

Federico Rodrigo frodrigo@perio.unlp.edu.ar

<http://orcid.org/0000-0003-3059-2097>

Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder "Aníbal Ford"

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata - Argentina

Resumen

En el presente artículo apuntamos a dar cuenta de las huellas de los debates sociales, académicos y pedagógicos del campo de la comunicación en dos planes de estudio de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata: los de 1998 y 2014. De esta manera, buscamos poner sobre relieve los escenarios en los que se consolidan los programas curriculares y señalar el lugar de enunciación político-académico que construimos institucionalmente en la reciente reforma que dio origen al Plan 2014. Para abordar este objetivo realizamos un ejercicio intelectual de inter-relación entre los contenidos de las currículas y los marcos de los que provienen/en los que se insertaron.

Palabras clave

Comunicación, currícula, transformación, emancipación

Abstract

In this article we focus on the traces of social, academic and pedagogical debates in the field of communication in two curriculums of the School of Journalism and Communication at the National University of La Plata: the 1998 and 2014. In this way, we points the scenarios in which the curricula are consolidated and pinpoint the political-academic locus build on the recent reform of the 2014 Plan. We make an intellectual exercise of inter-relationship between the content of the curricula and the frameworks of those from / in which they were inserted.

Keywords

Communication, curriculum, transformation, emancipation

Proyectos de comunicación y reformas curriculares

De los estudios culturales latinoamericanos a la búsqueda de una comunicación democrática y emancipatoria

From Cultural Studies Latin American to Search of a Communication Democratic and Emancipatory

Por Federico Rodrigo

No es ninguna novedad señalar que todo currículum es un producto histórico atravesado por relaciones de poder. Las teorías críticas de los procesos educativos demostraron que los mismos son territorios políticos en los que se expresan –por medio de configuraciones pedagógicas específicas– algunos de los conflictos y sentidos dominantes que articulan diferentes aspectos del cuerpo social. Tensiones de tipo institucional, académico, cultural y/o económico, que se constituyen en diferentes escalas de actividad, dejan sus huellas en los programas curriculares (Tadeu da Silva, 2002). De esta manera, los currículums, al igual que los sujetos y las instituciones, son emergentes de su tiempo.

Partir de esta premisa implica asumir que el trabajo de elaboración de proyectos y propuestas pedagógicas es siempre una actividad selectiva que demanda una toma de posición ante ese multidimensional contexto (Fernández, 1996). Es decir, no sólo implica reconocer las nociones subyacentes de sujeto, sociedad, cultura o educación

a partir de las cuales se orientan los procesos formativos, sino que, además, supone reconocer que los programas son modos de intervención política en los diferentes ámbitos de la vida social. En cada uno de ellos, podemos reconocer un proyecto de disciplina diferente.

El campo de la comunicación no es ajeno a estas dinámicas. Tomando el caso argentino, en una publicación reciente (Sánchez Narvarte, 2015) algunos/as de los/as entrevistados/as trazan diversas líneas que conectan los planes de estudio con los marcos históricos, académicos e institucionales en los que emergieron. De esta manera, observamos que desde el proceso de recuperación democrática y reapertura de las instituciones universitarias hasta los actuales debates atravesados por las políticas de comunicación, los diseños curriculares han ido adquiriendo diferentes características, más allá del perpetuo anacronismo inherente a cualquier institución académica.

Atentos a estos procesos, en el presente artículo apuntamos a dar cuenta de las huellas de los debates sociales, académicos y pedagógicos del campo de la comunicación en dos planes de estudio de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la Universidad Nacional de La Plata¹ (UNLP). De esta manera, buscamos poner sobre relieve los escenarios en los que se consolidan los programas curriculares y señalar el lugar de enunciación político-académico que construimos institucionalmente en la reciente reforma que dio origen al Plan 2014.

Para abordar este objetivo realizamos un ejercicio intelectual de inter-relación entre los contenidos de las currículas y los marcos de los que provienen/en los que se insertaron. Ahora bien, nuestra indagación no se desarrolla por medio de una estrategia metodológica única sino que resulta de la combinación de un análisis interpretativo de los planes y los contextos considerados. De este modo, comenzamos por repasar los principales consensos académicos que hegemonizaron la disciplina en las décadas de 1980 y 1990 para luego reconocer la impronta de estas perspectivas en el Plan de Estudios 1998. Posteriormente, exponemos los cuestionamientos -que especialmente a partir de la década de 2000- sufrieron estas perspectivas, y los rastros de estas críticas que pueden reconocerse en los diagnósticos que comenzaron a realizarse sobre la currícula en ese entonces vigente. Finalmente, nos detenemos en las transformaciones actuales que impactan en la producción de escenarios comunicacionales y universitarios novedosos, y damos cuenta de

los modos en los que el Plan de Estudios 2014 buscó responder a estos desafíos. Así damos cuenta del modo en el que el nuevo programa asume la relación comunicación/emancipación: la construcción de una memoria y una sensibilidad que pueda recoger los palpitos de cambio que anidan en el habla popular (Villamayor, 2014), para construir una perspectiva que dispute el habla única que genera la comunicación mercantil.

El proceso de institucionalización académica

La institucionalización del campo de la comunicación es parte del proceso de reconstrucción de las ciencias sociales que comienza luego de última etapa dictatorial en distintos países de América Latina. En este contexto de emergencia, los consensos sobre los que se constituyó la nueva disciplina permiten rastrear las huellas de los debates que, en los diferentes exilios, se articularon en torno a lo que Horacio González llamó la fenomenología de la derrota (González, 2012). La pregunta por las condiciones y prácticas que llevaron al fracaso de los intentos de movilización revolucionaria en las diferentes naciones de la región (intentos en los que participaron activamente muchos de los que se transformarían en «académicos de la comunicación» en la década de 1980), habilitó la reformulación de las perspectivas dominantes en las ciencias sociales y los debates político-culturales, generando una dinámica de renovación teórica que permitió redimensionar la tarea intelectual. Así, la denominada crisis de los paradigmas en las ciencias sociales (Wallerstein, 1998) que impactó globalmente en el pensamiento social, fue signficada en el marco de la reflexión sobre la experiencia de la violencia revolucionaria y de los procesos dictatoriales; conjugando el cuestionamiento de las perspectivas hasta entonces dominantes con una crítica política situada (Gago, 2012).

Buscando sintetizar complejas discusiones y reformulaciones, podemos señalar que el grueso de los cambios se vincularon con devolverle centralidad en el análisis social y cultural al sujeto: a su capacidad de agencia, a las dimensiones subjetivas de las prácticas sociales y a los espacios cotidianos en los cuáles esa subjetividad y esa agencia se cristalizan. Este giro que situó al sujeto en el centro se dio paralelamente al protagonismo que –en el campo intelectual entendido en sentido amplio– cobró la discursividad de los derechos humanos y el prestigio de la sociedad civil en detrimento del Estado y las llamadas instituciones tradicionales, asociadas a la burocratización de las relaciones sociales y/o al autoritarismo. De esta manera, se invocaron una serie de desplazamientos conceptuales alegando no sólo las limitaciones de las teorías pre-existentes, sino también su convivencia con paradigmas políticos que habían engendrado la violencia y el horror al perder de vista «lo humano» (Schmucler, 1984; Varela, 2014).

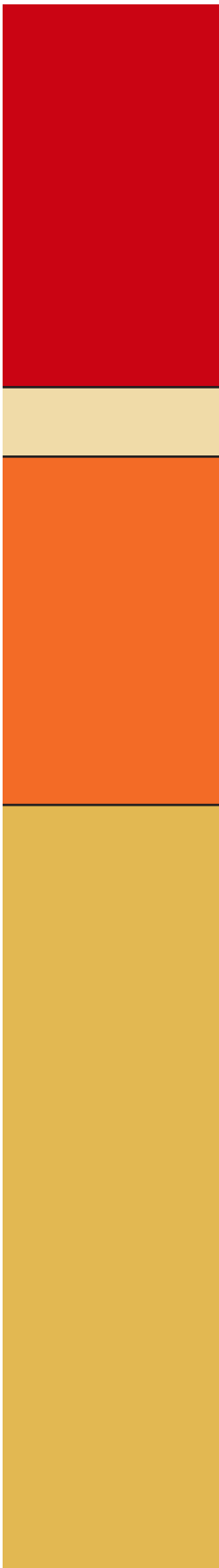
Por otra parte, los desplazamientos que llevaron del Estado a la sociedad civil y la cotidianidad, de la política a la cultura y de las estructuras al sujeto, se dieron en un contexto en el cual las instancias relegadas aparecían vedadas para los movimientos populares de la región. La recuperación de la democracia no significó un cambio en los modelos de acumulación implantados por las dictaduras sino que, por el contrario, es-

tos fueron años de avanzada de los sectores dominantes por sobre espacios de poder antes disputados por las clases populares (Basualdo, 2011). Esta convivencia entre neoliberalismo y el auge de los paradigmas culturalistas, lingüísticos y posmodernos (por buscar una definición amplia, asumiendo el riesgo de la imprecisión) fue denunciada críticamente por diversos autores que encuentran en estas perspectivas la celebración o la aceptación pasiva del neoliberalismo como el único orden social posible (Grüner, 2002; Saintout, 2013).

Ahora bien, es importante resaltar que en este clima de ideas se dieron respuestas profundamente innovadoras a los diferentes dilemas académicos y políticos de la época. Éstos son los años en los que la naciente disciplina hace propio el llamado de Jesús Martín-Barbero de desplazarse desde los medios, entendidos como instrumentos, hacia las mediaciones culturales, lo que implicó derivar «la pregunta por los efectos del poder y por las estructuras (ancladas en los debates político-culturales de los años sesenta y setenta) hacia las microcapilaridades de lo cotidiano» (Saintout & Varela, 2014: 111). Desde una perspectiva fuertemente crítica al devenir del joven campo, ya en 1992 Sergio Caletti señalaba operaciones que, a su juicio, abrían «horizontes de enorme valor heurístico en el análisis de los fenómenos de la comunicación» (Caletti, 1992: 28). En este sentido, destacaba el reconocimiento de los siguientes aspectos:

- La ubicuidad del poder, que corre el foco en el análisis de la relación entre cultura, comunicación y poder de las dinámicas de coacción a las de reconocimiento.
- La consustancialidad entre lo macro y lo micro, que permite comprender la relación entre los grandes aparatos y la realidad cotidiana de las personas.
- La transdisciplinariedad, que derrumba la taxonomía de los fenómenos sociales y habilita la comprensión de la comunicación como «proyecto transdisciplinario» (Martín-Barbero, 1987).
- La lógica de la articulación, que posibilita imaginar un conocimiento que conecte lo diverso y lo contingente, que dé cuenta de las mezclas, los cruces y las mediaciones, rechazando la metafísica de los reduccionismos ontológicos.

Podemos tomar como hitos de esta institucionalización del campo la publicación de *De los medios a las mediaciones* (Martín-Barbero, 1987) y de *Culturas híbridas* (García Canclini, 1989), que reforzaron la construcción de una tradición de estudios anclada en las claves de lectura que propone Umberto Eco en *Apocalípticos e integrados*. Así, se revisó críticamente las propuestas de la Escuela de Frankfurt y de la Mass Communication Research para plantear que la pregunta comunicacional se vincula con los modos en que se construyen los sentidos (Saintout & Varela, 2014): por medio de una crítica tanto al difusionismo como a las teorías marxistas de la ideología, se propuso comprender a la comunicación en su imbricación con la cultura (Schmucler, 1984).



En síntesis, podemos afirmar que uno de los aspectos más sobresalientes del proceso de institucionalización del campo de la comunicación es la construcción de una perspectiva que dominó la revisión de las tradiciones, las principales premisas conceptuales compartidas y el diseño de un programa que dio proyección de futuro a estos estudios. Este enfoque, que recuperando los antecedentes del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham se cristaliza bajo el nombre de Estudios culturales latinoamericanos, enfatizó en el lugar constitutivo de la cultura en los procesos sociales y políticos recogiendo un impulso que atravesó a buena parte de las ciencias sociales de la región: el de construir sus análisis en torno a la revisión de la categoría de hegemonía. Entonces, como destaca Rodríguez (2010), a partir de la década de 1980 en el campo de la comunicación se comenzó a relevar la capacidad de interpelación de los medios y las industrias culturales a las culturas populares², lo que permite reconocer que los procesos de dominación se operan desde el interior de los mundos culturales de los subalternos. Al mismo tiempo, se visibilizó a la cotidianidad como espacio de creatividad semiótica y cultural, y, por lo tanto, de reformulación y resistencia a los sentidos irradiados por los dispositivos de producción hegemónicos.

Así las cosas, en el marco del consenso que estableció el culturalismo latinoamericano, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata se aprobó el Plan de Estudios 1989.

Los estudios culturales latinoamericanos y el Plan de Estudios 1998

En 1994 comenzó la etapa de diagnóstico del Plan de Estudios 1989. Como primer abordaje, en el marco de las actividades de la Semana del Periodista se llevaron a cabo las Jornadas de Autoevaluación Académica. A partir de sus conclusiones, el entonces Consejo Académico de la institución resolvió la creación de una Comisión ad hoc de Autoevaluación Académica y Reforma del Plan de Estudios que coordinó acciones de diagnóstico del Plan 1989 y de elaboración de una nueva propuesta durante 1995, 1996 y 1997. A su vez, en forma paralela, la Facultad contrató como consultora externa a la Dra. Adriana Puiggrós «para que aportara una visión global y contextual al proceso de autoreferencialidad que [la institución] estaba desarrollando»

(Documento Curricular y Plan de Estudios 1998). De este modo, en agosto de 1997 el Consejo Académico aprobó por unanimidad la transformación curricular.

Este plan define dos carreras: la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social. La Licenciatura cuenta con 32 materias distribuidas entre un ciclo básico y un ciclo superior que se divide en dos orientaciones: Periodismo y Planificación Comunicacional. El ciclo básico se conforma con 20 asignaturas, de las cuales 13 son obligatorias mientras que el resto son optativas. El/la estudiante puede optar de una oferta de 10 opciones, a la que se adicionan los Seminarios Interdisciplinarios. El Ciclo superior, por su parte, se constituye con 12 cursos, con igual cantidad de optativas y obligatorias.

De las 32 asignaturas que el/la estudiante debe cumplir, considerando a la orientación Periodismo, 21 son cuatrimestrales y 11 anuales, mientras que para la orientación Planificación comunicacional son 22 cuatrimestrales y 10 anuales. De esta manera, la duración total de la carrera está prevista en 5 años más lo que le demande a los/as estudiantes realizar la tesis.

Por su parte, este Plan mantuvo una organización epistemológica de los saberes en tres áreas: producción, comunicacional y contextual. En el primer eje concentró la formación en la producción en diferentes lenguajes, fundamentalmente en los géneros y formatos periodísticos. Por su parte, el segundo abordó las perspectivas teóricas que se reconocían como específicas del campo, entre las que se incluyó a la lingüística. Finalmente, por contextual se significó el desarrollo de contenidos vinculados a otras ciencias sociales y humanas.

Es importante señalar que las materias optativas se encuentran agrupadas principalmente en este último eje, mientras que aquellas que se concentran en los otros son casi en su totalidad de carácter obligatorio. A su vez, salvo tres casos de la orientación Planificación, las materias del eje comunicación son cuatrimestrales, al tiempo que las de producción son en su totalidad anuales.

Como lo evidencia la reconstrucción de su proceso de elaboración, el Plan de Estudios 1998 fue fruto de los diagnósticos críticos del programa hasta entonces vigente. En la génesis de estas críticas y en muchas de sus propuestas se evidencia la presencia de las perspectivas comunicológicas y pedagógicas que dominaron estos campos de estudio por aquellos años. En este sentido, sostenemos que la nueva currícula expresó el estado de situación de nuestra disciplina en América Latina en general y Argentina en particular a mediados de la década de 1990. La revisión de la etapa de su institucionalización expuesta previamente nos permite relevar la vigencia de estos consensos en las transformaciones que introdujo el Plan 1998.

En primer lugar es importante destacar que este clima de ideas no sólo hegemonizó a los estudios de comunicación durante las décadas de 1980 y 1990, sino que implicó a la totalidad de las ciencias sociales latinoamericanas (Grüner, 2002). Específicamente nos interesa dar cuenta de su impacto en las ciencias de la educación, en la que ganaron

protagonismo miradas críticas a los modelos pedagógicos magistrales que no reconocen un rol activo de los/as estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Puiggrós, 1995). Entonces, la confluencia de la relevancia otorgada al sujeto y a la subjetividad tanto en la comunicación como en la pedagogía impactó tanto en el diagnóstico que los actores de la Facultad realizaron del Plan 1989 como en la elaboración del que lo reemplazaría.

Uno de los aspectos críticos de la evaluación respecto al primero se articuló en torno a la idea de la «excesiva escolarización» de las trayectorias que suponía (Documento Curricular y Plan de Estudios 1998). Aquí «escolarización» hace sentido por medio de un reenvío a los discursos que cuestionan las limitaciones a la capacidad creativa del sujeto que suponen los procesos de «disciplinamiento», conectando estas perspectivas con el señalamiento de ciertos elementos estructurales del programa que se buscaba transformar.

De esta manera, en la reforma curricular de 1998 se planteó la necesidad de introducir mayores niveles de flexibilidad, lo que implicaba un aumento de las posibilidades de auto-organización para los/as estudiantes. La búsqueda de mayor opcionalidad y dinamismo se realizó mediante dos estrategias. Por un lado, con la incorporación de asignaturas cuatrimestrales y la disminución de correlatividades. Por el otro, mediante la posibilidad de elección de materias para que cada estudiante desarrollara su propio recorrido profundizando en aquellos conocimientos relativos a sus expectativas y vocación. En este mismo sentido, también se apuntó a la introducción de campos de conocimiento emergentes a través de la incorporación curricular de Seminarios Interdisciplinarios.

Otro de los aspectos sobresalientes del proceso de reforma de 1998 es la consagración de la perspectiva comunicológica reconstruida en el apartado anterior. En este sentido, emerge como primera cuestión la concepción transdisciplinaria que defendieran los autores mencionados. El propio texto del Plan propone una conexión entre la apertura de espacios optativos y la implementación de Seminarios Interdisciplinarios con este modo de concebir a la comunicación. En esta línea, destaca que estos elementos «permiten la construcción y el desarrollo de nuevos conocimientos y la permanente actualización de contenidos facilitando la integración inter y transdisciplinaria» (Documento Curricular y Plan de Estudios 1998: 19).

Por su parte, el análisis del eje comunicacional, especialmente en su núcleo obligatorio, da cuenta de la consagración de la perspectiva que mencionamos. Esto implica, en primer lugar, la construcción de una tradición en la que se da cuenta críticamente de diferentes antecedentes. Por otro lado, el establecimiento de los principales nudos conceptuales legítimos. Y, finalmente, el desarrollo de diferentes objetos que se presentan como la ampliación de esta perspectiva y la concreción de sus premisas programáticas: el campo de estudios de la Recepción es el que se destaca más claramente.

En este sentido, sobresale la pregnancia de lo que sintéticamente denominamos el culturalismo latinoamericano, que es combinado con ciertas perspectivas del análisis del discurso –que también sintéticamente podemos llamar no-ideologicas– y con algunas corrientes de relevancia en lo que se reconoce como campos profesionales del comunicador: por ejemplo, los estudios de la opinión pública. El propio texto consagra esta mirada al destacar como una de sus novedades centrales:

La concepción de la comunicación desde una perspectiva amplia y enriquecedora, mediante la incorporación de materias que, a través de sus nuevas propuestas, abarcan acabadamente con el desafío de dar respuesta a una ciencia cada vez más compleja y completa (Documento Curricular y Plan de Estudios 1998: 19).

Finalmente, resta destacar que el análisis del Plan 1998 también permite reconocer que no sólo el devenir de la comunicación entendida como disciplina académica resulta relevante para comprender las transformaciones que se introdujeron en la currícula. A su vez, el diseño del programa supone una lectura del campo profesional.

En primer lugar, es importante señalar que si bien la Facultad desde su constitución como tal adscribe a la comunicación como espacio de referencia identitario, lo hace equiparando esta adscripción con un espacio profesional que, al tiempo que puede ser considerado un sub-campo del primero, por su propia historia y relevancia se garantiza el reconocimiento de su especificidad: nos referimos al periodismo. Este doble marcaje identitario, comunicacional y periodístico, no sólo se expresa en el nombre de la institución, sino que a su vez aparece en los planes de estudio de sus carreras. En el de 1998 lo encontramos en distintos aspectos.

Por un lado, el periodismo opera en este Plan orientando los espacios de formación en producción en diferentes lenguajes. De este modo, el núcleo central de esta área epistemológica se organiza como capacitación en el ejercicio de esta profesión. Así, la trayectoria que propone la currícula avanza destacando el aprendizaje en el periodismo gráfico, radial y audiovisual. Por otro lado, pero estrictamente vinculado a lo anterior, esta articulación entre el eje de producción y el periodismo tiene como resultado la relevancia de contenidos de este campo laboral en el ciclo básico, desbalanceando la formación en detrimento de la Planificación comunicacional que no tiene presencia en esta instancia.

En síntesis, podemos afirmar que el de 1998 es un plan en el que se expresa claramente la prevalencia del culturalismo latinoamericano en el campo de la comunicación pero en el que, simultáneamente, operan otros factores como el campo profesional y la propia historia institucional.

Crisis de las teorías *post* y coincidencias sintomáticas

Es necesario reconocer que en el proceso mismo de su institucionalización y de consolidación de sus perspectivas dominantes, distintos autores hacían señalamientos críticos respecto a la dirección que estaban tomando los estudios de comunicación. Mientras que Sergio Caletti (1992) denunciaba el establecimiento de una ideología de la recepción que eludía la resolución de las tensiones epistemológicas y políticas que implicaba el abandono de la lógica de la determinación, Héctor Schmucler (1993) se lamentaba por la dilución de la potencia filosófica del concepto de efecto que parecía imperar en el campo. Inclusive, en el momento mismo de su publicación, Néstor García Canclini (1987) advertía en una reseña elogiosa de *De los medios a las mediaciones* la escasa presencia del análisis de la reproducción de los estereotipos de la ideología hegemónica que realizan los sectores populares.

Todos estos autores, al tiempo que celebraban el desarrollo de búsquedas teóricas y analíticas novedosas, señalaban con preocupación la pérdida de centralidad que por aquellos años tenía la pregunta por el poder. Ahora bien, estos intelectuales que ya ocupaban espacios de absoluta relevancia en la disciplina, no impidieron la consagración del culturalismo latinoamericano que se convirtió en la perspectiva hegemónica en prácticamente toda la región.

Sin embargo, desde los primeros años de la década de 2000 asistimos a un proceso de profundo cuestionamiento de las teorías *post* en las distintas disciplinas de las ciencias sociales, siendo los estudios culturales uno de los blancos predilectos de la crítica. Se ha desacreditado, especialmente en sus versiones más vulgares, su excesivo culturalismo, su progresivo olvido de la cuestión del poder, su incapacidad para dar cuenta de los innumerables procesos extra-textuales que nutren las tramas socio-simbólicas, su olvido de las desigualdades, hasta, inclusive, su funcionalidad a la hegemonía neoliberal que rigió el continente en el final del siglo xx (Saintout, 2013; Grüner, 2002).

Estos cuestionamientos generaron un proceso de redefinición de los principales consensos académicos en todas las ciencias sociales. Desde el punto de vista de los objetivos de este artículo, nos interesa señalar aquí las coincidencias sintomáticas que

encontramos entre estos debates y el comienzo de la pérdida de legitimidad del Plan de Estudio 1998 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Valiéndonos de los informes y relatorías de las Jornadas de discusión organizadas por la Secretaría Académica de la institución en el año 2005, y del informe del Programa de Evaluación y Transformación Curricular que recogió éstas y otras fuentes, observamos que son dos las críticas que sobresalen.

Por un lado, se destaca la excesiva fragmentación de los contenidos, que dificultó la visualización del modo en que se articulan las diferentes disciplinas en torno de los problemas u objetos propios del campo comunicacional. En este sentido, se señaló como carencia la falta de una lógica articuladora entre disciplinas y saberes, que dificultó tanto las trayectorias académicas de los/as estudiantes como el desempeño de los/as docentes que se encontraban frente a una elevada disparidad de conocimientos previos en el aula.

Así las cosas, solapadamente estas críticas apuntaban de lleno a la modalidad de construcción transdisciplinar consagrada en la currícula. Si toda disciplina implica un determinado campo de interlocución, una transdisciplina supone una reconfiguración de diversos sistemas previos, generando un entramado de diálogos que se solapa y yuxtapone con los originales habilitando un nuevo campo. Ahora bien, considerando que en el Plan 1998 los contenidos del eje contextual son fundamentalmente optativos y que esto impide reconocer las relaciones entre sus componentes y las materias del área comunicacional, observamos que se configura una transdisciplinariedad abierta, que se reconstruye en cada trayectoria individual. Para decirlo en términos simplificados pero gráficos: a cada estudiante una transdisciplina diferente.

Por otro lado, una de las críticas a este Plan de mayor raigambre en el claustro estudiantil fue el lugar desjerarquizado que en esta currícula tiene la formación en Historia. Ante la evidencia de la posibilidad de finalizar cualquiera de las carreras de la Facultad sin cursar al menos una de las historias del ciclo básico (Argentina, Latinoamericana y del siglo xx), los/as estudiantes –con un amplio consenso en el resto de los claustros– alegaron que se diluía el potencial crítico de los/as graduados/as.

De esta manera, en un registro discursivo similar al que desarrollaron quienes cuestionaron los estudios culturales -que también denunciaron la fragmentación del conocimiento y el

privilegio de las historias mínimas por sobre la comprensión general de los procesos históricos que éstos promoverían (Grüner, 2002)-, se elaboró un diagnóstico que permitió cristalizar una nueva propuesta de transformación curricular, el Plan de Estudios 2006. Este documento contó con la aprobación del Consejo Académico de la Facultad pero no pudo ser tratado en el Consejo Superior de la Universidad debido a la violenta intervención de una agrupación estudiantil que se oponía al mismo. Como medida para disminuir las tensiones, las autoridades de la Facultad retiraron el proyecto frustrando el cambio de Plan.

Sin embargo, en los años subsiguientes, diferentes transformaciones contextuales interpelarían a las instituciones del campo de la comunicación a asumir la demanda ineludible de aportar a la consolidación de escenarios comunicacionales democráticos y emancipatorios.

Los nuevos escenarios

Una serie de transformaciones políticas, sociales y culturales forjaron un horizonte en el cual los actores del campo de la comunicación debieron asumir nuevos desafíos. A la crisis que motorizó cuestionamientos a las perspectivas consagradas en los planes de estudio; se le adicionaron diferentes procesos y acontecimientos que interpelaron a revisar las premisas que orientaban las prácticas y propuestas de las instituciones.

Obviamente, el fenómeno más evidente en este sentido es la sanción e implementación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que ha trastocado radicalmente el panorama de la comunicación. En un marco de fuerte disputa por la desconcentración de las estructuras oligopólicas, se abre un nuevo escenario en el que emergen diferentes actores que transforman los espacios laborales, las lógicas y los saberes que conforman el universo mediático.

El mapa que se va configurando, ampliando los sujetos –y por lo tanto las modalidades– de la producción de contenidos, plantea demandas directas y explícitas a las instituciones educativas. Las oportunidades de desarrollo para proyectos se potencian, al tiempo que numerosos actores comienzan a requerir asesoramiento y/o capital humano para sostener sus propios emprendimientos comunicacionales. De esta manera, tanto la ley como

el fortalecimiento de las políticas a través de Televisión Digital Abierta (TDA), el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) o el desarrollo de canales locales y regionales, obligan a repensar los proyectos pedagógicos para contribuir al proceso de cambio.

Otro aspecto ineludible, que se ensambla de modo complejo con el anterior, es el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información. El abaratamiento de los costos y el reconocimiento absolutamente extendido del lugar estratégico de la comunicación en la vida social contemporánea (impulsado por los medios tradicionales pero también por el impacto de estas tecnologías en la vida cotidiana), transformó el lugar que en los ámbitos públicos, privados y en los organismos no gubernamentales se les daba a las anteriormente denominadas Áreas de Prensa. De esta manera, casi todas las organizaciones diseñan estrategias e intentan intervenir en el espacio comunicacional -entendido como dimensión transversal de las prácticas sociales-, generando nuevos desafíos laborales para los/as comunicadores/as. Inclusive, estas transformaciones impactan de lleno en la práctica periodística que se ve transformada y recreada por nuevas lógicas.

Finalmente, es importante señalar el cambio en las políticas educativas que transforman toda la actividad universitaria. En este sentido, se destaca la Ley de Financiamiento Educativo aprobada en el año 2006 que asigna el 6,5 % del Presupuesto Nacional a la educación, garantizando mejoras estructurales y salariales que potencian las prácticas de investigación, extensión y de enseñanza-aprendizaje. Estas políticas de Estado no sólo impactan decisivamente en la práctica docente, redefiniendo los procesos de gestión de los programas de estudio, sino que a su vez trazan una línea de inclusión, participación y ampliación de derechos que requiere un particular compromiso de todos los actores universitarios.

Al observar que la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) abren la posibilidad de incorporar a miles de nuevos/as estudiantes y de ofrecerles garantías de continuidad y sostenimiento en el sistema educativo; comprendemos que nos encontramos en un escenario de potencial transformación de la matrícula, tanto en términos cuantitativos como en el perfil sociocultural de la misma. Esta situación obliga a repensar nuestras instituciones para

que logren dar cuenta de la complejidad y variedad de intereses, proyectos, deseos y objetivos profesionales y personales que integran.

En este contexto en el que confluyen debates académicos, transformaciones políticas, culturales y educativas, y una dinámica de diagnóstico institucional con una década de desarrollo (que contiene la creación de Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo en 2008 y la Tecnicatura en Comunicación Popular en 2012), la FPYCS-UNLP emprendió la transformación de su Plan de Estudios. Así, con la inclusión como compromiso, objetivo y convicción, en esta casa de estudios nos propusimos:

Pensar una nueva profesionalidad más amplia, menos excluyente, con nuevos horizontes profesionales: brindando herramientas para el desarrollo de nuevos proyectos laborales y personales. El desafío debe ser ofrecer espacios y contenidos educativos para potenciar la creatividad y la producción de nuevas experiencias para los próximos años (Plan de Estudios 2014: 21).

Ya que nos encontramos en un escenario de potencialidad emancipatoria que demanda un profesional capaz de generar un movimiento que, al tiempo que desnaturalice sentidos y prácticas sedimentadas, aporte a la construcción de tramas que proyecten una sociedad más justa, libre y soberana.

El Plan de Estudios 2014 y la apuesta por una comunicación democrática y emancipatoria

El año 2014 inició en la FPYCS-UNLP con la discusión del Plan de Estudios como cuestión central. Luego de los procesos de diagnóstico, de la creación de nuevas carreras y del intento de transformación frustrado en 2005, se emprendió una nueva etapa de elaboración curricular. En esta oportunidad, la mecánica diseñada por las autoridades de la Facultad fue ordenar el debate por medio de la producción de borradores que fueron discutidos en diferentes instancias –tanto por claustro como inter-claustro– y corregidos recogiendo los aportes para reiniciar el debate. De esta manera, entre marzo y julio de ese año se presentaron dos borradores que circularon ampliamente y, finalmente, se llegó a una propuesta con extendido consenso en todos los actores de la Facultad.

El nuevo plan posee 43 materias, una con modalidad bimestral y las restantes cuatrimestrales. A su vez, crea un título intermedio de Técnico en Comunicación Social y sostiene las dos orientaciones de la Licenciatura en Comunicación Social, que actualizan sus nombres: por un lado, encontramos la de Periodismo, producción de contenidos y

gestión de medios y, por el otro, la de Planificación y gestión de la comunicación en las organizaciones. De esta manera, establece una división de dos ciclos, con una duración estimada de 3 y 5 años respectivamente: el primero de 29 asignaturas que otorga el título intermedio y el segundo de 14 con el que se complementan las orientaciones. La Licenciatura, además, exige la presentación de una tesina como modo de alcanzar la graduación.

El Plan establece tres modalidades de asignaturas: obligatorias, optativas y obligatorio-electivas, que son espacios curriculares obligatorios dentro de los cuales los/as estudiantes deben optar entre una serie finita de opciones. Entonces, para el primer ciclo se plantean 26 materias obligatorias y 3 electivas, mientras que el ciclo superior en la orientación Periodismo, producción de contenidos y gestión de medios cuenta con 7 obligatorias, 6 optativas y 1 electiva; y en la orientación Planificación y gestión de la comunicación en las organizaciones con 5 obligatorias, 6 optativas y 3 electivas. Es importante destacar que tanto en la oferta de materias optativas como en los espacios electivos se sostiene la opción de realizar Seminarios Interdisciplinarios.

El Plan de Estudios 2014 define una organización epistemológica de los saberes en tres áreas: Comunicación, Producción de saberes, y Lenguajes y tecnologías, que en el ciclo superior es reemplazada por Prácticas Integradoras. El primero de ellos plantea las perspectivas que se reconocen como específicas del campo. El segundo, contempla las materias que aportan herramientas para la producción y la sistematización de saberes desde el campo de la comunicación en la que se incluyen contenidos vinculados a otras ciencias sociales y humanas. Finalmente, Lenguajes y tecnologías apuntan al desarrollo de la capacidad de producir mensajes propios, haciendo eje en la reflexión crítica en torno a los modos en que ambos términos se articulan. En este sentido, el Plan de Estudios reconoce el espacio de tensión/articulación entre los lenguajes y soportes en un contexto de nuevas plataformas de integración. En el ciclo superior, esta área es reemplazada para consolidar un espacio en el cual se contienen a las prácticas profesionalizantes. Es importante destacar que la currícula no establece una jerarquización entre estos ejes sino que distribuye equitativamente la cantidad de asignaturas obligatorias en cada espacio.

Varias de las transformaciones que plantea el nuevo Plan son respuestas a los señalamientos críticos respecto a la currícula anterior. Así, como estrategia para proponer trayectos formativos

con mayor coherencia, que no caigan en la fragmentación de los conocimientos tan criticada del Plan 1998, se planteó un programa homogéneo, articulado y dinámico. Especialmente en el primer ciclo, en el que se otorga el título intermedio, se propone un recorrido estructurado que clarifica los diálogos entre las materias. Al mismo tiempo, de manera progresiva se amplían los espacios en los que el/la estudiante puede definir trayectos de formación propios y específicos.

Por otro lado, los contenidos históricos que habían sido destacados como estratégicos en la formación de un/a profesional crítico/a por el claustro estudiantil, tienen en este nuevo Plan de Estudios un lugar preponderante. En los primeros tres años, comunes a todos/as los/as estudiantes de la carrera, se presentan cuatro asignaturas que poseen contenidos históricos que abordan la consolidación de la modernidad y sus especificidades en diferentes contextos del mundo, y los procesos sociales y políticos de América Latina, Argentina y del siglo xx.

Un conjunto de decisiones en donde se conectan los diagnósticos del Plan 1998 con las evaluaciones de las transformaciones del contexto, se vinculan con el modo en el que se plantea la formación en producción en diferentes lenguajes y soportes. Ante la evidencia de la complejización de los escenarios laborales en donde se insertan los/as comunicadores/as sociales y el reclamo de compensar la relación entre periodismo y planificación comunicacional en el trayecto común, el nuevo programa propone un desplazamiento que opera transformaciones en diversos órdenes. Concretamente, el Plan de Estudios 2014 desacopla la conceptualización de los lenguajes y soportes de los géneros y formatos periodísticos, partiendo de una serie de supuestos que es relevante señalar.

En primer lugar, es importante destacar que esta currícula, al igual que las anteriores, confiere un lugar destacado en la formación al desarrollo de la capacidad de producir mensajes propios. En este sentido, plantea un perfil de graduado/a que posee la capacidad de intervenir en diversos escenarios comunicacionales como productor/a de contenidos. Pero, al mismo tiempo, parte de asumir que esta capacidad de intervención debe exceder los márgenes de la práctica periodística.

El devenir del panorama comunicacional descrito más arriba, en el que la comunicación se sitúa en un lugar estratégico en la gestión de las organizaciones y las transformaciones tecnológicas,

genera procesos de confluencia de los soportes y de desdibujamiento y reconstrucción permanente de los géneros; evidencia la multiplicidad de modalidades que adquiere la práctica profesional y la amplitud de lógicas y técnicas que es necesario dominar para inscribirse en un escenario tan complejo. Por este motivo, se planteó la reestructuración de la enseñanza desde una perspectiva integral e intermedial que asuma el desafío de poner en marcha proyectos de comunicación. Esta amplitud permite focalizar la formación en la elaboración de contenidos y la gestión de medios, desarrollando una concepción integral de la producción. El periodismo, entonces, no aparece como principio regulador de las lógicas de la formación sino que es reemplazado por un criterio que focaliza en el desarrollo de las capacidades expresivas en diferentes modalidades comunicativas. De todos modos, el ciclo superior permite sumergirse en las especificidades de esta profesión que sigue resultando central en la Facultad.

Por otro lado, el nuevo Plan también expresa la búsqueda de ampliar el modo en el que se concibe a la comunicación y las perspectivas e interlocuciones que la constituyen. La construcción de un sistema de diálogos, de un conjunto de articulaciones flexible pero predefinido con contenidos históricos y con teorías provenientes de la sociología, la antropología, la psicología y las ciencias políticas y de la educación, no implica el abandono de los postulados de los estudios culturales latinoamericanos sino su inscripción en una concepción historicista de los conceptos y los objetos de investigación. Por historicista aquí no sólo nos referimos a la reposición de las condiciones de emergencia de los problemas sino también a la deconstrucción de sus elementos que permite reconocer sus potencialidades y limitaciones. En este sentido, por citar un ejemplo, en la medida en que sus preocupaciones orientaron de infinitud de modos la teoría social posterior, la comprensión del marxismo se presenta como fundamental para el desarrollo de una mirada comunicacional; más allá de que el propio Marx o sus continuadores hayan desarrollado planteos específicamente comunicacionales.

Entonces, no se abandona la premisa básica que planteaba el culturalismo latinoamericano (la «transdisciplinariedad») ni el sistema de «antecedentes» que construía para situar la aparición de un campo específico de la comunicación; sino que se recrea el abordaje de estos postulados por medio de su emplazamiento en la historia más amplia de las ciencias sociales y el pensamiento social contemporáneo. De esta manera, el perfil crítico de los/as estudiantes no sólo se estimula por medio de la introducción de contenidos que habilitan una mirada desnaturalizadora de la vida social. Además, la propia lógica en la que se introducen los mismos plantea el desafío de reconocer la historicidad inherente a los conceptos y las modulaciones que una categoría adquiere en las trasposiciones disciplinares y contextuales a las que la somete el ejercicio intelectual.

La revisión de la concepción de la comunicación que plantea el Plan de Estudios se complementa con la incorporación de una tradición ausente en el de 1998: nos referimos a la Economía Política de la Comunicación. Esta decisión apunta a devolverle jerarquía a una perspectiva que fue central en Argentina y América Latina en las décadas de 1960 y 1970 (Pascuali, 1964; Mattelart & Dorfman, 1972; Muraro, 1987), y que luego fue perdiendo legitimidad ante la posición dominante que ejercieron los estudios culturales.

Si bien muchos/as intelectuales del país y la región siguieron abonando este paradigma (Mattelart, 1998), el lugar secundario que tuvo llevó a su invisibilización en algunas propuestas pedagógicas como el Plan de Estudios 1998. Ahora bien, el proceso de discusión previo y posterior a la aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, en el que se tematizó las estructuras de propiedad de los medios y su lugar central en el devenir de los procesos de comunicación, evidenció la necesidad de recuperar esta corriente que resulta vital a la luz de esta dinámica histórica y que actualmente cuenta con importantes exponentes (Becerra, 2003; Mastrini, 2009).

Finalmente, resta mencionar someramente las estrategias por medio de las cuales el Plan de Estudios 2014 asume el compromiso institucional de aportar a las políticas educativas y universitarias que apuntan a garantizar el derecho a la educación superior de todos/as los/as ciudadanos/as. Sintéticamente, focalizaremos en dos: la elaboración de una estructura curricular compuesta por espacios cuatrimestrales y el otorgamiento de un título intermedio.

En relación a la primera cuestión, se asume que los espacios cuatrimestrales promueven recorridos flexibles, otorgando un carácter dinámico a los trayectos formativos, habilitando más y mejores posibilidades de continuidad y permanencia para los/as estudiantes. A su vez, como premisa complementaria a la anterior, se prevé que la explicitación de las articulaciones entre las diferentes asignaturas facilite el proceso pedagógico, ya que ayuda a desarrollar la habilidad de construir e interrelacionar constelaciones conceptuales. La gestión del Plan de Estudios 1998 evidenció que presuponer esta capacidad resulta excluyente para quienes no poseen experiencias formativas anteriores en donde se los/as haya entrenado en este tipo de operaciones cognitivas. De esta manera, una currícula estructurada y con unidades cuatrimestrales se plantea como una apuesta directa a la retención de los/as estudiantes.

El título intermedio, por su parte, responde a la necesidad de validar la relevancia pedagógica del cumplimiento de un tramo significativo de la carrera con credenciales que permitan una rápida inserción en los espacios laborales. De esta manera, expedir un título de Técnico en Comunicación Social facilita la capitalización educativa de los sujetos atendiendo a aquellos casos que, por diferentes motivos, no logran cumplimentar los cinco años de duración de la carrera. Pero fundamentalmente el

título intermedio se imparte con la convicción -sustentada en los estudios de la sociología de la educación- de que mayores acreditaciones adquiridas potencian las oportunidades de continuar los estudios (Bourdieu & Passeron, 1998).

Por medio de todas estas operaciones, el Plan establece como horizonte de formación la construcción de un cuadro integral que protagonice la defensa y profundización de los procesos de comunicación democrática y emancipatoria.

En este sentido, se espera que los/as graduados/as posean tres atributos fundamentales. En primer lugar, la capacidad crítica para reconocer el sentido histórico y político de las diferentes manifestaciones sociales y culturales, y para emprender acciones tendientes a desnaturalizar el status quo. En segundo término, la habilidad para dominar las herramientas y procedimientos de producción comunicacional, al tiempo que la sensibilidad para reconocer y deconstruir las gramáticas de la producción discursiva. En definitiva, se busca un sujeto creativo que pueda innovar y ampliar los márgenes expresivos de distintos colectivos sociales. Finalmente, el Plan de Estudios 2014 aspira a promover profesionales con la convicción política de que la comunicación es un derecho humano y que, por lo tanto, sólo es posible la vivencia en un comunidad plena si la misma posee prácticas y ámbitos de comunicación plurales y sensibles a la heterogeneidad de experiencias, saberes y expectativas que la conforman.

Referencias bibliográficas

BASUALDO, Eduardo (2011). *Sistema político y modelo de acumulación. Tres ensayos sobre la Argentina actual*. Buenos Aires: Cara o ceca.

BECERRA, Martín. (2003). *Sociedad de la Información: proyecto, convergencia, divergencia*. Buenos Aires: Norma.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

CALETTI, Sergio (1992). «La recepción ya no alcanza». En Luna Cortés, Carlos (coord.). *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*. México D.F.: CONEICC y FELAFACS.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (2002). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro.

Documento Curricular y Plan de Estudios 1998. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand (1972). *Para leer al Pato Donald (comunicación de masa y colonialismo)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ, Lidia (1996). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.

GAGO, Verónica (2012). *Controversia: una lengua del exilio*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía. (De por qué el científico social es un cazador oculto)*. Diálogos N.º 19. La Plata.

----- (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo.

GONZÁLEZ, Horario (2012). «Controversia: una lengua del exilio». En Gago, Verónica (comp.). *Palabras preliminares*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

GRÜNER, Eduardo (2002). *El fin de las pequeñas historias*. Buenos Aires: Paidós.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones*. México D.F.: Ediciones Gustavo Gili.

MASTRINI, Guillermo (ed.) (2009). *Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.

MATTELART, Armand (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

MURARO, Heriberto (1987). *Invasión cultural, economía y comunicación*. Buenos Aires: Editorial Legasa.

PASCUALI, Antonio (1964). *Comunicación y cultura de masas: La masificación de la cultura en las regiones subdesarrolladas. Estudio sociológico y comunicacional*. Caracas: EBUC.

«Plan de Estudios 2014» [en línea]. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/plan_de_estudios_2014_1.pdf>.

PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx*. Buenos Aires: Arie.

RIVERA, Jorge; ROMANO, Eduardo; FORD, Aníbal (1985). *Medios de comunicación y culturas populares*. Buenos Aires: Legasa.

RIVERA, Jorge (1987). *La investigación en comunicación social en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.

RODRÍGUEZ, María Graciela (2010). «Cajas chinas: Martín Barbero, lector de De Certeau». *Papeles de Trabajo* (N.º 6). Buenos Aires: IDAES.

SAINTOUT, Florencia (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

SAINTOUT, Florencia; VARELA, Andrea (2014). «Los saberes académicos en contextos de compromisos: la epistemología del barro». *Oficios Terrestres* 1 (30). La Plata.

SÁNCHEZ NARVARTE, Emiliano (coord.) (2015). *La Comunicación en Argentina. Prácticas y saberes en procesos de transformación*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

SCHMUCLER, Héctor (1984). «Un proyecto de Comunicación/cultura». *Revista Comunicación y Cultura*. México D.F.: Editorial Galerna.

VARELA, Mirta (2014). «Triunfo y derrota de un proyecto». *Oficios Terrestres* 1 (30). La Plata.


VILLAMAYOR, Claudia (2014). «Disrupción, comunicación y emancipación». *Oficios Terrestres* 1 (31). La Plata.

WALLERSTEIN, Immanuel (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México D.F.: Coedición CEIICH-UNAM/Siglo XXI Editores.

Notas

1 Limitaremos el análisis a los Planes de la Licenciatura en Comunicación Social, relegando la indagación de los programas de las otras carreras de la Facultad.

2 Desde los años previos a las dictaduras diferentes grupos de investigadores/as e intelectuales se habían sumergido en una búsqueda por politizar la mirada sobre la cultura y mostrar la relevancia de los procesos simbólicos en la conformación política de las sociedades. Así, teniendo el proceso de sobrevivencia y fortalecimiento de la identidad peronista en un contexto sostenido de



proscripción como fenómeno inspirador, se preguntaron por las interrelaciones entre los medios y las culturas populares urbanas y los modos en que los sectores subalternos ejercían su capacidad de resistencia frente a los mensajes de las industrias culturales. En este sentido ver Rivera, Romano y Ford, 1985, y Rivera, 1987.