo que verdaderamente se aplica y de Estados que solo persiguen cumplir con los mínimos (no los máximos) para una educación. En el futuro cercano las universidades y sus unidades académicas combinarán sus modelos formativos con modelos de calidad diseñados para las certificaciones, mas no para la introyección de verdaderas transformaciones que revolucionen la manera de concebir la educación y la inserción universitaria en la atención de las problemáticas sociales; de hecho, ese no es un asunto que preocupe a los expertos en comunicación (investigadores, teóricos, docentes, profesionales) por mucho que idealmente así lo sea o se piense. La calidad pasará de ser una meta institucional a una rutina en procura de la conservación de un *ranking* clasificatorio del cual tendrá que aferrarse por siempre. La universidad latinoamericana y, por supuesto, sus programas académicos en comunicación, periodismo y afines, entrarán en una espiral interminable de exigencias que no corresponderán con el verdadero servicio de la educación universitaria. Mientras la universidad latinoamericana se mantenga aferrada a los defectos, a los excesos, a las debilidades y a las limitaciones que no la hacen diferente y que se reproducen una y otra vez, dará espacio a «otras» institucionalidades que se abren camino por la tecnología y la globalización predominantes.

- La producción científica en comunicación y periodismo está marginada, sustancialmente, de las lógicas formativas que debería tener la educación en el campo de conocimiento. Lo anterior, por el aislamiento de los hábitos investigativos de las rutinas del aula de clase y por el endemismo de investigadores que se autoexcluyen o se aíslan de las dinámicas investigativas que lógica e idealmente deberían tener los programas académicos, con la participación y representación activa de los miembros de su comunidad educativa, sin menosprecio de las funcionalidades y particularidades de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Este fenómeno ocurre *ad intra* y

ad extra, a tal punto que la visibilidad de la producción científica internacional, regional y nacional de la comunicación y el periodismo evidencia una desarticulación de autores, la carencia de ejecuciones interdisciplinarias, el abordaje tímido de problemáticas sociales, el descuido del rigor investigativo, el desinterés por la inclusión de agentes sociales, la desmotivación por la publicación científica y la debilidad investigativa para aportar verdaderamente a la ciudad y a la sociedad. El tema investigativo también es un paradigma del que se dice mucho y se actúa poco. Es una verdad *sottovoce*, incluso, de muchos expertos que ven allí un aspecto crítico de la formación en comunicación y que, seguramente, se mantendrá como posible escenario del futuro inmediato.

La investigación tendrá que liberarse de los formalismos propios de los formatos institucionales de las universidades y de los Estados, y de los «clubes» constituidos por los mismos investigadores. Es una especie de «síndrome reincidente» que se entrega a escala mayor y en menor rango: desde la institucionalidad hasta la relación mínima de un investigador con sus pares y sus alumnos.

La investigación se ha visto como una práctica exclusiva y, por tanto, excluyente, alejada sustancialmente, en muchas ocasiones, de las prácticas que han de fundamentar el conocimiento científico y así, la consolidación de la base formativa de las escuelas y programas educativos en comunicación y periodismo.

La investigación, como función sustantiva de la universidad, ha de articular la investigación formativa, la investigación aplicada y la formación para la investigación. La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación y el periodismo no podrán enajenarse de la esencia experiencial del trabajo de campo, del rigor investigativo, de la observación, de la descripción, de la escritura, de la metodología, de experimentación, de la indagación, de la intuición, de la posibilidad exploratoria, de la indicación, de hipotetizar, de concluir, entre otros aspectos.

Para un futuro inmediato, la universidad y las escuelas y programas de comunicación tendrán que reflexionar sobre un asunto de muchas aristas ásperas y filosas que no por tal circunstancia tendrán que descuidarse, sino, todo lo contrario, han de ser objeto de discusión, deliberación y, sobre todo, de momentos de verdad que iluminen un camino desprotegido ante las mañas y los vicios de que ha sido objeto.

- La academia en comunicación tendrá que aligerarse de paradigmas, modelos, teorías, conceptos y métodos ampliamente rebatidos, incluso, por la mismas ciencias que desvirtúan prácticas interpretativas y acomodaticias en, de, por, para y desde la comunicación y el periodismo, al establecer una especie de educación confortable que alienta a procedimientos repetitivos, inútiles e inocuos solventados, por una parte, de una aparente reflexión epistemológica inconducente y, de otro lado, de una praxis vergonzante

que no aporta a darle valor al conocimiento. Muchas de estas estructuras son importadas y asimiladas sin contextualización alguna, pero otras son asumidas desde interpretaciones que no soportan la mínima discusión. Así, la fundamentación teórica termina siendo percibida como innecesaria y lo pragmático de mediocre. Un grueso de expertos en comunicación consultados coincide en la necesidad de articular la fundamentación, la epistemología, con la capacidad crítica, reflexiva, pero también operativa de los agentes de la educación.

La educación en comunicación y periodismo se ha liberado de asuntos que otorgan legitimidad a cimientos de humanismo, ética, responsabilidad social, competencias comunicativas básicas (oralidad, corporalidad, escritura y pensamiento), descuida asuntos sustanciales de la formación íntegra de un profesional y apropia otras que reducen el espectro educativo sin razón, además de que lo debilitan, por sometimiento a modas, tendencias o comparaciones de mercado. Sumado al hecho de una desconexión pasmosa del sistema educativo con los entornos y las múltiples realidades sociales que dan razón no solo a la educación sino también argumento a las ciencias sociales y, por supuesto, a la comunicación, al periodismo y las disciplinas afines.

- La institucionalidad formativa de la comunicación y el periodismo estará tentada y amenazada por las prácticas contiguas y paralelas que las tecnologías de información y comunicación (TIC) connotan desde el hábito tecnológico y cultural de las sociedades contemporáneas. Esta circunstancia está desenvolviéndose en una especie de reduccionismo del desempeño del profesional de la comunicación y del periodismo a las lógicas que dan, por ejemplo, las redes sociales en los últimos tiempos.

Más que una demanda formativa que impacte los currículos de comunicación, el efecto se está generando en las venideras generaciones que no hallan en una formación profesionalizante la razón personal, económica y social para desempeñarse, en observancia de nuevos «valores» comunicativos que las redes sociales imponen desde prácticas insospechadas hace algunos años. Confluirán y coincidirán los perfiles prácticos de los nuevos profesionales con los perfiles prácticos que los hábitos comunicativos están construyendo a partir del uso de plataformas tecnológicas, redes sociales y demás recursos evolutivos de la tecnología, sin mediar una formación universitaria. Esto comienza a generar estereotipos y percepciones como que un comunicador tendrá que ser un *community manager*, por ejemplo, o que ejercerá de *influencer* desde una red social. Las prácticas de los nuevos medios están descalificando la importancia de una formación profesional, desde una perspectiva. Otra óptica estima que la academia tendría que entrar en esa misma lógica, incluso a partir de la presión que las organizaciones productivas comienzan a realizar con respecto a las funciones de estudiantes practicantes y nuevos profesionales de la comunicación y el periodismo.

- Los programas académicos de comunicación y periodismo seguirán siendo muy tímidos para delegar la autonomía formativa en el estudiante; de hecho, no es una de las mayores preocupaciones de los expertos educativos en el campo de conocimiento consultados en la presente investigación. Pasará mucho tiempo para que las instituciones educativas universitarias permitan que sean sus estudiantes quienes elijan sus propios perfiles formativos y no los impuestos desde aquella institucionalidad educativa. El valor del crédito educativo seguirá imperando en conservación de la figura de curso, materia o asignatura, sin liberar al estudiante de prerrequisitos y correquisitos imaginados que el discente tendrá que seguir asumiendo en la relación vertical que impone su institución y en desconocimiento de las flexibilidades laborales y ocupacionales que obligan a la academia a su revisión, análisis y reflexión. Es un asunto que muy pocas instituciones están pensando por el temor que eso implica en las finanzas educativas, en el sostenimiento de una planta docente y en la organización administrativa de los recursos educativos. Tal timidez se aúna a la resistencia que lleva consigo el abrir espacios de inter y transdisciplinariedad del conocimiento, en actitud favorable por el deslinde de las fronteras clásicas y conservadoras del conocimiento cuando en realidad las sociedades así lo requieren, en liberación de una educación dividida, de «compartimentos», de clasificación y fronteras que, en praxis, obligarían a que esta situación pronto fuese transformada. Sin embargo, las estructuras paquidérmicas y burocráticas de los estamentos universitarios latinoamericanos no coadyuvarán en el mediano plazo a la ocurrencia de prácticas innovadoras, atrevidas y enriquecedoras en este aspecto. Si la universidad latinoamericana dimensionara dónde han estado los principales descubrimientos de la humanidad, comprendería que están en la coparticipación, en la integralidad de saberes y en el desmoronamiento de mojones para el conocimiento. Con esa orientación podrían tener mucho asidero las libertades en las rutas formativas, coincidentes y estimulantes del crecimiento cognitivo del estudiante, futuro profesional.

La creencia de que esa libertad en la escogencia de la plantilla curricular por cuenta del alumno representa un riesgo, legítima de otro lado, la ampliación de otras disciplinas y campos de conocimiento en temas, conceptos, teorías, metodologías y prácticas de la comunicación y el periodismo, como de hecho está ocurriendo ya con las disciplinas de las ingenierías, del diseño, de la ciencias de la educación y las humanidades, de la antropología y de las ciencias de la salud, por dar tan solo algunos ejemplos, que han visto en la comunicación una maravillosa oportunidad para el «ensanchamiento» y robustez en sus formaciones, mientras las escuelas de comunicación siguen siendo un tanto timoratas e indecisas para atreverse a explorar nuevas opciones en su

formación sin desconocer y sin descuidar la consolidación formativa en su fundamentación teórica, investigativa y aplicada. La inteligencia artificial, la *big data*, los procesos productivos de innovación tecnológica, la asistencia virtual, prototipos y algoritmos son tendencias que exigen una aportación comunicativa que otros campos distintos a la comunicación social y el periodismo están reconociendo en su dimensión visionaria.

- La academia latinoamericana en comunicación y periodismo tendrá que despojarse de resentimientos, de lugares comunes soportados, muchas de las veces, en ideologías históricamente aceptadas y confortables para justificar su inacción y postura crítica, de prácticas «políticamente correctas» para entrar verdaderamente en dinámicas que le entreguen identidad y reconocimiento intrarregional y regional. La diversidad cultural latinoamericana no ha sido lo suficientemente estudiada por la comunicación regional, ni pensada en conjunto por los estudiosos e investigadores de la comunicación. Han sido esfuerzos aislados, románticos y hasta inconsecuentes que dan al traste o echan a perder cualquier iniciativa que no coincida con esa manera de concebir lo latinoamericano. Algunos teóricos e investigadores de la región han hecho un ejercicio loable y digno de mérito, pero han sido «golondrinas solitarias que no hacen verano» en la inmensidad y la riqueza diversa de América Latina. Las líneas de pensamiento contradominantes de la comunicación no han superado el discurso y se han convertido en encorstradas posturas que solo han limitado la interrelación tan necesaria en el mundo, en respeto mutuo de las contrapartes, en escucha respetable de posturas y en superación de hechos que solamente tendrían que ser entendidos en los contextos históricos. América Latina tiene mucho por decir desde la formación en comunicación, pero la academia tiene que creer en sus propios autores, en sus aportaciones, en la legitimidad de trascender la disertación, la discusión y el debate al plano de las múltiples realidades sociales de la región. La comunicación y el periodismo están en deuda con América Latina en procura del fortalecimiento de la democracia, de la participación y de la representación social, en un acto responsable y social de la educación sin distraerse en la discusión ideológica y política que tanto ha forjado en odio y desesperanza. Esta condición mantendrá a América Latina al margen de las discusiones futuristas con respecto a la formación de sus nuevos profesionales en comunicación y, por el contrario, mantendrá los viejos y anquilosados modelos de formación importados de una educación tradicionalmente europea y estadounidense, y poco asimilados en las realidades localizadas en los territorios latinoamericanos. La falta de credibilidad en la aportación intelectual autóctona, más la ausencia de rigor científico para el efecto, induce a un error que se canaliza en la inconformidad

ideológica que todo lo argumenta y justifica. La verdadera ideología latinoamericana estará en fomentar su participación en el concierto internacional, con intencionalidad, con planificación, con verdadera intención proyectual, con el esmero que implicará una teoría y una praxis comunicativa vista desde la originalidad en la atención de las problemáticas sociales de la región y en la consolidación de ejercicios puramente democráticos.

12. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Las siguientes recomendaciones, que también son sugerencias, aluden a algunos aspectos relacionados con la temática objeto de interés de la presente investigación y otros, que se derivan de tal esfuerzo investigativo.

12.1. Recomendaciones metodológicas

Sería pertinente que investigaciones que luego surjan en abordaje del tema relacionado con los escenarios futuros de la formación en comunicación se interesen por ahondar la exploración y el análisis de los planes de estudios y las estructuras curriculares de los programas académicos de comunicación y periodismo de las universidades con tal oferta en los países latinoamericanos. Con esta orientación, la metodología exploratoria en profundidad otorgaría detalles, aspectos y consideraciones sobre los cuales podrían resultar otras variables de observación, discusión y análisis de interés.

Por otra parte, sería muy válido trascender la metodología de la observación y el análisis desde la vigilancia tecnológica de la producción científica latinoamericana en la exploración y revisión de los temas, contenidos y aspectos relevantes de la aportación de los investigadores latinoamericanos, en dimensión de asuntos, tendencias y abordajes que están siendo visibilizados en la divulgación científica de América Latina, no solo en las publicaciones de alto impacto (cuartiles 1, 2, 3 y 4), sino además, en aquellas publicaciones emergentes o que tienen tradición divulgativa en el contexto latinoamericano específico.

12.2. Recomendaciones académicas

Se recomienda a organizaciones gremiales y asociativas relacionadas con la comunicación y el periodismo en América Latina, como también a entidades investigativas, universidades y entes locales, nacionales, subregionales, regionales e internacionales interesados por asuntos de la comunicación y el periodismo para que se abran espacios de análisis, deliberación, discusión, debate, concertación y planificación en torno a políticas y planes con relación a los escenarios futuros que deberán constituirse en los contextos de la educación en comunicación, el periodismo y disciplinas afines, y en los entornos locales, nacionales, subregionales y regionales.

Es fundamental que el tema objeto de la investigación sea trascendido desde la academia, en articulación de los estamentos universitarios y en diálogo con otras instituciones del orden local y nacional por país; de tal modo, que las discusiones allí dadas puedan trascender en informes para ser abordados y planteados en escenarios académicos del orden subregional, regional y, finalmente, internacional.

Las instituciones educativas y sus programas académicos de comunicación y periodismo podrán ser protagonistas de una verdadera transformación social de las múltiples realidades de sus entornos, en lógica revisora, analítica y reflexiva sobre cuáles han de ser los perfiles formativos de los comunicadores y periodistas futuros en los países de la región latinoamericana.

12.3. Recomendaciones prácticas

Se sugiere a las comunidades académicas universitarias, a las agremiaciones y asociaciones del campo de la comunicación y el periodismo para que propongan en sus eventos tradicionales y periódicos espacios para la deliberación, la discusión, el debate y la concertación con respecto a la valoración de lo que se ha hecho, lo que es deber, lo que es ideal y lo que debe construirse armónicamente en la formación de los futuros profesionales.

Igualmente, será conveniente que el diálogo se extienda entre las organizaciones gremiales y asociativas de facultades, escuelas, programas académicos e investigadores de la comunicación y el periodismo, como de disciplinas afines, de tal modo que se articulen entre dichas entidades los esfuerzos y los intereses por establecer lineamientos regionales acerca de políticas de formación en comunicación y periodismo para América Latina y sus países.

REFERENCIAS

- Abukhousa, E., & Bataineh, M. Z. (2018). Cop-Networks: virtual spaces for new faculty's professional development in the 21st higher education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(6), 744–753. <https://bit.ly/2CL5AmY>
- Acosta, M. (2015). La modernización del periodismo gráfico en Argentina durante las décadas del sesenta y setenta. Los casos de Primera Plana, la Opinión y Crisis. *Diálogos de la Comunicación*, 90, 11-19. doi: <https://bit.ly/2ZhPmr4>
- Afacom. (2004). Exámenes de Calidad de la Educación Superior - ECAES en Comunicación e Información. Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información. <https://bit.ly/2uscfKq>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005, junio). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. ANECA. Recuperado de <https://bit.ly/3hoLm17>
- Águila-Cabrera, V. (2005). El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1–7.
- Aguilar, M. (2005). La recepción de los libros de caballerías en el siglo XVI: a propósito de los lectores en el Quijote. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 7, 45–67. <https://bit.ly/2Wz82Ec>
- Aguinaga, E. de. (1996). Sobre la tesis de Peucer. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (3), 73–83. <https://bit.ly/2NkgvqY>
- Aguinaga, E. de. (2001). Hacia una teoría del periodismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, (7), 241–255. <https://bit.ly/2R8mXk8>
- Aguinaga, E. de. (2001, enero). Dimensión científica del periodismo. <https://bit.ly/3hfft53>
- Aguirre, J. (2013). Diálogo entre entrañables comunicadores: Juan Díaz Bordenave y Luis Ramiro Beltrán Salmón. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 13(25), 144-154. <https://bit.ly/2Cln43n>
- Aguirre, R. (2009). Del movimiento de Jesús a la Iglesia cristiana. Ensayo de exégesis sociológica del cristianismo primitivo. Navarra, España: Editorial Verbo Divino.
- Aithal, P. S., Shailashree, T., & Suresh-Kumar, P. M. (2016). ABCD analysis of stage model in higher education. *International Journal of Managment*, 6(1), 11–24. <https://bit.ly/39hsS04>
- Aithal, P. S., & Suresh-Kumar, P. M. (2016). Student evaluation and reforms in higher education institutions. *International Journal of Multidisciplinary Research and Modern Education*, 2(1), 652–661. <https://bit.ly/2WA7caf>

- Aithal, P. S., Srinivas-Rao, A., & Suresh-Kumar, P. M. (2015). How innovations and best practices can transform higher education institutions: a case study of SIMS. *International Journal of Management*, 6(2), 83–98. <https://bit.ly/3fCN9zr>
- Albertin, C. (2012). La relación entre el poder incaico y la población en el Señorío de los Incas de Pedro de Cieza de León. *Lexis*, 36(2), 347–364. <https://bit.ly/3eGThW0>
- Alcoceba, J. A. (2011). Los objetivos generales y particulares de la enseñanza de la comunicación en internet. *Razón y Palabra*, 16(76), 1–18. <https://bit.ly/39hsVsM>
- Alesso, M. (2006). Los géneros literarios en el primer cristianismo. *Circe de clásicos y modernos*, (10), 19–36. <https://bit.ly/2OFw3oC>
- Alfonso, X. (s. f.). *Las siete partidas. Alfonso X el Sabio (1121-1284)*. Luarna Ediciones. <https://bit.ly/39xUeRI>
- Allam, R., & Amin, H. (2018). Educación periodística en Egipto: estableciendo parámetros entre el desarrollo académico y las necesidades profesionales. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 83-101). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Alonso-Alonso, M. (2016). La investigación de la comunicación social en Cuba: trayectorias y configuraciones. *Razón y Palabra*, 20(92), 193-5. <https://bit.ly/3eHZPDN>
- Álvarez, J. (2020). *Etimología de docente, maestro y profesor*. Gramática histórica del castellano. <https://bit.ly/3mF8wno>
- Álvarez-Monzoncillo, J., Suárez-Bilbao, F., & De-Haro, G. (2016). Retos y reflexiones sobre el nuevo mercado laboral en los medios de comunicación. *El profesional de la información*, 25(2), 262-271. <https://bit.ly/2NkiATP>
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de «comunidad» y «sociedad» de Ferdinand Tonnies. *Papeles del CEIC*, 1(52), 1–24. <https://bit.ly/39adi69>
- Andolfi, G. (2016). Development and innovation management on higher education institutions. *European Journal of Social Sciences Studies*, 1(1), 65–70. <https://bit.ly/3hi25Ub>
- Angelis, R. de. (2013). Retórica y dialéctica. Reflexiones sobre su relación en Retórica de Aristóteles. *Stylos*, (22), 25–41. <https://bit.ly/2WAlrvM>
- Aoki, K. (2010). The use of ICT and e-learning in higher education in Japan. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(6), 986–990. <https://bit.ly/3hclJzG>
- Arce, K., Escandón, P., Londoño, A., Zeta, R., & Monard, E. (2009). *La integración regional en las facultades de Comunicación andinas*. Lima, Perú: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs).

- Arco, M. Del. (2015). Los estudios de periodismo en Latinoamérica: en el bosque de la comunicación y las ciencias sociales. *Cuadernos de Periodismo*, 29, 132-152. <https://bit.ly/31SCNnU>
- Arco, M. Del. (2015, 21 abril). Estado de la enseñanza del periodismo en América Latina. Los estudios de Periodismo en Latinoamérica: en el bosque de la Comunicación y las Ciencias Sociales. <https://bit.ly/1Hr5jyw>
- Arencibia, J., y López, L. (2015). Escuela cubana de periodismo: medio siglo buscando el modelo. *Razón y Palabra*, 20(92), 193-220. <https://bit.ly/33MzwIA>
- Arroyo-Cabello, M. (2011). Aproximación al perfil del periodista en la postmodernidad. *Razón y Palabra*, 16(76), 1-12. <https://bit.ly/32zdACq>
- Asencio-Guillén, A., & Navío-Marco, J. (2017). Cyberspace as a system and a social environment: a theoretical proposal based on Niklas Luhmann. *Communication & Society*, 31(1), 23-38. <https://bit.ly/2ZEuX2T>
- Asociación Nacional de Periodistas del Perú (ANP). (2020). *Historia*. Asociación Nacional de Periodistas del Perú. <https://bit.ly/2K6Y2Pc>
- Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC). (2020). *AEJMC History*. <https://bit.ly/3IFh38d>
- Ávila, P., y Rama, C. (Coord.). (2017). Internet y educación: amores y desamores. <https://bit.ly/3eOot60>
- Aybar-Gómez, M. (2008, 28 febrero). *55 años de comunicación social en República Dominicana*. Aurora Digital. <https://bit.ly/35say3Q>
- Azcárate, P. de. (1871). Platón, obras completas. <https://bit.ly/2OAVfMX>
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (25.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Balán, J. (Coord.) (2000). Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio. Cuernavaca, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Balbi, G., & Kittler, J. (2016). One-to-One and One-to-Many Dichotomy: Grand Theories, Periodization, and Historical Narratives in Communication Studies. *International Journal of Communication*, 10, 1971-1990. <http://ijoc.org>
- Bara, F. E., & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92. <https://bit.ly/3eFg9p2>
- Barbosa, M. (2012). O presente e o passado como processo comunicacional. *Matrizes*, 5(2), 145-155. <https://bit.ly/2HePmSq>

- Barbosa, M., & Régo, A. (2017). Historicidade e Contexto em Perspectiva Histórica e Comunicacional. *Revista Famecos. Mídia, cultura e tecnologia*, 24(3), 188-208. <https://bit.ly/2ZGMvel>
- Barranquero, A., & Sáez, C. (2012). Teoría crítica de la comunicación alternativa para el cambio social. El legado de Paulo Freire y Antonio Gramsci en el diálogo Norte-Sur. *Razón y Palabra*, (80), 1–14. <https://bit.ly/3jehUgt>
- Barrón-Tirado, C., Rojas-Moreno, I., & Sandoval-Montaña, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. *Perfiles educativos*, 71, 3-13. <https://bit.ly/3oklm9L>
- Bauer, R. A. (1964). The obstinate audience: The influence process from the point of view of social communication. *American Psychologist*, 19(5), 319–328. <https://bit.ly/31OQrbw>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, D.F., México: Tusquets Editores México.
- BBC Mundo. (2014, 27 mayo). ¿En qué idioma hablaba realmente Jesús? <https://bbc.in/2ZHRR9K>
- Becerra, M. (2003). *Sociedad de la Información: proyecto, convergencia, divergencia*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Beer, A. De, Pitcher, S., & Jones, N. (2018). Educación Periodística en Sudáfrica: asumiendo los desafíos para el futuro. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 161-181). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Beer, A. de, Ryneveld, L. van, & Schreiner, W. (2000). Leipzig: de Tobias Peucer's *De Relationibus Novellis* (1690) a *Ecquid Novi* (2000). *Ecquid Novi: African Journalism Studies*, 21(1), 6–61. <https://bit.ly/39huoiM>
- Belmar-Talón, A. (2015). La definición legal de periodista en la historia de España: el artículo 20 de la Constitución Española de 1978 como Estatuto jurídico del profesional de la información. <https://bit.ly/31TwVL3>
- Beltrán, L. (1976). Políticas nacionales de comunicación en América Latina: los primeros pasos. *Nueva Sociedad*, (25), 4–34. <https://bit.ly/2WBESo1>
- Beltrán, L. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. <https://bit.ly/3jbTZOu>
- Beltrán, L. (2007, julio). Comunicación para la democracia en Iberoamérica. Memoria y retos de futuro. <https://bit.ly/33OslG8>
- Benassini, C. (2001). Escuelas de comunicación en México: ¿Realidad o imaginario social? *Diálogos de la Comunicación*, (62), 43–51.

- Benassini, C. (2011). Marshall McLuhan: exploración de tres aportaciones. *Razón y Palabra*, 16(76), 1–36. <https://bit.ly/3jiEHIO>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning. América Latina 2004 – 2007. <https://bit.ly/2BoAfC7>
- Benito, Á. (1994). Prólogo a la comunicación. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Benito-Rodríguez, J. A. (2010). Historia de la bula de la cruzada en Indias. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (18), 71–102. <https://bit.ly/2WAYOMI>
- Berger, G., y Matras, C. (2007). Criteria and Indicators for Quality Journalism Training Institutions & Identifying Potential Centres of Excellence in Journalism Training in Africa. <https://bit.ly/2BgDa3Y>
- Bernal, D. (2016, 1 mayo). Claude Shannon: el padre de la Teoría de la Información. <https://bit.ly/3hd5GCF>
- Beth, H., & Pross, H. (1990). Introducción a la ciencia de la comunicación (2ª ed.); Traducción: Vicente Romano. Barcelona, España: Anthropos.
- Bibliatodo Diccionario. (2018). Koinonia - Hispano-Americano de la Misión / Koinonía - Diccionario Bíblico Sencillo. <https://bit.ly/3hiWtJ1>
- Bindé, J. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la Unesco. <https://bit.ly/33LHAch>
- Blázquez (Coord.), F. (2001). Sociedad de la información y educación. <https://bit.ly/2ZDYXMa>
- Bolaño, C. (2013). De volta ao mundo real: epistemologia, política e o campo da comunicação. In M. M. Krohling (Ed.), *La comunicación en Iberoamérica: políticas científicas y tecnológicas, posgrado y difusión de conocimiento* (pp. 121–132). <https://bit.ly/3grcFY0>
- Bolaño, C., Paéz, A., y Herrera-Jaramillo, M. (2013). Mediación, subsunción y apropiación social. Contribución al diálogo entre estudios culturales, economía política y comunicación. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 13(24), 152-164. <https://bit.ly/30sxgoH>
- Bolz, N. (2006). *Comunicación mundial*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Bonete, F. (2017, 27 junio). «La Escuela de Periodismo de El Debate». Así empezó en España la formación de periodistas. *El Debate de hoy*. <https://bit.ly/2ZLicEg>
- Bonialian, M. (2017). La seda china en Nueva España a principios del siglo XVII. Una mirada imperial en el memorial de Horacio Levanto. *Revista de Historia Económica*, 35(1), 147–171. <https://bit.ly/3fKbseN>

- Borrero-Cabal, A. (2008). La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo 1. Historia universitaria: la universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución francesa. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 129-160. <https://bit.ly/3lxvaNF>
- Bowden, J., & Marton, F. (2012). La Universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y la competencia (Trad. Érika Ramírez Moguel). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Briend, J., Artus, O., & Noel, D. (2006). Arqueología, Biblia, Historia. <https://bit.ly/30sxtbt>
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, 1–30. <https://bit.ly/2ZGwK7t>
- Brunner, J. J. (2009). The Bologna process from a Latin American perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 417–438. <https://bit.ly/2ZGzTEt>
- Brunner, J. y Villalobos, C. (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica (2009-2013). Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, G. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bubenets, I., Artemenko, V., Kuharonok, O., & Konovalova, T. (2018). Information and communication methods of management in education as a factor of educational process intensification. *Economic Strategy and Prospects of Trade and Services Sector Development*, 1(27), 162–174. <https://bit.ly/2Bb3lsD>
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1–7.
- Caldera, M. (2016). *El Día Nacional del Periodista se celebra con historia*. Desde la Plaza.Com. <https://bit.ly/32lwR3G>
- Calero, S., Vallejo, L., Puente, O., Pavía, J., Jiménez, A., & Rivera, C. (2006). Mutaciones epistemológicas y posibles formas de pensar el campo de la comunicación. *Diálogos de la Comunicación*, 73, 9-17. <https://bit.ly/2Z4hIKg>
- Calhoun, C. (2011). Communication as social science (and more). *International Journal of Communication*, 5, 1479-1496. www.scopus.com

- Callejo, J. (2001). Reseña de «Algo más que periodistas. Sociología de una profesión» de Félix Ortega y María Luisa Humanes. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, 296–300. <https://bit.ly/3jICAD1>
- Calvo-Martínez, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (30), 9–21. <https://bit.ly/2ZHFKJA>
- Campos, F. (2010). El cambio mediático. <https://bit.ly/2Nki4VZ>
- Cancinos, K. (2006). El periodismo y los científicos de la comunicación como subproductos liberales. *Eleutheria*, 3(4), 1–49. <https://bit.ly/30u5kAS>
- Casals, M. (2005). Otro mundo es posible: de la pseudociencia de la comunicación a la defensa del periodismo como sentido de la realidad. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, (209), 91–118. <https://bit.ly/3hhBx5w>
- Casas, B. de las. (2006). Historia de las Indias / Fray Bartolomé de las Casas; selección, edición y notas de José Miguel Martínez Torrejón. <https://bit.ly/2Kvwgtc>
- Casas, M. de la luz. (2012). Investigación estratégica para nuevas competencias en entornos mediáticos digitales. *Diálogos de la Comunicación*, 85, 1-21. <https://bit.ly/2KZUzOW>
- Casasús, J. (1996). La versión catalana de Peucer. Edición príncipe española. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (3), 59–62. <https://bit.ly/2DXApFG>
- Castro, A. (1991). *Glosarios latín-españoles de la Edad Media*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Cavaller, F. M. (2012). Newman y «La idea de una universidad». *Prudentia Iuris*, (73), 225–235. <https://bit.ly/2NgTMw5>
- Cazaux, D. (2010). La comunicación de la ciencia y la tecnología en América Latina. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 3(2), 7-46. <https://bit.ly/2CpScow>
- Cervantes-Ortiz, L. (2013). Sermones. <https://bit.ly/3eOrdQQ>
- Chacón-Moscoso, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado-Tello, F. P., & Lara-Ruiz, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294–301. <https://bit.ly/2OGIQag>
- Chapa, J. (2011). La materialidad de la palabra: manuscritos que hablan. *Estudios Bíblicos*, 69(1), 9–37. <https://bit.ly/2P5O5n1>
- Chialva, I. (2012). Acerca de la historia y la ficción en tres versiones imperiales de la fundación de Alejandría. *Circe de clásicos y modernos*, 16(2), 43–56. <https://bit.ly/2OFuGXb>

- Chialva, I. (2017). Alejandría y el conocimiento libresco en las ktíseis de Plutarco y Pseudo Calístenes. *Emérita, Revista de Lingüística y Filología Clásica*, 85(1), 49–71. <https://bit.ly/30oBmym>
- Chillón, A. (1998). El «giro lingüístico» y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (22), 63–98. <https://bit.ly/3eCw1IM>
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1–20. <https://bit.ly/2Cqeh6n>
- Chong, J. (2016). Viajeros chinos en el encuentro de dos mundos. *Revista Estudios*, 33, 1–12. <https://bit.ly/3jbWCQm>
- Christenson, A. J. (2007). *Popol Vuh. The sacred book of the Maya. The great classic of Central American Spirituality*, translated from the original maya text. Oklahoma, USA: University of Oklahoma Press.
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(6), 563–565. <https://bit.ly/2BgFqrY>
- Ciappina, C. M. (2015). De la Escuela a la Facultad: Una historia política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata (1934-1998). *Improntas de la historia y la comunicació*n, 1, 118-130. <https://bit.ly/3kpniws>
- Ciappina, C. M. (2016). De Escuela de Periodismo a Facultad de Periodismo y Comunicación Social: la institucionalización de la Escuela Argentina y el pase a Facultad de Periodismo y Comunicación Social como campo de disputa político-académico. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2(1), 1-10. <https://bit.ly/3okvYXc>
- Ciespal. (1986). *Integración y comunicación en el área Andina*. Quito: Ciespal.
- Cieza de León, P. (2019). *El señorío de los incas*. Edición de Manuel Ballesteros Gaibrois (M. Jiménez de la Espada, Ed.). Linkgua. <https://bit.ly/37z4VAT>
- Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires (CP). (2020). *Historia del Círculo*. <https://bit.ly/33CDtAW>
- Cisneros, J. (2001). El concepto de la comunicación: el cristal con que se mira. *Ámbitos*, (7-8), 49–82. <https://bit.ly/33O1wLV>
- Clemente XIII, S. P. (1766, 25 noviembre). Encíclica *Christianae Reipublicae del Sommo Pontefice Clemente XIII*. <https://bit.ly/31Rg7Ei>
- Colomar, I. (2000). *Pioneros de la nueva evangelización: la compañía de San Pablo y la Obra Cardenal Ferrari en la Argentina*. Obra Cardenal Ferrari.

- Colón, C. (2002). Los cuatro viajes del almirante y su testamento / Cristóbal Colón; edición y prólogo de Ignacio B. Anzoátegui. <https://bit.ly/31NIAMk>
- Colop, S. (2004). Popol Wuj. Versión poética del texto en K'iche' (2ª ed.). Guatemala, Guatemala: Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural. Convenio de Cooperación Técnica Ministerio de Educación y Cooperación Técnica Alemana para el Desarrollo. Agencia GTZ en Guatemala.
- Columbia Journalism School. (2020). *Historia de la Escuela*. <https://bit.ly/32KkZy6>
- Colussi, M. (2014). Luces y sombras de la sociedad de la información. II Congreso Centroamericano de Comunicación. «La comunicación como herramienta para el desarrollo social». *Política y Sociedad*, (51), 91–109. <https://bit.ly/32K9c3N>
- Comba, S., y Toledo, E. (2015). La renovación de los contenidos relacionales en los medios sociales. *Diálogos de la Comunicación*, 91, 8-10. <https://bit.ly/2cLcKIM>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), y Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), y Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Perspectivas económicas de América Latina. Educación, competencias e innovación para el desarrollo. Santiago: Cepal.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2016). Observatorio Demográfico, 2016. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2016, 28 enero). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/30n6tdH>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc). (2015). Perspectivas de la comunicación en 2015. A 22 años de investigación en el Coneicc. Ciudad de México, México: Coneicc.
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (2008). Anuario de investigación de la comunicación Coneicc XV. <https://bit.ly/2WyOzTX>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (2012). XIX Anuario de investigación de la comunicación Coneicc. <https://bit.ly/2DXMdYx>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (2016). Anuario de investigación de la comunicación Coneicc. Número XXIII. <https://bit.ly/2ZHHN0e>

- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc). Vocalía Valle de México. (2017). Estudios de Comunicación. <https://bit.ly/2OCLrIJ>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc). Vocalía Valle de México. (2013). ¿Qué enseñamos las escuelas de comunicación? IV Encuentro Docente - Vocalía Valle de México. <https://bit.ly/32yo1WI>
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (Coneicc). (2012). La comunicación que necesitamos. El país que queremos. <https://bit.ly/2WB1vsz>
- Contamine, P., Lebecq, S., & Sarrazin, J. L. (2000). La economía medieval. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Corominas, J. (1973). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (3ª ed.). <https://bit.ly/2DU9QRD>
- Corona-Berkin, S. (2017). Methodology flows from the Latin American South. The zone of Communication and Horizontal Methodologies. *Comunicación y Sociedad*, 30, 89-94. <https://bit.ly/2ZgwsVy>
- Correia, J. (2018). Repensar o papel da literatura e do jornalismo no século XXI: a reportagem jornalística no centro das humanidades digitais. *Mediapolis. Revista de comunicação, jornalismo e espaço público*, 3, 119-132. <https://bit.ly/2OQiSS9>
- Cortez, O. (2010). Intertextualidad y paralelismo entre el Popol Vuh y la Biblia. *Es-péculo. Revista de Estudios Literarios*, 1-13. <https://bit.ly/2KlevHg>
- Corzo de Rodríguez, L., & Marcano, N. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. *Omnis*, 13(2), 7-29. <https://bit.ly/30pvWD5>
- Couldry, N. (2018). Descobrimdo a contínua realidade das mediações, ou redescobrimdo a história de nosso campo de investigação. *Matrizes*, 12(1), 35-38. <https://bit.ly/3hcb0X5>
- Craig, R.T. (1999, mayo). Communication Theory as a Field. <https://bit.ly/1T9eITA>
- Craig, R.T. (2001). [Minding My Metamodel, Mending Myers]. <https://bit.ly/30sA4IJ>
- Craig, R.T. (2015). The constitutive metamodel: a 16-year review. *Communication Theory*. 25, 356-374.

- Crovi, D. (2013). Política científica y tecnológica en comunicación: ejes articuladores y propuestas para la acción. In M. M. Krohling (Ed.), *La comunicación en Iberoamérica: políticas científicas y tecnológicas, posgrado y difusión de conocimiento* (pp. 395–401). <https://bit.ly/2ZgdcaP>
- Cuadrado, L. (1994c). Comunicación y lenguaje en el periodismo escrito. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 6, 145–160. <https://bit.ly/2OCLNZB>
- Cuenca, G. (1998). La enseñanza de la comunicación y el periodismo en Venezuela. <https://bit.ly/2zrt5g9>
- Cuevas, O. M., & Oscar, M. (2014). El concepto de Universidad. *Anuies, Revista de la Educación Superior*, 26(102), 5-10. <https://bit.ly/2ZGbL4B>
- Damboriarena, A. (2018). Estudos culturais latino-americanos e Jesús Martín-Barbero: mais afinidades do que disputas. *Matrizes*, 12(1), 99-113. <https://bit.ly/2WyT0y5>
- Darias de las Heras, V. (1998). La formación de los periodistas y comunicadores en Alemania. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8, 1-8. <https://bit.ly/2K8VNLh>
- De la Quadra, F. (1923, 16 diciembre). *La Universidad Vascongada* [Conferencia]. La Universidad Vascongada, Bilbao, España. <http://www.filosofia.org/mfb/1923quad.htm>
- De la Peza Casares, M. (2013). Los estudios de comunicación: disciplina o indisciplina. *Comunicación y Sociedad*, 20, 11-32. <https://bit.ly/2ZGCTAz>
- Del Arco, M. A. (2015, 21 abril). *Los estudios de periodismo en Latinoamérica: en el bosque de la comunicación y las ciencias sociales*. Cuadernos de Periodismo. <https://bit.ly/2UnNAVi>
- Desai, M. K. (2018). Educación periodística en India: ¿Laberinto o mosaico? In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 103-124). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Devi, P. B. (2013, 27 junio). Content Analysis: A method in Social Science Research. <https://bit.ly/2n1J9kk>
- Días-Sobrinho, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. E., Espinoza, O., & Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana. *Tendencias de la educación superior en América Latina*, 61, 87–112.
- Dines, G., & Humez, J. (2011). Gender, race, and class in media. A critical reader (3ª ed.). <https://bit.ly/2zhhu9K>

- Donsbach, W. (2014). *Cómo entender al periodismo. Selección de la obra de Wolfgang Donsbach*. Compilado por Fernando J. Ruiz. Buenos Aires, Argentina: Konrad Adenauer Stiftung.
- Dorcé, A., & Rincón, O. (2017). Néstor García-Canclini y Jesús Martín-Barbero: más allá de las mediaciones y la hibridación. Ciudad de México, México: Versión Estudios de Comunicación y Política.
- Dos-Santos, T. (1995). *Evolución histórica de Brasil. De la Colonia a la crisis de la «Nueva República»*. Editorial Vozes. <https://bit.ly/2GZBQ8m>
- Droste, H. (2011). Manuscript culture in the age of print. *LIRjournal*, (1), 67–83. <https://bit.ly/3hdOddn>
- Drucker, P. F. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*, 274(5), 53-80. <https://bit.ly/3mIE9SX>
- Dué, A., & Laboa, J. M. (1998). *Atlas histórico del cristianismo* (2ª ed.). Madrid, España: San Pablo.
- Durbin, P. T. (2015). *Crisis in higher education?* *European Journal of Social Behaviour*, 2(2), 26–35. <https://bit.ly/30oMfjD>
- Durham, J. (2017). Hablar al aire: una historia de la idea de comunicación. Traducido por: José María Ímaz. doi: <https://bit.ly/31WZE1o>
- El Nuevo Diario. (2012, 25 mayo). *Las escuelas de comunicación en Latinoamérica*. El Nuevo Diario.Com. <https://bit.ly/2UqCrDd>
- Enghel, F., & Becerra, M. (2018). Here and there: (Re)situating Latin America in International Communication Theory. *Communication Theory*, 28(2), 111-130. <https://bit.ly/3gyETAn>
- Escamilla-Gil, G. (2013). Ciencias de la Comunicación y Periodismo: una de las carreras con mayor demanda y matrícula en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 71–75. <https://bit.ly/39aNwPf>
- Escorcía, R., Gutiérrez, A., & Henríquez, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y educadores*, 10(1), 63-77. <https://bit.ly/39GxOh4>
- Escribano, J. C. (2020, 25 marzo). *Bartolomé Luis Mitre (1940-2020): una historia de coherencia y firmeza en el ideario de La Nación*. La Nación. <https://bit.ly/39DrN4P>
- Espiritusanto, O., Gonzalo, P., Fumero, A., Lajas, J., & Llana, P. (2011). Periodismo ciudadano. Evolución positiva de la comunicación. <https://bit.ly/2Aicqgg>

- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*.
<https://bit.ly/3hffHPO>
- Fabiano, S., Kraus, C., & Porceli, E. (2017). Mídia-educação, educomunicação e formação de professores. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 64-72. <https://bit.ly/3hdOk8N>
- Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana - FCOM. (2020). *Historia*. Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. <https://bit.ly/3nsqUjj>
- Faliu-Lacourt, C. (1985). Formas vicariantes de un tema recurrente: «El curioso impertinente» (Cervantes y Guillén de Castro). *Criticón (Toulouse)*, 30, 169–181.
<https://bit.ly/39advpU>
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs). (2005). Informe I Reunión Técnica de Felafacs: La formación de los periodistas en las escuelas de comunicación de América Latina: situación actual, demandas laborales y necesidades sociales. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs). (2009). La integración regional en las Facultades de Comunicación andinas. Proyecto de formación de comunicadores para la integración andina: el rol de las Facultades de Comunicación. Lima: Felafacs.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs). (2009). Mapa de los centros y programas de formación en comunicación y periodismo en América Latina y el Caribe. Lima: Felafacs.
- Ferdinando de Santa Ella, R. (1562). *Vocabularium, seu Lexicon ecclesiasticum latino-hispanicum* (2.a ed.). <https://bit.ly/2OB2MeH>
- Fernández, E., Lenhardt, G., Stock, M., & Reisz, R. (2012). Más allá del Estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhelm von Humboldt. *Universum*, 27(2), 59–80. <https://bit.ly/2ZhvHHH>
- Fernández, I. (2003). Tabularium: el archivo en época romana. *Anales de documentación*, 6, 59–70. <https://bit.ly/30qvkMd>
- Fernández, M. (1993). La formación de los periodistas españoles. *Communication & Society*, 6(1 y 2), 151-157. <https://bit.ly/2ZgEVbr>
- Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 39–71.
<https://bit.ly/2L1fKR2>
- Fernández, S. (1997). Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación. *Cinta moebio*, 1, 27–41. <https://bit.ly/2Z80TxO>

- Ferreira-Candia, R. (2016). Paraguay. Perfil profesional, formación y marco legal [Libro electrónico]. En R. Salaverría (Ed.), *Ciberperiodismo en Iberoamérica* (pp. 287-306). Ariel. <https://bit.ly/35tVNgs>
- Fiallos, Z., Lou-Green, I., & Rodríguez, N. (2011). Posibilidades de la armonización de la Educación Superior en Centroamérica: el caso de la carrera de Educación Comercial de la UPNFM. *Paradigma - Revista de Investigación Educativa*, 20(31), 19–32. <https://bit.ly/2TWjdEI>
- Fidalgo, A. (2011). O ensino do jornalismo no e para o século XX. *Jornalismo Online*, 1, 179-187. <https://bit.ly/2L0OKQj>
- Figaro, R. (2015). O(s) método(s) histórico(s) nas pesquisas em comunicação. *Matrizes*, 9(2), 143-164. <https://bit.ly/2ZGHfb3>
- Figueroa, M. (2009). «La relación del jesuita anónimo»: el empleo del quipu como estrategia de verosimilitud y sus reales propósitos. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, (70), 151–164. <https://bit.ly/2Zko3R3>
- Figueroa-Bermúdez, R. (2011). Una semblanza crítica de historia de las teorías de la comunicación, de Michéle y Armand Mattelar. *Razón y Palabra*, (75), 1–26. <https://bit.ly/2OFFep4>
- Fofonca, E. (2011). Conexões entre comunicação e educação: novas sensibilidades e novos saberes. *Razón y Palabra*, 16(76), 1–17. <https://bit.ly/32vgZ5e>
- Follari, R., & Soms, E. (1981). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de la Educación Superior*, 10(1), 1–11. <https://bit.ly/2PacVT2>
- Fuentes-Bardelli, I. (2007). Voz y escritura. *Intus-Legere Historia*, 1(1-2), 157–174. <https://bit.ly/32x4OVn>
- Fuentes-Navarro, R. (1987). El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores sociales para América Latina. Realidades, tendencias y alternativas. En: *Diálogos de la Comunicación No.17*, Lima: Felafacs.
- Fuentes-Navarro, R. (1992). El estudio de la comunicación desde una perspectiva socio-cultural en América Latina. *Diálogos de la comunicación*, (32), 1–8. <https://bit.ly/2P7Ij4l>
- Fuentes-Navarro, R. (1999). La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI. *Diálogos de la Comunicación*, 56, 52-67. <https://bit.ly/2rYzzPn>
- Fuentes-Navarro, R. (2007). La triple marginalidad de los estudios sobre comunicación en México: una revisión actual. *Culturales*, 3(6), 27-48. <https://bit.ly/2MAOV9d>

- Fuentes-Navarro, R. (2014). Postgrados e investigación en comunicación en México: ¿Estancamiento o evolución de la desarticulación múltiple? *Comunicación y Sociedad*, (22), 13–51. <https://bit.ly/3jhAbJv>
- Fuentes-Navarro, R. (2015). Tensiones y desafíos en el campo de estudios de la comunicación. En: V. Castellanos-Cerda (Ed.), *Estudios interdisciplinarios en comunicación* (pp. 13-32). <https://bit.ly/2NneBps>
- Fuentes-Navarro, R. (2016). Cuatro décadas de internacionalización académica en el campo de estudios de la comunicación en América Latina. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 9(2), 8-26. <https://bit.ly/3fHqSQV>
- Fuentes-Navarro, R. (2016). Intertextos, trayectorias, fundaciones, relecturas. En B. Solís-Leree (Ed.), *Comunicación: Memorias de un campo* (pp. 237-243). Tintable.
- Fuentes-Navarro, R. (2017). Una versión sobre el impacto de Versión. *Estudios de Comunicación y Política en su XXV aniversario. Estudios de Comunicación y Política*, 38, 11–21. <https://bit.ly/2CjNVTI>
- Freie Universität Berlin. (2020). *Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft*. <https://bit.ly/3lzSBoT>
- Gabilondo, J. (2009). Genealogía de la «raza latina»: para una teoría atlántica de las estructuras raciales hispanas. *Revista Iberoamericana*, 75(228). <https://bit.ly/2HjZdqk>
- Galindo-Cáceres, J. (2004). Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, (1), 233–243. <https://bit.ly/2ZEFqvg>
- Galindo-Cáceres, J. (2014). La comunicología histórica y la comunicología posible. Un apunte sobre las bases del pensamiento científico en comunicación. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, (10), 41–73. <https://bit.ly/32wBUEY>
- García, J. A., & Sesma, J. A. (2014). *Manuel de Historia Medieval*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/3mDg0Ht>
- García-Aristegui, D. (2013). ¿Qué es un autor? De la Areopagítica al Harlem Shake, pasando por la Inquisición, Foucault y varias revoluciones. *Revista de Estudios de Juventud*, (102), 113–126. <https://bit.ly/2KRRvFK>
- García-Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. <https://bit.ly/2m3MQ5D>
- García-García, F. (2005). Una aproximación a la historia de la retórica. *Ícono 14*, (5), 1–28. <https://bit.ly/3jiBgAZ>

- García, L. (2010). La Escuela de Frankfurt revisitada. *Prismas*, 14(2), 193–199. <https://bit.ly/32u45o9>
- García-Leguizamón, F. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 279–297. <https://bit.ly/2CqjFq9>
- García-Pinacho, M. (2011). De Quevedo a Peucer. Grandes anales de quince días y De Relationibus Novellis. *Acta Poética*, 32(2), 145–175. <https://bit.ly/3fD4LLz>
- Gargurevich, J. (2002). La comunicación imposible: información y comunicación en el Perú (siglo XVI). <https://bit.ly/31ScJcm>
- Gargurevich, J. (2007). De periodistas a comunicadores: crónica de una transición de nuestro siglo. *Diálogos de la Comunicación*, 74, 1-9. <https://bit.ly/2ZnAGe7>
- Garone-Gravier, M. (2010). Cultura impresa colonial en lenguas indígenas: una visión histórica regional. *Historia y teoría del arte*, (18), 98–145. <https://bit.ly/2ZexkLe>
- Gavaldà, J. (2019, 10 abril). *Joseph Pulitzer, el creador del sensacionalismo*. National Geographic. <https://bit.ly/3oif6Au>
- Gertrudis, M. C. del, Gértrudix, M., & Álvarez, S. (2016). Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social. *Comunicar*, 24(47), 40-45. <https://bit.ly/2ZinPG5>
- Gewerc, A., & Montero, L. (1996). Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 14, 65–79. <https://bit.ly/2LafpLY>
- Gil-Fernández, L. (2002). Nebrija y la gramática latina. *Calamus Renascens*, 3, 101-114. <https://bit.ly/36yZzGo>
- Gilberto, P. (2018). Dos meios às mediações: Jesús Martín-Barbero na teoria da comunicação da Unisinos. *Matrizes*, 12(1), 189-202. <https://bit.ly/2OzVt78>
- Gimeno-Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, (16), 37–55. <https://bit.ly/39csfVf>
- Girish, S., & Suresh, K. (2018). Innovative proposed model for effective teaching and learning process for higher education. *International Journal of Engineering Sciences & Research Technology*, 7(1), 47–53. <https://bit.ly/3flXauT>
- Glosbe. (2019, 9 septiembre). Glosbe. Diccionario en línea griego español. <https://bit.ly/30sF6P8>
- Godoy, A. (2017). «Et relegendo cognovimus»: los escribientes y la palabra escrita en los contextos locales de la región de León. Siglos X y XI. *España Medieval*, 41, 77–104. <https://bit.ly/30iUqOg>

- Golob, U., Verk, N., & Podnar, K. (2015). Mapping the CSR communication field in Europe. Documento presentado en The 3rd International CSR Communication Conference, University of Ljubljana, September 17-19, 2015, Ljubljana, Eslovenia. <https://bit.ly/31X3Eiv>
- Gómez, C. (1995). La prensa, segundero de la historia de nuestro tiempo. *Anales de Historia Contemporánea*, 11, 29-52. <https://bit.ly/2zhCmqS>
- Gómez, J., y Herrero, M. (Eds.). (2016). Jornadas de formación y empleo en comunicación. Madrid: Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC).
- Gómez-Rodríguez, G., Morrell, A., & Gallo-Estrada, C. (2017). A 30 años de Comunicación y Sociedad: cambios y permanencias en el campo académico de la comunicación. <https://bit.ly/2OCrfAt>
- Gómez-Rodríguez, Amparo (2003). Filosofía y metodología de las ciencias sociales. Filosofía y Pensamiento. Alianza Editorial. Madrid.
- González-Castrillo, R. (2011). Cautivos españoles evadidos de Constantinopla en el siglo XVI. *Anaquel de Estudios Árabes*, 22, 265–278. <https://bit.ly/398LBed>
- González-Cuevas, O. M. (1997). El concepto de Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 26(2), 1–16.
- González-Mederos, L. (2016). Hacia un nuevo modelo comunicativo: escenarios posibles para Cuba. Entrevista con el experto cubano José Ramón Vidal. *Razón y Palabra*, 20(92), 6-27. <https://bit.ly/33MzwIA>
- González-Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, 17(33), 141–148. <https://bit.ly/2DXN7EP>
- González-Rodríguez, G. (2003). 50 años de periodismo universitario en Chile. *Comunicación y Medios*, 14, 7-16. <https://bit.ly/3nAyhW3>
- González-Soriano, J. A. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad revolucionaria. *Revista de Filosofía*, 27(2), 287–303. <https://bit.ly/33XbHh1>
- González, R. (2011). Personal influence: a 55 años de la irrupción de los líderes de opinión. *Razón y Palabra*, 75, 1–24. <https://bit.ly/1FxExlu>
- González, R. (2013). Filosofía y comunicación, diálogos, encuentros y posibilidades. *Nueva Época*, 20, 249-253. <https://bit.ly/2L292Ko>
- Goodman, R., & Steyn, E. (2018). Educación global de periodismo en el siglo XXI: retos e innovaciones. Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in The Americas. University of Texas at Austin.

- Gordon-Pérez, M. (1991). La enseñanza del periodismo en el mundo occidental. Estudio histórico y comparado de tres escuelas. <https://bit.ly/3gOV3qs>
- Goulart, A., Guimarães, B., y Antunes, E. (2017). Linguagem, sentido e contexto: considerações sobre comunicação e história. *Revista Famecos. Mídia, cultura e tecnologia*, 24(3), 1-18. <https://bit.ly/3jlUmGf>
- Guevara, C. (2019, 27 julio). *Escuela de Periodismo: 58 años en el quehacer de la comunicación social en Panamá*. Semanario La Universidad. <https://bit.ly/3pojHmd>
- Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales. *Estudios de Comunicación y Política*, 34, 116–125. <https://bit.ly/39c7MjB>
- Grohmann, R. (2018). Trajetória de luta: estudos pioneiros sobre classe social no campo da comunicação. *Matrizes*, 12(3), 267–274. <https://bit.ly/3eHc9Ek>
- Gudykunst, W. B., & Mody, B. (2002). *Handbook of International and Intercultural Communication* (2ª ed.). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Guédez, V. (1992). La calidad y la educación en el marco de los nuevos paradigmas. En: Tablero, *Revista del Convenio Andrés Bello*, No. 45.
- Gutiérrez, E. (2013). Contra el desperdicio de la experiencia: políticas y saberes en el campo de estudios de comunicación en Colombia. In M. M. Krohling (Ed.), *La comunicación en Iberoamérica: políticas científicas y tecnológicas, posgrado y difusión de conocimiento* (pp. 173–192). <https://bit.ly/2ZgdcaP>
- Gutiérrez-Lozano, C. (2013). John Henry Newman y la idea de la universidad. *Estudios*, 11(106), 167–179.
- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M., & Sánchez-Vera, M. del Mar. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, 26(54), 95-99. <https://bit.ly/2WBXrIJ>
- Gutiérrez-Wa-Chong, T. (2019, 16 septiembre). *Parte I, Historia del Colper: Colegio de Periodistas, un anhelo que se convirtió en realidad*. Primera Plana. <https://bit.ly/38Envtu>
- Hamelink, C., & Nordenstreng, K. (2016). Estudiando la historia a través de la Asociación Internacional para el Estudio de la Comunicación Social (IAMCR). *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 9(2), 46-67. <https://bit.ly/398Mjlp>
- Hamelink, C., & Nordenstreng, K. (2020). *Basics of IAMCR History* (1.ª ed.). IAMCR. https://iamcr.org/sites/default/files/basics_of_iamcr_history.pdf

- Han, G. (2018). Educación periodística en China: sirviendo a dos amos. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 59-81). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Hernández de la Fuente, D. (2014). La noción de koinonía y los orígenes del pensamiento utópico. *Studia Philologica Valentina*, 16(13), 165–196. <https://bit.ly/3jkL9yb>
- Hernández, M. E. (2004). La formación universitaria de periodistas en México. *Comunicación y Sociedad*, (1), 100–138. <https://bit.ly/3eHJcrZ>
- Hershock, P. (2017). Ironies of interdependence: some reflections on information, communication, technology and equity in contemporary global context. *China Media Research*, 13, 7-16. <https://bit.ly/2ZnmnSJ>
- Huamán-Flores, F. (2011). La comunicación interpersonal como instrumento en la teoría sociológica de Robert Park. *Revista de Comunicación*, 10, 51–70. <https://bit.ly/31VrQBS>
- Humanes, M. L. (2003). Evolución de roles y actitudes. *Cultura y modelos profesionales del periodismo*. *Telos*, 54, 1–9. <https://bit.ly/2LagSSu>
- Humanes, M. L., & Roses, S. (2014). Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del periodismo en España. *Comunicar*, 21(42), 181–188. <https://bit.ly/2D0p4aL>
- Huurdeman, A. (2003). *The worldwide history of telecommunications*. New Jersey, United States of America: Wiley-Interscience.
- Infelise, M. (2005). Los orígenes de las gacetas. Sistemas y prácticas de la información entre los siglos XVI y XVII. *Manuscripts. Revista d'història moderna*, 23, 31–44. <https://bit.ly/3hkGw5r>
- Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft. (2020, 12 enero). *Geschichte*. Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie, Universität Leipzig. <https://bit.ly/3gcvorW>
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2017). Aseguramiento de la calidad en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 22(25), 1–184. <https://bit.ly/2ZgjQxR>
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *La metamorfosis de la educación superior en América Latina* (Informe de la educación superior en América Latina 2000 – 2005, Caracas: IESALC – Unesco.

- Iriarte, J. (1775). *Gramática latina, escrita con nuevo método y nuevas observaciones, en verso castellano con su explicación en prosa* (3.^a ed.). Imprenta Real de la Gazeta. <https://bit.ly/33EQQAx>
- Ismael, S. M., & Al-Badi, A. H. (2014). Technology for enhancing the learning and teaching experience in higher education. *International Journal of Information and Communication Engineering*, 8(8), 2465–2473. <https://bit.ly/3jIV3iP>
- Jacks, N. (2011). Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro. <https://bit.ly/2zgXw8v>
- Jadhav, R., Khaiwade, A., & Sriram, V. P. (2018). The rising focus of learning management system on higher education. A future perspective. *Journal NX - A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 15–18. <https://bit.ly/30nbsLi>
- Jara, P. (1998, diciembre). Las revoluciones de la ciencia o una ciencia revolucionaria. <https://bit.ly/2ODybgK>
- Járrega, R. (2007). La actuación política de Julio César: ¿Proyecto o adaptación? ¿Modelo helenístico o tradición romana? *Polis. Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica*, 19, 35–76. <https://bit.ly/2MzWWv7>
- Jiménez, C. (2019, 23 octubre). *Diario de Querétaro*. Diario de Querétaro. <https://bit.ly/3pqa9qF>
- Jinghong, X., Xinyang, Y., Shiming, H., & Wenbing, C. (2019). Grounded theory in journalism and communication studies in the Chinese mainland (2004–2017): Status quo and problems. *Global Media and China*, 20, 1–15. <https://bit.ly/2OFhv8s>
- Johansson, P. (2001). La imagen de los códices nahuas: consideraciones semiológicas. *Estudios de cultura nahuatl*, 32(32), 71–124. <https://bit.ly/3jiZlI0>
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. <https://bit.ly/2CugLk2>
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*, Madrid, Editorial Gedisa.
- Kaplan, C., & Sáez, V. (2018). Juventud civilizada y juventud bárbara en los medios de comunicación. *Capa*, 25(1), 127–142. <https://bit.ly/2Z8XfE5>
- Karam, T. (2017). Entre memorias y entrevistas. Entre lo sabido y lo nuevo de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 28, 181–187. <https://bit.ly/2MzOnRd>
- Kayser, J. (1962). *L'Institut Français de Presse*. <https://bit.ly/2OzYggC>
- Keyeux, G., & Usaquén, W. (2006). Rutas Migratorias hacia sur América y Poblamiento de las Cuencas de los ríos Amazonas y Orinoco, deducidas a partir de estudios

genéticos moleculares. Pueblos y paisajes antiguos de la selva amazónica.
<https://bit.ly/30t61ur>

Kincaid, D. L. (1979c). The convergence model of communication. Papers of the East-West Communication Institute, (18), 1–41. <https://bit.ly/3fV4d41>

Kistemaker, S. J. (2001). Comentario al Nuevo Testamento (2ª ed.).
<https://bit.ly/32vsCZW>

Krohling, C., Tufte, T., & Vega, J. (2011). Trazos de una otra comunicación en América Latina. Prácticas comunitarias, teorías y demandas sociales. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Krohling, M. (2013). La comunicación en Iberoamérica: políticas científicas y tecnológicas, posgrado y difusión de conocimiento. <https://bit.ly/2ZGaEls>

Kunsch, M., & Gobbi, M. (2016). El campo académico-científico de la comunicación en Brasil: panorama, constitución y perspectivas. Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones», 9(2), 68-91. <https://bit.ly/3hkHrmp>

Kypnarhudu, K., & Kurpayanidi, K. (2016). Problems of improvement of educational process in the system of higher education. Bulletin of Science and Practice, (12), 342–346. <https://bit.ly/30r15pH>

Laborda, F. (2010, 28 noviembre). *Otro hito en su historia: de la vieja imprenta a Internet. La Nación llega hoy a las 50.000 ediciones*. La Nación.
<https://bit.ly/39HOS6n>

Lalinde, A. M. (1998). La legitimación del campo intelectual de la comunicación: un tema de la agenda para el próximo milenio. En Laverde Toscano, M. C., & Reguillo, R. (Eds.), Mapas nocturnos: Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero. Siglo del Hombre Editores. <https://bit.ly/3fIJlwF>

La Nación. (2005, 13 febrero). *Ulises Barrera, en el Instituto Grafotécnico*.
<https://bit.ly/3prTeUy>

Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. The communication of ideas, 37, 215–228. <https://bit.ly/3hioAs7>

Laverde, M., & Aranguren, F. (1997). Los mapas diurnos y nocturnos de Jesús Martín Barbero. Nómadas, 7, 145-169. <https://bit.ly/2MzwlsV>

Lazcano-Peña, D., & Perry, A. (2016). Investigación en Comunicación en Chile: un mapa de su apoyo público, y la evidencia de su concentración. Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones», 9(2), 92-116.
<https://bit.ly/32E4O6l>

Lecón, M. (2017). La recepción de la Política de Aristóteles en De potestate regia et papali de Juan de París. Revista de Filosofía, (85), 102–116. <https://bit.ly/2COFGDL>

- León, J. J. (2017). Etimología subversiva del verbo «comunicar». *Quórum Académico*, 14(1), 115–125. <https://bit.ly/2Wx05PG>
- León-Duarte, G. A. (2007). *La nueva hegemonía en el pensamiento latinoamericano de la comunicación* [Libro electrónico]. Universidad de Sonora. <https://bit.ly/3ksX1NF>
- León-Duarte, G., & Aragón-Robles, D. (2018). Interdisciplina y campo periodístico en Iberoamérica. Modelo Interdisciplinar Inclusivo para el tratamiento de la ética periodística. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 5(9), 112–119. <https://bit.ly/2Wx0dPa>
- Lemos, M. de, & Oliveira, M. (2014) (Editores). *Comunicação ibero-americana: os desafios da Internacionalização - Livro de Atas do II Congresso Mundial de Comunicação ibero-americana*. <https://bit.ly/2DYCG3p>
- León-Duarte, G. (2012). El papel de la Ciespal en el proceso de institucionalización de los estudios de comunicación en América Latina. *MHCJ*, 3, 13-38. <https://bit.ly/2PaceZC>
- Lértora-Mendoza, C. A. (2000). El concepto y la clasificación de la ciencia en el Medievo (SS. VI-XV). In L. A. de Boni (Ed.), *A ciencia e a organização dos saberes na Idade Média* (pp. 57–84). Porto Alegre, Brasil: Edipucrs.
- Liesen, M. (2014). Communicatio: communio: koinonia. *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação*, 2(4), 89–97. <https://bit.ly/2ZH6x8U>
- Liesen, M. (2014). Excommunicatio: Ensaio para uma teoria negativa da comunicação. <https://bit.ly/39anFqz>
- Li, K. C. (2018). The evolution of open learning: A review of the transition from pre-e-learning to the era of e-learning. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(4), 408–425. <https://bit.ly/2ZFQFDt>
- Limor, Y. (2018). Educación periodística en Israel: entre Oriente y Occidente, tradición y modernidad, la práctica y la teoría. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 125-140). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Löblich, M., & Matthias, A. (2011). Writing the History of Communication Studies: A Sociology of Science Approach. *Communication Theory*, 21, 1-22. <https://bit.ly/3fV5Uyp>
- López-García, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 231-243. <https://bit.ly/30t8i8X>

- Loudet, O. (1982, mayo). *El Instituto Popular de Conferencias, Universidad Libre* (Instituto Popular de Conferencias de La Prensa, Ed.; pp. 203-2010). <https://bit.ly/3g2Vu0t>
- Lumadi, M. (2014). Challenges besetting teachers in the implementation of e-learning in schools: a guide to curriculum development. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 5 (20), 2814-2822. <https://bit.ly/3jq0m11>
- López, A. (2018, 26 noviembre). *El curioso origen del término «profesor»*. 20 minutos. <https://bit.ly/3olB4mg>
- López, C. M. (2009). Nuevos aportes para la autenticidad del Popol Wuj. *Revista Iberoamericana*, 75(226), 125–151. <https://bit.ly/2Pad8W0>
- López-García, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, (65), 231–243. <https://bit.ly/3eBFAaY>
- López, J. y Leal, I. (2002) *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- López, R. (1998). Crítica de la Teoría de la Información: integración y fragmentación en el estudio de la comunicación. *Cinta Moebio*, 3, 24-30. <https://bit.ly/2NtuRp4>
- López, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 231-243. <https://bit.ly/30t8i8X>
- Lozano, C., & Gaitán, J. (2016). Vicisitudes de la investigación en comunicación en España en el sexenio 2009-2015. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 9(2), 139-162. <https://bit.ly/2ZJOTBz>
- Lukina, M., & Vartanova, E. (2018). Educación periodística en Rusia: cómo la academia y los medios de comunicación chocan, cooperan y coexisten. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 141-159). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Lumadi, M. W. (2014). Challenges besetting teachers in the implementation of e-learning in schools: a guide to curriculum development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 2814–2822. <https://bit.ly/32xcHu5>
- Luo, G., & Chen, Y. (2017). Communication as Paradox and Paradox as Communication: An Interparadigmatic Proposal of Coexisting Cultural Epistemologies. *China Media Research*, 13, 71-82. <https://bit.ly/2L7q89X>
- Luziani, R. (2012). Harold Lasswell e o Campo da Comunicação. <https://bit.ly/3hfnk93>

- Malaggi, V., Canabarro, A., & Tonezer, J. (2016). Insuficiências das Teorias da Comunicação de Massa para a compreensão dos aspectos socioculturais e comunicacionais da «Era dos Computadores». *Razón y Palabra*, 20(2_93), 417-441. <https://bit.ly/3jgsUtz>
- Malagón-Plata, L. A. (2005). Cambios y conflictos en los discursos político-pedagógicos sobre la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(22), 1-19. <https://bit.ly/32z9URi>
- Manian, C. (2013). Designing student oriented elearning environment in higher education to match technological trends. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 2(3), 1-11. <https://bit.ly/3fluh1P>
- Marroquín, A. (2017). De los medios a las mediaciones. Orígenes y diálogos posteriores. In M. de Moragas, J. Terrón, & O. Rincón (Eds.), *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después* (pp. 21-42). <https://bit.ly/3g6Jf2T>
- Marsiske, R. (2015). La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación. *Universidades*, 65, 59-68. <https://bit.ly/32HEJ5x>
- Marques, J. De Melo. (1999). Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 19, 1-11. <https://bit.ly/2Xtnv9E>
- Marques, J. De Melo. (1997). Enseñanza del periodismo en América Latina. Singularidades del modelo brasileño. *Signo y Pensamiento*, 31, 123-136. <https://bit.ly/3fLiS1p>
- Marques de Melo, J. (2009). *Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder*. Sevilla, España: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.
- Marques de Melo, J. (2010). Comunicación multicultural en Iberoamérica. Historia contextual y teoría comparada. <https://bit.ly/2OCLrIJ>
- Marques de Melo, J. (2012). El pensamiento comunicacional de Jorge Fernández. *Chasqui*, 118, 10-16. <https://bit.ly/3eFvfur>
- Marques de Melo, J. (2015). *Pensar la comunicación en Latinoamérica*. <https://bit.ly/2ZjwxUf>
- Martín-Algarra, M. (2009). La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación. <https://bit.ly/2Bbna31>
- Martín-Barbero, J. (1987). *Comunicación, cultura y hegemonía: de los medios a las mediaciones*. México, México: Gustavo Gilli.
- Martín-Barbero, J. (1990). «Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación» en: *Diálogos de la Comunicación* No. 28, Lima: Felafacs.

- Martín-Barbero, J. (1995). *Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martín-Barbero, J. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. *Nómadas*, (5), 2–14. <https://bit.ly/2ODB6WK>
- Martín-Barbero, J. (2014). *Pensar la comunicación en Latinoamérica*. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, (10), 21–39. <https://bit.ly/32wzGFz>
- Martín-Barbero, J., y Silva A. (Eds.). (1997). *Proyectar la comunicación*. Instituto de Estudios sobre Culturas y Comunicación. Universidad Nacional. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Marulanda, J. (2012). Entrevista a Luis Jesús Galindo Cáceres. *Diálogos de la Comunicación*, 84, 1-10. <https://bit.ly/2ZnCGmD>
- Mateu-Ibars, J. (1984). *Braquigrafía de sumas. Estudio analítico en la tradición de algunos textos manuscritos, incunables e impresos arcaicos*. (S. XIII-XVI). Barcelona, España: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Mato, D. (2015). Stuart Hall, a partir de e na América Latina. *Matrizes*, 9(2), 47-66. <https://bit.ly/30oSrs3>
- Mattelart, A. (1995). *La invención de la comunicación*. México, D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Mattelart, A., y Mattelart, M. (2005). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- McCarthy, T. (1990). *Fisofía y Teoría Crítica en los Estados Unidos*. *Isegoría*, 1, 49–84. <https://bit.ly/2NqQ0A7>
- McCulloch, W. (1974). *Recollections of the Many Sources of Cybernetics*. *ASC Forum*, 6(2), 1-16. <https://bit.ly/2WznBfg>
- McQuail, D., & Windahl, S. (2013). *Communication models for the study of mass communication* (2ª ed.). Nueva York, USA: Routledge.
- Mejías, A., Valle, M., & Vega, A. (2013). *La calidad de los servicios universitarios: reflexiones a partir del estudio de casos en el contexto latinoamericano*. *Industrial Data*, 16(2), 13–23. <https://bit.ly/30wskj0>

- Mellado, C. (2009). Periodismo en Latinoamérica: Revisión histórica y propuesta de un modelo de análisis. *Revista Comunicar*, 17(33), 193-201. <https://bit.ly/36xNKyZ>
- Mellado, C. (2010). La influencia de Ciespal en la formación del periodista latinoamericano. Una revisión crítica. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 307-318. <https://bit.ly/2MxGR9u>
- Mellado, C. (2010). Reflexiones sobre la oferta académica, la situación laboral y la formación del periodista en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 9–20. <https://bit.ly/3eJ2Aoy>
- Méndez-Rátiva, C., & Gregorio-Chaviano, O. (2014). Aproximación a la comunicación desde la perspectiva teórica y bibliométrica. Un análisis en Web of Science 2008-2012 (Artículo derivado del trabajo de grado «Análisis del Dominio Comunicación desde el enfoque epistemológico y bibliométrico en el período 2008-2012» presentado a la Pontificia Universidad Javeriana para optar por el título de Profesional en Ciencia de la Información - Bibliotecología). <https://bit.ly/3hforpf>
- Mendo-Cardona, C. (2002). Los tumbos medievales desde la perspectiva archivística. *Jornadas Científicas: Documentación jurídico-administrativa, económico, financiera y judicial del reino castellano-leonés (siglos X-XIII)*, 165–189. <https://bit.ly/3hbCqfN>
- Mendoza, N. M. (2014, 2 septiembre). *Carrera de periodismo graduó a 1,800 profesionales de la comunicación en Honduras*. Presencia Universitaria. <https://bit.ly/35s7CEy>
- Martínez, R. (2019, 21 agosto). Catequesis del Papa: «La comunión se vive venciendo la hipocresía con el amor». <https://bit.ly/398Vkky>
- Mazzola, I. (2011). Comunidad, Sociedad. Reflexiones desde la historia conceptual. *Nómaditas*. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1). <https://bit.ly/2DYFs8P>
- Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Gobierno de España. (2015). Libro blanco para el diseño de las titulaciones universitarias en el marco de la economía digital. *Agenda Digital para España*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Mira-Caballeros, E. (1998). Indios americanos en el reino de Castilla. 1492-1550. *Temas Americanistas*, (14), 1–24. <https://bit.ly/2PadCLO>
- Mochizuki, Y., & Chatterjee-Singh, N. (2018, 9 febrero). Rethinking learning. *The Blue Dot*, 7(1), 42-48. <https://bit.ly/2zgZt4P>
- Moncada, J. S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores: Revista Colombiana de Filosofía*, 57(137), 131–148.

- Monclús, A., & Saban, C. (2015). 1995-2015: 20 años de aprendizaje permanente en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 93-116. Recuperado de <https://bit.ly/33oi9hL>
- Montero-Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, (9), 19-37. <https://bit.ly/2RlcymP>
- Moragas, M. de. (2011). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América y Europa* (1.a ed.). Gedisa.
- Moragas, M. de, & Terrón, J. (2017). Introducción. El libro y la obra de su autor. 30 años después. In M. de Moragas, J. Terrón, & O. Rincón (Eds.), *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después* (pp. 7-18). <https://bit.ly/2nriKul>
- Morales, A. M. (2012). *Historia de la ECC*. Escuela de Ciencias de la Comunicación - USAC. <https://bit.ly/36wIA6A>
- Morales-Payán, M. A. (2005). El pase regio y las bulas de jubileo universal: 1769-1829. *Anuario de historia del derecho español*, (75), 919-942.
- Moreno, A. (1998). *La mirada informativa*. Barcelona, España: Bosch.
- Moreno, F. (2016). Armand Mattelart: crítica y pensamiento para la liberación en América Latina. Selección de textos publicados en la Revista Chasqui entre 1987 y 2011. <https://bit.ly/2Zc5xeb>
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*, Barcelona, Editorial Kairós.
- Morin, E. (1999). Seven complex lessons in education for the future. <https://bit.ly/1eYY7sk>
- Morles, V., Medina-Rubio, E., & Álvarez, N. (2003). *La Educación superior en Venezuela: Informe 2002*. <https://bit.ly/2ZGVk8p>
- Morreale, S., & Backlund, P. (2002). Communication Curricula: History, Recommendations, Resources. *Communication Education*, 51(1), 2-17. <https://bit.ly/322hxfd>
- Mujica, J. E. (2015). La Iglesia y los medios de comunicación. De una relación conflictiva a una alianza continuada. *Ecclesia*, 29(1-2), 9-17. <https://bit.ly/2ZGrh0l>
- Munck, R. (2010). La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. *Migración y desarrollo*, 8(14), 35-57. <https://bit.ly/2Zc61Rx>
- Muñoz, B. (2009). La Escuela de Birmingham: la sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. <https://bit.ly/3qqJZEQ>
- Murciano, M. (Ed.). (2005). *Libro blanco. Títulos de grado en comunicación*. Coord.: Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

- Murciano, M. (2010). La transformación de los estudios de comunicación en España. Nuevo contexto europeo de los estudios universitarios y enseñanzas para favorecer un espacio de cooperación iberoamericano. *Diálogos de la Comunicación*, 79, 1-10. <https://bit.ly/2P7vAP8>
- Murillo, L. A. (1981). El Ur-Quijote: Nueva hipótesis. *Cervantes*, 1(1-2), 43-50. Recuperado de <https://bit.ly/2ZhXNXx>
- Narula, U. (2006). *Communication models*. New Delhi, India: Atlantic.
- Nasser, R. (2017). Developing the global student: higher education in an era of globalization internationalization in higher education series. *Journal of International Students*, 7(4), 1152-1156. <https://bit.ly/3g8pat8>
- Newman, J. H. (2016). *La idea de una universidad* (Edición y traducción de Paula Julian). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Nichols, J., & McChesney, R. W. (2006). *Tragedy and Farce: How the American Media Sell Wars, Spin Elections, and Destroy Democracy*. New Press.
- Nixon, R. (1982). Historia de las escuelas de periodismo. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 2, 13-19. <https://bit.ly/2CPipwJ>
- Nosnik, A. (2008) 1948-2008. 60 años de enseñanzas y aprendizajes en Comunicación. En: *Códigos, Revista de la Comunicación*, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas, Puebla.
- Obando-Arroyave, C., & Hernández-Ruiz, J. (Coord.) (2017). *La metafísica de Internet. Nuevas formas de relato en la cultura web*. Zaragoza, España: Ediciones Universidad San Jorge.
- O'Donnell, P. (2018). Educación periodística en Australia: preparando periodistas frente a entornos de noticias inciertos, convergentes y cosmopolitas. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 15-35). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Olarreaga, M. (1973). La investigación y la enseñanza del periodismo en el Uruguay. *Chasqui*, 126-141. <https://bit.ly/3f09EyY>
- Oller-Alonso, M. (2016). La cultura periodística de América Latina: de dónde viene, dónde está y a dónde... debería ir. *Razón y Palabra*, 20(2_93), 219-228. <https://bit.ly/2NqQCWr>
- Olmo, G. del. (2008). Grandez hallazgos de textos antiguos (Biblioteca de Nínive, Piedra de Rosetta, Qumrán, Nag Hammadi). In P. R. Tragán (Ed.), *Los evangelios apócrifos: origen - carácter - valor*. Actas de las V Jornadas Universitarias de Cultura Humanista en Montserrat (pp. 45-64). <https://bit.ly/2zdouOr>

- Orejuela, M. (2015). Características del periodismo en línea venezolano. La interactividad y los cambios en las rutinas frente al reto de no sucumbir en el ciberespacio. Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones», 8(1), 105-134. <https://bit.ly/2CQDZ3E>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Fela-facs). (2009). Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Lima, Perú: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). Panorama de la educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2012). La educación superior hacia el 2030. México: Instituto Internacional de Investigación en Tecnología Educativa.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (1998). La educación en Iberoamérica a través de las declaraciones de las cumbres de jefes de Estado y de gobierno y de las conferencias iberoamericanas de educación, Madrid, OEI.
- Orozco-Gómez, G. (1990) La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia. En: Las profesiones en México, No. 5. México: Ciencias de la Comunicación UAM.
- Orozco-Gómez, G. (2002). Recepción y mensajes. Casos de investigación en América Latina. <https://bit.ly/2TVIL4D>
- Ortega-Villa, L., Méndez-Fierros, H., & Vizcarra, F. (2013). Tierra de cruces: estudios de comunicación y cultura en la frontera noroeste de México. Palabra Clave, 16(1), 154-181. <https://bit.ly/2ZnTSs3>
- Ortíz, M. (2013, 8 julio). *Primera escuela de periodismo*. El Comercio. <https://bit.ly/3prFzNp>
- Ortiz de Lanzázuri, C. (2011). Communio linguarum y legibilidad del mundo en el pensamiento patrístico de Agustín de Hipona. Reconstrucción de un doble debate retrospectivo. Revista Española de Filosofía Medieval, 18, 11–22. <https://bit.ly/2DVEcmN>
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (1995). Conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Oviedo, P. y Pastrana, L. (2014) Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI, Maestría en Docencia, Universidad de la Salle, Bogotá. Editorial Kimpres.
- Páez, A. (2013). Dilemas en torno a la formulación de políticas de ciencia y tecnología en comunicación. In M. M. Krohling (Ed.), *La comunicación en Iberoamérica: políticas científicas y tecnológicas, posgrado y difusión de conocimiento* (pp. 133–150). <https://bit.ly/2ZgdcaP>
- Pandya, J. K. (2018). Teaching methods in contemporary higher education. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 3(7), 339–342. <https://bit.ly/2Zsi1xC>
- Papalini, V. A. (2007). Hermenéutica y comunicación: hacia una dialógica crítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación - Alaic*, (6), 22–31. <https://bit.ly/3fHGoMI>
- Parente, I. (2015). Pensar la comunicación en Latinoamérica (reseña). *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 130, 409-411. <https://bit.ly/2zg9yPF>
- Parra, G. (2000). Bases epistemológicas de la educomunicación. Definiciones y perspectivas de su desarrollo. <https://bit.ly/2P7vUxk>
- Pasquali, A. (2002). ¿Y por qué no una Sociedad de la Comunicación? *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, 4(2), 4-16. <https://bit.ly/2TYx3WN>
- Pasquali, A. (2005). 18 ensayos sobre comunicaciones. Caracas, Venezuela: Debate.
- Pellegrini, S. (2018). Educación periodística en Chile: recorriendo perspectivas y objetivos históricamente diversos. In R. Goodman, & E. Steyn (Eds.), *Educación global de periodismo en el siglo XXI. Retos e innovaciones* (pp. 37-58). Austin, Estados Unidos: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Pendi, A. I. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia, España: Universitat de València. Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Pereira, A. (2014). Práticas humanas construindo a história da comunicação no Brasil. *Matrizes*, 8(1), 299-304. <https://bit.ly/2MxAvXJ>
- Peucer, T. (1996). Texto latino de la Tesis de Tobías Peucer (Leipzig, 1690). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, (3), 1–25. <https://bit.ly/2ZpH2d0>
- Pickard, V. (2016). Communication's forgotten narratives: the lost history of Charles Siepmann and critical policy research. *Critical Studies in Media Communication*, 33(4), 337-351. <https://bit.ly/2CPk59v>
- Pineda de Alcázar, M. (2006). El pensamiento teórico y crítico en tiempos de complejidad e incertidumbre en las ciencias de la comunicación. Documento presentado

- en XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social (Fela-facs), Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/2OGH60N>
- Pio VI. (1791, 10 marzo). Breve Quod Aliquantum del Sommo Pontefice Pio VI. <https://bit.ly/2KOckSe>
- Pontificia Universidad Javeriana. (s. f.). *Reseña histórica Facultad de Comunicación y Lenguaje*. <https://bit.ly/36vaf7M>
- Pooley, J. D. (2017). Wilbur Schramm and the «Four Founders». *History of U.S. Communication Research. Communications, Media, Design*, 2(4), 5–18. <https://bit.ly/2KRks51>
- Portal, R., Garcés, R., y Pedroso Willy (Eds.) (2017). *Información, comunicación y cambio de mentalidad. Nuevas agendas para un nuevo desarrollo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Prakke, H. (1971). Desarrollo de la ciencia publicística y del periódico como ciencia de la comunicación social. *Revista española de la opinión pública*, (25), 177–187. <https://bit.ly/3jds94q>
- Prieto, F. (2008). 48 años de las Escuelas de Comunicación en el mundo. En: Códigos, *Revista de Ciencias de la Comunicación*, Tercera Época, Año 1, Volumen 1, Número 1. México: Universidad de las Américas, Puebla.
- PUCP. (2018). *Historia*. PUCP, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. <https://bit.ly/35rr2cx>
- Punín-Larrea, M. I. (2012). Los estudios de comunicación social/periodismo en el Ecuador. Una visión crítica al rol de la universidad y la academia. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (118), 28–36. <https://bit.ly/2Bi1Rgq>
- Radio Cubana. (2020). *Juan Emilio Friguls, el decano de los periodistas cubanos*. <https://bit.ly/2UnO51C>
- Raimondo, N. (2010). O ocaso do modelo intencional: a noção de «estratégia discursiva» sob o olhar sócio-semiótico. *Semeiosis: semiótica e transdisciplinaridade em revista*. <https://bit.ly/2OBFvcR>
- Raimondo, N. (2018). A Semio-Anthropological Perspective on Mediatization: Semiosis, 2 by Eliseo Verón. *Communication Theory*, 28, 229-233. <https://bit.ly/3hkvUml>
- Rama, C. (2016). *Mutaciones universitarias latinoamericanas, cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas*. San Salvador: Editorial Universitaria Don Bosco.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (24 ed.). <https://bit.ly/2VzJQkd>

- Rebeil, M., Arévalo, R., & Moreno, M. (2012). Comunicación aplicada: ciencia y aplicación al servicio de la sociedad. *Diálogos de la Comunicación*, 85, 5-25.
<https://bit.ly/2kyUXpZ>
- Redacción de El Tiempo. (1997, 23 febrero). Comunicación Social - Periodismo. Diagnóstico de la carrera. *El Tiempo*. <https://bit.ly/2LhIXr5>
- Recinos, A. (Trad.) (2019). *Popol Vuh*. Barcelona, España: Linkgua Ediciones.
- Recinos, A. (Trad.) (2017). *Popol Vuh*. Barcelona, España: Linkgua Ediciones.
- Renato, S. (2001). Crise-regeneração paradigmática da sociologia e sistema econômico. *Sociologias*, 6, 222-240. <https://bit.ly/3fV1LtW>
- Reumann, J. (1994). La koinonia en las escrituras. Estudio de los textos bíblicos. *Diálogo Ecueménico*, 29(94), 239-286. <https://bit.ly/2WybP4M>
- Reyes, F. de los. (2008). Las Bulas de Rodrigo Borja y los orígenes de la imprenta española. *Pecia Complutense*, 5(8), 1-51. <https://bit.ly/2ZJ77D4>
- Riesman, D. (1959). Comments on «The State of Communication Research». *Public Opinion Quarterly*, 23(1), 10-17. <https://bit.ly/2L99tm6>
- Río, L. del. (2008). Cómo implantar y certificar un sistema de gestión de la calidad en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, (5), 5-11.
<https://bit.ly/2WRqwA7>
- Ríos-González, M. F. (2007). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 271-284. Recuperado de <https://bit.ly/3inUhRA>
- Rizo, M. (2010). Los aportes del Pragmatismo de William James y la Fenomenología Social de Alfred Schütz a la Comunicación. *Matrizes*, 3(2), 221-235.
<https://bit.ly/2ZKTvr7>
- Robles-Carcedo, L. (1992). Tomás de Aquino. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rodrigo-Alsina, M. (2001). Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia.
- Rodrigo-Mendizábal, I. (2016). La investigación de la comunicación social en Ecuador: trayectorias y configuraciones. *Razón y Palabra*, 20(2_93), 1-2.
<https://bit.ly/2NqQCWr>

- Rodríguez de la Peña, M. A. (2014). El rey como miles litteratus. Los clérigos áulicos, la cultura escrita y la clericalización de la realeza feudal en el siglo XII. Poder, piedad y devoción: Castilla y su entorno (siglos XII-XV), 15–51. <https://bit.ly/2MxtOEQ>
- Rodríguez, M. del Socorro. (1807, 27 enero). Primer número. El Alternativo del Redactor Americano, pp. 1–8. <https://bit.ly/30DPGSF>
- Rodríguez, M. (2009). Estudios culturales y de los medios de comunicación (3ª ed.). <https://bit.ly/30rCQXi>
- Rodríguez-Ostria, G., & Weise-Vargas, C. (2006). Educación Superior Universitaria en Bolivia. Estudio Nacional. <https://bit.ly/32yxMUR>
- Rogers, E. M. (1994). History of communication study (2ª ed.). New York, USA: Free Press.
- Rogers, E. M., & Hart, W. B. (2002). The histories of Intercultural, International and Development Communication. In W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), Handbook of International and Intercultural Communication (2ª ed., pp. 1–18). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Romero-Rodríguez, L., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. Convergencia, 23(70), 35-57. <https://bit.ly/2L4GT5p>
- Romeu, V. (2016). Acerca de la «incerteza» en el concepto de comunicación. Nueva Época, 27, 267-274. <https://bit.ly/2Mzt4ix>
- Rosales, B. (2006) La integración andina en clave de comunicación. En: Comunicación para la integración: prácticas y desafíos en la región andina, de Comunidad Andina, 13 – 21. Lima: CAN.
- Rothblatt, S., & Wittrock, B. (1996b). La Universidad europea y americana desde 1800: Las tres transformaciones de la universidad moderna (Trad. José M. Pomares). Madrid, España: Pomares-Corredor.
- Rozenblat, W. (1991). Estructura y función de las novelas interpoladas en el Quijote. Cricón, 51, 109–116. <https://bit.ly/2Zxqos5>
- Rucquoi, A. (1998). Contribution des “studia generalia” à la pensée hispanique médiévale. *Pensamiento hispano medieval*, 737-770. <https://bit.ly/2L3tQF8>
- Ruffini, M. L. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. Cinta Moebio, 60(2), 306–315. <https://bit.ly/30vs7MI>
- Rugarcía, A. (1994). La calidad total en la universidad. Revista de la educación superior, 5, 1–9. <https://bit.ly/30u6Enh>

- Ruiz, M. (1996). Aparición del periodismo en el mundo. *Nueva Época*, 1(1), 51–68.
<https://bit.ly/3jizdgc>
- Sáez, C. (2005). Origen y función de los cartularios hispanos. *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos SA Segreti»*, 5(5), 37–48. <https://bit.ly/2HplL98>
- Sala, R. (2007). Introducción a la historia de los medios. Consideraciones teóricas básicas sobre la historia de los medios de comunicación de masas.
<https://bit.ly/2Mzepnl>
- Saladrigas, H., & Linares, R. (2017). La infocomunicación. *Alcance. Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6(14), 146–157.
- Saladrigas, H., & Olivera, D. (2016). La comunicación social en Cuba: Tendencias de un campo académico emergente. *Razón y Palabra*, 20(92), 28–60.
<https://bit.ly/3eHZPDN>
- Salazar, J. C. (2015). El periodismo en los años del Che. *Revista Ciencia y Cultura*, 19(34), 83–111. <https://bit.ly/2KbiKgZ>
- Saldaña-Díaz, M. (2004). En defensa de la libertad de prensa: la Areopagítica de John Milton. *Nueva Época. Revista de Estudios Políticos*, (125), 277–324.
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 4–8.
<https://bit.ly/2TXDRE9>
- Sánchez-Díez, A. (2015). De los códigos diplomáticos denominados becerros: estudio y propuesta de corpus digital. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/2OFGqsQ>
- Sánchez-Díez, A. (2017). Los estudios sobre códigos diplomáticos hispánicos. Confluencias historiográficas, metodológicas y sistémicas durante los ss. XVIII-XX. *Revista de historiografía*, 27, 239–263. <https://bit.ly/2DPGh3B>
- Sánchez, L., & Campos, M. (2009). La teoría de la comunicación: diversidad teórica y fundamentación epistemológica. *Diálogos de la Comunicación*, 78, 1–10.
<https://bit.ly/2NvPASj>
- Sánchez-Ostiz, Á. (2009). Victorum vestigia: el influjo de las letras latinas en la cultura literaria de Grecia. *Estudios Clásicos*, (136), 1–23. <https://bit.ly/3fJAMS1>
- San Martín Pascal, M. A. (2011). Los retos del periodismo en el siglo XXI. Las nuevas tecnologías, la propiedad intelectual y la libertad de expresión. *Razón y Palabra*, 16(76), 1–13. <https://bit.ly/2P9hSLD>
- Sassen, S. (2007). Una sociología de la globalización. *Análisis político*, 61, 3–27.
<https://bit.ly/2CiDUWU>

- Savater, F. (1997). El valor de educar. <https://bit.ly/33Rx57q>
- Schulze, I. (1996). Sobre el placer y el peligro de la lectura de prensa: comentarios y opiniones de los primeros teóricos alemanes. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (3), 91–102. <https://bit.ly/2MAdnla>
- Scolari, C. (2015). From (new) media to (hyper) mediations. Recovering Jesús Martín-Barbero .Mediation theory in the age of digital communication and cultural convergence. *Information, Communication & Society*, 18(9), 1105-1106. <https://bit.ly/32yMfQP>
- Scolari, C. (2016, 17 enero). Communication Theory: 25 años no es nada [Publicación en un blog]. <https://bit.ly/2QeymxM>
- Segovia, J. (2016). La libertad de expresión: de la reforma al constitucionalismo. *Cuadernos: La libertad de expresión y sus problemas. Verbo*, (547-548), 591–622.
- Semenov, A. (2005). Information and communication technologies in schools: a handbook for teachers, or how ICT can create new, open learning environments. <https://bit.ly/2BbWAXw>
- Senati. (2018, 20 diciembre). Senati, Memoria Anual 2018. Recuperado 31 marzo, 2020, de <https://bit.ly/2CSfzXv>
- Sfez, L. (1995). *Crítica de la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Shahan, T. (1908). Catenæ. En: *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. <https://bit.ly/2DZ9nOc>
- Shunk, D. (1997). *Teoría del aprendizaje* (segunda edición), México, Pearson Educación.
- Sierra de Cózar, Á. (1996). Traducción castellana y notas de la Tesis de Tobías Peucer. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, (3), 1–16. <https://bit.ly/2L4thHn>
- Sierra, F., & Favaro, D. (2016). Comunicación, tecnología y educación: perspectivas iberoamericanas. <https://bit.ly/33Qhh53>
- Sierra, F., & Maldonado, C. (2016). Comunicación, decolonialidad y buen vivir. <https://bit.ly/2TYh9LZ>
- Signes, J. (2004). *Escritura y literatura en la Grecia arcaica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Simonson, P., & Park, D. (2016). The international history of communication study. <https://bit.ly/2zjPYBP>
- Singhal, A. (1987). Wilbur Schramm: Portrait of a development communication pioneer. *Communicator*, 22(1-4), 18–22. <https://bit.ly/2L2olgR>

- Siniscalco, M., & Auriat, N. (2005). Questionnaire design: Module 8. Quantitative research methods in educational planning. <https://bit.ly/2ZdrUQo>
- Sociedad Interamericana de Prensa (SIP). (2020). *La SIP y su historia*. Sociedad Interamericana de Prensa. <https://bit.ly/3mDoBKf>
- Sodré, M. (2012). Comunicação: um campo em apuros teóricos. *Matrizes*, 5(2), 11-27. <https://bit.ly/3eKQPxD>
- Solís, B. (2015). Comunicación: Memorias de un campo. Entrevistas de Mario Kaplún a los padres fundadores. México, D.F., México: Tintable.
- Soler-Adillon, J., Sora, C., Freixa, P., & Ribas, J. (2016). Perfil del profesional de la comunicación interactiva: fundamentos, actualidad y perspectivas. *El profesional de la información*, 25(2), 196-208. <https://bit.ly/39iX3UE>
- Soto-Moreno, J. O. (2019). Creadores de comunión. Recuperado 2 agosto, 2019, de <https://bit.ly/2WAhYgG>
- Soto, C., Samudio, M., & Velásquez, G. (2014). Percepción del impacto de los cursos de doctorados y maestrías en el desarrollo profesional de los graduados de la Universidad Nacional de Asunción. *Estudio Piloto. Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 12(2), 68–81. <https://bit.ly/2CLRnGz>
- Soukup, P. (2015). *Saving the World: A Brief History of Communication for Development & Social Change (Book)* *Communication, Media & Development: Problems & Perspectives (Book)* *Beyond the Impasse: Exploring New Thinking in Communication for Social Change (Book)*. *Communication Research Trends*, 34(3), 19-25. <https://bit.ly/3fKLx6G>
- Sousa, J. (2007). Pesquisa em jornalismo: O desbravamento do campo entre o século XVII e o século XIX. *Verso e Reverso*, 21(46), 1–16. <https://bit.ly/30uUZDN>
- Stazio, M. (2003). *L'informazione giornalistica*. Nápoles, Italia: Gruppo Editoriale Eselibri - Simone.
- Steimel, S. (2014). Mapping a History of Applied Communication Research: Themes and Concepts in the Journal of Applied Communication Research. *The Review of Communication*, 14(1), 19-35. <https://bit.ly/3jnbGdZ>
- Suresh-Kumar, P. M. (2016). Curriculum enrichment for learning outcomes in higher education. *International Journal of Scientific Research and Modern Education*, 1(2), 175–183. <https://bit.ly/3fMDIDc>
- Tahaha, C. M. (2018). Peculiarities of formation of communicative competence of future commodity experts in higher educational institutions. *Society. Document Communication: Historical Science*, (5), 345–356. <https://bit.ly/39iXr5y>

- Tamagno, C., & Velásquez, N. (2016b). Dinámica de asociación china en Perú: hacia una caracterización y tipología. *Migración y desarrollo*, 14(26), 145–166. <https://bit.ly/3eJEXwb>
- Tapia, A. (2001). Las primeras enseñanzas de documentación en periodismo. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 24, 231-253. <https://bit.ly/2CQZNw4>
- Tejedor, S. (2009). La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística. <https://bit.ly/2L2Tt5m>
- Tejedor, S., & Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://bit.ly/32AKsea>
- Tenreiro, S. (1990). La literatura y la crítica. *Una Documenta*, 1-2, 24–27. <https://bit.ly/2ZJiQSk>
- Terrou Fernand. Kayser (Jacques) - Le quotidien français. Préface de Pierre Renouvin. In: *Revue française de science politique*, 14^e année, n°3, 1964. pp. 584-586
- Tischler-Visquerra, S., & García-Vela, A. (2017). Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación. *Tla-melaua*, 11(42), 186–207. <https://bit.ly/2HmqgRL>
- Toledo, M. (2010). Transmission, communion, communication. James Carey — Communication as Culture: Essays on Media and Society. *Matrizes*, 3(2), 243-248. <https://bit.ly/30vGUHc>
- Torrealba, M. (2015). Las publicaciones de la ECS-UCV: Revisarnos para reinventarnos. *Quórum Académico*, 12(1), 102-135. <https://bit.ly/32JTVij>
- Torres, E. (2011). El traslado del poder a la recepción: análisis de una tesis de Eliseo Verón. *Razón y Palabra*, 77, 1-14. <https://bit.ly/2U7Jr7b>
- Torrico, E. (2009). Propuesta de pensum mínimo común para la formación universitaria de periodistas. Fundación UNIR Bolivia. Iniciativa de comunicación. Observatorio Nacional de Medios. La Paz: UNIR.
- Torrico, E., y Villegas, S. (Eds.). (2016). Análisis del desarrollo mediático en Bolivia. Basado en la aplicación de los indicadores de desarrollo mediático de la Unesco. La Paz: Unesco.
- Torrico, E. (2016). Materiales para la investigación comunicacional. <https://bit.ly/2PI9UPw>
- Torrico, E. (2016). La comunicación pensada desde América Latina (1960-2009). Salamanca, España: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.

- Toubert, P. (2006). *Europa en su primer crecimiento* (Trad. Antoni Doménech). València, España: Editorial Universidad de València /Universidad de Granada.
- Travers, D., & Powers, D. (2013). Looking Back, Moving Forward: Critical Communication History. *International Journal of Communication*, 7, 1912-1919. <http://ijoc.org>
- Trejo, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Revista de Medios y Educación*, 51, 230-235. <https://bit.ly/3heHPCB>
- Trudel, D. (2017). Revisiting the Origins of Communication Research: Walter Lippmann's World War II Adventure in Propaganda and Psychological Warfare. *International Journal of Communication*, 11, 3721-3739. <http://ijoc.org>
- Tuchinsky, A. (2009). *Horace Greeley's New-York Tribune. Civil War-Era Socialism and the Crisis of Free Labor*. Cornell University Press.
- Tuning-América Latina. (2007, julio). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto. <https://bit.ly/2DXZwsn>
- Tyner, K., Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2015). «Multialfabetización» sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56. <https://bit.ly/2CN2zCD>
- UASD. (2016, 1 febrero). *Documentos inéditos certifican datos históricos sobre la Escuela de Comunicación*. El Universitario. <https://bit.ly/2GZkhoU>
- Unesco. (1958). La formación de periodistas. Estudio mundial sobre la preparación del personal de información. <https://bit.ly/30skVRr>
- Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana y ediciones Unesco.
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la Unesco*. <https://bit.ly/2WA32ze>
- Unesco. (2007). *Plan modelo de estudios de periodismo. Colección de la Unesco sobre los estudios de periodismo*. Singapur: Unesco.
- Unesco. (2015). *Conferencia Mundial de la Unesco sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Informe de la conferencia elaborado por la Relatora General, Heila Lotz-Sisitka, profesora de la Universidad de Rodas*. Okayama: Unesco.
- Unesco. (2016). *Futures for higher education and ICT: changes due to the use of open content*. <https://bit.ly/2ZGnLml>

- Unesco. (2017). Evaluation of the International Programme for the Development of Communication: IPDC.
- Universidad de El Salvador. (2020, 15 mayo). *Décadas de historia*. Departamento de Periodismo Universidad de El Salvador. Recuperado 15 de julio de 2020, de <https://bit.ly/35sLAKU>
- Universidad de Panamá. (2020). *Inicios*. <https://bit.ly/2lwTGA2>
- Universidad de San Carlos. (USAC). (2017, 7 diciembre). *Cuatro décadas formando a los mejores comunicadores*. Noticias USAC. <https://bit.ly/3eZuTAI>
- Universidad Nacional de Asunción (UNA). (2013, 26 agosto). *Historia de la Facultad*. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía. <https://bit.ly/3lqlP9k>
- UPRRP. (2018). *Historia de la Escuela de Comunicación*. Escuela de Comunicación. <https://bit.ly/2IDCysP>
- Urrero, G. (2008, 27 noviembre). Historia del periodismo. <https://bit.ly/32AO93A>
- Vaan, M. de. (2008). Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages. <https://bit.ly/32AOfbs>
- Valbuena, F. (1997). Teoría general de la información. <https://bit.ly/2WyiDbW>
- Valle, C. del, Moreno, F., & Sierra, F. (2011). Cultura latina y revolución digital. <https://bit.ly/2KRz4RJ>
- Vargas, G. (2004). 1421: el año en que los chinos descubrieron América. Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América, 11(44), 14–20. <https://bit.ly/2L4Gyh1>
- Vasallo de Lopes, M. (2014). Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. Matrizes, 8(1), 65-80. <https://bit.ly/3hcQy8z>
- Vasallo de Lopes, M. (2018). A teoria barberiana da comunicação. Matrizes, 12(1), 39-63. <https://bit.ly/3jgE6X8>
- Velasco, N., Martínez, Y., & Fernández, R. (2018). Indicadores y estándares internacionales de calidad universitaria. Calidad en la Educación, 25, 17–29.
- Velduque, M. (2011). El origen de la imprenta: la xilografía. La imprenta de Gutenberg. Revista de Clases de Historia. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales, (224), 1–8. <https://bit.ly/2P96FL6>
- Vega, P. (2016). La investigación sobre comunicación en Centroamérica (1980-2015). Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones», 9(2), 117-138. <https://bit.ly/30oxwFm>

- Ventura, R. (2018). Comunicación Digital Interactiva: valoración de profesionales, docentes y estudiantes del área de la comunicación sobre las competencias académicas y los perfiles profesionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 331-351. <https://bit.ly/2CqkS0w>
- Victorero, N. (2013). *El diario La Nación. Prensa, política y revolución en Buenos Aires. 1889-1891*. XIV Jornadas Interescuelas / Departamento de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Villa-Prieto, J. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. *Tiempo y Sociedad*, 26, 59-131. <https://bit.ly/3qrM0Ao>
- Viciano, A. (1994). Exégesis antigua vs. contemporánea. El comentario de Teodoreto de Ciro a Gal 1, 19. Instituto de Historia de la Iglesia. Universidad de Navarra, 167-173. <https://bit.ly/30vUiG>
- Vidales, C. (2013). Comunicación, semiosis y sentido. El relativismo teórico en la investigación de la comunicación. Salamanca, España: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.
- Vidales, C. (2015). Historia, teoría e investigación de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 23, 11-43. <https://bit.ly/2E085T9>
- Vidales, C. (2017). De la comunicación como campo a la comunicación como concepto transdisciplinar: historia, teoría y objetos de conocimiento. *Comunicación y Sociedad*, 30, 45-68. <https://bit.ly/2ZbWw4R>
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa en América Latina. *La educación. Revista Digital*, (142), 1-20. <https://bit.ly/2fHQnUg>
- Villarruel, M. (2010). Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(5), 110-118. <https://bit.ly/2Wzc0wH>
- Vivar, H. (Ed.) (2017). *Los estudios de comunicación en España*. Madrid: Editorial Icono 14.
- Vizer, E., & Vidales, C. (Coord.) (2016). *Comunicación, campo(s), teorías y problemas. Una perspectiva internacional*. Salamanca, España: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.
- Wade, G. (2007). The «Liu/Menzies» World Map: A critique. *E-Perimtron*, 2(4), 273-280. <https://bit.ly/39a385A>

- Weber, M. (1992). Trad: Wiebel, S.K. Max Weber: para una sociología de la prensa. Reis, (57), 251–259. <https://bit.ly/3jhs9jT>
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Weise, C. (1685). Schediasma Curiosum De Lectione Novellarum. <https://bit.ly/3jm6rLR>
- Wilke (Ed.), J. (2015). Die frühesten Schriften für und wider die Zeitung. Christopher Besold (1629), Asuero Fritsch (1676), Christian Weise (1676), Tobias Peucer (1690), Johann Ludwig Hartmann (1679), Daniel Hartnack (1688). <https://bit.ly/2L45gjQ>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011) Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. Quito: Unesco. <https://bit.ly/3fKnANO>
- Wit, H. De, Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J., & Knight (Editores), J. (2005). Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. <https://bit.ly/33XBENT>
- Wolf, M. (1987). La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. <https://bit.ly/39n6aUp>
- Wolton, D. (2005). Pensar la comunicación. Punto de vista para periodistas y políticos. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Wolton, D. (2006). Salvemos la comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los valores democráticos y la cohabitación mundial. Barcelona, España: Gedisa.
- Wong, Z. (2014). Quipu: nudos numéricos y parlantes. Quipukamayoc, 12(24), 33–38. <https://bit.ly/2ZfuLII>
- Ximenez de Arias, D. (1565). Lexicon Ecclesiasticum Latino-Hispanicum (2.a ed.). <https://bit.ly/3eDZF0g>
- Ximénez, F. (2007). Popol Vuh. Ayer y hoy. Versión de Fray Francisco Ximénez (3ª ed.). Guatemala, Guatemala: Editorial Artemis-Edinter.
- Yufereva, A. S., Gorshkova, M. S., & Baklagina, D. I. (2018). Features of training modern specialists in journalism and applied communications. Humanitarian Scientific Bulletin, (2), 12–18. <https://bit.ly/3jdyZXE>
- Zambrano, L. (2017, 23 de octubre). *70 años formando periodistas*. Expresión Libre. <https://bit.ly/38IHKpJ>
- Zeta, R. (2001). Nuevos desafíos y desafíos de siempre en la formación de comunicadores. Primer Encuentro de Facultades de Comunicación de la Región Andina. Santiago de Cali: Felafacs, Apfacom y Corporación Universitaria Autónoma.

ANEXOS

ANEXO 1:

PERFIL DE EXPERTOS ENTREVISTADOS

No.	Experto	Perfil
1	Raúl Fuentes Navarro (México)	Doctor en ciencias sociales de la Universidad Guadalajara, licenciado y maestro en comunicación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México), miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, profesor e investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Guadalajara, autor de libros y publicaciones académicas sobre el campo académico de la comunicación, la enseñanza y la investigación de la comunicación en América Latina. Conferencista internacional sobre estudios de la comunicación social.
2	Carlos Emiliano Vidales Gonzáles (México)	Doctor en Estudios Científico-Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México). Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Latina de América. Maestro en Comunicación de Iteso. Autor de libros, artículos y capítulos de libros sobre semiótica y teoría de la comunicación. Miembro del Comité de Investigación en Sociocibernética de la Asociación Internacional de Sociología y de la Asociación Mundial de Semiótica Teórica. Investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social y coordinador de la Licenciatura en Comunicación Pública de la Universidad de Guadalajara. Profesor visitante de universidades en Estados Unidos y Dinamarca. Conferencista internacional y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México.
3	José Octavio Islas Carmona (México)	Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, maestro en Administración de Tecnologías de la Información del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, maestro en Comunicación y Desarrollo de la Universidad Iberoamericana y licenciado en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Autor y coordinador de más de 17 libros sobre comunicación, autor de más de 55 capítulos de libros. Autor de más de 85 artículos de investigación científica y 300 artículos de divulgación. Fundador de la revista científica Razón y Palabra. Coeditor internacional de la revista Comunicar. Miembro del Sistema Nacional de Investigación de México. Miembro de comités científicos y editoriales de 35 publicaciones científicas internacionales. Conferenciante internacional y profesor de posgrados en universidades en México, Colombia y Ecuador.
4	Alexander Victorovich Fedorov (Rusia)	Doctor en Educación, Russian Academy of Education. Licenciado en Historia del cine y crítica cinematográfica. Expresidente de la Asociación Rusa para la Educación en Cine y Medios. Miembro de la Academia Rusa de Artes y Ciencias Cinematográficas y la Unión Rusa de Cineastas. Autor de 20 libros sobre educación mediática y alfabetización mediática. Autor de más de 459 artículos científicos. Premio Global de Alfabetización en Medios e Información 2019, otorgado con la participación de Unesco. Jefe de la edición rusa de la revista Comunicar.
5	Carlos Fernández Collado (México)	Doctor en Sociología y maestro en Comunicación de la Michigan State University (Estados Unidos). Postdoctor en Annenberg School of Pennsylvania (Estados Unidos). Licenciado en Comunicación de la Universidad de Anáhuac (México). Investigador y docente universitario. Autor de innumerables artículos científicos en revistas de alto impacto y de libros sobre comunicación. Coautor del libro Metodología de la Investigación. Presidente de Asociaciones Iberoamericanas de Comunicación Organizacional. Miembro de la Academia Mexicana de la Comunicación. Profesor invitado de la Universidad de Pennsylvania (Estados Unidos).
6	Luis Jesús Galindo Cáceres (México)	Doctor en Ciencias Sociales y doctor en Ciencias Políticas de la Universidad Iberoamericana (México). Ingeniero en comunicación social. Maestro en Lingüística y comunicólogo. Autor de 35 libros y más de 350 artículos publicados en 14 países de América y Europa. Profesor universitario en Argentina, Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, España y México. Fundador de 4 doctorados en comunicación, ciencias y humanidades, análisis del discurso y semiótica de la cultura de universidades mexicanas. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Investigador, docente universitario y conferencista internacional en temas de comunicación. Gestor cultural.

No.	Experto	Perfil
7	Emili Prado Pico (España)	Investigador de la comunicación. Catedrático de comunicación audiovisual y publicidad. Director de observatorios de la televisión en Europa y América del Norte. Ex decano de facultad de Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad de Santiago de Compostela (España). Profesor e investigador invitado en universidades de Canadá, Estados Unidos, Italia, Brasil, Chile, Francia y España. Autor de obras de radio, televisión y tecnologías de la información y comunicación. Asesor de compañías y autoridades reguladoras de telecomunicaciones. Profesional de la comunicación con experiencia en radio, televisión y prensa.
8	Enrique Bustamante Ramírez (España)	Doctor en Sociología y licenciado en Periodismo. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid. Experto en economía y sociología de las industrias culturales y de la televisión. Fundador y director de la revista Telos. Miembro del Consejo para la reforma de los medios de titularidad del Estado español. Titular de la cátedra Unesco de Comunicación Internacional de la Universidad Stendhal de Grenoble y Lyon II. Presidente de la Asociación Española de Investigación en Comunicación (AE-IC). Autor de innumerables publicaciones sobre radio, televisión, comunicación y cultural e industrias culturales. Miembro de consejos de redacción de revistas internacionales de investigación en comunicación.
9	José Manuel Pérez Tornero (España)	Doctor en Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor Honoris Causa de la Universidad Aix-Marseille. Licenciado en Ciencias de la Información y licenciado en Letras de la Universitat Autònoma de Barcelona. Docente e investigador de la UAB (España). Becado por el gobierno de Francia en el Centro Transdisciplinario de Sociología, Antropología y Semiótica (Cetsas) y en el Centre de Recherches Sémiolingüistiques-Ecole des Hautes Études, París (Francia). Ha realizado investigaciones y estancias de formación en comunicación en más de 32 universidades de América, Europa, África, Asia y Oceanía. Consultor de organismos internacionales sobre televisión pública, cine y comunicación audiovisual (Unión Europea, PNUD y Unesco). Directivo de entidades internacionales como la Asociación Internacional de Televisión Educativa y de Descubrimiento (AITED) y la Asociación Iberoamericana de Televisión Pública (ATEI). Investigador en temas de televisión pública, televisión educativa y cultural y alfabetización mediática, economía política, semiótica, análisis del discurso, competencias mediáticas, inteligencia artificial aplicada a informativos y periodismo de calidad. Creador para Unesco del currículo de formación del profesorado en Information and media literacy, que se experimenta en 12 países de Asia, África y América.
10	Antonio Arnaldo Pasquali Greco (Venezuela)	Doctor en Filosofía de la Universidad de la Sorbona (Francia). Filósofo y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela. Comunicador Social. Pionero y promotor de los estudios de comunicación social en América Latina. Asesor y consultor internacional en comunicación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. Escritor de innumerables obras sobre comunicación y cultura de masas. Referente de la educación en comunicación en América Latina. Autor de innumerables artículos periodísticos. Autor del libro Comunicación y cultura de masas, un estudio sobre los estudios de comunicación en América Latina. Realizó cursos especializados en las universidades de Cambridge y Oxford (Reino Unido). Creador en 1974 del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO). Subdirector General Adjunto (1978-1982) y Subdirector General del sector de la Cultura y Comunicación de la Unesco (1983-1985). Director del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRE-SALC, hoy IESALC). Promotor de la Unión Latinoamericana y del Caribe de Radiodifusión (ULCRA) y del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) en 1970. Co-gestor de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (Alaic) en 1978.
11	Gustavo Cima-devilla (Argentina)	Doctor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Master en Extensión rural de la Universidade Federal de Santa Maria (Brasil). Licenciado y profesor asociado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente universitario de universidades de Brasil, España y Argentina. Ex miembro del Consejo Consultivo Internacional de la Association for Mass Communication Research (IAMCR). Ex presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) y expresidente de la Federación Argentina de Carrera de Comunicación Social (Fadeccos). Autor de diver-

No.	Experto	Perfil
12	Delia Cровi Druetta (Argentina-México)	so libros sobre comunicación. Evaluador académico de universidades. Investigador y consultor en problemáticas de comunicación. Conferencista internacional en comunicación. Autor de diversos artículos científicos de comunicación. Doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Comunicación y Desarrollo de la Universidad Iberoamericana (México) y maestra en Ciencias de la Comunicación de la Universidad nacional Autónoma de México. Licenciada en Periodismo y Ciencias de la Información de la Pontifica Universidad Católica de Argentina.
13	Ang Peng Hwa (Indonesia)	Profesora e investigador en estudios de comunicación en América Latina en la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). Profesora invitada de distintas universidades de Argentina, Panamá, Colombia, Nicaragua, España y México. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Ex presidente y miembro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic). Autora de varios libros y artículos científicos de comunicación. Profesor de la Escuela de Comunicación e Información Wee Kim Wee, de Nanyang Technological University, de Singapur. Ph.D. en Medios de Comunicación de la Universidad Estatal de Michigan. Magíster en Gestión de la Comunicación en la Universidad del Sur de California. Abogado de la Universidad Nacional de Singapur. Presidente electo de International Communication Association (ICA). Sus investigaciones abordan el tema de política y normativa de medios. Abogado y Consultor para los gobiernos de Singapur, Tailandia y Bután sobre legislación de medios. Autor de Ordering Chaos: Regulating the Internet. Ex miembro del Working Group on Internet Governance asignado por el entonces secretario general de las Naciones Unidas para realizar un informe a la Cumbre Mundial 2005 sobre Sociedad de la Información. Profesor invitado en la Universidad de Oxford (2001) y becario Fulbright de la Universidad de Harvard (2000). Director regional de Asian Media Information and Communication Centre (AMIC) y vicepresidente de Consumers' Association of Singapore (CASE) y asesor legal de Advertising Standards Authority of Singapore.
14	Guillermo Ricardo Fola-dori Abeledo (Uruguay)	Doctor en Economía y magister en Humanidades de la Universidad Autónoma de México. Postdoctor en Sociedad y Naturaleza de la Universidades Estadual de Campinas (Brasil). Especialista en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Grado de Humanidades de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México) y con cursos de posgrado en antropología (Unam), medio ambiente y desarrollo (PNUD-UAM-Cepal) e impacto ambiental (Flasco). Becado por la Universidad de Columbia, en 2002, para estudiar el impacto de la nanotecnología y la percepción pública de sus potenciales riesgos. Profesor-investigador en el Doctorado en Estudios del Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México) y del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (México). 14 libros publicados, 30 capítulos de libros publicados y más de 50 artículos publicados en revistas científicas.
15	Federico Subervi (Puerto Rico)	Doctorado en Comunicación Masiva de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). BA en Ciencias Sociales y Maestro en Comunicación Pública de la Universidad de Puerto Rico, campus Río Piedras. Profesor de la Universidad Estatal de Kent, Universidad de Texas en Austin y Universidad de Wisconsin (Estados Unidos). Ex director del Centro para el Estudio de Mercados y Medios Latinos de la Universidad Estatal de Texas-San Marcos (Estados Unidos). Profesor visitante de Leverhulme, Universidad de Leeds (Reino Unido). Ex miembro de la Junta Directiva del Latino Public Radio Consortium. Oficial Académico en la Junta Directiva de la Asociación Nacional de Periodistas Hispanos (Estados Unidos). Consultor cultural de Nickelodeon y Scholastic Entertainment. Investigador en temas de comunicación, medios y minorías étnicas. Autor de innumerables artículos, ensayos, informes y capítulos de libros sobre comunicación. Premio Lionel L. Barrow, Jr., de la Asociación para la Educación en Periodismo y Comunicación de Masas. Presidente de la Asociación de Investigación de Comunicación de Mercados y Medios Latinos. Presidente de la división de Etnicidad y Raza de la Asociación Internacional de Comunicación. Profesor de investigación Fulbright en Brasil y Chile. Profesor de la Unesco en la Universidades Metodista de Sao Paulo. Profesor invitado de universidades de Chile, Brasil Alemania y Rusia. Conferencista internacional.

No.	Experto	Perfil
16	José Luis Ayala Pérez (Puerto Rico)	Doctor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Licenciado en Diseño de la Universidad de Puerto Rico. Director de Innovación y Emprendimiento de la Universidad de Puerto Rico. Investigador y experto en asuntos de creatividad, diseño y comunicación visual. Conferencista internacional en temas de diseño y comunicación. Miembro del Consejo Directivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs).
17	Patricia Vega Jiménez (Costa Rica)	Doctora en Historia de la Universidad de Costa Rica. Magíster de la Maestría Centroamericana de Historia. Licenciada en Ciencias de la Comunicación Colectiva. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica. Directora del Centro de Investigación en Comunicación (Cicom). Investigadora en temas de comunicación, publicidad y consumo, historia de la comunicación, mujer y comunicación, periodismo, cultura material y consumo, historia cultural centroamericana, entre otros. Periodista. Directora del programa de posgrado de la UCR. Investigadora del Centro de Investigaciones en Identidad y Cultura Latinoamericana. Profesora invitada en universidades de España, Francia y Alemania. Autora de innumerables artículos científicos en temas de comunicación. Ponente internacional de asuntos de comunicación.
18	Robert Theodore Craig (Estados Unidos)	Doctor y maestro en comunicación de Michigan State University. Licenciado en oratoria de University of Wisconsin-Madison. Teórico de la comunicación de la Universidad de Colorado, Boulder (Estados Unidos). Cofundador de la revista Research on Language and Social Interaction. Editor fundador de la revista Communication Theory de la Asociación Internacional de Comunicación. Editor de la serie de manuales de ICA. Miembro vitalicio y expresidente de International Communication Association. Autor del trabajo Communication Theory as a Field y coautor del libro Theorizing Communication, textos de marco para entender el campo de la teoría de la comunicación. Autor de 13 libros sobre teoría de la comunicación y de innumerables artículos científicos.
19	Valerio Fuenzalida Fernández (Chile)	Magíster en Ciencias Bíblicas, Instituto Bíblico de Roma (Italia). Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Con estudios de producción de televisión, Escuela de Artes de la Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Autor de libros, capítulos de libros e investigaciones en asuntos de televisión, ficción cinematográfica, televisión pública, educación una comunicación televisiva, mediación televisiva y conceptualización ficcional televisiva.
20	Joan Costa Solà-Segalés (España)	Doctor Honoris Causa por la Universidad Jaume I (España), la Universidad Empresa Siglo XXI (Argentina) y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Comunicólogo, diseñador e investigador. Desarrollador de áreas de estudio como la señalética, la esquemática y la cientigrafía. Autor de más de una veintena de libros y centenares de artículos sobre comunicación, diseño e imagen. Fundador de la «ciencia de la comunicación visual» en Europa. Pionero e innovador de conceptos y metodologías en la comunicación integrada y en la dirección de comunicación empresarial e institucional (DirCom). Autor de conceptos y planteamientos teóricos aplicados a las organizaciones y asociados a los campos de la comunicación social, la comunicación visual y la comunicación audiovisual. Miembro fundador de la Association Internationale de la Association Internationale de Micropsychologie Sociale des Communications (Estrasburgo). Colaborador de la Associação Brasileira de Semiótica (São Paulo). Director de la Biblioteca de la Comunicación de Ibérico-Europea de Ediciones (Madrid). Director de la colección Paidós Diseño (Barcelona); de la colección LCRJ Diseño, de Ediciones La Crujía (Buenos Aires), y miembro del Consejo editor de Editorial Trillas (México). Codirector con Daniel Raposo de la colección Dinalivro (Lisboa-Brasil).
21	Jacques Guyot (Francia)	Doctor en Ciencias de la Información y de la Comunicación de la Universidad de Rennes II. Diploma en Estudios Superiores Especializados, Universidad de Rennes. Profesor en Ciencias de la Información y de la Comunicación, Universidad de París 8 – Vincennes (Francia). Profesor de School for International Training (Estados Unidos) y de las universidades francesas: Instituto Universitario de Tecnología de Lannion, Universidad de Rennes; Universidad de Angers y Universidad de París 8. Director del Centro de Estudios sobre los Medios, las Tecnologías y la Internacionalización (CEMTI). Investigador en asuntos relacionados con la internacionalización de los medios audiovisuales, las minorías culturales y lingüísticas y las políticas audiovisuales europeas. Coordinador con Armand Mattelart de la parte francesa del proyecto europeo Emediate sobre «Media and Ethics of a European Public Sphere».

No.	Experto	Perfil
		from the treaty of Rome to the War of Terror», dirigido por el Instituto Universitario Europeo de Firenze. Corresponsable de la colección Medios y nuevas tecnologías, de la Universidad de Bordeaux 3 (Editorial Apogée, Rennes). Miembro del consejo editorial de la revista Comunicación y Sociedad, Universidad de Guadalajara (México), del consejo editorial de la revista Communication (Universidad Laval, Quebec, Canadá) y del comité científico de la revista Latina de Comunicación Social. Autor de varios libros sobre televisión, periodismo, política económica y sociedad, lenguaje de las minorías, entre otros temas.

ANEXO 2:

PERFIL DE ASESORES EN DISEÑO DE ENCUESTA

No.	Experto	Perfil
1	Ignacio Aguaded (España)	PhD y catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Editor en jefe de la revista Comunicar (JCR-Q1; Scopus-Q1) y Revista de Investigación en Educación en Medios. Presidente de la Red Alfamed. Presidente del Grupo Comunicar. Experto internacional en Educomunicación. Asesor científico de revistas internacionales. Director del Grupo de Investigación Ágora. Con más de 600 artículos científicos indexados.
2	Miguel de Aguilera Moyano (España)	PhD en Ciencias Políticas y Sociología. Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Fue profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid (España). Ex decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Docente e investigador invitado de la Universidad Estatal de San José (Estados Unidos), Universidad de Viena (Austria). Ex secretario general del Comité de Investigación sobre Comunicación, Conocimiento y Cultural de la Asociación Internacional de Sociología. Conferencista y profesor de numerosas universidades europeas, americanas y africanas. Autor de más de 80 títulos en España, Alemania, Reino Unido, Italia, Francia, Estados Unidos, Camerún, Burkina Faso, Austria, Bielorrusia, México y Brasil. Investigador con más de 120 artículos científicos en temas de comunicación.
3	Abel Romeo Suing Ruiz (Ecuador)	Doctor en Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Máster en Comunicación de la Universidad Internacional de Andalucía (España) y economista de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Docente del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja. Coordinador del Grupo de Investigación Comunicación y Cultura Audiovisual. Integrante de las Redes de Investigación INAV y RICE. Miembro de la Unión Nacional de Periodistas de Ecuador. Investigador en temas de televisión, políticas de comunicación, industrias culturales y educación superior. Autor de más de 60 artículos científicos.
4	Daniel Barredo Ibáñez (España-Colombia)	Doctor en Periodismo de la Universidad de Málaga (España). Licenciado en Filología Hispánica y en Comunicación Audiovisual y Magíster en Comunicación de la Universidad de Granada (España). Docente universitario y experto en comunicación. Profesor asociado de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario (Colombia). Profesor de comunicación en distintas universidades de Ecuador y Colombia. Autor de más de 50 artículos científicos en revistas indexadas.
5	Antonio Roveda Hoyos (Colombia)	Doctorando en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Docente, investigador y consultor internacional en educación superior. Experto de la Unesco en Comunicación, Educación, ODS y Responsabilidad Social. Par académico evaluador de calidad en la educación superior del Consejo Nacional de Acreditación (Colombia) y asesor en educación superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Par evaluación de proyectos para Colciencias y director académico para la prueba del Estado colombiano Saber Pro. Ex decano de facultades de comunicación de la Universidad Sergio Arboleda, Uniminuto, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Externado de Colombia. Ex director de Extensión y Relaciones Interinstitucionales de la Universidad del Rosario. Fundador y director de las Cátedras Unesco en Equidad de Género, Desarrollo Sostenible y Educación y Cultura de Paz. Ex director ejecutivo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga seccional Bogotá. Rector de la Fundación de Escuela Tecnológica (Colombia).
6	Javier Fernández Ledezma (Colombia)	Doctor en Ingeniería Electrónica de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia). Magíster en Ingeniería de la Universidad de Antioquia (Colombia). Especialista en Ingeniería de Software de la Universidad Nacional de Colombia e Ingeniero Industrial de la Universidad de Antioquia. Profesor titular e investigador de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia). Autor de innumerables artículos científicos. Experto en temas de estadísticas y probabilidades (investigación en metodologías).
7	Luis Jorge Orcasitas Pacheco	Magíster en Teoría y Práctica del Documental de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Mestrado em Imagem e Som de la Universidade Federal de São Carlos (Brasil). Comunicador Socia – Periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia). Ha sido profe-

No.	Experto	Perfil
	(Colombia)	sor de distintas universidades colombianas. Profesor titular de la Universidad Pontificia Bolivariana. Autor de libros y capítulos de libro sobre narrativa audiovisual, periodismo, medios y comunicación. Gestor de proyectos de investigación en el área audiovisual.
8	Carlos Vidales Gonzáles (México)	Doctor en Estudios Científico-Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso, México). Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Latina de América. Maestro en Comunicación de ITESO. Autor de libros, artículos y capítulos de libros sobre semiótica y teoría de la comunicación. Miembro del Comité de Investigación en Sociocibernética de la Asociación Internacional de Sociología y de la Asociación Mundial de Semiótica Teórica. Investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social y coordinador de la Licenciatura en Comunicación Pública de la Universidad de Guadalajara. Profesor visitante de universidades en Estados Unidos y Dinamarca. Conferencista internacional y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México.
9	Dariel Mena Méndez (Cuba)	Licenciado en Comunicación Social, Máster en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de La Habana (Cuba) y doctorando en comunicación de la Universidad de La Habana. Ha sido profesor de la Universidad de Cienfuegos (Cuba), Universidad Técnica de Ambato (Ecuador), Universidad del Altiplano y Universidad de América Latina (México). Miembro de la Asociación de Historiadores de la Comunicación – AHC (España), miembro de la Red de Historiadores de la Prensa y el Periodismo en Iberoamérica, miembro fundador de la Red Iberoamericana de Investigadores en Publicidad, auspiciada por Ciespal y miembro fundador y presidente de la Red Internacional de Historiógrafos de la Comunicación (RICH), respaldada por Felafacs. Autor de más de 40 artículos científicos publicados en revistas indexadas de Cuba, Colombia, Bolivia, España, Ecuador y Argentina.

ANEXO 3:

PANEL DE EXPERTOS DEL FORMULARIO DE PREGUNTAS

Nombre del experto	País
Raúl Fuentes Navarro	México
Carlos Emiliano Vidales Gonzáles	México
José Octavio Islas Carmona	México
Jorge Alberto Hidalgo	México
Aurelio Collado Torres	México
Antonieta Rebeil	México
Alejandro Alvarado Bremes	México
Moisés Jeréz M.	Guatemala
Nancy Avendaño	Guatemala
Miriam Amarilis Madrid Estrada	Guatemala
Alex Castillo (Jorge Alexander Guzmán Castillo)	Guatemala
Eduardo Gularte Cosenza	Guatemala
Myriam Maritza Chicas Morales	Guatemala
Noé Jesús Leiva Bardales	Honduras
Aldo Romero	Honduras
Marisela Bustillo	Honduras
Manfredo Martínez	Honduras
Arely Franco	El Salvador
Nelly Chévez	El Salvador
Ángela Aurora	El Salvador
Roberto Pérez	El Salvador
Amparo Marroquín Parducci	El Salvador
William Carballo	El Salvador
Karla Patricia Lara Laguna	Nicaragua
Milán Prado	Nicaragua
Walter Jerónimo Calderón Ramírez	Nicaragua
Reisa Mirella Vega Ríos	Panamá
Santiago Quintero	Panamá
Ómar Rincón	Colombia
Luis Carlos Obando Arroyave	Colombia
Hernando Vaca	Colombia
Yamile Sandoval	Colombia
José Miguel Pereira	Colombia
Patricia María Henríquez Coronel	Venezuela
Griselda Colina	Venezuela
Ángel Emiro Páez Moreno	Venezuela
Erick García Aranguren	Venezuela

Nombre del experto	País
Sussy Ruiz	Venezuela
María Teresa Quiroz	Perú
Carlos Larrea Naranjo	Ecuador
Julio Bravo Mancero	Ecuador
Ramiro Ruales Parreño	Ecuador
Narcisa Jessenia Medranda	Ecuador
Erick Torrico Villanueva	Bolivia
Karina Olarte Quiroz	Bolivia
Valerio Fuenzalida	Chile
Cristian Muñoz Catalán	Chile
Fernando J. Ruiz	Argentina
Patricia María Nigro Moser	Argentina
Gustavo Cimadevilla	Argentina
Mariano Ure	Argentina
Gabriel Mastrini	Argentina
Marcelo Damico	Argentina
Paula Marzulli	Argentina
María del Pilar Martínez-Costa	Argentina
Silvio Waisbord	Argentina
Luis Mario Sujatovich	Argentina
Néstor Daniel González	Argentina
Gabriel Kaplún	Uruguay
Antonio Hohlfeldt	Brasil
Gabriela Borges	Brasil
Magda Rodrigues da Cunha	Brasil
Norval Baitello	Brasil
Luiz Alberto Beserra de Farias	Brasil
Cristian Goes	Brasil
Roberto Reis	Brasil
Vicente Gosciola	Brasil
Pedro Nunes Filho	Brasil
Rosângela Marçolla	Brasil
Alicia Álvarez	Cuba
Dariel Mena Méndez	Cuba
Silvia Álvarez Curbelo	Puerto Rico
Federico Subervi	Puerto Rico
Eliseo Colón Zayas	Puerto Rico
Alfredo Capellán	República Dominicana
Alfredo Andrés Hernández	República Dominicana
Luesmil Castor	República Dominicana
Michael Hoechsmann	Canadá

Nombre del experto	País
William Straw	Canadá
Robert Craig	Estados Unidos
Scott Myers	Estados Unidos
Laura Lindenfeld	Estados Unidos
Timothy R. Levine	Estados Unidos
Kent Wilkinson	Estados Unidos
Jeffrey Sprague	Estados Unidos
Sherry Morreale	Estados Unidos
David Ewoldsen	Estados Unidos
Gary L. Kreps	Estados Unidos
Dean A. Kruckeberg	Estados Unidos
Daniel C. Hallin	Estados Unidos
Robert Magee	Estados Unidos
Don Stacks	Estados Unidos
Lance Strate	Estados Unidos
Julián Rodríguez	Estados Unidos / Colombia
Sindy Chapa	Estados Unidos/ México
José Luis Piñuel	España
Albert Cortina	España
María-Cruz Tornay Márquez	España
Rafael Repiso	España
Agustín Medina	España
Joan Ferrés i Prats	España
Joan Costa	España
Jesús Segarra	España
Enrique Bustamante	España
Emilio Prado	España
José Manuel Pérez Tornero	España
Miguel Túnez	España / Venezuela
Daniel Barredo Ibáñez	España / Colombia
Santiago Tejedor	España
Jorge Pedro Sousa	Portugal
Gil Baptista Ferreira	Portugal
Jacques Guyot	Francia
Simona Tirocchi	Italia
Skarpelos Yannis	Grecia
Maniou Theodora	Grecia
Eurípides Antoniadés	Chipre
Nanette Aimée Besson	Alemania
Rolf Wigand	Alemania
David H. Mould	Gran Bretaña

Nombre del experto	País
Galiya Ibrayeva	Kazakhstan
Dali Osepashvili	Georgia
Ekmel Geçer	Turquía
Alexander Fedorov	Rusia
Ang Peng Hwa	Singapore
Albeiro Rodas	Camboya / Colombia
Frank Morgan	Australia
Wail Ismail Abdel Barry	Egipto
Allan Wefwafwa	Kenya
Hayes Mabweazara	Zimbabwe
Harshwardhani Sharma	India
Arijit Ghosh	India
Sh. M. R. Patra	India
Aditya Kumar Shukla	India
Jesly Anto	India
Sriram Arulchelvan	India
Jewel Das	India
Ullah Sahid	India
Indra Jit Singh	India
Ratan Singh Shekhawat	India

ANEXO 4:

FORMULARIO DE PREGUNTAS A PANEL DE EXPERTOS

Pregunta						
1	¿A futuro, qué orientación debería tener la educación en comunicación?					
		Muy alta	Alta	Media	Baja	Ninguna
1.1	Técnica y tecnológica					
1.2	Carrera profesional / Grado / Licenciatura / Bachelor / Titulación / Programa / Pregrado.					
1.3	De formación avanzada (posgrados: especialización / máster no oficial / maestría / máster oficial y doctorado).					
1.4	Formación no tradicional basada en competencias, elegidas por el estudiante de distintos campos de conocimiento, saberes y ciencias.					
2	¿Cuál es la importancia de los siguientes aspectos en la formación futura en comunicación?					
		Muy alta	Alta	Media	Baja	Ninguna
2.1	Fundamentación teórico-conceptual					
2.2	Investigación, transferencia y producción de conocimiento.					
2.3	Praxis y uso de herramientas y tecnologías de información y comunicación.					
2.4	Proyección comunitaria y atención de problemáticas sociales.					
2.5	Formación humanista, ética y en valores democráticos.					
2.6	Vinculación con otras áreas de conocimiento distintas a las ciencias sociales y humanidades.					
2.7	Ruptura de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la comunicación.					
3	Aprecie la probabilidad de cambio, a mediano plazo y en su país de residencia, de los programas académicos de comunicación en los siguientes aspectos:					
		Muy alta	Alta	Media	Baja	Ninguna
3.1	Plan de estudio, aspectos curriculares y áreas de conocimiento.					

Pregunta	
3.2	Fundamentación teórico-conceptual.
3.3	Enfoque investigativo.
3.4	Perfiles de formación, de egreso y ocupación.
3.5	Metodologías de enseñanza, pedagogía y aprendizaje.
3.6	Rutas de formación y administración de créditos educativos.
3.7	La relación entre la investigación, la teoría y el campo académico.
4	Seleccione la opción más conveniente para los siguientes aspectos relacionados con una formación futura en comunicación.
	Hay que prepararse para ello (preactividad). Es indispensable hacerlo (actividad). Es lo deseable (proactividad). Deberá resolverse (reactividad). No es necesario (inactividad).
4.1	Atención de las demandas del contexto y de las organizaciones sociales y productivas, y de los medios de comunicación.
4.2	Conservación de paradigmas, abordajes y enfoques conceptuales tradicionales.
4.3	Apropiación de lineamientos teórico-conceptuales de otros saberes.
4.4	Prioridad a asuntos prácticos sobre asuntos teóricos de la comunicación.
4.5	Conexión del campo académico de la comunicación con propuestas teóricas de otras disciplinas.
4.6	Prácticas de innovación y transferencia de conocimiento.
4.7	Delimitación de las áreas de conocimiento de la comunicación por énfasis o especialidades.
4.8	Prioridad de la investigación aplicada sobre la investigación teórica.
4.9	Alta flexibilidad para la selección de créditos educativos por el estudiante.
4.10	Sustitución de títulos universitarios tradicionales por certificación de formación en competencias elegidas por el estudiante en su ruta de formación.
5	Según la clasificación de Torrico (2016) valore la probabilidad de ocurrencia a mediano plazo de los siguientes abordajes en la formación de comunicación en su país de residencia.

Pregunta						
		Muy alta	Alta	Media	Baja	Ninguna
5.1	Pragmático (funciones, efectos, eficacia, influencia personal, presión grupal, estructuras significantes, difusión de innovaciones, usos y gratificaciones, establecimiento de agenda, estructura de los mensajes).					
5.2	Socio-técnico (determinismo tecnológico, cultura de masas; ciencia, tecnología y sociedad, ecología de los medios).					
5.3	Crítico (ideología dominante, hegemonía, industria cultural, nuevo orden, aparatos ideológicos, dependencia cultural, economía política, estudios decoloniales, imperialismo cultural, alternativismo).					
5.4	Político-cultural (micorresistencia, estudios culturales, recepción crítica, mediaciones, consumo cultural, mediología, frentes culturales, economía política).					
6	Idealmente, ¿cómo estimaría usted la formación futura en comunicación de acuerdo con los siguientes 8 aspectos?					
		Muy alta	Alta	Media	Baja	Ninguna
6.1	Integral en saberes humanísticos, disciplinares y profesionales.					
6.2	Argumentada en un énfasis específico como especializado del conocimiento de la comunicación.					
6.3	Solventada en la praxis y la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.					
6.4	Caracterizada por la reflexión discursiva y crítica.					
6.5	Una conjugación de disciplinas y saberes.					
6.6	Conservadora de su oferta curricular, teórica y conceptual.					
6.7	Aportante a la solución de las problemáticas sociales y comunicativas del contexto.					
6.8	Investigativa e innovadora de nuevos escenarios y contextos de comunicación.					
7	¿Cuál desearía usted que fuera el grado de pertinencia de las siguientes competencias en la formación académica futura de la comunicación?					

Pregunta						
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
7.1	Conocer y reconocer las teorías, los conceptos, la fundamentación y la epistemología de la comunicación.					
7.2	Saber pensar para dirigir, planificar, gestionar y gerenciar la comunicación.					
7.3	Saber hacer para producir, realizar, evaluar y controlar procesos de comunicación.					
7.4	Saber ser para desempeñarse como un profesional íntegro en valores sociales y principios de formación ciudadana.					
7.5	Identificar, proponer y contribuir desde la comunicación a la solución de problemáticas sociales.					
7.6	Usar con habilidad las nuevas herramientas tecnológicas de información y comunicación.					
8	Los siguientes aspectos en la formación universitaria de comunicación en su país de residencia registran un nivel:					
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
8.1	Oferta universitaria en comunicación (carreras o licenciaturas y posgrados).					
8.2	Demanda estudiantil para la formación en comunicación.					
8.3	Calidad de la investigación teórica y aplicada en comunicación.					
8.4	Transferencia de conocimiento a la sociedad.					
8.5	Diálogo de la comunicación con otros campos, saberes, disciplinas y ciencias.					
8.6	Apropiación de las TIC para fortalecer la formación en comunicación.					
8.7	Cualificación del estamento docente.					
8.8	Actualización del egresado profesional de comunicación.					
8.9	Adaptación de los contenidos curriculares según las necesidades del entorno.					
8.10	Flexibilidad curricular para el estudiante.					
9	La formación en comunicación tendrá a mediano plazo una lógica:					
9.1	Práctica y tecnológica (interesada por la apropiación y uso de las TIC).					

Pregunta	
9.2	Reflexiva y crítica (interesada por la valoración del sentido de la comunicación).
9.3	Culturalista (interesada por la función social de la comunicación y las relaciones de poder).
9.4	Las 3 anteriores.
9.5	Otra. ¿Cuál?

ANEXO 5:

ESCUELAS Y UNIVERSIDADES PIONERAS EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO EN AMÉRICA LATINA

País	Diario	Asociación/ entidad	Escuela	Año	Universidad	Año	Tipo
Argentina	La Prensa	Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires	Escuela Argentina de Periodismo	1934	Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	1935	Pública
	La Nación	Obra Cardinal Ferrari, Iglesia Católica	Instituto Grafotécnico – Escuela Superior de Periodismo	1934			Privada
Brasil					Universidad de Río de Janeiro	1935	Pública
		Iglesia Católica	Escuela de Periodismo Casper Libero	1947	Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo	1947	Privada
		Asoc. De Prensa Brasileña	Escuela de Periodismo	1943	Universidad de Brasil en Río de Janeiro	1943	
México			Carrera Técnica	1943	Universidad Femenina	1943	
		Acción Católica Mexicana	Escuela de Periodismo Carlos Sepián García	1948	Universidad Autónoma de México	1951	Pública
Guatemala		Asoc. De Periodistas de Guatemala	Escuela Centroamericana de Periodismo	1952	Universidad de San Carlos de Guatemala	1952	
Honduras			Escuela Superior de Profesorado (luego UPNFM) – Curso Redaccional	1966	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	1970	Pública
Nicaragua			Escuela de Periodismo	1960	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	1960	Pública
Costa Rica			Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva	1948	Universidad de Costa Rica	1948	Pública
Panamá			Cursos de periodismo	1940			
		Sindicato de Periodistas	Escuela Nacional de Periodismo	1959	Universidad de Panamá	1959	Pública
Colombia		Iglesia Católica			(Pontificia) Universidad Javeriana	1936	Privada
Venezuela		Iglesia Católica	Escuela de Periodismo “Rafael Arévalo González”	1941	Universidad Libre de Augusteo	1941	Privada

País	Diario	Asociación/ entidad	Escuela	Año	Universidad	Año	Tipo
Ecuador		Asoc. Venezolana de Periodistas	Escuela de Comunicación Social	1947	Universidad Central de Venezuela	1947	
			Curso de Periodismo – Escuela de Comunicación Social	1943 –1945	Universidad Central de Ecuador	1943	
Perú			Escuela de Periodismo (EPUC)	1945	Pontificia Universidad Católica del Perú	1945	Pri- vada
Bolivia		Asoc. Nacional de Periodistas del Perú	Escuela de Periodismo Jaime Bausate Mesa	1958			
			Instituto de Ciencias y Técnicas de la Opinión Pública	¿?	Universidad Católica Boliviana	1960	
Chile			Cursos de periodismo	1952	Universidad de Chile	1952 - 1961	
Uruguay			Cursos de periodismo	1952	Universidad de Concepción	1952	
			Cursos de periodismo	1952	Universidad de Playa Ancha	1952	
		Rechazada por la Asoc. De la Prensa Uruguay	Escuela de Periodismo	1956	Universidad de la República	1956	
			Escuela de Periodismo del Partido Colorado Batllismo	1957			
Paraguay		Asoc. De la Prensa Uruguaya	Escuela Experimental de Periodismo	1957-1961	Universidad de la República – Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	1984	
					Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	1965	
Cuba			Escuela de Periodismo “Manuel Márquez Sterling”	1943	Facultad de Periodismo de la Universidad de La Habana	1965	
			Escuela “Fernando Les Berdayes” de Matanzas				
			Escuela “Severo García Pérez” de Santa Clara				
			Escuela “Mariano Corona” de Santiago de Cuba				

País	Diario	Asociación/ entidad	Escuela	Año	Universidad	Año	Tipo
República Do- minicana			Instituto de Perio- dismo	1942	Universidad Autó- noma de Santo Do- mingo	1953	
Puerto Rico			Escuela de Comu- nicación Pública – Universidad de Puerto Rico Re- cinto Río Piedras	1972	Universidad de Puerto Rico	1971	

Nota. Fuentes: Nixon (1982), López-García (2010), Del Arco (2015); Pontificia Universidad Javeriana (2020), FCOM (2020), Arencibia & López (2015), Caldera (2015), Torrealba (2015).

ANEXO 6:

OFERTA LATINOAMERICANA POR NIVELES DE FORMACIÓN Y CONSOLIDADO POR REGIONES

Países	Universidades	# Programas	Tecnicaturas	Tecnologías	Licenciaturas/ Bacharelados	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Educación Media/ Bachillerato	Postdoctorado	MBA/Máster
Argentina	55	177	22	0	82	35	34	4	0	0	0
Chile	35	85	6	0	48	1	23	1	0	0	0
Uruguay	7	37	8	0	20	2	5	0	2	0	0
Paraguay	9	19	0	0	16	0	3	0	0	0	0
Región Cono Sur	106	318	36	0	166	38	65	5	2	0	0
Bolivia	20	27	2	0	20	0	2	2	0	0	0
Ecuador	34	71	2	2	62	1	2	1	0	1	0
Perú	70	140	18	0	84	0	25	7	6	0	0
Venezuela	27	56	8	0	33	9	4	1	0	1	0
Colombia	93	205	7	20	104	38	31	5	0	0	0
Región Andina	244	499	37	22	303	48	64	16	6	2	0
Brasil	160	310	0	0	176	71	33	15	0	0	15
Región Brasil	160	310	0	0	176	71	33	15	0	0	15
México	238	508	1	0	323	23	130	26	3	0	2
Región México	238	508	1	0	323	23	130	26	3	0	2
Guatemala	9	30	8	0	14	2	5	1	0	0	0
El Salvador	14	30	7	0	19	0	4	0	0	0	0
Honduras	5	11	3	0	4	0	3	1	0	0	0
Costa Rica	11	47	6	0	11	4	9	0	17	0	0
Nicaragua	9	12	0	0	12	0	0	0	0	0	0
Panamá	9	19	1	0	13	0	5	0	0	0	0
Región Centroamé-rica	57	149	25	0	73	6	26	2	17	0	0
Cuba	14	28	0	0	19	2	6	1	0	0	0

Países		Universidades	# Programas	Tecnicaturas	Tecnologías	Licenciaturas/ Bacha- relados	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Educación Media/ Bachillerato	Postdoctorado	MBA/Máster
República Dominicana		8	24	5	0	12	2	5	0	0	0	0
Puerto Rico		7	26	0	0	3	0	5	0	15	0	0
Región Caribe		29	78	5	0	34	4	16	1	15	0	0
Total		834	1862	104	22	1075	190	334	65	43	2	17

Nota. Las filas sombreadas en color gris corresponden a los datos consolidados por región. Las cifras en casillas color negro corresponden al registro más alto por nivel de formación.

ANEXO 7:

CUESTIONARIO A EXPERTOS

- Con una visión de futuro, ¿cuáles cree usted que han de ser los principios para una formación universitaria en comunicación y periodismo en el mundo?
- ¿Usted considera que en la formación académica universitaria la comunicación y el periodismo deben concebirse como campos de conocimiento totalmente diferentes e independientes?
- ¿En qué medida cree usted que siguen vigentes en la formación universitaria en comunicación y periodismo los principios que sustentaron sus postulados de la tradición intelectual desde contextos sociopolíticos como la retórica, la semiótica, la fenomenología, la cibernética y los aspectos socio-psicológicos, socio-culturales y críticos?
- ¿Con base en lo que ha sido la formación universitaria en comunicación, cuáles considera usted que tendrán que ser los retos de los programas académicos en un futuro?
- ¿Estimaría usted que la formación en comunicación se menoscabaría por una pérdida de las fronteras en el conocimiento y ante la necesidad de un diálogo de saberes asumido, por ejemplo, desde el interés de articular la comunicación a otros campos de conocimiento y de investigación y no como tradicionalmente se ha abordado en la educación universitaria?
- ¿Hacia dónde tendrá que orientarse la formación en comunicación y periodismo para dar respuesta a las necesidades de los nuevos contextos sociales?
- ¿Qué elementos fundamentales tendrían que contener los nuevos currículos (planes de estudio) de las universidades que educan a los futuros comunicadores?
- ¿Cuáles estimaría usted que serían los elementos imperativos para definir el escenario futuro de la educación en comunicación cuando las convergencias digitales, la inteligencia artificial, la neurociencia y el desarrollo tecnológico se abren camino a la par de las interacciones sociales y de las múltiples realidades sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo?
- ¿Desde cuáles puntos de vista tendría que aportar la investigación científica a la formación en comunicación?

ANEXO 8:

QUESTIONNAIRE (CUESTIONARIO A EXPERTOS, EN INGLÉS)

- With a vision of the future, what do you think should be the principles for a university education in communication and journalism in the world?
- Do you think that in university academic training communication and journalism should be conceived as totally different and independent fields of knowledge?
- To what extent do you believe that the principles that supported your postulates of the intellectual tradition from sociopolitical contexts such as rhetoric, semiotics, phenomenology, cybernetics and socio-psychological, socioculturals and critical aspects remain valid in university education in communication and journalism, sociocultural and critical?
- Based on what has been the university education in communication, what do you think will be the challenges of academic programs in the future?
- Would you consider that communication training would be impaired by a loss of borders in knowledge and the need for a dialogue of knowledge assumed, for example, from the assumed of articulating communication to other fields of knowledge and research, and not as it has been traditionally in university education?
- Where will training in communication and journalism have to be oriented to respond to the needs of the new social contexts?
- What fundamental elements would have to contain the new curricula (study planning) of the universities that educate future communicators?
- Would a fourth industrial revolution radically transform the criteria and profiles of communication training in the world?
- Do you think that communication is still far from being a field of study, even from being a discipline of the social sciences?
- Do you think that scientific research in communication should remain focused on the production of knowledge or, on the contrary, ¿expand its exercise in the transformation of social realities through its intervention?
- What would you estimate would be the imperative elements to define the future scenario of communication education when digital convergences, artificial intelligence, neuroscience and technological development are paving the way for social interactions and multiple social, cultural, political and economic realities in the world, and that threaten the dispersion of knowledge in communication?

- From what points of view would scientific research have to contribute to communication training?
- Would communication have to be maintained in the future as a practical discipline whose responsibility is focused on addressing the multiple problems of multiple social realities or would it support Lewin's (Kurt) position when he stated that «there is nothing more practical than a good theory»?
- To what extent will it be necessary for university communication students to acquire digital skills that are recommended in almost every job?

El propósito de la presente tesis doctoral es contribuir a la elaboración de lineamientos de formación universitaria en comunicación y periodismo en América Latina mediante la identificación de posibles escenarios de futuro. Por ello, se recurre al examen de los factores circunscritos a la institucionalidad de la educación, la exploración historiográfica del origen y desarrollo de la comunicación y el periodismo como de la constitución de las escuelas formativas de carácter universitario; el análisis de la oferta regional de la educación universitaria en el campo de conocimiento; la consulta a expertos sobre sus puntos de vista y percepciones; la identificación de las condiciones divulgativas de alto impacto de la producción científica latinoamericana y mundial en temas de comunicación y periodismo, y el reconocimiento de aspectos metodológicos y curriculares que en perspectiva han de ser considerados por las unidades académicas



HUELVA, ESPAÑA
2021