

Vivir la Universidad y la comunicación

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

Facundo Franco

Gabriel Kaplún

Sabrina Martínez
(coords.)



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Vivir la Universidad y la comunicación

Facundo Franco, Gabriel Kaplún y Sabrina Martínez
(coords.)

Autores

Natalia H. Correa • Carolina Deveras
Marianela Fernández • Facundo Franco • Álvaro Gascue
Gabriel Kaplún • Genoveva Malcuori • Sabrina Martínez
Martín Martínez • Lucía Olivari • Mauricio N. Olivera
Daniel Ottado • Paola Papa • Analía Passarini



Facultad de
**Información y
Comunicación**



comisión sectorial
de enseñanza



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Franco, Facundo (coord.)

Vivir la Universidad y la comunicación / Facundo Franco, Gabriel Kaplún, Sabrina Martínez.
– Montevideo : Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2019.

116 p. -- (Manuales didácticos / Comisión sectorial de Enseñanza)

ISBN: 978-9974-0-1663-7

1. COMUNICACIÓN

2. UNIVERSIDADES

I. Kaplún, Gabriel (coord.) II. Martínez, Sabrina (coord.)

CDD: 302.2

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, *Facundo Franco, Gabriel Kaplún y Sabrina Martínez, 2019*. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Publicaciones-Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República

José Enrique Rodó 1854 C.P. 11200

Montevideo, Uruguay

Tel.: (+598) 24080912

www.cse.udelar.edu.uy

comunicacion@cse.udelar.edu.uy

Coordinación editorial: Beatriz Diconca

Corrección de estilo: María Lila Ltaif

Diseño de tapa: Gabriela Pérez Caviglia

Diagramación: Levy Apolinar

Índice

Presentación.....	7
I. Vivir la Universidad.....	9
I.1. Ser universitario/a. Un mundo de sensaciones <i>Sabrina Martínez</i>	11
I.2. Entre siglas y comisiones. Cogobierno y estructura de la UdelaR <i>Facundo Franco</i>	15
I.3. Recorriendo el mapa y la historia: muchas formas de ser y hacer universidad <i>Gabriel Kaplún</i>	23
I.4. Para leer el hoy. Sobre la historia de la UdelaR <i>Facundo Franco</i>	31
I.5. Me gustan los estudiantes. Pasado, presente y futuro de los movimientos estudiantiles <i>Sabrina Martínez</i>	37
I.6. Aprender en la universidad, otros caminos posibles. Las funciones universitarias <i>Sabrina Martínez</i>	45
II. Vivir la comunicación.....	51
II.1 Entrando en el campo profesional <i>Facundo Franco</i>	53
II.2 Ser periodista en el siglo XXI <i>Facundo Franco</i>	55
II.3 Comunicación publicitaria <i>Álvaro Gascue</i>	63
II.4 Un futuro audiovisual <i>Carolina Deveras y Genoveva Malcuori</i>	75
II.5 Lenguajes multimediales y tecnologías de la comunicación <i>Natalia H. Correa, Mauricio Nihil Olivera, Analía Passarini</i>	83
II.6 La comunicación educativa y comunitaria <i>Lucía Olivari y Martín Martínez</i>	91
II.7 Comunicación organizacional <i>Marianela Fernández, Daniel Ottado, Paola Papa</i>	99
II.8 La investigación en comunicación: el oficio apasionante de preguntar y responder <i>Gabriel Kaplún</i>	109

Presentación

Bienvenidos a la Universidad y a la comunicación

Cada año, cuando comenzamos los cursos de la Licenciatura en Comunicación, les preguntamos a los estudiantes qué vinieron a buscar aquí. La mayoría responde que vino pensando en formarse para ser periodista o publicista. Pocos imaginan otras posibilidades, de las muchas que tiene el ancho campo profesional de la comunicación, y pocos conocen el mundo del trabajo que los espera, los caminos que pueden recorrer o inventar.

También vemos que muchos estudiantes entran a la Facultad de Información y Comunicación (FIC) sin pensar que además entran a la Universidad. Más tarde algunos —no todos— lo van descubriendo. Descubren todo lo que pueden hacer en la facultad, y a veces ejercen activamente su derecho a incidir y decidir a través del cogobierno universitario. Algunos sabrán aprovechar las posibilidades que la Universidad ofrece en otras facultades y espacios de formación, investigación y extensión. Otros, en cambio, las desaprovechan, por desinterés o por desconocimiento.

Muchos sienten que la Universidad les exige mucha más autonomía y toma de decisiones propias que las que habían tenido hasta ese momento: cursos y actividades a elegir, trabajos en grupo, proyectos. Se encuentran además con clases muy numerosas, en las que a veces no conocen a casi nadie. Para los que vienen del interior el desafío puede ser mayor: moverse en un territorio nuevo, entrar a una institución grande y desconocida.

Pero no hay que asustarse. La Universidad es también puerta de entrada a un universo de posibilidades de hacer, pensar y sentir. Y entrar a la carrera de Comunicación es asomarse a un mundo de posibilidades de desarrollo personal, profesional y social.

Por eso cuando se empezó a implementar el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación decidimos abrir un espacio para que los estudiantes que ingresan puedan asomarse de entrada a ese mundo universitario y profesional y empiecen a vivirlo. Eso se concretó en el curso Universidad y Campo Profesional, primero, y luego en Introducción a la Universidad e Introducción a las Profesiones de la Comunicación. Fue en el equipo docente que coordina estos cursos que surgió la iniciativa de este manual. Esperamos que sirva para aprovechar mejor esos espacios.

Bienvenidos, entonces, a la Universidad y a la comunicación.

Gabriel Kaplún

I. Vivir la Universidad

I.1. Ser universitario/a

Un mundo de sensaciones

Sabrina Martínez

En la vida de cualquier persona, entrar a la universidad tiene directa incidencia en múltiples dimensiones, muchas más de las que en un principio somos conscientes. Quizás la primera que se viene a la mente sea la profesional, ya que por lo menos la gran mayoría de quienes comienzan una carrera terciaria buscan el desarrollo de esa dimensión. A diferencia de lo que puede pensarse *a priori* o de lo que ocurre en otras disciplinas o campos profesionales, en el caso de la comunicación estamos atravesando un momento en el que las trayectorias profesionales no están tan rígidamente definidas, más allá de que pueden distinguirse algunas áreas. En la segunda parte de este manual entraremos más en detalle en cada una de esas áreas.

Ser un estudiante de grado, entonces, implica una experiencia variada de nuevos aprendizajes y rutinas. Entre ellas, hay una nueva institución que coloca al estudiante en un nuevo tránsito educativo que supone que quien la elige está tomando la decisión de formarse académica y profesionalmente en un campo disciplinar que propone un modo específico de construir e incorporar conocimiento. ¿Qué tiene que ver esto con el conocimiento de la propia Universidad? Mucho. Ser un estudiante esta vez comprende un modo de ubicarse ante el proceso de aprendizaje que trasciende el aprender con el docente dentro del aula. Esta vez, ser estudiante comprende un rol protagónico también en la construcción institucional del espacio de enseñanza, por tanto, nos encontramos con una definición más amplia y compleja: ser, vivir y hacer la Universidad nos hace universitarios. Asumir este rol nos pone un desafío: conocer la Universidad para poder habitarla, recorrerla y hacerla propia. Es en esa perspectiva que entendemos la importancia de tener dentro de la carrera una unidad curricular en la que se desarrolla una aproximación a los temas que consideramos necesarios para garantizar que ser universitario efectivamente no sea el final de un recorrido, sino el devenir de una identidad colectiva que nos encuentra compartiendo un tiempo y espacio comunes, como estudiantes, como docentes y como graduados.

Queda bajo la responsabilidad de quienes ingresan a la institución como estudiantes elegir cómo cursar y por ende cómo aprender. Hasta el momento, detectamos dos caminos: el que propone un tránsito «de paso y apurado» atrás del título, estando ajeno al acontecer actual, o el que, además de la búsqueda del papel, elige un proceso de fuerte interacción con todas las otras cosas que se proponen más allá de la cursada «óptima» y «eficaz» que implica la aprobación de las materias. La formación, en este último caso, permite una mirada más integral como estudiantes y aprendices y el cultivo de un perfil profesional singular, integral y coherente con una profesión que nos obliga a estar contactados con el presente, pero mirando con atención un futuro dinámico y en constante crecimiento.

Entonces, el proceso personal puede transformarse en un proyecto colectivo con un anclaje certero que posibilite la incidencia en la realidad educativa y profesional de nuestro campo de estudio. Los y las invitamos a plantearse críticamente la oportunidad de vivir la Universidad de un modo distinto.

Para continuar con la reflexión sobre las implicancias de ser universitario es importante anotar que 50% de quienes ingresaron a la Universidad de la República (UdelaR) en 2014 tenían entre 17 y 19 años, mientras que 26% tenían entre 20 y 24 años. Eso quiere decir que 76% de los estudiantes que ingresaron a la institución en 2014 eran menores de 25 años (UdelaR, 2015), momento de la vida en que también se procesan muchos cambios en lo personal, algo que también puede ocurrir en otros tramos etarios, pero que suele desarrollarse con mayor fuerza en esa etapa de la juventud. Si bien algunas corrientes pedagógicas entienden la vida académica como algo separado de la vida personal de cada individuo, existe evidencia suficiente para pensarlas como partes de una misma cosa. Muchas veces aspectos de la vida personal determinan decisiones académicas, como iniciar o abandonar estudios o cursar determinada cantidad de materias en un semestre. Por ejemplo, ¿quién no conoce a alguien que dejó los estudios porque tuvo que empezar a trabajar o que los retomó empujado por la influencia de su pareja o amigos?

Al mismo tiempo, el espacio educativo formal es un espacio también socializador, donde los vínculos humanos pesan muchísimo. Además de que el conocimiento que el individuo aprende y aprehende le es útil para su desempeño a nivel social, continuamente comparte su trayectoria por el sistema educativo con otros con quienes establece vínculos de distinto tipo. Esta situación no es ajena a la vida universitaria, más allá de que en un principio los estudiantes de la FIC deben enfrentarse a la masividad existente al ingreso y ello puede «espantar» a quienes al entrar no tienen a ningún conocido como compañero de generación. Según encuestas a mano alzada que hemos realizado al inicio de nuestros cursos, aproximadamente la mitad de los estudiantes no tienen conocidos entre sus compañeros al ingresar a la FIC. Esta situación, que a primera vista puede ser tomada como una dificultad, también puede verse como una potencialidad, ya que posibilita que mucha gente esté abierta a —y también necesitada de— generar vínculos que hagan más disfrutable el tránsito por la carrera, y que después pueden ampliarse a otros aspectos de la vida personal y/o profesional. Son varios los casos de personas que se conocieron en la FIC y eso les sirvió para generar proyectos laborales o académicos, o se convirtieron en amigos o familia.

Pero, sin darnos cuenta, ser universitarios también genera cambios a nivel social. Para cualquier sociedad resulta importante que los individuos que viven en ella estudien la mayor cantidad de años posible. Actualmente en Uruguay muchos actores hablan de la existencia de una crisis en el sistema educativo, pero la cantidad de personas que ingresan a la Universidad va en aumento. Por ejemplo, en 2013 ingresaron 37% más estudiantes que en el año 2000, tendencia que continuó en aumento en los años siguientes (UdelaR, 2013). Un dato que ilustra el cambio que se está dando en la sociedad uruguaya es que, según arrojó el censo de estudiantes universitarios realizado en 2012, 54% de quienes estaban inscritos en alguna carrera de la UdelaR eran hijos de padre y madre sin estudios universitarios. Esta realidad se da además en un país en el que es posible estudiar en la Universidad sin tener que pagar matrícula ni cuota mensual, y la gran mayoría de las carreras públicas son de libre acceso. Si bien esta situación en Uruguay está naturalizada, no en todos los países del mundo ocurre lo mismo. Al mismo tiempo, sigue habiendo sectores menos favorecidos social y económicamente que no pueden entrar a la UdelaR o realizar otras carreras terciarias, ya sea porque no terminan la educación media o porque cuando egresan de ese tramo optan por no seguir estudiando. Por lo tanto, ser universitario en Uruguay también nos exige una responsabilidad social de la que debemos estar a la altura.

Aunque el significado de ser universitario dependerá en gran medida de la historia personal y social de cada uno, hay aspectos comunes a todos quienes de una forma u otra somos parte de la Universidad. Este será el foco que el curso de Introducción a la Universidad y este manual pondrán sobre lo que pasa en la vida universitaria para dar insumos a los estudiantes a la hora de su pasaje por la institución. Para ello es necesario conocer aspectos de la historia y el funcionamiento de la UdelaR, al igual que debates políticos y académicos que se dan y se dieron en la institución. Porque no solo importa la cantidad de estudiantes que acceden a la educación terciaria, sino también la calidad de la formación que se brinda.

1.1.1. ¿De qué hablamos cuando decimos aprender sobre la Universidad?

Nuestra UdelaR es la institución pionera y referente en la educación terciaria de nuestro país, como formadora de intelectuales y profesionales en todo el territorio. Es la institución terciaria a la que ingresan más estudiantes cada año y hasta hace poco tiempo era la única universidad pública y gratuita del país. Se ha encargado de la formación de la mayoría de los profesionales de Uruguay y cuenta con una historia particular que debemos conocer para entender de dónde hemos surgido y hacia dónde vamos.

Como toda institución, la UdelaR tiene una identidad propia que la diferencia y asemeja a otras. Esta se construye a partir de la interacción de diferentes aspectos: su historia fundacional, su estructura y forma de gobierno, sus momentos de crisis, su modo de enseñar, evaluar y aprender, los discursos y acciones de quienes integran su comunidad educativa, entre otros. Todo esto hace que el estudiante que ingresa vaya construyendo sus imaginarios sobre la Universidad y sus formas de funcionamiento.

«Así el involucramiento con las nuevas lógicas institucionales va de la mano de la idea de que el estudiante es un sujeto que aprende y un sujeto que vive la Universidad» (Martínez y Núñez, 2016: 122). Por ello, en el curso proponemos el contacto con la vida universitaria a partir de diferentes dimensiones: la académica, la profesional, la organizativa y la social. De esta forma, se intenta «aportar al cumplimiento de uno de los objetivos del Plan de Estudios 2012, al generar “nuevos espacios donde pensar el tránsito educativo con un énfasis en el proceso del estudiante, acompañando el recorrido por la nueva institución y la toma de decisiones”» (Plan 2012, citado en *ibídem*).

Sin embargo, ese tránsito no queda ceñido a la comprensión de cómo funciona la propia facultad, ya que esta es parte de esta estructura más grande que ampara a todos los servicios que imparten diferentes carreras. Entonces resulta que la FIC no está aislada de lo que sucede en lo que comúnmente pensamos como «el afuera». Por más que la Universidad se piense como un espacio lejano e intangible, este no es más que la sumatoria y multiplicación de todo lo que se hace desde y para ella. Vos, que recién estás conociendo apenas cómo funciona el primer semestre, también estás haciendo la Universidad. Nosotros, impartiendo una unidad curricular, también lo estamos haciendo.

Ahí radica la importancia de saber dónde estamos para poder saber hacia dónde ir. La Universidad sitúa al estudiante en un lugar protagónico, lo toma como actor y no como espectador de la realidad. Tal como plantea Paulo Freire, «el estudiante como sujeto histórico inacabado tiene la posibilidad de conectar con el espíritu de lo presentado, ser juez y parte en un tiempo determinado por sí mismo. Entonces la historia ya no es de otros, sino que puede pertenecerle y tomar contacto con una universidad viva. En ese

sentido, nos planteamos la posibilidad de que la historia pueda transformarse: “sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas” (Freire, 2008: 52)» (Martínez y Núñez, 2016: 125).

I.1.2. Referencias bibliográficas

FREIRE, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

MARTÍNEZ, S. y NÚÑEZ, B. (2016). Pensar la cosecha. La incorporación de Universidad y Campo Profesional al tránsito educativo estudiantil de grado y el punto de inflexión que significa mirar la vida universitaria desde un espacio curricular. En I. MADRID y A. ROMANO (ed.), *Del diseño al aula. Cambio de planes en la FIC* (120-138). Montevideo: UdelaR-FIC.

UDELAR (2013). *Universidad de la República: Memoria 2013*. Equipo Rectorado UdelaR. Disponible en <www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710>.

— (2015). *Estadísticas básicas 2014 de la Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento de UdelaR.

I.2. Entre siglas y comisiones

Cogobierno y estructura de la UdelaR

Facundo Franco

Quienes son parte de la UdelaR tienen la posibilidad y el derecho de participar de las decisiones sobre lo que ocurre en la institución. Pueden discutir y decidir sobre el destino de los recursos, si deben ir a determinada actividad o departamento académico, sobre la marcha del plan de estudios, y también sobre la contratación o recontractación de los docentes. En particular, los estudiantes pueden incidir en la forma de evaluación de los cursos y en las metodologías de enseñanza empleadas en ellos, y también en aspectos más operativos como en qué salón se ofrece un curso. Por lo tanto, nada de lo que viene dado debe ser tomado como la única opción posible, más allá de que es necesario ser conscientes de la realidad presupuestal e institucional de la UdelaR y en particular de la FIC.

Nuestra Universidad se rige por una ley votada por el Parlamento nacional, denominada Ley Orgánica (LO) de la UdelaR.¹ La LO que está en vigencia fue aprobada en 1958, y si bien en los siguientes 60 años muchos actores han hablado de la necesidad de cambiarla o actualizarla, no se generaron los acuerdos políticos necesarios para hacerlo. La LO de 1958 plantea tres pilares fundamentales para el funcionamiento de la institución educativa: autonomía, gratuidad y cogobierno.

- *Autonomía* quiere decir que la UdelaR tiene la capacidad de definir sus lineamientos políticos y académicos. Por lo tanto, los gobernantes de turno, tanto del Poder Ejecutivo como del Poder Legislativo, no tienen potestades para decidir sobre el nombramiento de autoridades universitarias o planes de estudio, ni pueden determinar en qué gasta los recursos la institución. Sin embargo, los poderes Ejecutivo y Legislativo son los que determinan cuánto dinero puede gastar en cada período de gobierno, mediante la elaboración y aprobación del presupuesto quinquenal y las sucesivas rendiciones de cuentas, que definen el direccionamiento de la totalidad de los recursos públicos de la nación. Entonces, se trata de una autonomía política y académica pero no financiera.
- La *gratuidad* refiere a que la institución no puede cobrar por la formación universitaria. Esta parte del texto legal ha tenido dos interpretaciones: una que entiende que la gratuidad tiene vigencia para cualquier curso que ofrezca la UdelaR, y otra que entiende que deben ser gratuitos únicamente los cursos de grado. Esta última postura es la que ha primado en los últimos años en la Universidad y ha posibilitado que se cobre por cursos de educación permanente y por algunos posgrados, dirigidos principalmente a egresados de la institución.
- El *cogobierno* es la forma en que la UdelaR decide sus lineamientos políticos y académicos. Por esa vía se elige a las autoridades universitarias, se aprueban los planes de estudio y se toman decisiones de diverso tipo sobre el corto, mediano y largo plazo. El cogobierno implica una gestión entre varias partes y puede adoptar distintos formatos, pero en la UdelaR involucra a tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados. Por lo tanto, esos tres órdenes son los que componen todos los organismos donde se discute sobre los lineamientos políticos de la institución. Para que el cogobierno funcione bien son fundamentales la participación y la representación. Es decir, quienes están en los órganos que toman decisiones representan a los colectivos de estudiantes, docentes y egresados de la UdelaR y sus facultades. Cada uno de

¹ La LO es producto del trabajo y la lucha del demos universitario de la época, en la que en particular el movimiento estudiantil jugó un papel trascendental, que será explicado más adelante.

los colectivos universitarios tiene diversas formas y mecanismos para que sus representantes planteen en esos organismos posturas lo más representativas posible.

Con el panorama un poco más claro, entremos directamente a explicar las estructuras académicas y de cogobierno de la UdelaR. Para funcionar sin entrar en el caos, una institución tan grande necesita cierta estructura que organice y jerarquice el trabajo y las tareas. Comencemos por explicar la estructura académica de la institución. La estructura académica refiere principalmente a las formas en que se organiza el personal docente. Históricamente, en la UdelaR primó una lógica que organiza a los docentes en función de disciplinas o áreas disciplinares comunes como la medicina, la ingeniería o la comunicación. Es por ello que existen servicios universitarios que se jerarquizan de la siguiente manera: la facultad es el servicio que cuenta con una mayor jerarquía académica, tanto por su número de funcionarios y estudiantes como por su desarrollo a nivel de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), seguida por la escuela universitaria. Por ejemplo, cuando se creó la FIC se fusionaron dos servicios de menor jerarquía académica que una facultad: la ex Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la ex Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines. Además, con el crecimiento sustancial de la presencia de la UdelaR en el interior del país registrado en los últimos años, se creó la estructura del Centro Universitario Regional (CENUR), que, a diferencia de las facultades y escuelas, no se organiza a partir de disciplinas sino de territorios. Cada uno de los CENUR alcanza a una región del interior del país, ya que la estrategia de descentralización por la que se optó fue la de regionalización; es decir, la UdelaR no concentra sus esfuerzos por departamento sino que lo hace en regiones, que comprenden más de un departamento. Además, lo hace en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) —principalmente UTU y Formación Docente— y la Universidad Tecnológica (UTEC).

Actualmente, en la UdelaR existen 23 servicios académicos y cada uno de ellos ofrece distintas carreras. Dichos servicios se reparten de la siguiente manera:

- 16 facultades (todas ubicadas en Montevideo)
- 1 escuela y 1 instituto (también ubicados en Montevideo)
- el Hospital de Clínicas
- 3 CENUR (todos ubicados en el interior)

Pero las facultades y escuelas a su vez se organizan en áreas, a partir de la especificidad disciplinar de cada uno de los servicios. Las áreas que existen actualmente están compuestas de la siguiente manera:

Área Social y Artística

Facultad de Derecho

- Facultad de Ciencias Sociales
- Facultad de Ciencias Económicas y Administración
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Facultad de Información y Comunicación
- Facultad de Artes (en proceso de creación): Escuela Universitaria de Música e Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes

Área de las Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat

- Facultad de Agronomía
- Facultad de Veterinaria
- Facultad de Ciencias
- Facultad de Arquitectura
- Facultad de Química
- Facultad de Ingeniería

Área de la Salud

- Facultad de Medicina²
- Facultad de Odontología
- Facultad de Enfermería
- Facultad de Psicología
- Hospital de Clínicas
- Escuela de Nutrición
- Instituto Superior de Educación Física

La estructura de la UdelaR en el interior se compone de la siguiente manera:

- Centro Universitario de Región Este (abarca Rocha, Maldonado, Treinta y Tres y Lavalleja): cuenta con los Centros Universitarios de Maldonado y Rocha y la Casa Universitaria de Treinta y Tres³
- Centro Universitario de Región Noreste (abarca Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo): cuenta con los Centros Universitarios de Rivera y Tacuarembó y la Casa Universitaria de Melo
- Centro Universitario de Región Litoral Norte (abarca Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro): cuenta con los Centros Universitarios de Salto y Paysandú y las Casas Universitarias de Artigas y Fray Bentos

Además, si bien los servicios tienen autonomía, la UdelaR cuenta con algunas estructuras centrales para coordinar el desarrollo de las funciones universitarias en las facultades, escuelas, institutos y en los CENUR. Estas son la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), encargada de monitorear y coordinar el desarrollo de la enseñanza de grado en los servicios; la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), que trabaja para el fomento de la investigación de docentes y estudiantes; la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), que coordina y fomenta que docentes y estudiantes realicen ese tipo de actividades; la Comisión Asesora de Gestión Administrativa (COMAGA), que acompaña y coordina cuestiones generales de los procesos y prácticas administrativas y de servicio; el Espacio Interdisciplinario, un ámbito donde se desarrollan cursos, prácticas y proyectos de diverso tipo entre docentes y estudiantes de distintas disciplinas, que integran conocimientos; el Programa APEX, que principalmente realiza actividades de extensión en el oeste montevideano, y el Servicio Central de Bienestar Universitario, que gestiona las becas a estudiantes, nuclea los comedores universitarios, la División Universitaria de la Salud, y a su vez cuenta con secciones de Deporte y Cultura.

Al mismo tiempo, cada servicio universitario cuenta con una estructura académica propia que le permite atender de mejor forma las tareas de gestión, enseñanza, investigación y extensión. Por lo general, los docentes en las facultades se organizan en institutos

2 Incluye las escuelas de Tecnología Médica y de Parteras.

3 También ofrece una carrera en Lavalleja, pero esta no cuenta con una sede propia.

y/o departamentos. Por ejemplo, en la FIC contamos con dos institutos (Instituto de Información e Instituto de Comunicación), que a su vez se subdividen en departamentos, que se vuelven a subdividir en secciones académicas. Los institutos tienen un director, y los departamentos y las secciones académicas tienen coordinadores docentes. Los cargos de los docentes de la FIC no están vinculados directamente a materias sino a un departamento y/o sección académica, que se agrupan por subramas de conocimiento y asignan tareas a los docentes, entre ellas el dictado de cursos. La estructura académica del Instituto de Comunicación se compone de la siguiente manera:

- Dirección
- Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
- Departamento de Teoría y Metodología
 - Sección Académica Metodología
 - Sección Académica Teoría de la Comunicación
- Departamento de Medios y Lenguajes
 - Sección Académica Medios y Lenguajes Audiovisuales
 - Sección Académica Lenguas y Estudios sobre el Lenguaje
 - Sección Académica Lenguajes Multimediales y Tecnologías de la Comunicación
 - UniRadio
- Departamento de Especializaciones Profesionales
 - Sección Académica Comunicación Educativa y Comunitaria
 - Sección Académica Comunicación Organizacional
 - Sección Académica Periodismo
 - Sección Académica Publicidad

1.2.1. Entendiendo el cogobierno

Hasta aquí vimos cómo se organizan académicamente la UdelaR y sus distintos servicios. Ahora vayamos un paso más adelante y veamos cómo se estructura el gobierno de la institución, es decir, los organismos cogobernados que toman decisiones sobre el rumbo político y académico de la UdelaR y sus servicios. Para poner un ejemplo claro que diferencia la estructura académica de la estructura de cogobierno: un órgano de cogobierno puede modificar la estructura académica de una facultad.

Existen órganos de cogobierno a nivel central de la UdelaR y también en cada servicio. Si bien existen una gran cantidad de organismos cogobernados en toda la Universidad, a continuación analizaremos la composición y los cometidos de los más importantes.

A nivel central de la UdelaR, los dos órganos más importantes son la Asamblea General del Claustro (AGC) y el Consejo Directivo Central (CDC). La AGC está compuesta por tres representantes docentes, dos egresados y dos estudiantes de cada facultad, por lo que está compuesta en total por 112 miembros. Se reúne una vez al mes y entre sus cometidos más importantes está el de elegir al rector de la UdelaR cada cuatro años. Además, discute y opina sobre asuntos generales de la Universidad. Cada integrante cuenta con un voto.

Por su parte, el CDC está integrado por el rector de la UdelaR, un delegado de cada facultad y CENUR, y tres representantes de cada orden (tres docentes, tres egresados y tres estudiantes). Es el máximo órgano ejecutivo de la UdelaR. Por ejemplo, aprueba planes de estudio, crea facultades y aprueba lineamientos políticos y académicos de la institución. Se

reúne cada 15 días, los martes a las 18.00, y sus sesiones son públicas, igual que las de la AGC. Los representantes de los órdenes, el rector y 10 facultades (20 integrantes en total) tienen voz y voto y deciden por mayoría. Los representantes de las demás facultades y de los CENUR tienen voz pero no voto.⁴ Además, el CDC cuenta con organismos que lo asesoran en temas concretos o en los que se delegan algunas decisiones. Los más importantes son la Comisión Programática Presupuestal (CPP), el Consejo Delegado Académico (CDA) y el Consejo Delegado de Gestión Administrativa y Presupuestal (CDGAP).

El actual rector de la UdelaR es Rodrigo Arim, economista y docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. El rector es quien preside las sesiones del CDC, pero en dicho cuerpo su postura vale igual que la del resto de los integrantes. Además, es quien representa a la UdelaR frente a otras instituciones y organismos. Si bien el rector puede tener iniciativa para impulsar determinadas políticas en la UdelaR, en cualquier caso debe presentar las propuestas ante el CDC y someterlas a votación. El rector cuenta además con un equipo de prorectores que lo acompañan y son elegidos por la AGC con mayorías especiales. Hay un prorector de Investigación, otro de Enseñanza, uno de Extensión y Actividades en el Medio, y otro de Gestión Administrativa.

En cada facultad existe una estructura de cogobierno parecida a la de la UdelaR a nivel central. Existe un Consejo de Facultad, que es el órgano de dirección, presidido por el decano y con participación de cinco docentes, tres egresados y tres estudiantes. En general se reúne cada 15 días y resuelve sobre diversos asuntos de corto, mediano y largo plazo: desde la contratación y recontratación de docentes hasta la aprobación de declaraciones públicas. Cada uno de los integrantes tiene un voto. Además, existen diversas comisiones temáticas, también cogobernadas, que asesoran al Consejo sobre diversos asuntos. Por ejemplo, existe una Comisión de Carrera de la Licenciatura en Comunicación, que es integrada por estudiantes y asesora al Consejo sobre la implementación del Plan de Estudios de la carrera.

Consejo de Facultad



Fuente: Elaboración propia.

⁴ Por haber sido creadas con posterioridad a la Ley Orgánica de 1958.

Además, cada facultad cuenta con una Asamblea de Claustro, que es el órgano responsable de discutir políticas generales, como planes de estudio, y también se encarga de elegir al decano. Está compuesta por 10 estudiantes, 10 egresados y 15 docentes. En general se reúne una vez al mes.

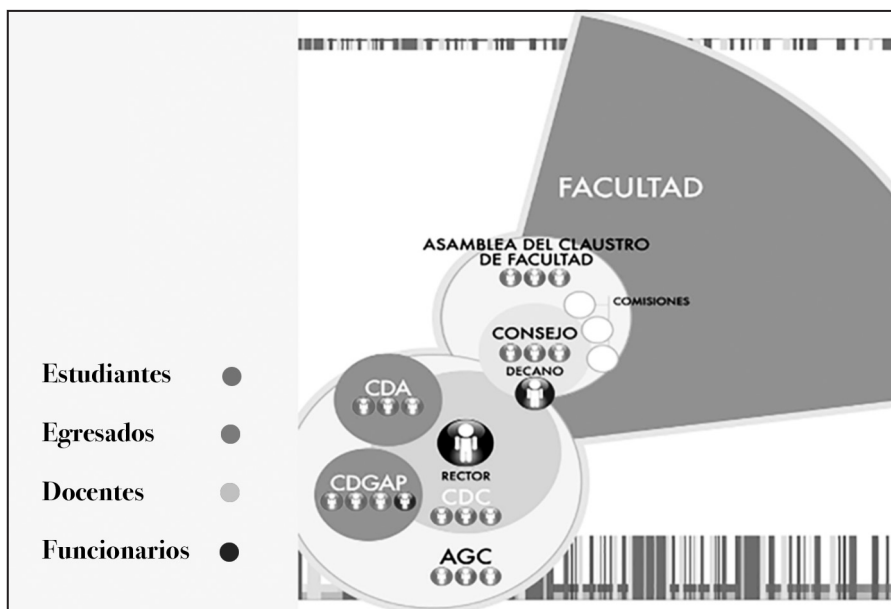
Claustro de Facultad



Fuente: Elaboración propia.

Si bien en la UdelaR también hay funcionarios administrativos y de servicios no docentes, estos no integran el cogobierno, salvo algunos organismos en los que sí participan. Uno de ellos es el CDGAP de la UdelaR a nivel central o la Comisión Directiva del Hospital de Clínicas. En síntesis, la estructura de cogobierno de la UdelaR y sus facultades podría ilustrarse de la siguiente forma:

Estructura de cogobierno de la UdelaR



Fuente: <http://www.universidad.edu.uy/gen2016>.

Ahora bien, ¿cómo se elige a los representantes de los órdenes en los organismos de cogobierno? ¿Quién los elige? Hay elecciones directas para algunos organismos e indirectas para otros, como el CDC. Los representantes de los órdenes en el CDC son elegidos por la AGC, mientras que los representantes de las facultades y los CENUR en dicho órgano son elegidos por los consejos y las comisiones directivas de esos servicios. En cambio los representantes en los consejos de facultad, asambleas del claustro de facultad y de AGC son elegidos directamente cada dos años en elecciones universitarias obligatorias, en las que deben votar todos los docentes, estudiantes y egresados de la UdelaR.

En las elecciones universitarias, cualquier colectivo de un orden puede presentar una lista para integrar los organismos de cogobierno. En general —pero no necesariamente— los que presentan listas a las elecciones son gremios o agrupaciones que pertenecen a gremios, o también asociaciones profesionales en el caso de los egresados. Cada gremio tiene sus mecanismos internos para definir de qué forma arma las listas. En el caso de la FIC, a nivel estudiantil existe un solo gremio, el Centro de Estudiantes de Información y Comunicación (CEICO), que a su vez integra la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). En otras facultades hay más de un gremio y además de los centros de estudiantes de la FEUU se puede encontrar a la Corriente Gremial Universitaria (CGU) y/o a gremios estudiantiles que se denominan independientes. Cada uno de los gremios tiene ideas y postulados políticos diferentes. Además, como organizaciones políticas, los gremios no solo opinan e inciden en la realidad de la facultad o de la UdelaR, sino que también toman postura y buscan incidir en asuntos de la realidad nacional e internacional.

A nivel de docentes, el único gremio es la Asociación de Docentes de la UdelaR (ADUR), y a nivel de funcionarios administrativos y de servicios lo es la Agrupación de Funcionarios Federados de la UdelaR (AFFUR). En el caso de los egresados no hay un único gremio. Por lo general se agrupan en asociaciones profesionales (como por ejemplo el Sindicato Médico del Uruguay) y en algunas disciplinas directamente no hay gremios ni asociaciones de graduados.

1.2.2. Ejercicios

- Responde si, de acuerdo a la normativa vigente, las siguientes situaciones podrían darse, y fundamenta por qué:
 - El presidente de la República no está de acuerdo con una política impulsada por el rector de la UdelaR y lo cesa en su cargo.
 - Se está discutiendo el presupuesto de la UdelaR en el Parlamento y los legisladores votan solo una parte del pedido presupuestal que hizo la Universidad.
 - El decano de una facultad decide que un docente no continúe en su cargo.
 - Los delegados estudiantiles en el Consejo de Facultad plantean su desacuerdo con que se le otorgue una extensión horaria al cargo de un docente.
 - El Parlamento vota una nueva Ley Orgánica de la UdelaR y cambia su forma de gobierno.

- Indaga acerca de quiénes son los integrantes del Consejo de Facultad y el Claustro en la FIC.

- Responde la siguiente lista de desafíos universitarios:
 1. Se vienen las elecciones universitarias y quieren proponer estudiantes para integrar el Consejo de Facultad. ¿Qué harían?
 2. Hay un docente que les gustaría que fuera el próximo decano de la facultad. ¿Qué harían para conseguirlo?
 2. Junto con un grupo de estudiantes quieren proponer un curso nuevo, que no se dicta actualmente en la facultad. ¿Qué tendrían que hacer para lograrlo?
 4. Con otros estudiantes quieren organizar un festival de cine en el que se vean cortos hechos por los estudiantes. ¿Qué harían para concretarlo?
 5. Hay un docente que les parece que no tiene las capacidades necesarias para dar clases en la facultad. ¿Qué harías?
 6. Quedaste disconforme con el resultado de un examen. Hablaste con el docente pero no te convenció la respuesta. ¿Qué harías?
 7. Los baños de la facultad no funcionan bien. ¿Podrías hacer algo para que el problema se solucionara?

I.3. Recorriendo el mapa y la historia: muchas formas de ser y hacer universidad

Gabriel Kaplún

Antes de empezar, los invitamos a pensar y anotar (aunque sea mentalmente):

- ¿Qué es una universidad?
- ¿Desde cuándo existen universidades?

Las respuestas pueden parecer obvias, pero no lo son tanto. Sobre todo la primera: si se lo preguntamos a distintas personas, incluidos nuestros compañeros, seguramente encontraremos coincidencias y diferencias. Porque hay ahora y hubo a lo largo del tiempo maneras distintas de pensar y hacer universidades. Conocer algo de esa historia y los diferentes modos de entender la universidad puede ayudarnos a meternos en esta, nuestra Universidad de la República, de un modo más consciente y activo. Porque cómo es hoy y cómo será mañana depende también de vos: en los espacios del cogobierno y en lo que hacemos cotidianamente dentro y fuera de las aulas incidimos y decidimos qué universidad queremos y tenemos. Y para eso ayuda mucho saber de dónde vienen las cosas que queremos preservar o cambiar.

Empezaremos entonces por la historia, y nos centraremos en Occidente, porque nuestro tiempo y espacio es limitado... y porque en verdad sabemos poco de la historia de las universidades de otras partes (deberíamos saber y aprender más... nos queda de deberes para la próxima edición de este manual).¹

I.3.1. Estudiantes y profesores, reyes y papas

Las instituciones educativas para jóvenes y adultos tienen una larga historia. En Grecia, por ejemplo, 500 o 300 años antes de Cristo encontramos la Academia de Platón o el Liceo de Aristóteles, en los que se enseñaban medicina, astronomía, matemáticas y filosofía. Cerca de allí y por esa misma época, hubo escuelas superiores en Constantinopla (hoy Estambul, la capital de Turquía) y luego en Egipto, alrededor de la famosa biblioteca de Alejandría.

La denominación *universidad* para referirse a instituciones de educación superior surge mucho más tarde en Europa, en la Edad Media, hace casi 1.000 años. Parece que el término viene de *universitas*, que en latín significaba ‘conjunto’, ‘comunidad’, ‘gremio’ o ‘corporación’. Algunas universidades surgen de gremios de profesores (*universitas magistrorum*), otras de gremios de estudiantes (*universitas scholarium*) y en todas se encuentran ambas corporaciones para enseñar y aprender... pero no solo eso, como veremos. La Universidad de Oxford, en Inglaterra, fundada en 1096, al igual que la de París (1150, hoy dividida en varias universidades), eran dirigidas por los profesores, a diferencia de la de Bolonia, en Italia (1088), que era dirigida por los estudiantes. Como se ve, el poder de los estudiantes en las universidades no es algo que nació ayer: la universidad occidental

1 Para el repaso histórico y la identificación de modelos universitarios nos basaremos principalmente en Arocena y Sutz (2000) y Arredondo (2011).

más antigua de las que sobreviven hasta hoy fue creada por estudiantes, que contrataban a los profesores que querían que les enseñaran. En España la primera universidad fue la de Salamanca (1218), creada por estudiantes y profesores, reconocida y auspiciada por los papas católicos de la época. El peso de lo religioso era importante en esta y otras universidades, que se parecían mucho —y se parecen todavía— a un convento en su arquitectura y también en el ambiente y en el papel de la enseñanza de la teología. Pero hubo también universidades promovidas por los reyes, que en ese tiempo solían estar en disputas de poder con los papas. Es el caso de la Universidad de Alcalá de Henares, creada en 1499 también en España. Abundan en esa época universidades pontificias o reales, amparadas por cartas reales o bulas (decretos) papales, que les daban privilegios especiales, por ejemplo fiscales. Las universidades fueron entonces también un terreno importante de disputa de poder.

En estas primeras universidades y en sus antecesoras más antiguas se dieron distintas formas de encarar la enseñanza y el aprendizaje. El Liceo de Aristóteles, por ejemplo, es recordado también como la Escuela Peripatética, por la costumbre de enseñar y aprender paseando (*peripateios*) por los pórticos y el jardín. No siempre la enseñanza y el aprendizaje estuvieron asociados a alumnos sentados escuchando al profesor. En la Edad Media se diferencia la manera en que los aprendices adquirían un oficio en el taller, viendo hacer al maestro, y el modo en que la educación escolástica medieval encaraba la enseñanza, básicamente de transmisión profesor-alumno. Pero la enseñanza de la medicina, por ejemplo, suele romper este modelo y adoptar uno más similar al de taller.

También en esta época se afianza una categoría especial de trabajadores, que reclaman su pago como cualquiera, pero que también van tomando, creciente y conscientemente, un lugar especial, de gran influencia entre los poderes terrenales, reales o papales. Son los profesores, sí, pero también es la época del surgimiento de los intelectuales, con un rol social diferente del de curas, soldados, campesinos o artesanos. El historiador Jacques Le Goff (1986: 97) recuerda a Odofredo de Bolonia, un profesor medieval que anunciaba que «el próximo año dictaré los cursos obligatorios con la conciencia de que siempre he dado muestras; pero dudo de que dicte cursos extraordinarios, pues los estudiantes no son buenos pagadores; quieren saber, pero no quieren pagar». Recuerda también el papel que jugaron intelectuales como Jan Hus, de la Universidad de Praga, que, con sus ideas que cautivaban auditorios numerosos y poderosos, dio impulso a movimientos políticos que hicieron temblar a reyes y príncipes.

Muchas de estas universidades nacidas en la Edad Media entraron en crisis o decadencia cuando los tiempos empezaron a cambiar. Se volvieron instituciones conservadoras, que se atrincheraban en la teología y se oponían al desarrollo científico que comienza durante el Renacimiento —entre los siglos xv y xvi— o a las nuevas ideas políticas que florecen en el siglo xviii. Por eso, en 1793, en los primeros años de la Revolución francesa, fue cerrada la Universidad de París.

En esos tiempos de crisis surgen en Europa dos modelos de universidades bien diferentes y con gran influencia hasta hoy: la universidad napoleónica y la alemana.

1.3.2. Profesionales y científicos, profesores e investigadores

Tras su proclamación como emperador de los franceses en 1804, Napoleón impulsa una transformación del Estado en la que la educación juega un papel importante. Se trata de una educación pública nacional, sin autonomía, controlada por el Estado y al servicio

de la República, que buscaba unificar la variedad de culturas presentes en Francia. En lugar de universidades, se estructuran escuelas de derecho, medicina, letras, farmacia, ciencias; escuelas politécnicas para formar los cuadros estatales y escuelas normales para formar a los docentes. Recién a fines del siglo XIX se vuelven a constituir universidades que agrupan a esas diferentes escuelas, y se crean además otras instituciones que realizan investigación, como el Museo de Historia Nacional y, ya en el siglo XX, el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS, por su nombre en francés).

El *modelo napoleónico* tenía fortalezas y debilidades. Por un lado se orientaba a atender problemas y necesidades productivos, administrativos, sanitarios de la sociedad francesa. Eran inicialmente instituciones autárquicas, con pocos vínculos entre ellas, y luego federaciones de facultades o escuelas, más que universidades con un proyecto común. Aunque priorizaba la formación de profesionales, también desarrolló la investigación científica, pero los vínculos entre la investigación y la formación profesional eran débiles, ya que estas tareas estaban asignadas a instituciones o áreas diferentes.

También a comienzos del siglo XIX surge otro modelo universitario, el de la *universidad alemana*, o *humboldtiana*, como también se lo ha llamado, por uno de sus principales impulsores, el geógrafo y naturalista Alexander von Humboldt. La Universidad de Berlín, fundada en 1810, sienta las bases de este modelo.

Se trata de universidades con financiamiento público pero con autonomía para designar a los profesores, crear institutos, definir los planes de estudio. Hay libertad de enseñanza para los profesores y libertad para los estudiantes para planificar sus estudios. Se desarrollan posgrados y el seminario es la modalidad preferida de trabajo. La ciencia tiene un papel central y el desarrollo de la investigación es una prioridad. La investigación está estrechamente vinculada a la enseñanza: los docentes deben compartir sus investigaciones con los estudiantes y los estudiantes deben aprender participando en la investigación.

Esta idea de universidades de investigación y docentes investigadores ha sido, históricamente, motivo de debates. Por ejemplo, el español José Ortega y Gasset se opuso a esta idea:

Uno de los males traídos por la confusión de ciencia y universidad ha sido entregar las cátedras [...] a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo. (Ortega y Gasset, 2015 [1930]: 18)

La argumentación de Von Humboldt es la siguiente:

Cuando se dice que la universidad solo debe dedicarse a la enseñanza y a la difusión de la ciencia, y la academia, en cambio, a la profundización de ella, se comete, manifiestamente, una injusticia contra la universidad. La profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores universitarios como a los académicos [...] y es precisamente la cátedra lo que ha permitido a estos hombres hacer lo que han hecho en sus respectivas especialidades. En efecto: la libre exposición oral ante un auditorio entre el que hay un número considerable de cabezas que piensan juntamente con la del profesor, espolea a quien se halla habituado a esta clase de estudio tanto seguramente como la labor solitaria del escritor o la organización inconexa de una corporación académica. El progreso de la ciencia es, manifiestamente, más rápido y más vivo en una universidad donde se desarrolla constantemente y además a cargo de un gran número de cabezas vigorosas, lozanas y juveniles. (Von Humboldt, 1959 [1896]: 215-216)

1.3.3. Departamentos y créditos, empresas y universidades

Otra zona del mundo que ha influido mucho en la forma de pensar y hacer universidad es *Estados Unidos*. Las universidades norteamericanas toman, en sus orígenes, elementos de las inglesas y más tarde del modelo alemán humboldtiano, pero desarrollan también características propias.

Una de esas características es la estructura por departamentos, donde trabajan juntos profesores que comparten un campo de conocimientos y desarrollan actividades de enseñanza e investigación. Es un modelo bien diferente de la organización por cátedras, estructuras jerárquicas encabezadas por un profesor y ligadas a un curso. Otra característica es la flexibilidad, el sistema electivo de cursos y créditos. Parte de los cursos son obligatorios y otra parte electivos, y el estudiante debe completar un cierto número de créditos asignados a cada curso. Este sistema dio mucha libertad, pero se han generado polémicas porque incentivó la fragmentación en muchos cursos que los docentes pueden proponer, y la pérdida de sentido grupal, al navegar cada uno su itinerario.

En Estados Unidos hay distintos tipos de instituciones de educación superior. Por un lado están los Community Colleges, que ofrecen una formación técnico-profesional, generalmente de dos años de duración. Por otro, las universidades, con licenciaturas de cuatro años (Bachelor's degree) y posgrados: Master of Sciences (MSc), Master of Arts (MA) y Doctor of Philosophy (PhD).

También se diferencian las pequeñas universidades estatales, que generalmente no desarrollan actividades de investigación, de las grandes universidades que le dan mucha importancia a este aspecto. Hay además grandes universidades públicas, como la de Virginia, creada en 1819, y universidades privadas, como la de Harvard (1636) o el Massachusetts Institute of Technology (1861), más conocido por su sigla, MIT. Algunas de las privadas más prestigiosas y elitistas del noreste de los Estados Unidos son la Ivy League (Liga de la Hiedra, por lo antiguo de sus edificios, cubiertos de hiedra), que incluye Harvard, Yale, Pennsylvania y Columbia, entre otras.

Sean públicas o privadas, los costos son importantes: entre 15.000 y 30.000 dólares anuales en el caso de las públicas y alrededor de 60.000, las privadas. Ello explica por qué tantas familias comienzan a ahorrar para los estudios universitarios desde el nacimiento de sus hijos.

Un aspecto que se ha ido extendiendo en las últimas décadas en muchas universidades norteamericanas —y luego en otras partes del mundo— es una estrecha relación con las empresas, que va más allá del patrocinio o mecenazgo tradicional. Se trata de un interés directo en el desarrollo de cierto tipo de investigaciones cuyos resultados pueden tener aplicación en la industria, por ejemplo, y que se financian a cambio de transferir los resultados (y las patentes) a quien las financió. Esto ha permitido un gran desarrollo de la investigación en ciertos campos, pero ha generado polémicas sobre los condicionamientos a la actividad científica que puede generar.

Muchas de estas discusiones se han reiterado en los últimos años en otras partes del mundo, por ejemplo en el llamado proceso de Bolonia, que desde los años 90 del siglo pasado impulsó una reforma importante en las universidades europeas, y algunas de sus características se extendieron luego a otros países, incluidos muchos latinoamericanos. Este proceso buscó, por un lado, una mayor homogeneidad que facilitara el reconocimiento de títulos entre los países europeos y la movilidad de los estudiantes, que pueden —y

suelen— hacer una parte de su formación en un país distinto del suyo, contando con ayudas importantes, como las que ofrece el Programa Erasmus. La tendencia general es que la formación de grado tenga entre tres y cuatro años y los másteres uno o dos años, con sistemas de créditos como el norteamericano.

Por otro lado, el proceso de Bolonia apuntó a una mayor relación entre las universidades y el mundo del trabajo y cambió el sistema de financiamiento, con un aporte menor del Estado y mayor de las empresas y de los propios estudiantes. Por eso se han planteado críticas que sostienen que implica una tendencia a la mercantilización de las universidades.

1.3.4. La universidad latinoamericana: democracia interna y compromiso social

Las primeras universidades latinoamericanas fueron fundadas en los comienzos de la colonización española, como las de Santo Domingo (1538), Lima y México (1551). Se trataba de universidades creadas por el papa o el rey, inspiradas en la de Salamanca o la de Alcalá de Henares. Por eso algunas parecían conventos y otras, palacios reales, lo que aún puede verse en los edificios antiguos que sobreviven. Eran *universidades coloniales*, creadas desde arriba y desde afuera, y cuando surgieron los movimientos independentistas muchas de ellas se mantuvieron ajenas, como instituciones conservadoras, reacias a los cambios que se producían en sus sociedades.

Otras, en cambio, surgieron con la propia independencia, como *universidades republicanas* al servicio del Estado, como la Universidad de Buenos Aires, creada en 1821, o la de Chile, en 1842, impulsada en este caso por Andrés Bello, un intelectual que influyó mucho en todo el continente. Inicialmente formaban abogados, luego médicos e ingenieros, en muchos casos siguiendo algunas de las características del modelo napoleónico. Por eso también muchas funcionaban —y algunas siguen funcionando— como federaciones de facultades más que como universidades unificadas.

El *movimiento reformista* que se inició en Córdoba en 1918 —universidad conservadora, que mantenía mucho de la herencia colonial— se extendió luego a otros lugares y repercutió también en las universidades de origen republicano. Sus principales reivindicaciones fueron la autonomía, la participación estudiantil en el gobierno universitario, la gratuidad de los estudios y los concursos para acceder al cargo de profesor. Nacen entonces las universidades nacionales autónomas, caracterizadas en muchos casos por un énfasis en la investigación —como las alemanas— y un fuerte compromiso con los problemas de sus sociedades y con los sectores más excluidos. En este sentido puede hablarse de un modelo latinoamericano de universidad, nacido de ese espíritu reformista.

Un caso especial es el de Brasil, donde la colonización portuguesa no incluyó la creación de universidades, que surgieron mucho después, ya con la independencia. Las grandes universidades brasileñas se fundaron en el siglo xx, como las de Río de Janeiro (1920) y San Pablo (1934). En parte siguieron el modelo alemán, combinando la investigación, la enseñanza y la difusión de la ciencia. La Universidad de Brasilia, fundada en 1962 al impulso del antropólogo Darcy Ribeiro, se creó en torno a departamentos docentes e institutos centrales de investigación —parecida en esto a las universidades norteamericanas— y con una marcada preocupación por aportar al desarrollo nacional.

Como plantean Arocena y Sutz (2000: 302), Darcy Ribeiro buscaba transformar la universidad partiendo de la característica principal del modelo latinoamericano: la autonomía y la participación de docentes y estudiantes en los órganos de gobierno, lo que posibilitaba

que la universidad tuviera «un grado alto de percepción de sus responsabilidades frente a la sociedad nacional» (Ribeiro, 1971: 132). Para asumir plenamente esas responsabilidades, la universidad debía desarrollar al máximo todas las áreas de investigación, para evitar que ese desarrollo se volviera elitista y perdiera contacto con la realidad del país, convirtiéndose en mero apéndice de centros de investigación extranjeros. Esto, sin duda, planteaba un desafío importante:

¿Pueden las naciones subdesarrolladas tener universidades desarrolladas? ¿Podemos financiar con los magros recursos del subdesarrollo la implantación de mejores universidades? ¿Qué tipo de organización debe corresponder a las universidades empeñadas en la lucha por el desarrollo nacional autónomo? ¿Será posible, en base a la institución del autogobierno y explotando las contradicciones de la propia clientela universitaria, reestructurarla para servir antes al cambio que a la preservación de la estructura social vigente? (Ribeiro, 1971: 18)

A eso apostó, sabiendo que no era fácil. El propio Ribeiro, que tuvo que exiliarse en 1964 al instalarse la dictadura militar en Brasil, tuvo una influencia importante en nuestra Universidad de la República, cuando en 1967 el rector Óscar Maggiolo impulsó la elaboración de un plan para transformar la Universidad. El llamado Plan Maggiolo proponía crear institutos centrales de investigación conectados con la enseñanza, en diálogo con múltiples actores de la vida nacional, para contribuir a resolver los problemas del país y sus necesidades de desarrollo (Markarian, 2017; Sutz, 2017). Proponía también que las carreras universitarias fueran más flexibles y la articulación de la enseñanza técnica de la UTU con la Universidad, apostando a la innovación en todos los terrenos. Este plan no pudo concretarse por los tiempos de crisis que vivía el país, que culminaron con el golpe de Estado de 1973. Algunas de esas propuestas recién llegaron a concretarse en estos últimos años.

Muchas de estas cuestiones se han retomado en los debates y esfuerzos recientes por transformar la Universidad. Por ejemplo, cuando se plantea la necesaria interacción entre enseñanza, investigación y extensión, entendiendo que esta última tiene un papel clave para poner en diálogo a la Universidad con el resto de la sociedad y establecer, a partir de allí, las prioridades de la investigación y la formación, aprendiendo junto con otros actores sociales (Kaplún, 2014). Desde esta perspectiva se plantea también la imprescindible articulación entre disciplinas y entre saberes que se producen dentro y fuera de la Universidad, entendiendo lo valioso de ambos para pensar y enfrentar los problemas de cada realidad (Santos, 2010).

1.3.5. ¿Qué universidad tenemos? ¿Qué universidad queremos?

Como decíamos al comienzo, saber algo más sobre las distintas maneras que se han dado y se dan de ser y hacer universidad nos permite entender mejor qué universidad tenemos, pero también nos ayuda a pensar qué universidad queremos.

Por ejemplo: ¿queremos una universidad formadora de profesionales y muy conectada con las empresas? ¿Apostamos a una universidad que investiga e innova, con fuerte formación científica y humanista y comprometida con la solución de los problemas del país? ¿Hay que seguir apostando al cogobierno y la participación, o más bien a la gestión gerencial de la universidad? ¿Se pueden combinar distintas características para generar un modelo propio o tenemos que imitar las experiencias de otros?

Les proponemos entonces discutir en el foro de EVA:

¿Qué características de los distintos modelos universitarios están presentes en nuestra universidad hoy? ¿Cuáles vienen de nuestra propia historia?

¿Qué características habría que incorporar o reforzar, cuáles habría que disminuir o eliminar?

I.3.6. Referencias bibliográficas

- AROCENA, Rodrigo y SUTZ, Judith (2000). *La universidad latinoamericana del futuro*. México: Udual.
- ARREDONDO, Dulce (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo*, n.º 16, Querétaro, México.
- KAPLÚN, Gabriel (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios* n.º 1, 45-51, Montevideo: CSE-UdelaR.
- LE GOFF, Jacques (1986). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- MARKARIAN, Vania (2017). La Universidad de la República conmemora los cincuenta años del Plan Maggiolo. *Integración y Conocimiento* n.º 7 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/archive>.
- ORTEGA Y GASSET, José (2015) [1930]. *Misión de la universidad*. Madrid: Cátedra.
- RIBEIRO, Darcy (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: UCV.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo: Trilce-Extensión UdelaR.
- SUTZ, Judith (2017). La investigación universitaria y la actualidad del pensamiento de Maggiolo. Montevideo: *La Diaria*, 2.9.17.
- VON HUMBOLDT, Alexander von et. al (1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Sudamericana. [Texto original de 1810, ed. 1896].

I.3.7. Lecturas

- AROCENA, Rodrigo y SUTZ, Judith (2000). La universidad latinoamericana del futuro. México: Udual. Capítulo 1: La conformación histórica de una memoriosa institución original. La universidad hispanoamericana. El movimiento de la Reforma Universitaria.
- ARREDONDO, Dulce (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo*, n.º 16, Querétaro, México.

I.4. Para leer el hoy

Sobre la historia de la UdelaR

Facundo Franco

La UdelaR es una institución compleja que tiene lógicas y dinámicas que suelen ser difíciles de entender. Parte de dicha complejidad radica en su propia historia, ya que, como bien plantean algunas corrientes teóricas, para comprender la constitución de determinado fenómeno o institución, se vuelve especialmente importante comprender su trayectoria a lo largo del tiempo. En el caso concreto de la UdelaR, si bien se han introducido reformas que han intentado que la institución se vaya adaptando a las circunstancias —e incluso que pueda adelantarse a ellas—, algunas características de su composición y funcionamiento en la actualidad tuvieron sus orígenes hace muchos años.

Haremos un repaso de los acontecimientos y procesos más importantes de la historia de la UdelaR tomando como referencia una perspectiva nacional y mundial. Por lo tanto, analizaremos de qué forma los hitos universitarios dialogan con acontecimientos en Uruguay y en otros países. De esta manera, podemos trascender miradas que entienden a la UdelaR en forma aislada y tener en cuenta el modo en que su recorrido histórico es influido —en mayor o menor medida— por los hechos sociales, económicos, políticos y artísticos.

Después de la declaratoria de la independencia del Estado uruguayo en 1825 y la jura de su primera Constitución en 1830, se planteaba el gran desafío de construir los cimientos de una nueva nación. Uno de los aspectos que se tuvieron en cuenta para dicha tarea fue la conformación de un sistema educativo que, además de formar a los ciudadanos en los aspectos más básicos para el ejercicio de la ciudadanía, se encargara de capacitar profesionales. Según consta en una reseña histórica de la propia UdelaR (s/f), el proceso de creación de la Universidad comenzó en 1833, cuando se aprobó una ley presentada por el entonces senador Dámaso Antonio Larrañaga, que previó la creación de nueve cátedras. Además, la norma estableció que cuando la mayoría de esas cátedras estuvieran en funcionamiento, el presidente de la República debía decretar la creación de la institución. En un comienzo llevó el nombre de Casa de Estudios Generales, y se creó en 1836 con las cátedras de Latín, Filosofía, Matemáticas, Teología y Jurisprudencia ya en marcha. Dos años después, en 1838, el presidente de la República, Manuel Oribe, decretó que la Casa de Estudios Generales se convirtiera en la Universidad Mayor de la República. Ese mismo año, Oribe envió al Parlamento una ley orgánica para la institución universitaria, pero no pudo ser tratada por motivo de la Guerra Grande, que se extendió entre 1839 y 1851. Esta guerra dividió al país entre los colorados liderados por Fructuoso Rivera y los blancos comandados por Oribe. El 8 de octubre de 1851 el conflicto bélico terminó con la firma de un acuerdo que estableció, entre otros aspectos, que no habría «ni vencidos ni vencedores».

En Europa, en 1848 se publicaba el *Manifiesto comunista*, redactado por Carlos Marx y Federico Engels. Si bien el comunismo no tuvo presencia significativa en Uruguay en ese tiempo, sí la tuvo años después, tanto a nivel político como académico, y los aportes del marxismo al pensamiento contemporáneo han sido importantes.

Mientras ejercía su mandato como presidente del Gobierno de la Defensa, en 1849 Joaquín Suárez dispuso el cumplimiento de la normativa vigente y el 18 de julio de ese año inauguró formalmente la Universidad Mayor de la República. El primer local de la Universidad se ubicó en la Casa de los Ejercicios, en la actual esquina de Sarandí y Maciel, en la Ciudad Vieja montevideana. En ese entonces, el sistema educativo uruguayo estaba organizado en forma diferente de la actual, ya que la educación primaria, la secundaria y la terciaria estaban bajo la órbita de la Universidad, lo que en parte se explica por la escasa cantidad de personas que accedían a la educación formal. El primer rector de la institución fue Lorenzo Fernández, quien había sucedido al fallecido Larrañaga como principal autoridad de la Iglesia católica en el país. Más allá de esta situación, la Universidad no dependía de la Iglesia como en otros países, sino del Ministerio de Gobierno.

En medio de una nueva guerra civil, en 1864 la Universidad enfrentó su primer conflicto con el gobierno cuando este quiso introducir una reforma que le quitaba su autonomía, lo que llevó a la renuncia de todo el Consejo Universitario. Tiempo después, el Consejo fue restituido. Por esos años, más concretamente en 1876, se fundó la Facultad de Medicina con dos cátedras: Anatomía y Fisiología. Un año después, el gobierno dictatorial del coronel Lorenzo Latorre sancionó la Ley de Educación Común, propuesta por José Pedro Varela. Esta ley fue el instrumento normativo que cristalizó la llamada reforma vareliana, que sacó a la enseñanza primaria de la Universidad, de forma que pasó a estar regida por un organismo específico. Mientras tanto, a nivel mundial la ciencia tomaba un desarrollo muy distinto del que podía verse en suelo uruguayo. Una muestra de ello es que en 1880 Thomas Alva Edison patentó la lámpara de luz para su uso comercial, más allá de que no fue el primero en mostrarla en funcionamiento.

El 15 de octubre de 1884, el gobierno nacional, presidido por Máximo Santos, decretó la intervención de la Universidad y destituyó a sus autoridades, que no aceptaban una reforma que restringía la autonomía universitaria. Santos ofreció el rectorado a Alfredo Vásquez Acevedo, que ya había sido rector anteriormente. Vásquez Acevedo aceptó el ofrecimiento de Santos, lo que implicó la entrada en vigencia de un nuevo estatuto, que vino acompañado de un cambio de local con la mudanza a la avenida Uruguay entre Río Branco y Convención, y de más presupuesto para bibliotecas, entre otras mejoras. La reforma de la normativa universitaria concretada en ese momento determinó que la integración del Consejo Universitario pasara de 40 miembros a siete: el rector, tres decanos —el de Secundaria, el de Derecho y el de Medicina— y tres vocales nombrados por la Sala de Doctores, que por el cambio de estatuto dejó de contar con representación estudiantil.

Para la Universidad, la última década del siglo XIX estuvo marcada por Vásquez Acevedo, que dirigió la institución en forma autoritaria durante buena parte de esos 10 años, en los que se crearon algunas facultades y se reformularon otras. Se da también una puja entre las corrientes espiritualistas y las positivistas, que ganan terreno en la Universidad (UdelaR, s/f).

1.4.1. Nuevo siglo

El inicio del siglo XX en Uruguay estuvo marcado por la primera presidencia de José Batlle y Ordóñez y su política estatista y modernizadora. Además, la paz de Aceguá de 1904 marcó el fin de los conflictos bélicos como herramienta de resolución de diferencias políticas, lo que implicó el comienzo de una era en la que la inestabilidad generada por las

sucesivas guerras civiles quedó atrás. Batlle y Ordóñez tuvo un vínculo de cercanía con la Universidad y con su rector, Eduardo Acevedo, designado en 1904. Otro hito importante de la primera década del siglo xx fue la aprobación en el Parlamento de una nueva Ley Orgánica para la Universidad, en 1908. La nueva ley redujo la autonomía de la UdelaR; por ejemplo, el rector pasó a ser nombrado directamente por el presidente de la República, cuando antes lo hacía el Poder Ejecutivo a partir de una terna de candidatos que enviaba la propia Universidad (ibídem). Además, la sanción de la nueva ley desencadenó la renuncia de Acevedo a su cargo de rector. Pero la norma también tuvo reformas valoradas positivamente por la comunidad universitaria, como la incorporación de la representación docente en los Consejos de Facultad y también la participación estudiantil, aunque en forma indirecta. En suma, las facultades ganaron en autonomía a la interna de la institución, lo que les permitía tomar decisiones en múltiples aspectos. Por ejemplo, ello permitió la reorganización y escisión académica de muchos servicios, como la que se dio en 1915 con la división de la Facultad de Matemática en Ingeniería y Arquitectura.

La segunda década del siglo xx estuvo marcada por acontecimientos muy relevantes a nivel internacional. La Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa fueron dos hitos que tuvieron su impacto en Uruguay, aunque quizás la primera tuvo mayor incidencia en el acontecer nacional del momento. A nivel regional, un proceso que tuvo un impacto directo en la política universitaria fue el del movimiento de la Reforma Universitaria en la Universidad de Córdoba, impulsada por los estudiantes, que tuvo en 1918 su punto más importante (véase el siguiente capítulo). Este movimiento cobró más fuerza en Uruguay en la década de 1920, ya que por ejemplo motivó los reclamos para que se terminara alcanzando la representación estudiantil en las asambleas del Claustro en distintas facultades. Este proceso también fue muy influyente en la creación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), en abril de 1929.

En 1936, a nivel mundial se estrenaba la película *Tiempos modernos*. El clásico del cine dirigido y protagonizado por Charles Chaplin abordaba las condiciones del mundo del trabajo que se planteaban para los estadounidenses en esa época.

A principios de la década del 30, mientras Estados Unidos estaba en crisis y en Europa cobraban fuerza movimientos como el fascismo y el nazismo, en la UdelaR se vivieron años de mucha movilización política. Ello se vio intensificado después del golpe de Estado que dio Gabriel Terra en 1931 y la Universidad se convirtió en un polo de oposición al régimen. Esta oposición cobró fuerza cuando la institución rechazó la Ley Orgánica de 1934 en la que nuevamente la autonomía de la institución fue recortada, lo que generó huelgas y manifestaciones en la calle. Un año después, cuando la Universidad presentó formalmente un proyecto de reestructura que no fue aprobado, se votó la ley que separó a la enseñanza secundaria de la UdelaR y se creó un organismo específico para gestionarla. Desde ese momento la institución estuvo abocada a la elaboración de un estatuto de consenso en su interna, que culminaría con la sanción de la Ley Orgánica (LO) de 1958, que hasta el hoy rige el funcionamiento de la UdelaR.

Después de sancionada la reforma constitucional que entró en vigencia en 1952, se abrió una ventana para que la UdelaR consagrara su tan anhelada autonomía. A raíz de la reforma, la Carta Magna establecía que la enseñanza estaría gobernada en todos sus niveles por consejos directivos autónomos y que en el caso de la Universidad este sería

nombrado por sus distintos órganos. En 1958 y después de un largo período de discusión, el entonces rector, Mario Cassinoni, elevó al Parlamento un proyecto de ley que contaba con consenso en la UdelaR. Como se planteó en el capítulo sobre cogobierno y estructura de la Universidad, la LO aprobada ese año consagró en su texto los principios de gratuidad, autonomía y cogobierno. Hoy estos principios no están en discusión, pero en aquella época no fue sencillo lograr su aprobación en el Parlamento y fue necesaria la movilización de los distintos actores universitarios. En esa movilización se ocuparon varios locales universitarios y las autoridades de la UdelaR realizaron una huelga en conjunto con estudiantes.

1.4.2. Después de la ley

Después de 1958, la UdelaR debió construir una nueva forma de relacionamiento con los poderes Ejecutivo y Legislativo, que si bien dejaron de tener injerencia en las políticas de la institución, tenían la potestad de definir su presupuesto. Además, en ese mismo año el país vivió un cambio a nivel político, ya que por primera vez en el siglo xx el Partido Nacional ganó las elecciones y fue mayoría en el Consejo Nacional de Gobierno, el órgano colegiado que dirigía el Poder Ejecutivo.

En 1959 se concretó la Revolución cubana, que fue el primer movimiento revolucionario y socialista que llegó a gobernar un país en el continente. Como es conocido, dicha conquista se dio a través de la lucha armada, modelo que inspiró a muchos otros movimientos en el resto de América Latina. En el contexto de la Guerra Fría, el gobierno de Estados Unidos empezó a buscar formas de contrarrestar la avanzada de los grupos socialistas y comunistas en el continente. Por esos años, muchos estudiantes, docentes y egresados que ya participaban en el gobierno de la UdelaR militaban también a nivel político partidario. Muchos militantes de distintos sectores de la izquierda cobraron un mayor protagonismo en los gremios y en el cogobierno universitario, al igual que en el movimiento sindical. Otro de los hechos que marcaron la década fue el encarcelamiento de Nelson Mandela en 1962, cuando luchaba por el ejercicio de los derechos de las personas negras en Sudáfrica.

En ese contexto, en el que además Uruguay sufría problemas económicos, los enfrentamientos entre el gobierno y la Universidad fueron en aumento. Una muestra de ello es el asesinato de Líber Arce, estudiante de la Facultad de Odontología y militante comunista, que fue el primer estudiante muerto en las protestas callejeras. Si bien en un contexto social y político distinto, movilizaciones similares también podían verse en Europa por esos años, por ejemplo en el movimiento de mayo de 1968 en Francia, que también marcó a buena parte de los jóvenes de la época.

En la interna de la institución, y en buena medida como continuidad del movimiento que impulsó la reforma de la Ley Orgánica en el 58, existió una voluntad de generar un plan reformista de la UdelaR, con la mirada puesta en el modelo de universidad latinoamericana. En el marco de la ley presupuestal de 1967, la todavía única institución universitaria del país presentó su propuesta de cambio liderada por el rector de la época, el ingeniero Óscar Maggiolo. El llamado Plan Maggiolo buscó, entre otros aspectos, la transformación de la estructura académica de la UdelaR para que dejara de ser una federación de facultades y se generaran espacios centrales de dirección de las políticas de la institución. El plan no pudo ser ejecutado por falta de recursos presupuestales, resistencias internas y la situación general del país. Pero las ideas quedaron y están presentes en cada debate universitario sobre la transformación de la institución.

En plena escalada represiva de un gobierno que cada vez más apelaba al uso de la fuerza para resolver los conflictos sociales y políticos, en 1972 el ministro de Educación y Cultura, Julio María Sanguinetti, remitió al Parlamento una ley de educación que preveía la realización de elecciones obligatorias de las autoridades universitarias. En la UdelaR dicha disposición fue interpretada como un intento del gobierno de afectar la participación de los gremios en el gobierno de la institución. Además de la FEUU, a nivel docente en 1964 se creó la Federación de Docentes Universitarios del Uruguay, que años después devino en la actual Asociación de Docentes de la UdelaR (ADUR).

En 1971 se crea el Frente Amplio (FA) como una coalición de partidos de izquierda que se planteaba competir electoralmente, en un contexto en el que había grupos guerrilleros que apelaron a las armas para alcanzar sus objetivos políticos. El FA captó a buena parte de los intelectuales y universitarios, que lo vieron como un espacio para lograr cambios sociales y políticos en un país con fuerte tradición de partidos como canalizadores de las voluntades ciudadanas. En las primeras elecciones en las que participó, el FA llegó al 18% de los votos.

Curiosamente, las primeras elecciones universitarias obligatorias se realizaron meses después del golpe de Estado de 1973. En alianza con los militares, Juan María Bordaberry dio el golpe el 27 de junio de ese año, pero la UdelaR no fue intervenida hasta cuatro meses después, cuando muchos universitarios ya estaban presos o desaparecidos. El 12 de setiembre se realizaron las elecciones universitarias y quienes cuestionaban la autonomía universitaria y eran afines al régimen dictatorial no pudieron hacerse un lugar en los cargos más importantes de la Universidad. El 26 de octubre, la Corte Electoral comunicó a la UdelaR oficialmente el resultado de la elección, pero un día después un episodio poco claro, que incluyó la detonación de un explosivo en la Facultad de Ingeniería y la muerte de un estudiante, fue el pretexto para que el gobierno de facto interviniera la UdelaR. Ese mismo día las Fuerzas Armadas ocuparon todos los servicios universitarios y al día siguiente se dispuso que el rector y los decanos debían presentarse ante la justicia militar (ibídem).

Durante los años de la dictadura, la UdelaR sufrió un deterioro académico muy importante, ya que buena parte de sus docentes fueron destituidos, presos o debieron exiliarse. En esos años, los estudiantes debían someterse a pruebas de ingreso y todo tipo de arbitrariedades de docentes y autoridades. Además, no era posible reunirse en grupo en los edificios universitarios ni en sus inmediaciones, con lo que se buscaba evitar que los estudiantes se organizaran. De todas formas, a través de diversos mecanismos, muchos se las ingeniaron para seguir organizados y militando contra el régimen en la clandestinidad.

1.4.3. La salida

Después del plebiscito de 1980, en el que la ciudadanía uruguaya se expresó en contra de la continuidad del régimen dictatorial, de a poco comenzó a vislumbrarse otro panorama de cara a la vuelta de la democracia. Si bien los gremios y la organización estudiantil siguieron prohibidos, comenzaron a multiplicarse reuniones políticas con la excusa, por ejemplo, de compartir apuntes o ensayar murga. En 1982 se creó la Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP, luego denominada ASCEEP-FEUU), que

servió como transición entre la militancia clandestina y la recuperación democrática. Por ejemplo, en setiembre de 1983 el movimiento estudiantil organizó una marcha por el Día del Estudiante que sirvió para que miles salieran a la calle a reclamar el fin de la dictadura.

De cara al retorno de la democracia en el país, a raíz de un planteo que vino de la FEUU se logró que las autoridades universitarias que asumieran en 1985 fueran las que habían sido elegidas en las elecciones de 1973. En los primeros años posdictadura la UdelaR se abocó a reconstruirse, al tiempo que se adecuaba a la realidad científica y política del momento. Muchos funcionarios y docentes recuperaron sus cargos, otros nuevos llegaron del exilio, se retomaron o reformularon carreras que habían sido suprimidas o alteradas durante la dictadura, y hubo nuevas ofertas, como la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, reformulada en 1986. Al mismo tiempo, desde la recuperación democrática se crearon varias nuevas facultades, que tienen representación en el CDC con voz pero sin voto, por haber sido creadas con posterioridad a la Ley Orgánica de 1958.

Un hito importante en materia de política universitaria se dio en 1990, cuando se crearon las comisiones sectoriales de Enseñanza, de Investigación y de Extensión, en busca de coordinar centralmente el ejercicio de las funciones universitarias, más allá de la autonomía de las facultades y otros servicios.

Varios años después, en 2007, ya con el FA en el gobierno nacional, la UdelaR se declaró «en reforma», proceso que fue impulsado por el rector del momento, Rodrigo Arocena. Algunos resultados de la llamada «segunda reforma universitaria» fueron la descentralización universitaria, con la llegada de la UdelaR a diversos lugares del interior y la creación de los centros universitarios regionales, sumados a la aprobación de una Ordenanza de Estudios de Grado y la mayor importancia que se le dio a la extensión. En 2014, tras dos rectorados de Arocena, fue elegido rector Roberto Markarian, impulsado por sectores con una visión discordante con varios de los proyectos promovidos por su predecesor. Y en 2018 fue elegido Rodrigo Arim, que retoma postulados de la llamada «segunda reforma», aunque en un contexto bastante diferente, por ejemplo por las limitaciones presupuestales para desarrollar nuevas líneas de trabajo.

Recurso didáctico: [línea de tiempo de historia de la UdelaR.](#)

1.4.4. Referencias bibliográficas

UDELAR (s/f). *Historia de la Universidad de la República*. Sitio web de la UdelaR: <universidad.edu.uy>. Recuperado de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading_293.

I.5. Me gustan los estudiantes

Pasado, presente y futuro de los movimientos estudiantiles

Sabrina Martínez

Los estudiantes han tenido un papel preponderante en los procesos históricos y sociales que sin duda afectaron a las universidades. Este vínculo nace de la necesidad de incidir en la institución y fue afectado por contextos políticos en los que el acceso al estudio no estaba garantizado, por diversos factores. Además, el movimiento estudiantil no solo ha participado en aquellos momentos en que el ingreso a la universidad estaba cuestionado o debilitado. En el caso particular de las universidades públicas, estos colectivos han tenido y tienen un rol fundamental en garantizar una política educativa que contemple las necesidades de sus destinatarios. Sin embargo, para comprender cómo son actualmente las universidades —y sobre todo la UdelaR— no se pueden esquivar las viejas reivindicaciones, dado que, como se observará más adelante, muchas de ellas aún tienen vigencia.

Tras la instalación de la Universidad Mayor de la República, como lo indicaba la primera Ley Orgánica de 1849, los primeros estudiantes empezaron a participar a través de su representación en la Sala de Doctores, participación eliminada en 1885 cuando el gobierno del general Máximo Santos interviene la Universidad. En 1893 se forma la primera Asociación de Estudiantes, que reclama y consigue la participación estudiantil en el Consejo Central de la UdelaR y en los consejos de las facultades.

1908 es una fecha que marca al movimiento estudiantil uruguayo y latinoamericano. En ese año se realiza en Montevideo el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, cuyos temas centrales fueron su representación en el gobierno universitario, la unificación de programas y las titulaciones universitarias. El encuentro puso en evidencia una tendencia latinoamericana hacia la reforma universitaria, que tomaría fuerza en el Movimiento de Córdoba en 1918.

Es una etapa determinada por un énfasis reflexivo en el rol social que debería cumplir la universidad. Dado que el acceso a ese tramo de la educación era para un grupo muy reducido de personas, nuevos colectivos luchaban por un mayor acceso para toda la población. En 1909, luego del movimiento que generó el congreso, se crea la Federación de Estudiantes Uruguayos, que nucleaba a estudiantes de la Universidad y de secundaria y funcionó hasta 1917.

Sin duda el movimiento estudiantil de Córdoba en 1918 fue determinante para las universidades de nuestro continente. Este proceso tuvo efectos concretos en nuestro país, como la posterior creación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), en 1929.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), fundada en 1614, tuvo hasta 1918 la misma forma de organización. Conservaba una identidad relacionada con las clases altas y la intervención de los jesuitas, que participaron en su fundación en tiempos de la colonia. Hacia 1918 el incremento del número de inmigrantes provenientes de Europa había hecho que el ingreso de nuevos estudiantes de familias trabajadoras fuera en aumento. Esto impulsó

movimientos para democratizar el acceso a los estudios terciarios y cuestionamientos fuertes al gobierno de la UNC. Como describe Álvaro Acevedo (2011: 3), «la creciente masa de inmigrantes que llegaba a territorio argentino con ideas socialistas y liberales comenzó a establecer los sindicatos y las federaciones obreras. Su impacto era tan grande que el gobierno del general Julio Argentino Roca debió sancionar la Ley de Residencia para extranjeros, la cual dio autoridad al Poder Ejecutivo para impedir la entrada o expulsar del país a cualquier extranjero cuya conducta comprometiera la seguridad nacional o perturbara el orden público. La presión de los inmigrantes, de los obreros y de las clases medias emergentes por vincularse en el aparato productivo y acceder a la movilidad social no iba a esperar».

La influencia clerical en la UNC afectaba de tal manera que algunos autores de la época no podían estudiarse ni leerse en la biblioteca, «era imposible encontrar algún libro sobre Bernard, Stammler, Darwin, Haeckel, Marx o Engels; el escudo de la universidad llevaba grabado el nombre de Jesús y se festejaba el 8 de diciembre, día de la Virgen de la Concepción; así mismo, el juramento profesional se prestaba obligatoriamente sobre los Santos Evangelios» (Ciria y Sanguinetti, 1987, en Acevedo, 2011: 5).

Tras la fundación de la Federación Universitaria Argentina en 1918 y la huelga estudiantil, la UNC fue intervenida por el gobierno de Hipólito Yrigoyen, que no escatimó tiempo en cambiar los estatutos y llamar a la elección de nuevas autoridades. Pero los estudiantes denunciaron un fraude electoral, declararon una huelga por tiempo indefinido y lanzaron el *Manifiesto liminar* titulado *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*, que marcó la Reforma Universitaria.

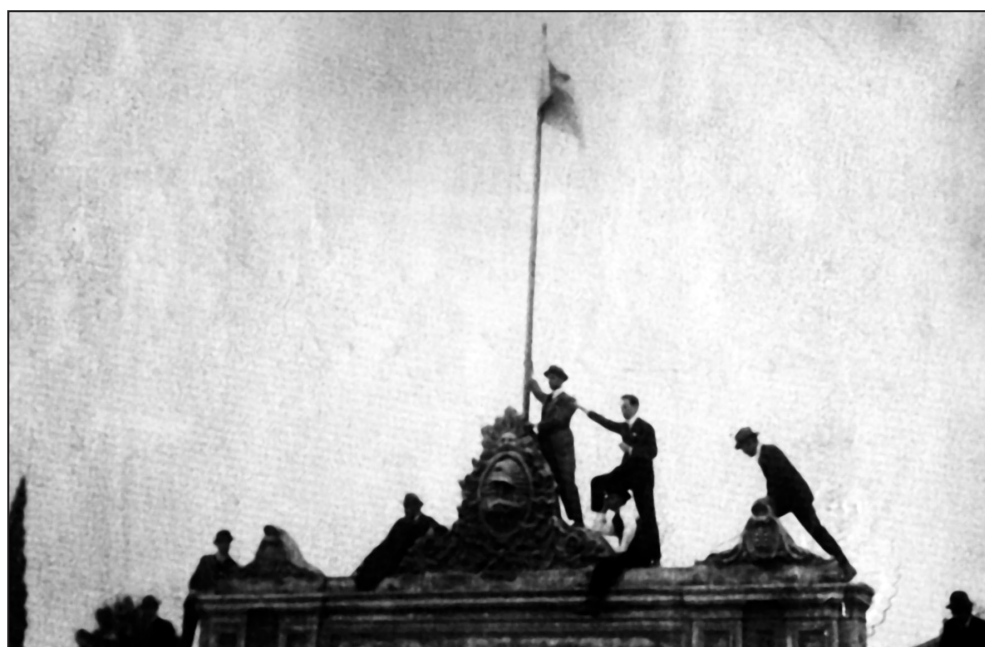
El movimiento estudiantil de Córdoba buscaba lograr una participación plena del estudiante como ciudadano de la república universitaria, capaz de elegir y ser elegido. También suprimir el dogmatismo imperante mediante el establecimiento de la docencia libre para asegurar la existencia de cátedras paralelas o nuevas. La Reforma pretendía plantear temas de proyección latinoamericana en el que participaran los obreros y público en general no matriculado formalmente en la universidad. Así mismo, los estudiantes denunciaban el atraso científico de la universidad y sobre todo el carácter «arcaico y elitista del sistema de gobierno en la institución». (Buchbinder, 2005, en Acevedo, 2011: 8)

Aspectos fundamentales que se pueden leer en el *Manifiesto* tienen relación con el movimiento estudiantil actual: autonomía universitaria (administrativa, de gobierno y académica), cogobierno (docentes, estudiantes y egresados participando en el gobierno de la universidad), libertad de cátedra y libertad académica (garantía de pluralidad en los conocimientos que se imparten), extensión universitaria (compromiso social de la universidad con los sectores más desfavorecidos), asistencia libre (para que los trabajadores pudieran concurrir a la universidad), concursos de oposición para el contrato de docentes (asegurar mecanismos transparentes para la selección del profesorado), gratuidad de la enseñanza y unidad latinoamericana contra cualquier régimen autoritario.

El Movimiento de Córdoba significó y significa mucho para la universidad de nuestro continente, donde los estudiantes lograron su transformación en las calles y en alianza con los trabajadores. La tradición de la universidad napoleónica y católica dejaba a muchas personas fuera de la formación profesional y ciudadana, además de negar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, aspecto que resulta llamativo para quienes transitan la universidad pública hoy. Esta reforma fue una reivindicación de la democracia para toda la sociedad, por eso su legado llega a nuestros días.



Estudiantes en Córdoba. Foto extraída de <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/convocatorias-relacionadas-con-el-pr%C3%B3ximo-centenario-de-la-reforma-universitaria>.



La Gaceta Universitaria. Foto extraída de <http://revistaelcanillita.com.ar/a-99-anos-de-la-reforma-universitaria/>.

A casi cien años del Manifiesto hay que rescatar las ideas de la Reforma y sus conquistas, entre ellas el sentido social y político del movimiento, la democratización y la autonomía universitaria, las cátedras libres y por concurso, la participación estudiantil en el gobierno universitario y la dimensión latinoamericana. No se trataba solo de introducir cambios internos en la universidad. La reivindicación de derechos por parte de los estudiantes de la Reforma de 1918 también era la lucha de los universitarios frente a un enemigo que venía dando pasos de gigante en el orbe: el imperialismo. Era la lucha por lograr la cristalización de un nuevo modelo de universidad que se ajustara a las demandas del contexto social; una apuesta donde predominara la creación de conocimientos y no su mera transmisión y gerencia con el único afán formar de una delgada capa de capital humano altamente disciplinado para ingresar al mercado. (Aboites, 2008, en Acevedo, 2011: 11)

Pero ¿qué relación tiene el Movimiento de Córdoba con los estudiantes de Uruguay? Vale recordar que ante el cese de la Federación de Estudiantes Uruguayos los estudiantes quedaron desorganizados hasta que nacieron el Centro de Estudiantes Ariel y la Asociación de Estudiantes de Medicina en 1919, nucleando inicialmente a pocas personas. Estas dos organizaciones tomaron los postulados reformistas de Córdoba y lucharon en primera instancia por la autonomía universitaria y el cogobierno.

Con el paso de los años se fueron creando otros centros de estudiantes que impulsaron la creación de la FEUU, el 26 de abril de 1929. La FEUU se integró inicialmente por «la Asociación de Estudiantes de Medicina, Asociación Uruguaya de Estudiantes de Notariado, Asociación de Estudiantes de Agronomía, Centro de Estudiantes de Derecho, Asociación de Estudiantes de Farmacia, Centro de Estudiantes de Arquitectura, Centro de Estudiantes de Odontología, Asociación de Estudiantes de Veterinaria, Centro de Estudiantes de Ingeniería y Centro Cultural Liceo Nocturno» (Figueredo, Alonso y Novoa, 2004: 5).

Como se expuso en el capítulo anterior, en 1933, tras el golpe de Estado de Gabriel Terra, también la UdelaR vio afectado su funcionamiento y la represión limitó la participación de los movimientos sociales, entre ellos el estudiantil. Fue desde la FEUU que se elevaron las primeras voces contra el régimen antidemocrático, convocando a una huelga general en la cual las diferentes facultades fueron ocupadas como medida de resistencia. Ante dicha medida, la policía utilizó la fuerza y desalojó la UdelaR, y el rector del momento, Emilio Frugoni, fue detenido debido a su apoyo al proceso de reforma y su clara posición antigolpe. La huelga duró 23 días, hasta que el movimiento estudiantil decidió buscar otras formas de incidir en el álgido clima social que predominaba.

Tras el retorno a la democracia con la presidencia de Juan José de Amézaga, en 1944, la realidad nacional también estaba en relación con la coyuntura internacional, ya que aún no había cesado la Segunda Guerra Mundial. En la posterior Guerra Fría se dio una disputa al interior de la FEUU entre corrientes prosoviéticas y los «terceristas», que rechazaban tanto el imperialismo norteamericano como el comunismo.

En 1956 el rectorado de Mario Cassinoni intentó retomar los valores representados en las bases de la Reforma Universitaria y la ferviente defensa de la democracia. Dos años después tomó la decisión de presentar el nuevo proyecto de Ley Orgánica (LO), que fue considerado por el Parlamento luego de un largo proceso. Después de casi seis meses de dilación de los parlamentarios, la FEUU convocó nuevamente a la huelga general como forma de presión para el tratamiento del proyecto. Finalmente, el 18 de octubre se aprobó la LO que aún sigue rigiendo a la UdelaR, en la que la participación de los tres órdenes está reglamentada y garantizada.

Como se señaló en el capítulo anterior, en la década del 60 tuvieron lugar acontecimientos nacionales e internacionales que afectaron la coyuntura política y social y también a las universidades. Entre ellos estuvieron el aumento de la conflictividad entre Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y los asesinatos de John Kennedy, Ernesto *Che* Guevara y Martin Luther King. En Uruguay, mientras tanto, la visita de Fidel Castro en 1959 alimentó las ideas revolucionarias de izquierda que gestaron un modo de concebir el mundo y una fuerte crítica a la consolidación del sistema capitalista. La tensión entre los movimientos populares y el gobierno alcanzó mayor efervescencia y radicalización en el gobierno de Jorge Pacheco Areco, que marcó el retorno de una política ejercida por el Estado con fines represivos.

La relación entre los movimientos estudiantiles mundiales toma su máxima expresión en el Mayo del 68 en Francia. Nuevamente son los estudiantes de izquierda quienes toman las calles y protestan contra la sociedad de consumo que ya empezaba a deteriorar el entramado social. En nuestro país, la lucha por un mejor presupuesto para la Universidad y la limitación de las libertades confluyeron en un período de alta conflictividad social. El 9 de agosto, el Ministerio del Interior allanó locales de asociaciones de estudiantes sin autorización, lo que llevó a los colectivos afectados a profundizar las manifestaciones. El 12 de agosto, Líber Arce, estudiante de Odontología y militante comunista, fue herido de bala por la policía frente a la Facultad de Veterinaria y falleció el 14 del mismo mes. Este joven es hasta la actualidad considerado un mártir estudiantil, junto con Susana Pintos y Hugo de los Santos, otros dos estudiantes asesinados por las fuerzas del Estado en setiembre del mismo año mientras se manifestaban.



Velatorio de Líber Arce. Fotos: Aurelio González.

El 27 de junio de 1973 se da el golpe de Estado que instala la dictadura cívico-militar y el 6 de julio el CDC declara su apoyo a la huelga general llevada adelante por los trabajadores organizados. En la multitudinaria manifestación que acompañó esta

resolución fue asesinado Ramón Peré, estudiante de Veterinaria y docente de secundaria. Al día siguiente, las Fuerzas Armadas impidieron el velatorio que iba a realizarse en la Universidad.

Este proceso se caracterizó por la intervención de los servicios universitarios y la pérdida total de la autonomía y el cogobierno. En tanto toda forma de protesta estaba censurada, la FEUU pasó a la clandestinidad, con una actividad muy restringida hasta 1982, cuando se crea la Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Educación Pública (ASCEEP). El objetivo de esta nueva organización era la lucha por los derechos humanos y el fortalecimiento de la lucha estudiantil que se había debilitado por la coyuntura.

En setiembre de 1983 se celebró la Semana del Estudiante, en la que una marcha multitudinaria que partió de la UdelaR hacia el Estadio Franzini dio el impulso a la ASCEEP para presentar un recurso de inconstitucionalidad contra la intervención de la UdelaR.



Marcha del 83. Foto extraída de <http://universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/34136/refererPageId/12>.

Ese mismo año se creó la Corriente Gremial Universitaria (CGU), inicialmente dentro de ASCEEP, aunque luego terminaría alejándose. Suele asociarse a la CGU con el Partido Nacional, ya que muchos de sus militantes también participaban de sectores de dicho partido, en tanto en ASCEEP predominaban posiciones de izquierda. En 1984, ya más cerca del cese de la intervención en la UdelaR, la ASCEEP pasó a llamarse ASCEEP-FEUU, como forma de expresar esa tradición que quería recuperarse, y más tarde volvería a usar solo el nombre histórico de FEUU.

Tras el final de la dictadura, el 5 de setiembre de 1985 se realizaron las elecciones universitarias en cumplimiento de lo que plantea la LO, y eso marcó el inicio de la restauración de la institucionalidad.

Aunque la lectura genere el interrogante sobre la relación entre lo anterior, la actualidad y la participación estudiantil, comprender la historia de los movimientos es también un modo de entender el presente. Más allá de que se trate de épocas con diferentes contextos sociopolíticos, los movimientos estudiantiles aún conservan protagonismo y tienen la responsabilidad de incidir en la política universitaria.

Además podemos identificar otros ejemplos más actuales en la región, como el caso de Chile en 2011, cuando el movimiento estudiantil protagonizó una de las manifestaciones más grandes de los últimos tiempos. Los estudiantes esa vez reclamaron la gratuidad de la enseñanza universitaria, dado que el Estado aportaba 25% y el resto quedaba a cargo de quienes tienen el interés y el dinero para solventar su formación.

En el mismo año, en Colombia hubo movilizaciones en todo el país en respuesta a la reforma educativa que propuso el presidente Juan Manuel Santos, que animaba a la creación de universidades con fines de lucro como solución a los 3.600.000 bachilleres que en 2011 no encontraron cupo en las instituciones públicas.

En México en 2012, el movimiento YoSoy132 nació como reclamo por la democratización de los medios de comunicación y contra la concentración mediática. La convocatoria tuvo una gran repercusión y muchos han destacado el papel que jugó el uso de YouTube y las redes sociales como estrategia central para organizarse y difundir sus ideas.

1.5.1. Bibliografía consultada

- ACEVEDO, A. (2011). *A cien años de la Reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado* [archivo PDF]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797042.pdf>.
- FIGUEREDO, ALONSO y NOVOA (2004). *Breve historia del movimiento estudiantil universitario* [archivo PDF]. Recuperado de <http://fpesusanapintos.uy/nube/public.php?service=files&t=d5ec692d29da068664dd8e54f2df9589&path=//Movimiento%20estudiantil>.
- MAYO DE 1968 EN FRANCIA (s/f). *Wikipedia*. Recuperado el 20 de noviembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Mayo_de_1968_en_Francia.
- MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN COLOMBIA 2011 (s/f). *Wikipedia*. Recuperado el 20 de noviembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Movilizaci%C3%B3n_estudiantil_en_Colombia_de_2011.
- MOVIMIENTO YoSoy132 (s/f). *Wikipedia*. Recuperado el 20 de noviembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_YoSoy132.
- ROCA, D. (1918). *Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria del 21 de junio de 1918* [archivo PDF]. Recuperado de wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf.

I.6. Aprender en la Universidad, otros caminos posibles

Las funciones universitarias

Sabrina Martínez

La Universidad como un sistema vivo, en permanente transformación y crecimiento, tiene unas funciones «vitales» específicas para que el vínculo con el conocimiento y el aprendizaje tenga un valor agregado. La idea es que este no quede ceñido al aula como único espacio de formación. A la vez, no podemos dejar de lado que la Universidad es una institución educativa que debe tener formas específicas para lograr sus fines, por eso tiene funciones primordiales para garantizar su desarrollo y sostenibilidad.

Estas funciones son tres y las iremos describiendo con relación al nivel de cercanía que tenemos con cada una de ellas antes del ingreso a la universidad.

En el artículo 2 de la Ley Orgánica (UdelaR, 1958) se plantea que «tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende». En este sentido, la enseñanza no solo se debe abordar a partir de los contenidos que se consideran pertinentes en el currículo, sino que tiene la función de construcción de ciudadanía que brinde aportes para la criticidad de la realidad, de los objetos de estudio de las disciplinas y del ejercicio profesional.

Dentro de esta función concebida como «tradicional», la UdelaR ha tomado decisiones que colocan al estudiante en un lugar más central. En el artículo 4, la Ordenanza de Estudios de Grado (Ordenanza de Estudios de Grado, 2011) describe: «a efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos». Este enfoque puede ser un cambio importante respecto a la educación secundaria, en la que la actividad estudiantil suele aparecer más reglada por las prácticas que propone el docente.

Inicialmente es común pensar que a la Universidad se va a aprender dentro del salón y en las clases con los docentes; sin embargo, un recorrido más profundo de las alternativas que se brindan asegurará al menos un tránsito más creativo y entretenido. Pero la contracara de lo anterior es tomar coraje para apropiarse de los dispositivos y propuestas, hacer búsquedas e incluso crear con otros nuevas formas de aprender. La enseñanza, entonces, se pone al servicio de los estudiantes y es deber de estos incidir en los aspectos curriculares que encuentren deficitarios, poco desarrollados o no considerados. Existen diferentes formas: a través de la representación del orden de estudiantes en los espacios cogobernados y en la participación que proponen los equipos docentes y grupos de estudiantes en proyectos concretos. Hacia el final del capítulo se pretende mostrar que la enseñanza extramuros necesita de forma indispensable la articulación de las otras funciones para concretar una formación integral.

La circulación por diferentes servicios universitarios nos hace observar que cada facultad tiene sus modos propios de impartir conocimientos, tanto en lo que refiere a la enseñanza en aulas masivas de cursos teóricos como en laboratorios experimentales, talleres, etcétera. El aula muchas veces es el campo, el hospital, el laboratorio o el estudio de televisión, y la riqueza está en la diversidad para optimizar espacios didácticos a partir de las necesidades concretas.

Sin embargo, ¿dónde se coordinan las políticas de enseñanza para toda la UdelaR? ¿Existe algún espacio para ello o es tarea única de los docentes en cada servicio?

Cada función universitaria cuenta con un órgano central de cogobierno universitario y coordinación política. En este caso es la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), que fue fundada en 1993. Esta tiene como atribuciones «[...] asesorar al Consejo Directivo Central (CDC) sobre materia de políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza, en particular los planes de estudios; promover iniciativas tendientes a fomentar la innovación educativa; impulsar y financiar proyectos (concursables y no concursables) que promuevan el mejoramiento de la enseñanza de grado y el acompañamiento de las generaciones que ingresan a la UdelaR; impulsar la formación docente; promover la investigación en temas de educación universitaria. Establece relaciones de cooperación e intercambio con otras universidades; además, la CSE es la encargada de coordinar acciones con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con el objetivo de contribuir a la conformación de un sistema educativo nacional integrado» (Ordenanza de Estudios de Grado, 2011).

La Ordenanza es un documento que todo estudiante universitario debería incorporar a sus lecturas fundamentales, ya que explica en detalle no solo aspectos que son importantes para comprender lineamientos básicos sobre la enseñanza, sino también cuestiones curriculares y consideraciones que lo orientan en la formación de grado.

En la FIC se desarrollan diferentes experiencias en que el aprendizaje potencia el encuentro con el campo profesional y posibilita ser partícipe de iniciativas que colocan también al docente en otro rol. Estas actividades logran un relacionamiento en que los profesores aparecen como facilitadores y orientadores, en las cuales se enseña y se aprende en el hacer con otros.

Se prevé que el estudiante pueda proponer y construir su cursada cuando elige y diseña qué actividades llevar adelante. Las distintas tareas pueden encuadrarse en unidades curriculares y en prácticas preprofesionales o proyectos presentados por los departamentos y sus equipos docentes. Se puede participar en la programación de UniRadio, en eventos como Transmedia Week, en la Sala de Redacción Julio Castro, en prácticas preprofesionales en las que el aprendizaje se da en organizaciones, empresas o comunidades coordinadas por el Área de Comunicación Organizacional y el Área de Comunicación Educativa y Comunitaria. Pero además de aquellas actividades que dan créditos, también se aprende en el encuentro con los pares. Es importante incorporar y entender que no solo el aprendizaje tiene valor cuando se evalúa o cuando aparece como una nota en la escolaridad. Compartir tiempo con compañeros, emprender proyectos cooperativos e independientes es muy enriquecedor para el estudiante y posiblemente surjan desafíos que en espacios formales no están presentes. Actividades de la FIC como las mencionadas conciben que la enseñanza siempre se enriquece cuando se encuentra con alguna de las otras funciones que se definen a continuación.

La investigación es otra de las funciones de nuestra Universidad. Investigar es importante para construir conocimiento relevante para la sociedad, para la propia Universidad y

también para los estudiantes. Una comunidad académica que investiga, se actualiza y se hace preguntas forma mejor a los estudiantes. Por eso es tan importante que la Universidad investigue y genere conocimiento significativo para incidir en las necesidades de su comunidad más próxima y de la región. Pero además los estudiantes tienen que incorporar la investigación a las prácticas dentro de su tránsito curricular. Por eso el Plan de Estudios de Comunicación exige acreditar al menos una actividad de investigación.

Del mismo modo que se indicaba que la CSE era el espacio de coordinación de las políticas de enseñanza, para la investigación existe desde 1990 la Comisión Sectorial de Investigación Científica. La CSIC cuenta con varios programas que apoyan a los docentes en el ejercicio del rol de investigadores, pero también tiene un espacio para los estudiantes.

Más allá de las propuestas incluidas en las asignaturas, existe el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), que busca dar visibilidad a los problemas o preguntas que encuentran los estudiantes durante su formación. Este recibe de la CSIC todos los años propuestas muy heterogéneas de equipos de estudiantes que presentan sus proyectos de investigación y les brinda apoyo económico para su realización. En ese caso, los grupos eligen un docente referente que acompañará el proceso como tutor de los estudiantes.

La investigación es una tarea que los académicos y muchos profesionales eligen como actividad laboral y de formación. En el caso de continuar en alguna actividad de posgrado, la investigación toma mucha relevancia, sobre todo en maestrías y doctorados, cuyas tesis implican la investigación sobre algún tema de interés del estudiante.

El régimen de dedicación total (DT) es una posibilidad con la que cuentan los docentes universitarios para su desarrollo como investigadores. Los que cumplen con los requisitos académicos requeridos si lo desean pueden dedicarse en forma exclusiva a la Universidad y reciben una mejor remuneración.

Puede ocurrir que en la carrera se elija orientar la formación hacia la investigación en comunicación con un perfil académico, o bien que se opte por incorporarla a la vida profesional, ya que el acto de hacernos preguntas y buscar respuestas debe ser permanente.

La investigación en la FIC se organiza en diferentes ámbitos: están la Unidad de Apoyo a la Investigación, que funciona como espacio de enlace entre la facultad y la CSIC, los docentes con DT, los equipos que se ubican en las diferentes secciones académicas y el Programa para el Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC), que cuenta con diferentes grupos integrados por docentes que participan en grupos temáticos de investigación.

El compromiso social que asume la UdelaR lleva a que cada vez se sumen más actividades que combinan las diferentes funciones para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Pero también habla de un modo de concebir a la universidad como un espacio donde generar conocimiento esté muy vinculado a problemáticas o fenómenos a los cuales la institución puede contribuir para su análisis o mejora.

Lo anterior está muy relacionado con la extensión universitaria, la función menos conocida de las tres. Esta toma diferentes nombres según las universidades. El concepto de extensión está muy arraigado en América Latina; también se conoce como vinculación, articulación, responsabilidad social universitaria o compromiso social de la universidad. Las múltiples nomenclaturas remiten a un grupo variado de actividades, ya que comprende aquellas en las cuales la universidad se relaciona con el entorno. Por tanto todas las actividades que la UdelaR hace en el medio son extensión. El objetivo es producir nuevos saberes a partir de la interrelación entre diferentes actores sociales. Se busca establecer

un diálogo fluido entre diferentes colectivos y construir un aprendizaje en el que el saber universitario y el saber popular se retroalimenten en una relación horizontal.

La Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad ha elaborado en el último tiempo orientaciones para reposicionar la extensión en los servicios. Plantea como objetivo la universalización sin perder su carácter singular y diverso. Esto significa que la extensión tenga una visibilidad notoria, aceptando lo que cada campo disciplinar construye como modo de relacionamiento con otros actores universitarios y no universitarios.

Por tanto, por extensión podríamos encontrar una intervención con un grupo de jóvenes en un barrio para la mejora de la convivencia, una exposición fotográfica, la realización de un proyecto documental con personas en privación de libertad, la elaboración de una campaña publicitaria de bien público, un taller de periodismo con niños en una escuela, un trabajo sobre comunicación interna con una empresa, etcétera. Como se observa, se busca una política inclusiva que se relacione con todo tipo de colectivos y temáticas.

En el Plan de Estudios 2012 también es requisito acreditar una actividad de extensión. Esto responde a una política de curricularización que entiende que una formación integral no es posible sin prácticas en las que el estudiante se relacione con otros saberes y actividades del entorno.

¿Cómo se hace extensión en la UdelaR? A partir de convocatorias a proyectos concursables que gestiona la CSEAM anualmente, a las que se pueden presentar tanto equipos de estudiantes como equipos docentes con estudiantes. También en la órbita de los servicios, en llamados a proyectos de extensión que evalúa la Unidad de Extensión de cada facultad y a través de prácticas que se encuentran en unidades curriculares o proyectos de las secciones académicas.

Es muy posible que durante el curso de la carrera más de una vez aparezca la posibilidad de realizar actividades que articulen al menos dos de estas funciones.

Tal como plantea Kaplún (2013: 48), pueden identificarse diferentes modos de concebir la relación entre las tres funciones. Uno centrado en la enseñanza: «las universidades pueden y suelen concebirse como instituciones de enseñanza que, cuando pueden, suman tareas de investigación y extensión. La investigación da prestigio y enriquece lo que se enseña. La extensión es una manera de ejercer la “responsabilidad social” de la universidad, enseñando a los que menos (conocimientos) tienen».

Otro enfoque privilegia la investigación: «una universidad que no investiga no es, desde este punto de vista, propiamente una universidad, sino apenas un centro de enseñanza, solo diferenciado del nivel básico o medio por el tipo de conocimientos que transmite. Cuando se pone el centro en la investigación la universidad puede verse como una institución que produce conocimientos que enseña a sus alumnos y “extiende” a la sociedad» (ibídem).

Sin embargo, la integralidad busca darle una centralidad a la extensión universitaria con respecto a las otras funciones, «pone a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria» (ibídem), busca pensar prácticas educativas que optimicen el aprendizaje en tanto se evita la segmentación en el modo de aprender. Los Espacios de Formación Integral (EFI) que buscan la articulación en los modos de enseñar y aprender están presentes en todos los servicios universitarios. Los equipos docentes cada año pueden presentar propuestas e incluirlas en sus asignaturas, por lo cual desde el inicio de la carrera el estudiante ya incorpora esta dinámica a su tránsito por el grado.

Por más que en un principio se crea que se aprende únicamente cuando se está en clase con un docente que lleva adelante un curso, la mayoría de las propuestas comprenden otras experiencias en las que el rol del docente también se configura de otra forma. Actividades fuera del local permiten otro encuentro con los pares y con los docentes, el establecimiento de vínculos más cercanos y horizontales, además de una construcción del conocimiento que circula entre los participantes de modos poco tradicionales. Por ejemplo, vale imaginar cómo se aprende cuando se investiga un caso, un problema o un colectivo con la presencia de un docente que enseña e investiga, y más cuando los resultados inciden directamente en una comunidad.

Otra posibilidad es realizar intervenciones con un colectivo no universitario y a la vez construir conocimiento nuevo o dar respuesta a una problemática con los actores con los que se trabaja en el territorio. Allí se articulan la extensión y la investigación como funciones integradas y no independientes.

La riqueza de la vida universitaria está, entonces, en la elección consciente e informada de todo lo que comprende ser y hacer la organización. Por lo cual el conocimiento de estos aspectos básicos sobre los fines y funciones de la UdelaR es un deber que tienen los estudiantes en su compromiso como actores fundamentales en esta comunidad educativa.

1.6.1. Bibliografía consultada

KAPLÚN, Gabriel (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, n.º 1, 2013, 45-51- Disponible en <<http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9/7>>.

LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, n.º 12.549. *Diario Oficial*, Montevideo, 29.10.1958.

ORDENANZA DE ESTUDIOS DE GRADO Y OTROS PROGRAMAS DE FORMACIÓN TERCIARIA. *Diario Oficial*, Montevideo, 19.09.2011.

II. Vivir la comunicación

II.1. Entrando en el campo profesional

Facundo Franco

La mayor parte de los estudiantes que año a año ingresan a la carrera buscan hacerse un lugar en pantallas televisivas o en el dial de la radio para hablar sobre deporte, espectáculos o dar las noticias. Otro escenario bastante frecuente es que sueñen con ser creativos que diseñan ingeniosas publicidades que rápidamente invaden los horarios centrales de televisión o radio o las biografías de Facebook, y en menor medida también están quienes planean convertirse en destacados cineastas. Y si ninguno de esos es el caso de quien lee, seguramente tenga que buscar ingeniosos argumentos para responder a la pregunta de familiares, amigos y conocidos acerca de cuánto le falta para «salir en la tele», o que explicar detenidamente a qué busca dedicarse durante los próximos años.

El campo profesional de la comunicación se divide en subcampos profesionales, que si bien tienen puntos en común, también tienen diferencias, presentan vínculos confluyentes pero también zonas de conflicto y choque. Partiremos de la concepción que entiende la comunicación como la construcción de vínculos y sentidos, y que entiende que el comunicador es al mismo tiempo un cientista social, un técnico y un artista, más allá de que, según la persona y el subcampo en el que esté inserta, pueden predominar unos roles sobre otros. La experiencia demuestra que dichos roles se construyen no solo durante la formación académica y/o profesional en la facultad u otras instituciones, sino sobre todo en el propio campo profesional. Es más, en buena parte de los casos, quienes estudian comunicación terminan trabajando en algo distinto de lo que imaginaban cuando se anotaron en la carrera, y luego esa trayectoria profesional se va transformando. Una encuesta realizada por el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación a egresados de Comunicación de la UdelaR muestra que por lo general los comunicadores no se quedan trabajando en un solo subcampo, sino que lo hacen en más de uno, muchas veces en forma simultánea.

Las profesiones más tradicionales de la comunicación fueron el periodismo —muchas veces disciplina fundadora de facultades o estudios de comunicación—, la publicidad y el audiovisual, pero desde hace algunas décadas también tomó fuerza la comunicación educativa y comunitaria, y con el surgimiento de las facultades de comunicación se desarrolló la investigación académica dentro de la disciplina. Además, en los últimos años se ha multiplicado la demanda de comunicadores organizacionales y han surgido nuevas ramas como el multimedia. De hecho, más de la mitad de los egresados de Comunicación de la FIC actualmente trabajan en comunicación organizacional. En las siguientes páginas les proponemos un recorrido por las particularidades de cada subcampo profesional de la comunicación, que en la actualidad se encuentran atravesados por numerosos debates. Quizás el que adquiera mayor notoriedad sea el referido a los cambios que la popularización de las herramientas digitales está generando en las profesiones.

En síntesis, no resulta tan fácil determinar con claridad los límites del oficio de la comunicación, ni tampoco parece tan claro que pueda hablarse de un único oficio. Y aunque esto pueda verse como una dificultad, al mismo tiempo constituye una ventaja, porque los comunicadores tienen mucha libertad y flexibilidad a la hora de transitar por el campo profesional, que no estará exento de tensiones y angustias, pero que también brinda alegrías y satisfacciones.

II.2. Ser periodista en el siglo XXI

Facundo Franco

II.2.1. Nuevos viejos desafíos

El periodismo, la publicidad y el audiovisual son las áreas profesionales de la comunicación más conocidas por los estudiantes que ingresan a cursar la Licenciatura en Comunicación. Pero tanto entre los estudiantes que ingresan a la carrera, como en la sociedad en general, muchas veces predomina la idea de un periodismo adaptado a formatos de entretenimiento un tanto superficiales, lo que muchas veces se denomina *infotainment*. En el transcurso de la carrera buscaremos trascender esos imaginarios para hacer periodismo que aporte información relevante para el debate democrático, siempre con la ética como horizonte.

Antes de entrar en los desafíos más actuales del periodismo, es necesario definir mejor cuál es la labor que día a día desarrollan los periodistas uruguayos. Muy básicamente, podríamos decir que un periodista es quien recoge información de interés general a partir del contacto con diversos tipos de fuentes, y según ciertas reglas profesionales la presenta a un público determinado. Pero si añadimos un poco más de complejidad, encontramos que los roles que los periodistas cumplen en una sociedad pueden ser distintos. Como plantea Abril (2005), si analizamos el desempeño de distintos periodistas nos podemos encontrar con quienes se atribuyen el rol de observadores neutrales de la realidad, pero también con periodistas «participantes» en esa realidad, que se comprometen con los procesos de cambio social. El autor también identifica periodistas que se erigen como abogados o defensores y se convierten en portavoces de quienes habitualmente no tienen voz en el debate público; periodistas que juegan el rol de buenos ciudadanos que le exigen al Estado determinadas obligaciones o servicios, y también profesionales que se transforman en adversarios del gobierno. Por último, Abril señala al periodista novelista como aquel más preocupado por la forma en que presenta la información que por su contenido y veracidad, un rol que no constituye un ejemplo. Podrían agregarse otros roles como el periodista educador, tal como lo planteó alguna vez Julio Castro.

Todos estos roles pueden convivir en un mismo momento histórico, aunque cuáles predominan sobre los otros depende en buena medida de qué época consideremos. Por ejemplo, la noción de información objetiva surge recién a partir de la profesionalización del oficio (ibídem), etapa que, como muestran Loreti y Lozano (2012), se inicia en el siglo XX, luego de superada una primera etapa empresarista del oficio surgida después de la Revolución francesa, en la que predominaba la visión de los dueños de los medios. Más allá de que la objetividad es epistemológicamente inalcanzable, ya que el periodista no puede despojarse de sus prejuicios y de su mirada sobre la realidad, sí resulta necesario que publique información veraz y evite las falsedades o la ficción.

En la actualidad, el desarrollo a un ritmo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está impactando en todos los campos profesionales de la comunicación. El periodismo, como parte de ese campo, no está ajeno a las transformaciones que las TIC generan en la forma en que las personas se comunican. Hay

autores como Ramonet (2011) que hablan de una auténtica revolución en el ecosistema mediático y en el periodismo en particular. Lo cierto es que tanto a la hora de presentar los productos periodísticos como en el contacto con las fuentes los periodistas deben poder analizar críticamente su vínculo con la tecnología. Independientemente de esta situación, que genera cambios en algunas formas del ejercicio del oficio, las reglas éticas que rigen al periodismo siguen siendo las mismas que antes de la popularización del uso de internet.

Al hablar de periodismo lo ético cobra una importancia sustancial. Como plantean por ejemplo Herrán y Restrepo (2005), para los periodistas la ética y la técnica resultan inseparables. Los autores dicen que se puede encontrar un cirujano que técnicamente sea el mejor en su rubro porque realiza las operaciones con suma precisión, pero que utiliza ese conocimiento técnico para fines no éticos como el tráfico de órganos. En el periodismo lo técnico está ligado inseparablemente a lo ético, que atraviesa todas las fases de construcción de una noticia. Más allá de lo bien que escriba o presente determinada información, si el periodista va contra las normas éticas más básicas que rigen la profesión y por ejemplo comete plagio o vulnera reiteradamente los derechos de determinado grupo social, no podrá decirse que se trata de un buen profesional.

En este sentido, los cambios que trae el desarrollo de internet en el ejercicio del periodismo constituyen nuevos desafíos, pero también traen consigo múltiples potencialidades para realizar buen periodismo. Un aspecto problemático que trae este contexto para los medios de comunicación periodísticos —sobre todo para los medios escritos— es la forma de financiamiento para su subsistencia. Si bien medios de comunicación se han fundido a lo largo de toda la historia, internet vino a poner aún más en jaque el modelo de negocios de los medios. Sin embargo, como plantea Ramonet (ibídem), estos problemas se dan en un contexto en que hay más lectores de prensa escrita que nunca, lo que se vuelve paradójico. La paradoja se da porque, al mismo tiempo que sucede esto, resulta cada vez más difícil encontrar lectores dispuestos a pagar por leer noticias, lo que impacta directamente en las posibilidades de subsistencia de algunos medios. Esta crisis también puede analizarse a nivel de radio y de televisión, medios que tradicionalmente fueron detrás de la agenda que cada mañana proponen los medios de prensa escrita. Con el desarrollo de las TIC, la gente puede acceder en tiempo real a las noticias en el momento en que ocurren, por lo que cada vez tiene menos sentido que periodistas de radio y televisión estén determinados por lo que los diarios informan. Por el contrario, se hace necesario que sean capaces de producir sus propias noticias y tener su propia agenda.

Avancemos un paso más en las implicancias que tuvo y está teniendo internet. La típica clasificación del periodismo según los formatos en que se presentan las noticias (periodismo escrito, televisivo y radial) fue puesta en jaque por la red de redes, que borró las fronteras de las categorías de dicha clasificación. Es cada vez más frecuente que radios e informativos de televisión tengan un portal de noticias en el que se publican noticias escritas pero también se comparten audios, videos y otro tipo de herramientas gráficas digitales. Al mismo tiempo, hay diarios escritos con portales en los que también se comparten este tipo de herramientas. O más drásticamente, diarios o radios que cuentan con canales de televisión *online*, en los que emiten contenidos en vivo que después quedan disponibles en línea para que puedan ser vistos en cualquier momento. De todas formas, en Uruguay el formato de periodismo audiovisual no es aprovechado todo lo que el lenguaje audiovisual permite. Por ejemplo, tanto en la televisión tradicional como en los canales de televisión *online* es frecuente ver contenidos que perfectamente podrían ser escuchados sin necesidad

de ser vistos, lo que implica desconocer las reglas de juego del lenguaje audiovisual, en el cual la imagen importa y mucho.

Este fenómeno, al que algunos llaman convergencia, no tiene solo impactos tecnológicos, sino también en los contenidos mediáticos. Los medios digitales se rigen por lo que Ramonet llama la lógica del clic (ibídem), con la que buscan atraer al lector para que ingrese a la página web y permanezca en ella el mayor tiempo posible, con el fin de generar un mayor tráfico de datos. Esto ha llevado a algunos portales informativos a generar contenidos que nada tienen que ver con noticias y periodismo, lo que ha resultado en que cada vez más se borren las fronteras entre información y entretenimiento. Se genera una superabundancia de información de acceso gratuito que obliga a los medios que pretenden que sus lectores paguen por su contenido a hacer algo distinto. Si ofrecen lo mismo que cualquiera puede ver gratis en otro medio, su modelo de negocios está condenado al fracaso. Lo que complejiza la situación aún más es que no hay un modelo de negocios que pueda considerarse exitoso, y es más, lo que podría decirse que hoy es exitoso dentro de unos días puede dejar de serlo, ya que la innovación tecnológica que puede transformar nuevamente el ecosistema está a la vuelta de la esquina (ibídem).

Si bien *a priori* puede pensarse que los periodistas no tienen directamente que ver con el modelo de negocios de los medios en los que trabajan, por causa del desarrollo exponencial de las TIC ello está en cuestión. Es necesario que los periodistas —y por tanto los estudiantes de periodismo— analicen críticamente las nuevas realidades que se generan en todo el sistema de medios a partir de los cambios en los soportes por los que circula la información. Estas nuevas tecnologías le posibilitan a cualquier persona tener un medio de comunicación sin tener que esperar a ser contratada por los dueños de los medios tradicionales. Incluso más, las audiencias —y también las fuentes de los periodistas— ahora tienen la posibilidad de opinar sobre el trabajo periodístico y sobre cualquier asunto de actualidad nacional, por lo que las redes sociales se vuelven herramientas de control ciudadano sobre los medios de comunicación de masas. El periodista debe ser consciente de que hace tiempo que perdió el monopolio de opinar e informar sobre temas de actualidad.

En los últimos años, a nivel mundial se ha desarrollado con fuerza el llamado periodismo de datos, una modalidad que apuesta a las bases del periodismo —el trabajo con datos—, pero lo hace de forma novedosa. Si bien no hay que dejar de lado que el buen periodismo se trata principalmente de contar buenas historias —verídicas—, el desarrollo de diversas herramientas digitales ha hecho posible trabajar de otra forma con los datos, para generar investigaciones e informes que en otras épocas no habrían sido posibles. Quizás el caso de mayor notoriedad mediática de los últimos tiempos haya sido el de los llamados *Panama papers*, pero abundan los ejemplos en que el periodista ya no selecciona y publica los datos que considera más relevantes sobre un tema, sino que publica bases de datos enteras, pero de una forma amigable, para que el lector (y, por supuesto, otros periodistas) pueda acceder a esos datos e interactuar con ellos. En este sentido podría afirmarse que con la publicación de una investigación del periodismo de datos existen tantas historias como lectores. Por supuesto que en este tipo de trabajos, al igual que en el periodismo tradicional, son fundamentales el contexto de los datos que se publican y cómo son presentados. De todas formas, en Uruguay el desarrollo del periodismo de datos es aún incipiente, lo que genera una gran potencialidad para quienes estén interesados en el desarrollo de ese nicho.

Pero más allá de esta revolución digital, los llamados medios tradicionales no solo no dejaron de existir —y no es probable que eso pase, al menos por unos cuantos años—, sino

que más bien se puede pensar que reconfigurarán su rol (ibídem). Tampoco es correcto afirmar que la radio y la televisión tradicionales ya no son importantes. De todas formas, con una realidad que cambia todo el tiempo, es necesario que las transformaciones vayan acompañadas de debates críticos sobre sus implicancias, siempre con el periodismo ético y de calidad como horizonte. Aunque cada vez es posible encontrar más información, incluso alguna cuya veracidad no puede determinarse con claridad, el periodismo sigue siendo fundamental para la calidad democrática de los países. Un periodismo de calidad contribuye a tener una democracia de calidad, por lo tanto los periodistas deben estar prontos para reclamar a los Estados que aseguren y promuevan la libertad de expresión y de información. Como planteó la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013: 186):

Los actos de violencia contra periodistas tienen un triple efecto: vulneran el derecho de las víctimas a expresar y difundir sus ideas, opiniones e información; generan un efecto amedrentador y de silenciamiento en sus pares y violan los derechos de las personas y las sociedades en general a buscar y recibir información e ideas de cualquier tipo. Las consecuencias para la democracia, que depende de un intercambio libre, abierto y dinámico de ideas e información, son particularmente graves.

Pese a que en Uruguay, a diferencia de lo que ocurre en otros países, no se dan actos de violencia extrema como asesinatos a periodistas, en los últimos años se han introducido modificaciones normativas de relevancia que buscan generar reglas de juego más justas y garantistas. El conocimiento de la situación uruguaya en materia de libertad de expresión y el análisis crítico de los últimos cambios regulatorios también se vuelven fundamentales para los periodistas. La Ley de Prensa aprobada en 1989 fijó condiciones desfavorables para el ejercicio del periodismo desde el punto de vista de la libertad de expresión. Dicha norma privilegiaba el derecho al honor de las personas y planteaba la absurda situación de que un periodista denunciara hechos de corrupción y comprobara que fueran verídicos, pero igual pudiera ser encarcelado por dañar la reputación de los implicados. Si bien en 2009 se introdujeron cambios a esa norma que la mejoraron, aún mantiene problemas, como por ejemplo el hecho de que sigue ubicando los casos de difamación e injurias en la justicia penal, en vez de hacerlo en la civil, tal como recomiendan expertos y organismos internacionales (ONU, 2012). Además, en 2014 el Parlamento nacional aprobó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que, después de varios años de debate, fija las reglas de juego para la radio y la televisión. Otro aspecto de relevancia para el ejercicio de la profesión es la autorregulación de la práctica periodística, ya que son los propios periodistas quienes deben discutir y acordar cuáles son los parámetros éticos que rigen su actividad. En Uruguay recién en 2012 la Asociación de la Prensa Uruguaya impulsó la discusión de un Código de Ética Periodística, que fue aprobado en 2013.

II.2.2. Roles profesionales

Actualmente en Uruguay existen por lo menos 517 medios de comunicación, que suman 628 si se cuentan los 111 habilitados para prestar servicios de televisión para abonados que cuentan con sus respectivos canales locales propios. Según números que maneja la Organización de la Prensa del Interior, hay 89 periódicos en papel fuera de

Montevideo, y en la capital hay otros nueve (los diarios *La Diaria*, *El País*, *El Observador*, *La República*, los semanarios *Brecha*, *Búsqueda* y *Voces*, y las revistas *Lento* y *Caras y Caretas*) y al menos cinco portales digitales (*Montevideo Portal*, *180*, *El Telescopio*, *Portal U* y *Sala de Redacción Julio Castro*). Además, el organismo regulador de los medios, la Unidad Reguladora de Servicios de Comunicaciones (URSEC), tiene bajo su contralor 414 medios de radiodifusión abierta: 29 canales de televisión (25 comerciales, 2 públicos y 2 comunitarios), 249 radios comerciales (AM y FM), 5 radios públicas (4 del SODRE y una de la UdelaR) y 131 grupos o asociaciones habilitados a usar el espectro radial comunitario (Kaplún: 2015). Estos medios, a su vez, tienen distintas modalidades de producción; por ejemplo, producciones propias de cada medio, producciones independientes o espacios arrendados a terceros.

Con respecto a los contenidos periodísticos que se publican, los profesionales ejercen distintos roles. En prensa escrita, tanto en papel como digital, además de los periodistas redactores de contenidos, por lo general cada sección está dirigida por un editor. De todas formas, en los medios digitales no siempre se encuentra la figura del editor y muchas veces tampoco hay correctores, por lo que los propios periodistas publican directamente las noticias luego de redactarlas, sin pasar por otros filtros. Además, los medios escritos cuentan con un director responsable del medio. En radio y televisión, además de los periodistas o presentadores de noticias que solemos ver y escuchar, un rol a menudo invisibilizado pero central es el de los productores periodísticos, que son quienes concretan las entrevistas y redactan las noticias que se leen al aire. Además, en los informativos de televisión también está presente la figura del director responsable.

II.2.3. El periodismo en la FIC

Si bien no es necesario estudiar ni tener un título para trabajar como periodista, la formación en periodismo es un diferencial que el mercado laboral considera cada vez más. Pese a que la mayor parte de los referentes del periodismo en la actualidad no cuentan con estudios específicos, ya que cuando comenzaron a ejercer no existían carreras ni cursos de periodismo, las empresas de medios valoran cada vez más la formación como una necesidad en los profesionales que recién comienzan. Más allá de que con el desarrollo de las TIC ya no es necesario esperar a que llegue una oferta laboral para comenzar a ejercer el periodismo, alguien con formación siempre va a estar mejor preparado en una realidad tan dinámica que puede llegar a ser hostil con quienes no estén a la altura.

La formación en periodismo en la FIC parte de la necesidad de formar egresados para el mundo profesional de hoy, pero al mismo tiempo críticos con la realidad que les toque afrontar. Como bien planteó Jesús Martín-Barbero (1990), se trata de formar profesionales capaces de cuestionar lo que están haciendo y la forma en que lo hacen, que puedan pensar otras maneras de realizar su labor y que no actúen como meros reproductores del sistema social y de medios. Al mismo tiempo, es necesario formar profesionales que cuenten con las herramientas técnicas para su rápida inserción en el campo profesional.

Como se verá en el listado de unidades curriculares sugeridas para la orientación Periodismo, la formación central en el área dentro del Plan 2012 es en periodismo escrito. Además de que los medios escritos son los que marcan buena parte de la agenda nacional, para trabajar en cualquier soporte periodístico es importante escribir bien y de acuerdo con las reglas del estilo periodístico, más allá de que para cada formato existen criterios

específicos. En este sentido, también existen una oferta curricular importante para el periodismo radial y una oferta para el periodismo audiovisual que no es estable y varía en función de los recursos disponibles. Además, es importante señalar que más allá de la existencia de tipos de periodismo temáticos como el periodismo cultural, el deportivo o el científico, y que algunos de ellos cuentan con presencia más o menos estable en la oferta curricular, se considera que hay una formación periodística básica que debe preceder a cualquier tipo de especialización temática.

A continuación, se presenta la lista de unidades curriculares sugeridas para quienes opten por la orientación Periodismo en la carrera:¹

Ciclo de Profundización			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Introducción al Periodismo	8	4	Optativa
Periodismo I (es previa de Periodismo II y Sala de Redacción)	8	5	Optativa
Radio I	8	5	Optativa
Ciclo de Graduación			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Periodismo II (Previa: Periodismo I)	8	6	Optativa
Radio II	8	6	Optativa
Introducción al Periodismo Audiovisual	8	7	Optativa
Sala de Redacción (Previa: Periodismo I)	20	7 y 8 (anual)	Optativa
Periodismo Investigativo	10	7	Obligatoria
Seminario Taller Trabajo de Grado Periodismo	10	8	Obligatoria

¹ La oferta curricular señalada corresponde al año 2019. Pueden generarse variaciones en la malla curricular para otros años.

II.2.4. Ejercicio

- Responde las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué quiere decir que en periodismo la ética y la técnica resultan inseparables?
 2. Supongamos que estás trabajando en un importante medio de prensa escrita de alcance nacional y estás elaborando un informe sobre la corrupción en el fútbol uruguayo. En un momento tu jefe te dice que a partir de una llamada que recibió el informe no puede ser publicado. ¿Cómo procederías en ese caso?
 3. Hay quienes dicen que es nocivo que el Estado intervenga en la regulación del periodismo y los medios de comunicación, y que alcanza con que estos se autorregulen. ¿Qué opinas al respecto?
 4. Busca algún índice o ranking que muestre cómo se ubica Uruguay en materia de libertad de expresión en la región.

II.2.5. Referencias bibliográficas

ABRIL, G. (2005). *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. España: Cátedra.

HERRÁN, M. y RESTREPO, J. (2005). *Ética para periodistas*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

KAPLÚN, G. (coord. y ed.) (2015). *¿Qué radios para qué comunidades? Las radios comunitarias uruguayas después de la legalización*. Montevideo: CISC.

LORETI, D. y LOZANO, L. (2012). El rol del Estado como garante del derecho humano a la comunicación. *Revista Derecho Público*, SAJ, año I, n.º 1. Ediciones Infojus, Argentina.

MARTÍN-BARBERO, J. (1990). Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación. *DiaLogos de la Comunicación*, n.º 28, Lima.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2012). *Plan de acción de las Naciones Unidas sobre la seguridad de los periodistas y la cuestión de la impunidad*.

RAMONET, I. (2011). La explosión del periodismo: internet pone en jaque a los medios tradicionales. *Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

RELATORÍA ESPECIAL PARA LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN DE LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2013). *Violencia contra periodistas y trabajadores de medios: Estándares interamericanos y prácticas nacionales sobre prevención, protección y procuración de la justicia*.

II.3. Comunicación publicitaria

Álvaro Gascue

El laboratorio me informa, exclamó señalando al director de las Investigaciones, que muy pronto ensayaremos un sistema que proyecta directamente los anuncios en la retina del ojo.

POHL y KORNBLUTH, *Mercaderes del espacio*¹

Probablemente, el manual con mayor difusión en las universidades latinoamericanas sea el de Billorou (1998), en el cual el autor define la publicidad como:

La técnica de la comunicación múltiple que utiliza en forma paga medios de difusión para la obtención de objetivos comerciales predeterminados, a través de la formación, cambio o refuerzo de la actitud de las personas sometidas a su acción. (p. 29)

Con comunicación múltiple se refiere a que en general el mensaje publicitario no está dirigido a toda la población, sino a segmentos de ella.

Esta definición y otras similares de tipo instrumental son de recibo, pero en los ámbitos académicos la mirada es otra. Ya desde esa perspectiva Mattelart (1989) afirma que

La publicidad se ha convertido en un actor esencial del espacio público. Ha rebasado el estrecho marco de los mensajes y de los spots para constituirse en modo de comunicación. Ha cambiado de estatuto. De producto aislado y aislable, se ha convertido en un entorno difuso, pero impregnante y presente en la vida cotidiana. Ayer mero instrumento, hoy figura central. (pp. 23-24)

El lenguaje publicitario, sus plataformas, sus imágenes se han vuelto omnipresentes, sus mensajes están en muchos lugares, dando incluso la impresión de que están en todos. En los medios tradicionales, en los carteles callejeros, en las camisetas de los equipos de fútbol, en internet, y si se observa con atención, en los mismos salones de clase. La publicidad se ha vuelto capaz de generar valores y actitudes con una fuerza que quizás no tenga ningún otro campo de la comunicación.

Caro (1994) profundiza esta mirada y hace notar que cuanto más ineficaces, onerosos o inadecuados se revelan los soportes convencionales (prensa, radio o televisión), más se esparce la publicidad en otros ámbitos, de modo que lo público se va confundiendo de manera inexorable con lo publicitario. La publicidad representa el testimonio de que un producto vale más en el mercado que su competencia, por la sencilla razón de que la publicidad lo ha diferenciado. Así, la publicidad revela la existencia de una producción semiótica que en cuanto tal resultaría inconcebible según los parámetros con que habitualmente se analiza la sociedad capitalista, tanto desde la perspectiva liberal como desde la marxista. La comprensión de la publicidad, sugiere Caro (2014), se revela como un

1 *Mercaderes del espacio* es una novela de ciencia ficción de culto en el medio publicitario ya que el protagonista es un publicista al cual le encargan realizar una campaña para reclutar colonos para el planeta Venus. La novela, que es una crítica mordaz al capitalismo, fue publicada en 1955. Sus autores son Pohl y Kornbluth.

instrumento inestimable para develar las claves que presiden la actual economía capitalista, comprensión que resulta imprescindible a la hora de acometer su necesaria transformación.

Este lugar central en el que la publicidad se ha colocado hace necesario que los publicistas posean herramientas que les permitan ejercer su profesión con un sentido crítico.

II.3.1. La publicidad como un resultado de la sociedad industrial

Mucho se ha escrito acerca del nacimiento de la publicidad, que algunos autores remontan incluso al Imperio egipcio o al romano. Pero, en realidad, la industria² publicitaria comienza a tomar la forma con que la conocemos actualmente en los siglos XIX y XX con el surgimiento de la revolución industrial.

Hoy nos es difícil concebir lo compleja que era la vida cotidiana en un hogar antes del desarrollo de las industrias:

El aprovisionamiento de los hogares era otra enorme preocupación. Muchas veces, los comestibles se compraban solo dos o tres veces al año y se almacenaban en grandes cantidades. El té se compraba por cajas, la harina por barriles. El azúcar venía en unos grandes conos llamados panes de azúcar. Los criados se convirtieron en expertos en la conservación y el almacenamiento de productos. La autosuficiencia era tanto un deseo como una necesidad. No era solo una cuestión de hacer el trabajo, sino de preparar los materiales con los que poder realizar ese trabajo. Para almidonar un cuello o lustrar unos zapatos, había que ingeniárselas para obtener los ingredientes. Los betunes comerciales no aparecieron hasta 1890. Antes de eso, había que fabricar un betún casero poniendo a hervir una mezcla de ingredientes, un proceso que no solo tintaba las botas, sino también las cacerolas, las cucharas utilizadas para remover y cualquier otra cosa con la que entrara en contacto. El almidón se obtenía después de un laborioso proceso a partir del arroz o las patatas. Ni siquiera la ropa de cama era un material acabado. Se compraban piezas de tela y de allí se obtenían manteles, sábanas, camisas y toallas. Las casas más grandes tenían una habitación con un alambique para destilar licores y donde se elaboraba una exhaustiva variedad de productos; tintas, herbicidas, jabón, dentífrico, velas, ceras, vinagres y encurtidos, cremas faciales y cosméticos, venenos para las ratas, polvos para acabar con las pulgas, champús, medicamentos, líquidos para quitar las manchas del mármol, para sacar los brillos de los pantalones, para endurecer los cuellos de las camisas, incluso para quitar las pecas. (Se decía que se conseguía con una mezcla de bórax, zumo de limón y azúcar.) Estos preciosos preparados podían necesitar cualquier cantidad y tipo de ingredientes: cera de abeja, bilis de buey alumbre, vinagre, aceite de trementina y otras cosas realmente sorprendentes. (Bryson, 2011: 132)

Cuando quien escribe estas líneas era niño lo enviaban a hacer los mandados de la casa. En el almacén los productos estaban presentados a granel en grandes bolsas o cajas y a mí me los daba el almacenero envueltos en papel de estraza. Es decir que en los años 50, en Montevideo, los consumidores no conocían con certeza la marca del azúcar, la harina, los fideos o las galletas que llevaban.

2 La idea de que la publicidad es una industria la impulsaron los propios publicitarios cuando las industrias eran la columna vertebral del sistema económico. Su uso hasta el día de hoy es una demostración más de la capacidad de la publicidad para arraigar conceptos en el imaginario social.

Con la revolución industrial se vuelve posible la fabricación en masa de bienes de consumo y estos, por los volúmenes de producción, pronto desbordan sus ciudades, regiones y países originales, lo que hace necesario identificarlos con una marca y que la venta de esa marca sea apoyada mediante publicidad.

11.3.2. De agentes de publicidad a agencias de servicios integrales

Una parte sustancial de los datos que se han de exponer en este capítulo pertenecen a la obra del investigador Eguizábal titulada *Historia de la publicidad* (1998). Hacia 1880 las empresas tenían sus propios departamentos de publicidad o en su defecto contrataban a ilustradores independientes.³ Por ejemplo, el logotipo de Coca-Cola, tan perdurable como conocido, fue diseñado en 1866 por un empleado contable de la firma. Una vez que obtenían el anuncio, contrataban espacios en los periódicos o los reproducían en forma de carteles callejeros. Ya hacía algunos años que habían surgido los agentes publicitarios, que eran individuos que intermediaban entre las empresas y los periódicos cobrando una comisión por la tarea. La acción de estos comisionistas, sumada a la de algunos redactores de anuncios, que generalmente también se desempeñaban como periodistas, derivó en la instalación de las primeras oficinas pensadas para brindar servicios a los anunciantes. El que los redactores fueran periodistas no es un hecho menor, porque su estilo publicitario era descriptivo, es decir, similar al empleado en las crónicas periodísticas.⁴

Estas agencias, aún primitivas, fueron apareciendo principalmente en Inglaterra, Francia y Alemania. Pero pronto consiguieron consolidar su desarrollo en Estados Unidos. Esta última circunstancia, para nada casual, determinó el predominio del modelo anglosajón, razón por la cual el vocabulario técnico publicitario, al igual que el del fútbol, está hasta hoy constituido por términos en inglés.

Para 1900 había en Estados Unidos tres agencias realmente importantes: Walter Thompson (actual JWT), Ayer&Son (cerró en 2002) y Lord&Thomas (actual FCB). Esta última estaba destinada a convertirse en la primera agencia moderna de la mano de Lasker, que tomó el control en 1912. Lasker combinó la intermediación entre los anunciantes y los medios con la venta de creatividad⁵ e investigación de mercado, todo ello por una comisión que cobraba a los primeros. De ese modo las empresas se desentendían de una tarea que no era la propia de ellas y los periódicos recibían publicidad sin tener que salir a vender espacios. Pasada la Primera Guerra Mundial, el renovado desarrollo de la industria, los periódicos de cobertura nacional, la aparición de la radio, la evolución de los medios y las técnicas de comunicación, la extensión de los imperios coloniales y de las zonas de influencia de las potencias centrales terminaron por configurar las agencias de servicios integrales (atención de los anunciantes, creatividad, estudios de mercado, planificación de medios) y propiciar su expansión por el mundo. En la naciente Unión Soviética, el poeta Maiakovsky y el diseñador gráfico Rodchenko, ambos pertenecientes al movimiento artístico llamado *constructivismo*, fundaron la agencia Reklam Konstruktor,⁶ creadora de afiches en los que publicitaban productos de las empresas recientemente estatizadas. Su estética de vanguardia diferenció, en la década de los 20, a la publicidad soviética de la del resto del mundo.

3 Quizás el más célebre sea Toulouse-Lautrec, cuyos afiches publicitarios se exhiben hoy en los museos de arte.

4 Técnicamente se la denomina publicidad *referencial* en contraposición a la *estructural*, que apela a elementos semióticos y emocionales.

5 También innovó en el campo profesional de los creativos al ser el primero en pagarles salarios muy superiores a los de los periodistas.

6 La agencia era privada y se creó al amparo de la *nueva política económica* (NEP) impulsada por Lenin.

En los 50 se afianza la hegemonía mundial de la publicidad estadounidense y sus agencias se internacionalizan al mismo ritmo que las marcas de ese origen. El corazón del sistema publicitario mundial era la Avenida Madison, ubicada en el corazón de Nueva York.

II.3.3. El impacto de la banda ancha

A lo largo del siglo xx el sistema publicitario se desarrolló en forma impetuosa, en casi todos los países surgieron agencias integrales de publicidad y nacieron nuevos actores vinculados a la industria.

Parte de estos nuevos actores son:

- centrales de medios que se hacen cargo de planificar la inversión de los anunciantes procurando que las campañas lleguen al público al que están destinadas y no a otro, compitiendo en este sentido con una de las tareas más tradicionales de las agencias;
- productoras audiovisuales de piezas para televisión, cine o radio;
- agencias digitales que generan publicidad en internet y hacen el seguimiento de las páginas webs o similares (*community managers*);
- talleres gráficos que se especializan en folletería y cartelería;
- agencias que crean campañas para medios no tradicionales (*below the line*);
- empresas de publicidad de vía pública y carreteras (carteles, luminosos, publicidad en los medios de transporte);
- empresas de investigación de mercado que testean las campañas y sugieren estrategias de marketing;
- agencias de modelos para los avisos.

A partir de los 70 se produjo un inexorable proceso de fusiones y adquisiciones que dio lugar a los seis *holdings* globales (grupos económicos que prestan muchos de los servicios reseñados anteriormente) que dominaron hasta no hace mucho el negocio publicitario: WPP (casa matriz en Londres), Omnicom (Nueva York), Interpublic (Nueva York), Publicis (París), Dentsu (Tokio) y Havas (Puteaux, Francia).

Cuando parecía que el sistema publicitario mundial ya se había estabilizado, la supremacía de los «seis grandes» fue quebrada por las empresas tecnológicas que operan en la banda ancha, tanto en internet como en la telefonía móvil.

Las tres iniciativas más exitosas en este ámbito no provienen del sistema publicitario clásico, sino del propio universo digital. Estas son, al presente, AdWords y AdSense de Google y Ads de Facebook. ¿Cuál ha sido la virtud de estas iniciativas? A partir de sus propios desarrollos tecnológicos comprendieron, no sin pasar por un período de dudas y exploraciones, la oportunidad que esos desarrollos podían representar para los anunciantes. Google no engaña a nadie: cuando su motor de búsqueda despliega los resultados indica con claridad, de ser el caso, que los primeros *links* de la lista son publicidad paga, *links* que además pueden ser generales o acotados a la región desde la cual el usuario se ha conectado. Otra opción de Google para el anunciante es YouTube, el mayor repositorio mundial de videos. Por su parte, Facebook ofrece su sitio social, lo que permite segmentar con una aproximación individual nunca lograda antes. A estas dos empresas se suman otras menos visibles, las cuales, practicando una modalidad similar a la *big data* mediante el uso de *cookies* u otros recursos, obtienen bases de datos con el comportamiento de los usuarios que luego venden a quienes están interesados.

Lo realmente significativo es que estas empresas tecnológicas ocupan lugares de liderazgo en la publicidad porque son las nuevas especies resultantes del cambio del ecosistema de medios. Como señala Verón (2009):

El elemento central de la evolución en curso es que la programación del consumo pasa de la producción a la recepción: en el sector audiovisual de la mediatización, se trata de un fenómeno radicalmente nuevo. Paradójicamente y como consecuencia, internet hace posible que los «nuevos medios» se parezcan a los viejos de la escritura —el libro y la prensa gráfica—:⁷ finalmente, las textualidades audiovisuales escapan a la grilla de programas y se transforman en discursividades disponibles en todo momento para el consumidor. (p. 244)

Streaming y *podcast* son recursos que han vuelto anacrónico al botón de *mute* del control remoto del televisor o el bloqueador de *banners* del navegador.

Además, AdWords u otros recursos similares le permiten a cualquier persona pautar su propia publicidad *online* eludiendo a las centrales de medios. Obviamente en potencia también es posible saltarse a las agencias de publicidad, incluso a las digitales. Bastaría con que las empresas volvieran a tener, como al principio, sus propios departamentos publicitarios.

Como un indicador de la nueva época, año a año el sector de vehiculización de Google factura más miles de millones de dólares que los cuatro mayores *holdings* tradicionales sumados.⁸

Todos estos son anuncios de que en el futuro el sistema publicitario va a ser diferente del que ahora conocemos, pero, ya en el pasado, ante cada reto la publicidad supo reconfigurarse para volverse más potente y atractiva.

II.3.4. En búsqueda de una teoría de la publicidad

No es fácil determinar si en rigor existe una teoría publicitaria, pero sí es posible constatar la existencia de dos vertientes de reflexión sobre la publicidad.

Una que tiene su origen en los propios publicitarios y que en general se centra en la búsqueda de formas de hacer el mensaje publicitario más efectivo.

Y otra que tiene su origen en diversas disciplinas académicas (psicología, sociología, antropología, economía, semiótica) que han estudiado el papel social de la publicidad.

Es posible que a fines del siglo XIX y principios del XX se haya publicado sobre el tema bastante más de lo que ha quedado registrado. Los trabajos más antiguos conocidos son de autoría del inglés Smith y datan de 1852 y 1863.⁹ El primer libro de un publicitario sobre la publicidad fue escrito por Rowell¹⁰ y luego le siguieron dos creativos que pertenecieron en distintos momentos a la agencia Lord&Thomas, Kennedy¹¹ y Hopkins.¹² Todos ellos eran estadounidenses. En esta misma línea, dos referentes más contemporáneos son Ogilvy¹³ y Seguela.¹⁴

7 Verón está señalando que hasta ahora, al menos, la publicidad ha vuelto a ser referencial en internet.

8 Aproximadamente el 95 % de la facturación de Google corresponde a la vehiculización de publicidad.

9 *Guide to Advertising* (1852) y *Advertis, How? When? Where?* (1863).

10 *Forty years an Advertising Agent* (1906).

11 *The book of Advertising* (1905).

12 *Scientific Advertising* (1923), *My Life in Advertising* (1927).

13 *Confessions of an Advertising man* (1963).

14 *Hollywood lave plus blanc* (1982).

En el campo académico los trabajos pioneros fueron los de los también estadounidenses Starch,¹⁵ Scott y Münsterberg, quienes, junto con los franceses Gérin, Damour, Espindel y Evinger, abordaron en la década del 20 la publicidad desde la psicología. Esta mirada universitaria desde la psicología tuvo un gran suceso y dio lugar a la creación de los primeros departamentos de investigación de mercado en el seno de las agencias.

En Austria se destacó el aporte del economista Mataja,¹⁶ y en el ámbito iberoamericano, la obra de Prat Gaballí,¹⁷ profesor de la Corporación Mercantil de Barcelona.

El primer curso universitario de publicidad lo ofreció la Northwestern University (Estados Unidos) en 1908 con el título de Publicidad y el Arte de Vender; al año siguiente Scott ya estaba dictando el curso Psicología de los Negocios. Publicidad y el Arte de Vender, en la misma universidad. En 1915, la New York University abrió el primer Departamento de Publicidad y Marketing orientado a la investigación (Applegate, 2008).

Si bien al principio la producción teórica europea mostraba una considerable dependencia de las líneas de investigación estadounidenses, pronto la Escuela de Frankfurt cuestionó el empirismo acrítico de la mayoría de los investigadores en comunicaciones de ese país. La corriente estructuralista francesa y la semiología renovarían la comprensión del fenómeno publicitario en las décadas de los 60 y 70. En los Estados Unidos de esa época predominaron los científicos sociales *estructural-funcionalistas*, cuyo principal teórico fue Parsons, pero también surgieron voces renovadoras que aportaron al análisis publicitario como las de Goffman,¹⁸ perteneciente a la escuela del *interaccionalismo simbólico*, y Postman,¹⁹ discípulo de McLuhan y fundador de la corriente llamada *ecología de los medios*.

En el marco de esta nueva mirada sobre la publicidad, el sociólogo español Ibáñez (1994) concluye:

El anuncio no se refiere ya al producto: es el producto el que se refiere al anuncio. Comprar una marca es comprar un ticket para habitar el mundo en el que el anuncio sitúa el consumo del producto, es comprar el derecho a penetrar en el aviso. (p. 180)

Baudrillard (2009), francés y también sociólogo, referente contemporáneo por sus análisis de la posmodernidad, nos dice algo similar:

Cada imagen, cada anuncio impone un consenso, el consenso de todos los individuos virtualmente convocados a descifrarla; es decir, decodificando el mensaje, a adherirse automáticamente al código en el que el anuncio ha sido codificado. (p. 148)

15 *American Association of Advertising Agencies*. Antes había sido docente en la Universidad de Harvard.

16 *Die Reklame* (1910).

17 *La nueva técnica: la publicidad científica* (1917), *Publicidad racional* (1934).

18 Goffman es el primero en abordar el papel atribuido por la publicidad de su época a la mujer en su artículo «Gender Advertisements. Studies», *Anthropology of Visual Communication*, vol. 3, n.º 2, 1976, 69-154.

19 Postman presenta una visión crítica de la publicidad, su libro más representativo al respecto es *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business* (1985), Nueva York: Viking Penguin.

II.3.5. El desarrollo del sistema publicitario en Uruguay

Con cierta tardanza con relación a los países centrales pero siguiendo un modelo análogo, se constata que a finales del siglo XIX y principios del XX comienzan a actuar en Uruguay los primeros comisionistas que intermedian entre las empresas anunciantes, que eran las que producían sus propias piezas gráficas, y los medios (Jano Ros, 1991).

Existe un consenso general en que la primera agencia que adoptó el modelo anglosajón y ofreció, además de intermediación, creatividad fue Publicidad, establecida en 1909 y que pronto cambiaría de nombre para pasar a denominarse Publicidad Capurro y Compañía.

En 1946 nace la Asociación Uruguaya de Agencias de Publicidad (AUDAP) con los objetivos de:

- contribuir a una mayor profesionalización de la actividad;
- acordar reglas para regular la competencia por los anunciantes;
- estandarizar el cobro de las comisiones.

El acta de fundación de la gremial de propietarios fue firmada por nueve agencias, dos de las cuales eran directamente oficinas de redes internacionales: McCann Erikson y Walter Thompson.²⁰ Hasta la década de los 70, la gran mayoría de las agencias fueron de capitales nacionales. En los 80 y 90 se incrementaron las asociaciones con redes internacionales. Básicamente esto fue una consecuencia de la compra de las principales empresas anunciantes por transnacionales o asociaciones de capitales nacionales con extranjeros. Mediante la asociación, algunas agencias descubrieron que podían no solo seguir manteniendo sus principales clientes, sino también obtener en forma inesperada nuevos anunciantes... o perderlos por decisiones tomadas a miles de kilómetros en casas matrices inalcanzables para otra cosa que no fuera una visita de cortesía.

Analizando las distintas etapas y coyunturas puntuales que ha vivido la industria publicitaria uruguaya, se puede constatar que el peso de las agencias asociadas a redes internacionales ha sido cada vez mayor en porcentaje sobre el total y en facturación en desmedro de las puramente nacionales. Este proceso de concentración se ve acentuado si se toma en cuenta que la mayoría de las agencias asociadas y algunas de las centrales de medios radicadas en nuestro país son parte de alguno de los *holdings* globales. En nuestro país están presentes WWP, Interpublic, Omnicom, Publicis y Havas.

Además de AUDAP, otras organizaciones relevantes en el sistema publicitario uruguayo son:

- **Círculo Uruguayo de la Publicidad:** nacido en 1989, agrupa a todas las personas vinculadas a la publicidad, incluso a los estudiantes terciarios que deseen afiliarse. Básicamente desarrolla tareas de capacitación y organiza anualmente el evento y festival publicitario denominado Desachate.
- **Interactive Advertising Bureau (IAB, Capítulo Uruguay):** organización internacional, nuclea a las agencias que trabajan en el ámbito digital. La organización fue fundada en 1996 y el capítulo nacional, en 2008.
- **Cámara de Anunciantes del Uruguay:** agrupa a los principales anunciantes de nuestro país. Desde 1986 organiza anualmente el certamen de publicidad Campana de Oro.

En las paritarias ante el Ministerio de Trabajo, los empleados de las agencias y similares están representados por la Federación Uruguaya de Empleados de Comercio y Servicios (FUECYS-PIT-CNT).

²⁰ De todas ellas siguen en el mercado precisamente McCann y JWT, ahora asociadas ambas con capitales nacionales.

II.3.6. Orientación Publicidad en la FIC

La orientación Publicidad en la Licenciatura en Comunicación contempla las opciones básicas que se presentan en el ejercicio de la profesión, tanto en una agencia como en una agencia de medios o en una digital. Obviamente, no se ha dejado de lado la posibilidad de que un estudiante desee desempeñarse en el campo académico como docente e investigador. Las asignaturas básicas a cursar en el trayecto son las siguientes:²¹

- **Introducción a la Comunicación Publicitaria**
En ella se ofrecen:
 - a. Una síntesis de la historia de la publicidad.
 - b. Una visión general del contexto en el cual se desenvuelve el sistema publicitario nacional.
 - c. Una exposición de los conceptos centrales relacionados con aspectos teóricos y prácticos del quehacer profesional.
 - d. Una introducción a atención de cuentas, creatividad y planificación de medios.
 - e. Aspectos éticos y legales que rigen en la profesión.

- **Atención de Cuentas y Planificación Estratégica**
Una de las principales vertientes de trabajo en el sistema publicitario es la de atención de cuentas, tarea que al presente comprende también la planificación estratégica de las campañas de los productos y/o marcas. Durante el curso:
 - a. Se analiza el rol del área de cuentas en una agencia de publicidad.
 - b. Se alterna el aprendizaje de conocimientos teóricos con la formación en funciones más prácticas y cotidianas propias del área.
 - c. Se profundiza en lo relativo a la relación con los anunciantes, la toma de decisiones y la vinculación con las otras áreas de la agencia.
 - d. Se avanza sobre nociones de planificación estratégica de campañas.
 - e. Se estudia la atención de cuentas en el marco de un sistema globalizado.

- **Creatividad Publicitaria I**
La otra gran vertiente clásica del sistema publicitario es la de creatividad, que consiste en traducir la estrategia de un producto o marca en ideas creativas que habrán de ser el eje de las campañas en los medios. Los principales temas tratados son:
 - a. Conocimiento y análisis de las campañas clásicas internacionales y nacionales.
 - b. Aprendizaje de las técnicas básicas propias de la redacción publicitaria.
 - c. Adaptación de esas técnicas a los diversos medios y soportes.
 - d. Realización de trabajos prácticos en los que se aplican los conocimientos adquiridos.

- **Marketing Básico**
Es útil que quienes se inclinen por la atención de cuentas amplíen sus conocimientos adquiriendo conceptos básicos de marketing. Marketing comprende los siguientes temas:
 - a. Nociones preliminares de mercadotecnia.
 - b. Posicionamiento.

²¹ La oferta curricular señalada corresponde al año 2019. Pueden generarse variaciones en la malla curricular para otros años.

- c. Marketing orientado al cliente.
 - d. Investigación de mercado (interpretación de investigaciones cuantitativas y cualitativas).
 - e. Segmentación de mercado.
 - f. Logística de distribución.
 - g. Desarrollo de nuevos productos y marcas.
 - h. *E-commerce* (en internet o en la telefonía móvil).
 - i. Aportes al marketing desde la comunicación.
- Creatividad Publicitaria II

Algunos de los temas que se trabajan en el curso son:

 - a. Profundización en el lenguaje propio de cada medio.
 - b. Campañas multimedios. Unidad de campaña.
 - c. Creatividad y globalización.
 - d. Creatividad aplicada a los medios alternativos (*below the line*).
 - e. Creatividad en la banda ancha (internet y telefonía móvil).
- Seminario Taller de Publicidad

Es un seminario taller cuyo eje es la práctica de la profesión en contextos reales. Las campañas que se realizan en el taller generalmente son para organismos del Estado, organizaciones no gubernamentales o cooperativas de trabajadores.
- Diseño Gráfico

En las agencias los creativos normalmente trabajan en duplas, uno de ellos se especializa en la redacción de textos y el otro en el diseño gráfico. Este taller está orientado fundamentalmente a estos últimos. En el curso se ven, entre otros, los siguientes temas:

 - a. Historia de la publicidad gráfica.
 - b. Introducción a los sistemas gráficos (logotipos, tipografía, elementos formales y morfológicos).
 - c. Introducción a los sistemas de baja complejidad.
 - d. Introducción a los sistemas gráficos complejos.
- Planificación de Medios

Otro campo laboral propio de la publicidad es la planificación de medios, es decir, manejar conocimiento técnico como para optimizar las inversiones de los anunciantes y garantizar que la inversión llegue al público objetivo deseado. Estas tareas se desempeñan en las centrales de medios o en los departamentos de medios de las agencias. Los temas abordados son:

 - a. La publicidad y los medios.
 - b. La estructura de medios.
 - c. Caracterización de los medios publicitarios.
 - d. Costos y formas de negociación.
 - e. Recursos disponibles en Uruguay para la planificación.
 - f. Planificación a partir de las mediciones de audiencias.
 - g. Situación actual y principales tendencias.

- Publicidad Digital

En este taller se aborda la temática asociada a la publicidad en los medios digitales:

- a. Evolución del marketing digital desde sus inicios hasta la actualidad.
- b. Conocimiento de los diferentes medios digitales, sus herramientas y aplicaciones en la publicidad.
- c. *Conversational marketing* como el nuevo paradigma del marketing social.
- d. Desarrollo de estrategias y planes de comunicación digital para servicios y productos.
- e. Obtención de la capacitación necesaria para idear y generar contenidos publicitarios de aplicación en medios digitales.

- Seminario Taller de Trabajo de Grado

En este taller se realiza el proyecto del trabajo de grado con el cual el estudiante habrá de egresar. Una vez aprobado el proyecto, se procede a su concreción bajo la supervisión de un docente tutor. El trabajo de grado podrá consistir en:

- a. Una monografía en la que se investigue algún aspecto vinculado a la comunicación publicitaria.
- b. Una campaña de un producto real que deberá ser acompañada por un anexo de carácter académico asociado a ella.

Perfil del egresado. Los egresados que recorren la orientación Publicidad se caracterizan por su capacidad de interpretar las solicitudes de los anunciantes, de generar ideas creativas efectivas y concretar todo ello en el marco de un fuerte sentido de responsabilidad social.

II.3.7. Ejercicio

- En los años 30 la marca de cereal Kellogg's PEP vehiculizó una campaña gráfica cuyo argumento de venta giraba alrededor de la idea de que las amas de casa se mantenían hermosas a pesar de realizar todas las tareas domésticas gracias a las vitaminas que contenía el producto. En el presente cuadro el personaje masculino afirma: «Cuanto más duro trabaja una mujer, más linda luce».
 - ¿El mensaje en abstracto «cuanto más duro trabaja una mujer, mejor luce» (olvidemos el cereal y el trabajo doméstico) sigue vigente al día de hoy?
 - Fundamenta tu respuesta.



II.3.8. Referencias bibliográficas

- APPLEGATE, E. (2008). *The Development of Advertising and Marketing Education: The First 75 Years*. Murfreesboro: Middle Tennessee State University.
- BAUDRILLARD, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- BILLOROU, O. P. (1998). *Introducción a la publicidad*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BRYSON, B. (2011). *En casa. Una breve historia de la vida privada*. Barcelona: RBA.
- CARO, A. (1994). *La publicidad que vivimos*. Madrid: Eresma.
- (2014). Comprender la publicidad para transformar la sociedad. *Cuadernos.info*, 34, 39-46. doi: 10.7764/edi.34.
- EGUIZÁBAL, R. (1998). *Historia de la publicidad*. Madrid: Eresma.
- IBÁÑEZ, J. (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- JANO ROS, A. (1991). *Historias de publicidad*. Montevideo: Comunicación Publicitaria.
- MATTELART, A. (1989). *La internacional publicitaria*. Madrid: Fundesco.
- VERÓN, E. (2009). El fin de la historia de un mueble. En M. CARLÓN y C. SCOLARI (ed.), *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate* (229-248). Buenos Aires: La Crujía.

II.4. Un futuro audiovisual

Carolina Deveras, Genoveva Malcuori

II.4.1. Campo multisectorial

Mientras a mediados del siglo pasado se anunciaba la muerte del arte por la aparición de las industrias culturales y con esta la estandarización de los bienes culturales, en varias partes del mundo el cine iba creciendo como arte al mismo tiempo que se imponía como industria. A mediados del siglo xx el mercado audiovisual se fue expandiendo, principalmente con la aparición de la televisión, y posteriormente creció mucho más con internet, dando origen a un amplio y variado *campo audiovisual*.

Para la Real Academia Española, *audiovisual* refiere a «conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez. Se dice especialmente de métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas». Para nosotros, audiovisual es un lenguaje que, gracias a la innovación tecnológica y los medios masivos de comunicación o como consecuencia de ellos, ha ampliado sus límites, dando origen a un campo muy extenso que excede el mercado cinematográfico. El lenguaje audiovisual ya no es de uso exclusivo del arte, también es un medio de comunicación en sí mismo, por tanto los usos y las posibilidades expresivas son infinitos.

II.4.2. El nacimiento de una nación

El nacimiento del arte audiovisual en Uruguay es bastante difícil de determinar. «En ningún país el cine nació tantas veces», exponen Manuel Martínez Carril y Guillermo Zapiola en *La historia no oficial del cine uruguayo* (2002: 2), en referencia a la datación del cine nacional, que ha sido y es un tema en discusión. Según estos críticos, se ha anunciado más de un nacimiento del cine nacional. En varios festivales se menciona su comienzo con *Pepita la pistolera*, de Beatriz Flores Silva, en 1993, pero también se alude al estreno de *25 watts*, de Juan Pablo Stoll y Pablo Rebella, en 2001, «lo que lleva a la sospecha de que los cineastas emergentes nunca habían visto cine de su país o bien que ese cine moría después de cada película y había que empezar de nuevo. En rigor, por lo que se sabe, largometrajes uruguayos hubo desde 1919 con *Pervanche* de León Ibáñez Saavedra...», agregan Zapiola y Carril (ibídem). Más allá de la fecha del primer largometraje nacional, desde 1898 (cuatro años después de la invención del cinematógrafo), en Uruguay ya comienza a haber producción audiovisual nacional. Dos siglos más tarde se inicia un proceso de institucionalización y creación de políticas públicas audiovisuales, y en el 2008 se crea el Instituto del Cine y del Audiovisual del Uruguay (ICAU).

II.4.3. La industria audiovisual y sus productos

La industria audiovisual tiene por objeto la creación, producción, distribución, exhibición y consumo de productos audiovisuales que son, en su acepción más general, productos culturales o simbólicos. Constituye un complejo productivo integrado —en función de vínculos económicos, tecnológicos, políticos y culturales— por diversidad de actores

vinculados al conjunto de las producciones cinematográficas, videográficas, televisivas y multimedia ofrecidas en diversos soportes audiovisuales y en distintos mercados. Las obras audiovisuales son creaciones colectivas de contenidos simbólicos, producidas en forma industrial. En el sector audiovisual converge la dimensión económico-industrial (empresarios, capital, recursos humanos, tecnología, estrategias productivas y de mercado, producción, distribución, etc.) como así también la dimensión ideológico-cultural (creación artística que involucra autores, valores estéticos e ideológicos, etc.). (Radakovich y Lescano, 2014: 124)

Desde el punto de vista de la organización industrial, los subsectores que integran la industria audiovisual son: creación y producción, distribución y exhibición.

Creación y producción. El área de creación o producción audiovisual comprende a todos los actores que participan directamente en la realización material del producto audiovisual y sus actores conexos, encargados de las acciones complementarias de la producción. Dentro de la creación audiovisual se incluyen: producción cinematográfica (ficción, documentales, videoclips, videoarte), producción publicitaria, producción de televisión, producción de animación, producción multimedia y videojuegos. En la creación y producción de cualquiera de estos productos u obras audiovisuales se abre a su vez un campo laboral extenso vinculado directa e indirectamente al proceso creativo del producto u obra en cuestión. En términos de producción, esta etapa se divide en dos grandes instancias. La primera es la preproducción, que abarca el proceso creativo y productivo previo a la realización y que comienza con la generación o adaptación de la idea a realizar. Luego se arma el proyecto, se analiza la viabilidad económica y finalmente se diseña un plan financiero. Posteriormente, se buscan los recursos humanos y materiales necesarios para la concreción del proyecto. La segunda instancia es la que denominamos producción o rodaje propiamente dicho. En esta etapa confluyen diversos actores, técnicos, artísticos y comerciales: autores, guionistas, directores, productores, camarógrafos, iluminadores, sonidistas, escenógrafos, editores, etcétera.

Además, en ambas etapas, preproducción y producción, participan otras actividades conexas: servicios de casting, agencias de modelos, búsqueda de locaciones, servicios de representantes de actores o locutores, provisión de equipos para rodaje, cámaras, sonidos, iluminación, decorados, vestuarios, servicio de alquiler de estudios de filmación, locaciones, servicios de catering, hospedaje, transportes, comunicaciones, asistencia médica, seguros, servicios de policía y de bomberos, provisión de insumos, servicio de laboratorio (revelado, etc.), servicios de grabación (estudios de grabación). Una vez finalizada la obra, esta ingresa en la fase que llamamos posproducción, que a su vez se subdivide en dos etapas: la de edición o montaje y la posterior de color y sonido o posproducción de imagen y sonido.

Distribución. Es un subsector dedicado a la gestión de derechos de los productos audiovisuales en los diversos mercados de explotación. Las empresas distribuidoras de productos actúan como intermediarias entre la producción de las obras audiovisuales y la exhibición.

Exhibición. Es responsable de hacer llegar al destinatario final (el espectador) los productos audiovisuales en diversos formatos y canales: salas de cine, cine itinerante, videos/DVD, televisión (abierta, satelital, cable), productos multimedia (ibídem).

El campo audiovisual, por lo tanto, es un entramado formado por varias disciplinas técnicas y artísticas, que a su vez requieren la cooperación de otros organismos que articulan con este para que la obra audiovisual se realice y posteriormente llegue al espectador. En

la actualidad, el sector audiovisual funciona en red con otras áreas de la cadena productiva, lo que se materializa en la constitución de los clústeres o conglomerados audiovisuales. Podemos decir entonces que los límites del campo audiovisual son bastante difusos, ya que en su naturaleza y forma industrial los productos audiovisuales están en constante contacto con otros sectores de la industria cultural.

Áreas de desarrollo y producción audiovisual:

1. *Publicidad.* «La producción publicitaria es la actividad que tiene mayor continuidad dentro del sector audiovisual, [...] se estima que cada dos días en Uruguay se realiza un rodaje» (ibídem: 149). El modelo de negocio es variado, algunas agencias de publicidad tienen su propia productora y por lo tanto realizan ellas mismas sus productos audiovisuales. Sin embargo, lo más común actualmente es que las agencias contraten a productoras de contenidos. «En el 2005, Uruguay exportó en servicios de producción cinematográfica y en spots publicitarios, cerca de 20 millones de dólares» (ibídem: 151).
2. *Programas de televisión.* La producción nacional de programas de televisión en Uruguay se da en tres modalidades: producciones independientes, producciones realizadas por los operadores de televisión y una tercera opción mixta, y coproducciones entre operadores de televisión y productores independientes. Es decir, en el campo audiovisual de la televisión se puede trabajar contratado por un canal para desempeñar algún rol técnico o profesional específico en un programa generado por el propio canal, también se puede ser parte de una productora que genera contenidos de televisión y los vende a un canal, o se puede integrar una productora que le renta un espacio al canal de televisión para desarrollar su programa.
3. *Animación.* La producción de cine de animación implica la creación de contenidos utilizando distintos tipos de animación (dibujo, muñecos, computarizada) y distintas técnicas (dos o tres dimensiones, *stop motion*). El producto final son películas de ficción, piezas publicitarias, productos de entretenimiento, etcétera. Existen productoras que generan todo el producto, desde la idea, el guion, hasta el producto final, y están aquellas que solo realizan la parte técnica de la animación contratada y son subcontratadas por otra productora (ibídem).
4. *Productoras de multimedios y videojuegos.* Los videojuegos son programas informáticos creados como producto de entretenimiento basados en la interacción entre la persona y el aparato electrónico en el que se ejecuta. Los videojuegos se organizan según el género (aventuras, deportivos, lucha, educativos, etc.) y el sistema de acceso al jugador (web, celular, consola, etc.) (ibídem).
5. *Producción cinematográfica.* Este es el sector más conocido, en él se incluye la producción de corto, medio y largometraje de ficción, documentales, videoclips y videoarte.

Un profesional del campo audiovisual puede ingresar a cualquiera de estas áreas y desempeñar roles comerciales, creativos y/o técnicos, según su perfil. Además de ser un campo en constante crecimiento y desarrollo, el sector audiovisual le permite al profesional integrar equipos multidisciplinarios y trabajar en conjunto con profesionales de otras áreas de la industria creativa: contadores, ingenieros informáticos, artistas, arquitectos, escribanos, etcétera. Estas son algunas profesiones que interactúan y conviven dentro de la producción audiovisual.

II.4.4. Alfabetización audiovisual

Desde hace unos años, en Uruguay existe el Bachillerato Artístico, que en su malla curricular incluye la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales. A diferencia del resto de las materias de los bachilleratos tradicionales, esta asignatura es dictada casi exclusivamente por profesionales o estudiantes avanzados de Comunicación o Audiovisual, ya que en Formación Docente no se forman profesores en esa materia específica. Por otro lado, varias instituciones educativas, tanto del ámbito público como del privado, han incluido en su currículo talleres de educación o lenguaje audiovisual como parte de un intento de alfabetización en esta área.

Además, hoy en día organismos públicos como los ministerios de Desarrollo Social y de Educación y Cultura, el Instituto Nacional de la Juventud, la Intendencia de Montevideo (IM) y los municipios del departamento, entre otros, han incorporado profesionales del sector audiovisual a sus equipos de trabajo como parte fundamental del desarrollo de acciones de comunicación comunitaria. Así como a finales del siglo XIX, con la creación de las cámaras Kodak, George Eastman buscó democratizar el uso de la fotografía, que hasta entonces era de dominio exclusivo de los artistas, en pleno siglo XXI se entiende que la educación en lenguaje audiovisual fuera de los espacios de formación profesional (espacios de primaria, secundaria, educación no formal, centros comunitarios, etc.) tiene un efecto democratizante. La comprensión de aspectos técnicos y de teoría audiovisual por un público infantil o comunitario promueve en ellos el desarrollo de una mirada crítica frente a los múltiples mensajes audiovisuales.

Además, podemos entender la práctica audiovisual como un divertimento, aunque primeramente deberíamos definirla como un medio de comunicación, por tanto quien lo practique, sea artista o no, es el único responsable de la porción de realidad sobre la que decide escribir.

II.4.5. Los medios audiovisuales y su regulación

En 2008, junto con la creación del ICAU, entró en vigencia la Ley de Cine y Audiovisual (Ley 18.284), cuyo objetivo es defender y fomentar la producción de contenidos audiovisuales de producción nacional, regular los espacios de exhibición y promover la educación en lenguaje audiovisual a nivel formal. En la actualidad, el ICAU también se encarga de incentivar políticas públicas específicas que promueven la formación de públicos. En 1994 se fundó la Asociación de Productores y Realizadores de Cine del Uruguay (ASOPROD) y más tarde se crearon otros ámbitos importantes dentro de la IM, como el Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Producción Audiovisual Nacional, el canal público Tevé Ciudad, la Oficina de Locaciones Montevideanas (OLM), el Programa Montevideo Socio Audiovisual, y se propició la participación uruguaya en el programa IBERMEDIA.

Desde la creación de la Ley de Cine se han implementado otras medidas de desarrollo del sector, como el Fondo de Incentivo Cultural promulgado en 2009; la creación de la Uruguay Film Commission & Promotion Office y el Clúster del Audiovisual, y el decreto de exoneración de IVA para algunas actividades: cine y televisión, coproducciones y exportación de servicios de producción publicitaria, así como para la enajenación de obras cinematográficas y el servicio de distribución de películas para la exhibición en

salas. Asimismo, más recientemente, se concretaron acciones como la implementación de los consejos sectoriales, por iniciativa del Ministerio de Industria, Energía y Minería, la integración del sector a los consejos de salarios, y un creciente acercamiento de la televisión pública al fomento de la producción de contenido.¹

II.4.6. El futuro audiovisual del país

En 2015 se celebró el Compromiso Audiovisual 2015-2020, a iniciativa del ICAU, la OLM y ASOPROD, instancia en la que participaron más de 300 agentes de entidades públicas y privadas vinculadas al sector. Luego de un largo proceso de análisis del estado del campo audiovisual, estas organizaciones firmaron un acuerdo por el cual el Estado uruguayo se comprometió, en el período 2015-2020, a fortalecer el sector en seis ejes estratégicos: producción, distribución, exhibición y circulación de contenidos, patrimonio, posicionamiento internacional, formación de públicos y formación técnico-profesional.

Uruguay cuenta con una historia fuerte, un poco olvidada, pero cuyos antecedentes cinematográficos datan de los comienzos de la historia del cine. Con el compromiso de invertir más recursos y generar planes de fortalecimiento y formación, el futuro del sector audiovisual parece ser fuerte y promisorio.

II.4.7. Sección Medios y Lenguajes Audiovisuales de la FIC

Los lenguajes utilizados por los sentidos de la visión y la audición son los ejes en el trabajo de la sección de la FIC destinada al campo de la comunicación audiovisual. El cine, el sonido, la fotografía y las relaciones que se producen entre estas disciplinas son prioridad en el currículo.

Todas estas expresiones se manifiestan en diversos soportes, como televisión, internet, salas o espacios de exhibición, medios a partir de los cuales se fomentan la práctica y la reflexión. Es mediante actividades de producción audiovisual, investigación y crítica que se promueve que el estudiante adquiera conocimientos y habilidades técnicos, discursivos, narrativos y dramáticos para la realización de los mensajes buscados.

Para su formación, quienes transitan esta orientación participan de propuestas curriculares que articulan aspectos analítico-teóricos y prácticos. También están presentes los fundamentos teóricos y el desarrollo y la evolución de los lenguajes y medios audiovisuales.

La formación contempla, asimismo, aspectos creativos vinculados a los formatos que hacen al lenguaje, así como los referentes al campo profesional actual y el proyectado. En este sentido, se orienta sobre las características del mercado de trabajo, se abordan las posibilidades de desarrollo existentes en el contexto actual y las perspectivas a futuro, al tiempo que se promueve la realización de productos tangibles en ámbitos en los que el estudiante puede llegar a desempeñarse profesionalmente. Por lo tanto, parte del conocimiento que se adquiere se refuerza con prácticas preprofesionales cuyos resultados finales trascienden el ámbito educativo para proyectarse en diversos medios de comunicación. En la orientación también está presente la investigación de los lenguajes en juego y las técnicas y tecnologías que estos implican.

1 Extraído de <<http://www.icaucmec.gub.uy/mecweb/imprimir.jsp?contentid=58362&site=3&channel=mecweb>>.

En vistas del mejor nivel de instrucción, resulta pertinente que el estudiante curse y apruebe las unidades curriculares ofrecidas por el área, tanto las obligatorias como las optativas, y que lo haga respetando el orden propuesto por el cuerpo docente del área.²

Ciclo de Profundización			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Fotografía Cinematográfica	8	4-5	Optativa
Edición	8	4-5	Optativa
Tecnología Aplicada al Sonido	8	4	Optativa
Taller Documental I	8	5	Optativa
Ciclo de Graduación			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Seminario Taller Realización tv	10	6	Optativa
Audiovisión (alterna con Música y Sonido para Cine y tv)	8	6	Optativa
Taller Documental II	10	6	Optativa
Sociedad, cultura y TIC	8	6	Optativa
Historia del Cine Documental	8	7	Optativa
Seminario Trabajo de Grado Audiovisual	10	7	Obligatoria
Seminario Taller Realización Trabajo de Grado Audiovisual	10	8	Obligatoria

Además, la sección académica plantea que el estudiante curse otras asignaturas no dictadas por docentes de la Sección Audiovisual, pero que tienen valor para la formación académica porque se vinculan con otras ramas del conocimiento y lo complementan como profesional universitario. Por ejemplo, Argumentación, Consumo, cultura y comunicación, Enfoques de las TIC, Taller de Comunicación Oral y Escrita, Narrativas Transmedia, Antropología Cultural, Historia de los Medios.

Más allá del orden académico propuesto, el estudiante podrá adecuar el recorrido de unidades curriculares a sus intereses personales. Sin embargo, es de destacar que la organización sugerida contempla criterios pedagógicos fundamentales en la formación del profesional. Por otra parte, el área promueve también la formación de posgrado y apoya la actualización de profesionales mediante cursos de educación permanente y actividades de asesoría. Además, se llevan adelante actividades de extensión universitaria, lo que fomenta el relacionamiento de los estudiantes y egresados con la comunidad y con otros servicios universitarios.

² Las unidades curriculares corresponden a la malla de 2019. Puede haber variantes posteriores.

II.4.8. Ejercicio

- Para crear productos audiovisuales es necesario entender y conocer las fases de producción industrial. Supongamos que unos amigos tienen una idea para hacer una película y deciden formar una productora audiovisual.
 - ¿Cuáles son las etapas por las que deberían pasar para que esa idea llegue a nosotros los espectadores? ¿Integrarían a personas de otros campos o áreas profesionales? ¿Por qué?
 - ¿Piensas que el campo audiovisual es únicamente para quienes se consideran artistas? ¿Qué otros roles, aparte de los creativos, puede desempeñar un licenciado en Comunicación especializado en esta área?

II.4.9. Referencias bibliográficas

MARTÍNEZ CARRIL, M. y ZAPIOLA, G. (2002). *La historia no oficial del cine uruguayo (1898-2002)*. Montevideo: Banda Oriental y Cinemateca Uruguaya.

RADAKOVICH, R. y LESCANO, G. (resp.) et al. (2014). *Industrias creativas innovadoras. El cine nacional de la década*. Montevideo: ICAU.

II.5. Lenguajes multimediales y tecnologías de la comunicación

Natalia H. Correa, Mauricio N. Olivera, Analía Passarini

II.5.1. A modo de introducción

La denominada sociedad de la información y el conocimiento se caracteriza por la confluencia de múltiples procesos. En primer lugar, la revolución tecnológica acontecida en los últimos años ha acelerado el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Al mismo tiempo, se han incrementado exponencialmente las capacidades de almacenamiento y procesamiento de información (Correa, 2015). Sumado a ello, al decir de Castells, la actual revolución tecnológica no se caracteriza por la centralidad del conocimiento y de la información, sino por su aplicación para la generación de «... aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos» (Castells, 1999: 58).

En segundo lugar, un conjunto de transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, que tienden a «...reemplazar las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad por redes de relaciones cooperativas» (Tedesco, 2000: 23). Cabero (2000) plantea que la sociedad de la información implica un cambio estructural y que posee, entre otras, las siguientes características: globalización de la economía, potenciación del capitalismo informacional, aparición de nuevos sectores laborales y desaparición de otros, valoración del ritmo del cambio, potenciación de una infraestructura tecnológica, sustitución de los sistemas de producción mecánicos (social y técnico), interactividad, complejidad, inmediatez de productos y resultados, flexibilidad del trabajo, inestabilidad laboral, apuesta por la eficiencia y el progreso, y el giro en torno a los medios de comunicación, especialmente de las TIC.

En este marco, estaríamos transitando, entonces, hacia una sociedad basada en relaciones virtuales o comunicativas, de un paradigma de la cultura de masas a uno de la cultura multimedia (Pérez Tornero, 2000), o hacia una sociedad-red (Castells, 1999).

Particularmente en las últimas décadas se ha abaratado el coste de dispositivos móviles y otras tecnologías con acceso a internet para grandes sectores de la población. Asimismo, han emergido diversidad de aplicaciones que posibilitan a los usuarios producir y publicar información, transformando los modos en los que se relacionan con internet. De este modo, de aquel usuario receptor y «pasivo» que ingresaba a la web solamente a consultar su correo electrónico o a buscar información, hoy en día se pasó al *prosumidor*, el usuario que al mismo tiempo consume y produce información (Correa, 2015).

La denominada Web 2.0 (DiNucci, 1999; O'Reilly, 2005) ha dejado obsoleta a la Web 1.0 y, exaltando valores tales como *colaboración*, *interactividad*, *participación* y *creatividad*, provee de aplicaciones y herramientas a los internautas para que produzcan contenidos: «En esta nueva Web la red digital deja de ser una simple vidriera de contenidos multimedia para convertirse en una plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios» (Cobo y Pardo, 2007: 15). La cantidad de aplicaciones que

permiten a los usuarios la producción y publicación de contenidos —textos, imágenes, videos— crece a un ritmo acelerado. Proliferan *blogs* (Blogger, Wordpress), espacios de producción colaborativa de conocimiento (Wikipedia), aplicaciones representativas (Flickr, YouTube), medios sociales (Facebook, Twitter, Foursquare) que contribuyen al aumento significativo de la información en la web. Sin embargo, en 2015 solo el 43,4% de la población mundial accede a internet, según la última medición de la Sociedad de la Información de la UIT.¹

En este contexto, la comunicación electrónica (Castells, 1999) o digital interactiva (Scolari, 2008) ha modificado el paradigma comunicacional debido a que las TIC permiten la superación de las barreras espacio-temporales, la integración de diversas formas de presentar la información, el aumento de la capacidad de almacenamiento y difusión de información, y la interactividad. Según Scolari, a diferencia de la comunicación de masas, los nuevos modos de comunicación se caracterizan por la digitalización, la reticularidad, la hipertextualidad, la interactividad y la multimedialidad (2008).

En cuanto a la transformación tecnológica y desde una mirada centrada en la materia prima y el proceso productivo, lo digital se diferencia de lo analógico principalmente en lo referido a la reducción de la pérdida de información: «Los sistemas digitales también permiten que las señales sean amplificadas, moduladas, archivadas, identificadas, reconvertidas y reproducidas manteniéndose idénticas al original, sin perder información» (Scolari, 2008: 80). Según el autor, la difusión de información ya no se encuentra centrada en los medios masivos, sino que, en contraposición a la configuración de uno-a-muchos de la lógica de los *mass media*, una nueva configuración reticular supone una comunicación de muchos-a-muchos (Correa, 2015). En cuanto a las estructuras textuales no secuenciales, o hipertextualidad, se han amplificado las posibilidades comunicativas de los mensajes, al otorgar a los usuarios «...la libertad de navegar a través del material en función de sus intereses, curiosidades y experiencias, y de la naturaleza y el propósito de la tarea» (Correa y Mallada, 2011: 26). Asimismo, la interactividad implica la participación activa de los usuarios en la elección del camino para la consulta de información con diversos grados de libertad, es decir, de opciones posibles previstas por el diseñador. Por su parte, la convergencia de múltiples medios de expresión mediante diversas formas de representación tanto digitales como interactivas ha permitido el pasaje a una lógica multimedial (Correa, 2015).

Como menciona Salaverría (2001), el concepto de multimedia se caracteriza por su polisemia. En efecto, por la diversidad de ámbitos desde donde se conceptualiza, existen multiplicidad de definiciones, lo que contribuye a la confusión y falta de precisión conceptual. Asimismo, el concepto de multimedia convive con otros conceptos tales como hipermedia —que hace referencia a medios interactivos— y transmedia —que refiere a la difuminación de las barreras entre los medios— (Marshall, citado por Scolari, 2008: 73).

Salaverría realiza su análisis centrando la atención en dos concepciones de lo multimedia: por un lado, la concepción instrumental (los medios a través de los cuales se comunican mensajes) y, por otro, la concepción comunicativa (características retóricas de los mensajes). Siguiendo al autor, entendemos que el mensaje multimedia «...debe ser un producto polifónico en el que se conjuguen contenidos expresados en diversos códigos. Pero, además, debe ser unitario. El mensaje multimedia no se alcanza mediante la mera yuxtaposición de códigos textuales y audiovisuales, sino a través de una integración

1 Unión Internacional de Telecomunicaciones, agencia de las Naciones Unidas especializada en tecnologías de la información y la comunicación.

armónica de esos códigos en un mensaje unitario» (Salaverría, 2001: 388). De este modo, la clave de lo multimedia, además de la información en multicódigo y la interactividad, estaría en la unidad comunicativa del mensaje.

II.5.2. La profesión del comunicador social en la sociedad de la información

El contexto descrito anteriormente, caracterizado por la centralidad de la información y el conocimiento principalmente en la economía y la sociedad, trae consecuencias importantes al momento de reflexionar acerca del impacto de los cambios en el mundo del trabajo en la práctica de las profesiones, y en particular de las tensiones que se generan en lo que refiere a la formación del profesional universitario en comunicación. Una de las principales tensiones está vinculada a la formación teórica y práctica del comunicador. Para Martín-Barbero, los comunicadores formados en la universidad no pueden ser meros ejecutores, sino que deben ser diseñadores, es decir, capaces de «concebir el proceso entero que va desde la idea a la realización, alguien que puede dar cuenta de lo que se quiere comunicar, de los públicos a quienes se dirige y de los discursos en que debe expresarse» (1990: 73).

En este sentido, los nuevos modos de representación de la información, el nuevo ecosistema de medios, la crisis del modelo uno-a-muchos de los *mass media* nos interpelan al momento de pensar en los nuevos espacios de inserción laboral de los comunicadores, y por tanto en su preparación para un mundo del trabajo permanentemente cambiante y en constante evolución.

Por un lado, los nuevos medios electrónicos se han sumado a los medios masivos tradicionales, modificando el ecosistema de medios y generando nuevos espacios de inserción laboral de los comunicadores, a la vez que nuevas oportunidades de formación. A la prensa tradicional se han sumado *blogs* de autor y especializados; a la radio, sistemas de *podcasting*; a la televisión, YouTube, sistemas de *streaming* y servicios como Netflix; al cine, entre muchos, el 3D.

Por otro lado, diversos campos se han visto reconfigurados en sus lógicas, en particular con la irrupción de los *social media* y de fenómenos que se vuelven virales rápidamente a través de ellos. Hoy la política no puede prescindir del marketing y la publicidad digital; la obra de arte ha llegado a un extremo de reproductibilidad técnica tal que es prácticamente imposible distinguir la obra original de sus «copias». En este nuevo escenario digital y de medios sociales han surgido nuevos perfiles profesionales y se han reacomodado o afectado otros oficios. Por ejemplo, hoy se habla de seo, *community managers*, analistas web, *webmasters*, *webgardeners*, diseñadores multimedia, diseñadores instruccionales, periodistas digitales.²

En el campo de la comunicación organizacional, institucional y empresarial, cada vez se hace más necesaria la presencia de comunicadores expertos en la gestión de medios electrónicos y particularmente en el manejo de medios sociales y gestión de comunidades virtuales. En publicidad y marketing cada vez más comunicadores deben especializarse en aspectos vinculados al *infodesign*,³ por ejemplo. La producción audiovisual (tanto en cine

2 Véase el glosario al final.

3 Entendemos por *infodesign* o diseño de información «la estructura teórica encargada de crear sistemas y productos interactivos de comunicación informativa orientada al usuario, basada en el diseño de documentos digitales» (Tramullas Saz, 2000: 779).

como en televisión) ha visto transformadas sus lógicas de producción y creación y sus redes de distribución. La comunicación educativa ha debido aggiornarse, particularmente en lo referido a la integración de tecnologías tanto en la educación a distancia (*e-learning*) como en la presencial (*extended learning*) y la semipresencial (*blended learning*).

En el caso puntual del periodismo, este ha debido marcar presencia en los medios sociales, sumándolos a sus canales tradicionales de comunicación. Las prácticas periodísticas han debido reinventarse ante la irrupción de la Web 2.0 ya que los medios sociales «se han convertido en una forma de conocer en forma directa las opiniones y comentarios de los “web-actores”, haciendo que lectores, oyentes y televidentes ya no tengan un mero rol pasivo en la noticia y el *feedback* sea algo constante» (Chauvin, 2011). La autora señala que Ramonet habla del «triumfo del amateur», en que cada usuario es un «periodista en potencia», por lo que el profesional del periodismo debería dedicar más tiempo a verificar, corregir y contrastar la información que circula (Chauvin, 2011). Cabe preguntarse si hoy puede hablarse incluso de periodismo transmedia o si el periodismo digital efectivamente está experimentando con nuevos formatos. Al respecto, Scolari responde que en realidad el periodismo siempre tuvo un carácter transmedia, ya que el relato de un fenómeno comenzaba en un medio y continuaba en otro. El investigador señala que «Se están haciendo cosas, siempre con el método del ensayo y error. ¡No hay manuales que expliquen cómo adaptar un medio a la nueva ecología de medios!» (Lovato y Moreno, 2014: 152). Scolari además reflexiona sobre la penetración de los dispositivos móviles y agrega: «La penetración de este medio es muy grande y se ha convertido en la interfaz de bolsillo que nos permite informarnos y organizar nuestra vida social. Es impensable un periodismo que no tenga en cuenta la producción de contenidos para los dispositivos móviles» (Lovato y Moreno, 2014: 152).

II.5.3. Enseñanza del campo en la FIC: oferta curricular y enfoque de formación

La Sección Académica Lenguajes Multimediales y Tecnologías de la Comunicación integra el Departamento de Medios y Lenguajes del Instituto de Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación de la UdelaR. El objetivo general de esta sección es reflexionar, analizar y discutir sobre la conformación de nuevas realidades comunicativas a partir de la intervención de la digitalización de la información y desde una perspectiva crítica.

En dicho marco, la sección busca realizar actividades de formación de grado, actualización profesional y posgrado. Asimismo, apunta a desarrollar actividades de vínculo con el medio, extensión e investigación en su campo.

Como principales propósitos de la formación en el nivel de grado, en la sección académica se busca, por un lado, problematizar algunos conceptos y prácticas comunicacionales en torno a las TIC y, por otro, estudiar la especificidad del lenguaje multimedial.

La malla curricular de la orientación Multimedia y Tecnologías Digitales para 2019 comprende unidades curriculares:

Ciclo de Profundización			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Enfoques de las TIC	8	3	Optativa
Narrativas Transmedia	8	4	Optativa
Contenidos culturales en redes: una perspectiva económica	8	4	Optativa
Edición	8	4-5	Optativa
Tecnología Aplicada al Sonido	8	4	Optativa
Ciclo de Graduación			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Sociedad Cultura y TIC	8	6-7	Optativa
Publicidad Digital	8	6-7	Optativa
Taller de Etnografía: Comunicación y Ciudad	8	6	Optativa
Seminario Temático: TIC (Facultad de Ciencias Sociales)	8	6	Optativa
Seminario Taller Trabajo de Grado Multimedia y Tecnologías Digitales	20	7 y 8 (anual)	Obligatoria

Los estudiantes acreditan la práctica preprofesional en el Laboratorio Transmedia de la Sección, concebido como un espacio de creación, producción y experimentación de contenidos en formatos multimedia. Este espacio está vinculado a la asignatura Narrativa Transmedia.

La orientación ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar sus trabajos de grado en temáticas relacionadas con las formas emergentes de información, participación, entretenimiento, sociabilidad, gestión del conocimiento y estrategias de visibilidad e inclusión social en diversos grupos socioculturales. Brinda alternativas para abordar el papel de las audiencias y los fans en la expansión de los relatos mediante manifestaciones como el *cosplay*, el *fan fiction*, el *fan art* y el *fan vid*. También canaliza y promueve trabajos de grado que exploren y generen distintos productos y creaciones mediante prácticas transmedia, crossmedia y multimedia.

II.5.4. La investigación en el campo: nuevas realidades comunicacionales

La Sección Académica Lenguajes Multimediales y Tecnologías de la Comunicación pretende desarrollarse tanto en la enseñanza como en la investigación y el análisis de los comportamientos sociocomunicacionales, culturales e identitarios que permiten comprender las nuevas realidades comunicacionales. Entre ellas:

- a. Los medios y redes sociales.
- b. La mediación o (des)intermediación de internet.
- c. Los medios alternativos (después del apagón analógico, la elaboración de contenidos digitales, la creciente visualización de contenidos en YouTube, Netflix y otras redes que los jóvenes

utilizan cada vez más, y la creciente pérdida de importancia de la televisión tal como la conocemos).

- d. La discusión de la prensa digital y el futuro de la prensa en papel (los nuevos contenidos de la prensa digital, el periodismo ciudadano, sus formas de gestión y financiamiento, el tuit como fuente e intermediación de la información, etc.).
- e. Los nuevos espacios públicos conformados por inteligencias colectivas; el periodismo de datos (Fundación Civio).
- f. La puesta de un lenguaje común de datos, textos, sonidos, imágenes y videos que conforman un nuevo pacto comunicativo con las audiencias (prosumidores, periodismo ciudadano).
- g. Nuevos lenguajes transmedia y narrativas transmediáticas.
- h. Nuevas formas de gestión económica, política y cultural (*crowdfunding*, Wikipedia, etc.).
- i. Nuevos licenciamientos (*creative common*).
- j. Nuevos modos de producir y de comunicar (interactividad).
- k. Nuevas temporalidades (ruptura del espacio-tiempo).
- l. La nueva *era inteligente de la técnica* (inteligencia artificial, internet de las cosas).

II.5.5. Ejercicios

- Responde: ¿Cuál sería la máxima expresión de la convergencia tecnológica y mediática o comunicativa?
- Imagina el oficio de un periodista, un fotógrafo o un diseñador antes de la era digital. ¿Cómo lo describirías?

- Todos periodistas.

Los medios de comunicación alientan a las personas a enviar sus noticias con el eslogan de que hoy «todos somos periodistas». Tal argumento se sostiene en los cambios tecnológicos, en la convergencia del móvil, por ejemplo. Pero ¿todos podemos ser periodistas?

- Responde las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál sería la función del periodista si cualquiera puede hacer una foto o escribir sobre un hecho y enviarlo al medio de comunicación?
2. ¿Qué es un periodista? ¿Cuál es su especificidad? ¿Perdió el monopolio de la intermediación?
3. ¿Qué es el periodismo y qué se espera de un periodista en este nuevo escenario?
4. ¿Se debe readaptar el periodista al medio? ¿Cómo?

- ¿Narramos transmedia?

- Primera etapa: la idea

Selecciona un relato (película, cuento, novela, etc.) como punto de partida y fuente de inspiración para convertirlo en una narración transmedia.

Realiza un boceto en el que se exprese la idea y cómo se desarrollaría la producción.

Apuntes a tener en cuenta:

1. En el boceto se pretende que no se modifique la historia original, sino que se creen nuevos relatos. Un ejemplo puede ser tomar algún personaje de la obra que sirve de inspiración (o crear uno y establecer algún vínculo con la historia) y contar algo sobre él.

2. A continuación se debe establecer en qué medio, lenguaje, formato y género se narrará la historia. Algunos ejemplos: crear un fotonovela; realizar un video animado; crear una cuenta de Twitter, Facebook, Instagram, etcétera, del personaje y publicar; crear un cómic; utilizar herramientas de realidad aumentada, y mucho más.

- Segunda etapa: producción y distribución

Producir lo establecido en el boceto, publicarlo y compartir el producto en algún medio digital.

Algunas aplicaciones que se pueden explorar para producir y distribuir contenidos *online*: YouTube, Vimeo, Ivoox, SoundCloud, Pinterest, Timetoast, Dipity, TimeRime, Glogster, Thinglink, Mural.ly, Stripgenerator, Storyboard That, Collage.com, Delicious, Mozilla Popcorn Webmaker, etcétera.

II.5.6. Breve glosario

Analista web: mide y analiza las acciones y la evolución de una web particular con el fin de mejorarla.

Diseñador instruccional: define la metodología, los elementos, los procesos de un curso o programa que se desarrolla a distancia.

Diseñador multimedia: coordina proyectos que combinan distintos lenguajes y soportes, como videojuegos, animación, texto, video, sonido, fotografía, a lo cual suma la interactividad, que es la especificidad propia del lenguaje multimedial.

Gestor de medios sociales (community manager): selecciona los medios, planifica y promociona los contenidos. Dinamiza los foros.

Periodista digital: se desempeña en el medio digital: «Es la especialidad del periodismo que emplea el ciberespacio para investigar, producir y, sobre todo, difundir contenidos periodísticos» (Salaverría, 2005: 21).

SEO (Search Engine Optimization u optimización para motores de búsqueda): posiciona a la web particular en los buscadores como Google.

Webgardener: actualiza los contenidos en un sitio web.

Webmaster: responsable de un sitio web. Redacta, edita, publica y coordina.

II.5.7. Referencias bibliográficas

- CABERO ALMENARA, J. (2000). Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la universidad: las teleuniversidades. En C. ROSALES (coord.), *Innovación en la Universidad* (187-216). Santiago de Compostela: NINO.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. México: Siglo XXI.
- CHAUVIN, C. (2011). El rol del periodista y nuevas tecnologías en el nuevo libro de Ignacio Ramonet. *Babel Digital*. Recuperado de <http://babledigital.com.ar/noticias/val/1538/el-rol-del-periodista-y-nuevas-tecnolog%C3%ADas-en-el-nuevo-libro-de-ignacio-ramonet.html>.
- COBO ROMANÍ, C. y PARDO KUKLINSKI, H. (2007). *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*. México: FLACSO. Recuperado de http://www.oei.es/tic/planeta_web2.pdf.
- CORREA, N. (2015). Formación de comunicadores en clave transmedia: coproduciendo materiales de estudio multimediales con TIC. En M. COLLEBECHI, E. PÉREZ y N. TESSIO (comps.), *Ateneo de experiencias: IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas y desafíos de la bimodalidad* (39-44). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado de http://foro.virtual.unq.edu.ar/bundles/foroivstart/doc/experiencias_ateneo.pdf.

- CORREA, N. y MALLADA, N. (2011). La WebQuest: Una estrategia didáctica para la búsqueda guiada de información. *Convocación: Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, 3, 25-28.
- DINUCCI, D. (1999). Fragmented Future. *PRINT*, 32-222. Recuperado de http://darcy.com/fragmented_future.pdf.
- LOVATO, A. y MORENO, G. (2014). 10 preguntas a Carlos Scolari. En F. IRIGARRAY y A. LOVATO (eds.), *Hacia la comunicación transmedia* (147-153). Rosario: UNR Editora. Recuperado de <http://www.genderit.org/sites/default/upload/244926680-hacia-una-comunicacion-transmedia.pdf>.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1990). Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación. *Dia-Logos de la Comunicación*, 28, Lima. Recuperado de http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2015/28/TEORIA,%20INVESTIGACION%20Y%20PRODUCCION_%20Edicion%2028.pdf.
- O'REILLY, T. (2005, setiembre). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O'Reilly Media, Inc.* Recuperado de <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- ONU/UIT (2015). *Resumen ejecutivo del Informe medición de la sociedad de la información 2015*. Recuperado de <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2015.aspx>.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2000). El desarrollo de la sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (17-34). Barcelona: Paidós.
- SALAVERRÍA, R. (2001). Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 7, 383-395. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0101110383A/12866>.
- (2005). Redacción periodística en internet. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- TEDESCO, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TRAMULLAS SAZ, J. (2000). Planteamiento y componentes de la disciplina «Information design». *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 10, 773-781. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/jtramullas.pdf>.

II.6. La comunicación educativa y comunitaria

Lucía Olivari, Martín Martínez

La comunicación educativa y comunitaria es un campo académico y profesional, pero primero es una concepción epistemológica y metodológica de la comunicación. Epistemológica porque implica una definición conceptual de qué se entiende por comunicación. Metodológica porque de la mano de la definición del *qué* se construye la definición del *cómo*, es decir, la definición conceptual de los procesos y técnicas que debe implicar su desarrollo.

II.6.1. El *qué*

Entendemos por comunicación la construcción de vínculos y sentidos. En el libro *Pedagogía de la comunicación*, Mario Kaplún cita a Paulo Freire diciendo que solo hay comunicación cuando hay diálogo, y para explicarlo retoma sus definiciones:

1. Verbo *comunicar*: ‘acto de informar, de transmitir, de emitir’.

2. Verbo *comunicarse*: ‘diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad’.

Comunicación deriva de la raíz latina *communis*: ‘poner en común algo con otro’. Es la misma raíz de *comunidad*, de *comunió*n; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común (Kaplún, 1998).

Vínculos y sentidos son dos caras de una misma moneda. Para que exista comunicación debe existir un vínculo entre dos o más partes; partes que pueden ser personas, organizaciones, grupos. Ese vínculo puede ser fuerte o débil, constante o concreto, cara a cara o mediado. Lo que *se pone en común* son los sentidos, es decir, las ideas o significados construidos en ese vínculo.

Ejemplo:

Una organización barrial nuclea a vecinos y vecinas de un barrio. Algunos participan asiduamente de los espacios de reunión que propone esta organización y otros no tanto.

Quienes no lo hacen dicen que es por falta de tiempo, porque no están de acuerdo con las cosas que hace la organización o porque sienten que no los representa.

Quienes lo hacen dicen que es importante juntarse para hacer cosas por el barrio, que juntos se puede lograr más, que no es tanto el tiempo que implica.

La idea que los participantes tienen de la organización es muy diferente de la de aquellos que no la integran, y el vínculo también. El vínculo de vecinos y vecinas con la organización hace al sentido construido y viceversa.

Esta definición refiere no solo el acto de comunicarse, sino al fenómeno comunicacional en sí mismo, es decir, a la dimensión comunicacional de la sociedad, a la forma en que la sociedad desarrolla procesos, prácticas y experiencias de comunicación. Somos seres sociales y no individuos aislados, vivimos constantemente relacionándonos con otros y otras en diferentes ámbitos y modos: en la familia, en los centros educativos, en el trabajo, en la plaza, en el ómnibus. Construimos sentidos comunes a través de esos vínculos y viceversa: esos sentidos socialmente construidos sin duda inciden en los vínculos que generamos o tenemos.

La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio cómo los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (Kaplún, 1998: 58)

La definición de vínculos y sentidos cuestiona el modelo clásico de emisor, receptor y mensaje como elementos fundamentales del esquema comunicacional. Así, el mismo autor acuña el término *emírec* para expresar que ambas partes del acto comunicacional son emisoras y receptoras a la vez, porque son quienes otorgan sentido al mensaje. El sentido que se otorga no se construye solamente a partir del mensaje, sino fundamentalmente a partir de las ideas y significados ya construidos por el emisor y el receptor acerca de ese mensaje.

Ejemplo:

Si la organización barrial decidiese convocar a los vecinos y las vecinas que no participan diciendo que es importante su participación porque juntos se logran más cosas, seguramente no encontrarían eco, dado que los receptores de ese mensaje ya tienen una idea construida acerca de la organización que nada tiene que ver con las posibilidades de la práctica colectiva.

Si sacamos el análisis del acto comunicacional y lo llevamos al fenómeno comunicacional, podemos ver la misma relación.

Estamos rodeados de mensajes a los que otorgamos sentido en función de nuestras ideas y significados previamente construidos. Si caminamos de noche por una calle y del lado de enfrente camina otra persona con la capucha de la campera puesta seguramente nos sintamos temerosos o inseguros; ¿esto se debe a que la capucha representa un peligro en sí misma? No, se debe a que existe una idea construida acerca de cómo es o cómo luce quien amenaza mi seguridad o me da miedo.

II.6.2. El *qué* del campo académico y del campo profesional

Dijimos que la comunicación educativa y comunitaria es un campo académico y profesional.

Dada la definición analizada, entendemos que como campo académico la comunicación desde esta perspectiva estudia todo aquello que refiere a los vínculos y los sentidos de una comunidad u organización.

En 2015 finalizó una investigación que buscaba conocer la incidencia que tuvo la Ley 18.232, de Radiodifusión Comunitaria, sobre los medios comunitarios que fueron legalizados en ese contexto. Para realizarla, se conformó un equipo compuesto por diversos servicios de la UdelaR representantes de distintas disciplinas y saberes. Especialistas en derecho y sociología estudiaron el desarrollo del marco normativo, profesionales de la ingeniería estudiaron los alcances del espectro radiofónico y aquellos vinculados a la comunicación lo hicieron desde la perspectiva de la comunicación educativa y comunitaria, dedicándose a conocer cómo eran los vínculos y sentidos construidos sobre las radios tanto por ellas mismas como por algunos referentes de los barrios donde se encontraban.

En el campo profesional, una comunicadora o comunicador educativo/a y comunitario/a puede desarrollarse tanto en organizaciones (públicas y privadas, barriales, sociales, sindicales, empresariales) como en políticas públicas (en organismos o instituciones estatales). La diferencia con otras orientaciones de la comunicación no radica en el lugar o ámbito en el que desarrolla su tarea, sino en la perspectiva (el *qué*, ya definido) y, por lo tanto, en las metodologías (el *cómo*) que ponga en juego al hacerlo.

II.6.3. El *cómo*

En coherencia con la perspectiva de la comunicación presentada, buscaremos desarrollar metodologías, es decir, procesos y prácticas que impliquen el diálogo, que impliquen la construcción de vínculos y sentidos compartidos entre dos o más partes. Para hacerlo es imprescindible conocer cómo son los sujetos, las organizaciones o los grupos con los cuales queremos trabajar, sea mediante la investigación o la intervención. Ese conocimiento previo que debemos construir es un proceso al que llamamos *prealimentación*, que es el primer paso para definir cuáles son los vínculos y los sentidos que buscaremos problematizar y poner en común.

La prealimentación nos permitirá también comprender la mirada de esos sujetos, ponernos en su lugar, generar *empatía* y desarrollar procesos que se vinculen con sus puntos de partida.

...para poner en acción el deseo del otro en los procesos de comunicación, es necesario desarrollar la capacidad de ponerse en su lugar. Esto no significa que debemos pensar como ese otro, sino hacer un esfuerzo por entender su punto de vista, el lugar desde el cual mira, aun para discutir con él. Para dialogar con otro, individual o colectivo, primero tengo que entender cómo es, saber qué le pasa, cuáles son sus palabras, sus historias, sus maneras de ser. Para entablar un diálogo real siempre debemos partir del otro. Muchas veces los proyectos de los técnicos introducen «lógicas del pensar» que tienen poco que ver con los procesos de una comunidad, porque en realidad solo parten de los «deseos» de los técnicos. Pensar desde los deseos presentes en la comunidad y no solo desde las necesidades o desde el diagnóstico técnico, puede ayudar a construir una propuesta que al interpelar se vaya construyendo desde una lógica común. (Monti *et al.*, 2006: 23)

En esta perspectiva, la comunicación no busca solo informar, construir mensajes o contenidos, sino incidir en la transformación de las prácticas de los sujetos, transformar alguna dimensión de los vínculos y los sentidos construidos. Por esta razón es necesario involucrar a los sujetos en los procesos de comunicación que se desarrollen a través de *metodologías participativas*.

Las metodologías articulan las técnicas que realizamos para desarrollar un proceso tanto de intervención como de investigación. Cuando decimos que son *participativas* nos referimos a que son técnicas que nos permiten involucrar a los sujetos en el proceso, porque, al igual que en la definición del *qué*, el sujeto no es un receptor o público sino que es parte de él.

Ejemplo:

Si la organización barrial decidiese contratar un equipo de comunicación para generar mayor participación, ese equipo debería trabajar junto con sus integrantes para conocer cuáles son las percepciones de vecinos y vecinas acerca de ella. Para hacerlo, podría, entre otras, utilizar la técnica del *vox pop*. Las respuestas que surgieran de allí servirían de insumo para pensar formas, espacios y productos de comunicación que no partieran únicamente de la visión del equipo de comunicación o de los integrantes de la organización, sino que incorporaran la mirada de vecinos y vecinas.

Vox pop es una modalidad de entrevista utilizada para obtener una respuesta corta y concreta. Consiste en realizar la misma pregunta a varias personas. Esa pregunta debe ser concisa y no puede responderse con *sí* o *no*.

El *vox pop* puede hacerse de forma audiovisual o sonora: es decir, con una cámara o con un grabador de sonido.

Sugerencias para realizarlo:

definir la pregunta que plantearán;

buscar una variedad de entrevistados: adultos, jóvenes, mujeres, hombres, comerciantes, vecinos, trabajadores, etcétera;

presentarse ante el entrevistado: contarle quiénes son y en el marco de qué realizarán las preguntas;

preguntarle si está dispuesto a responder;

utilizar la misma pregunta con todos/as los/las entrevistados/as.

II.6.4. La historia y los apellidos

La comunicación educativa y comunitaria surge como una respuesta a necesidades comunicacionales que comienzan a presentarse en diferentes comunidades, medios, organizaciones, colectivos, movimientos en América Latina. Estas necesidades fueron construyendo acciones y luego teorías que fueron constituyendo este campo disciplinar, profesional y académico. En este recorrido encontramos diferentes formas de nombrarlo, según su origen o énfasis o ámbito donde se desarrolla la comunicación:

Comunicación alternativa. Por un lado se plantea como alternativa a los medios hegemónicos y con vocación, entonces, contrahegemónica. Esto puede referirse a cosas muy diversas. Algunos ponen más el acento en los contenidos: una agenda informativa diferente, dar la palabra a voces «minoritarias». Otros en el modo de producirlos: con decisiones colectivas y/o participación de no profesionales, actores sociales, etc.

Comunicación popular. El término popular suele referir a un posicionamiento a favor de los intereses de los «sectores populares» y el vínculo más o menos directo con sus organizaciones representativas. En este sentido, así como la educación popular puede definirse como «la dimensión educativa de la acción sociopolítica» de los movimientos populares (Núñez 1985: 51), la comunicación popular sería su dimensión comunicacional.

Comunicación participativa. Una propuesta de cambio en la concepción comunicacional, que busca romper con el modelo de pocos emisores y muchos receptores, apuntando a una comunicación dialógica, donde cada vez más puedan ser también emisores o emirecs, emisores y receptores a la vez, interlocutores. Una comunicación «horizontal», que rompa con el verticalismo de la transmisión unidireccional.

Comunicación educativa. A medida que fue perdiendo fuerza la idea de los medios como escuela se abrió más el debate sobre qué entender por «educativo» en los medios y en la comunicación en general. Aquí la perspectiva dialógica encuentra su paralelo en el plano

educativo: el diálogo de saberes y no la mera transmisión, propuesta central del pensamiento de Paulo Freire (1969).

Comunicación comunitaria. Procesos y medios de comunicación para la promoción social de las pequeñas comunidades [...] lo comunitario aparece ahora como un modo de pensar los procesos de cambio social profundo y, a la vez, democráticos, de «abajo hacia arriba». En esta perspectiva lo comunitario sería una búsqueda por fortalecer el —con frecuencia debilitado— espacio social, reconociendo la importancia de la dimensión subjetiva y las identidades en los procesos emancipatorios (Santos, 1998). (Kaplún, 2007: 312)

II.6.5. La comunicación educativa y comunitaria en la FIC

La comunicación educativa y comunitaria es una de las orientaciones profesionales sugeridas en el plan de estudios actual. Esta orientación comenzó siendo uno de los seminarios taller del cuarto año de la carrera (Plan 95) y luego fue uno de los trayectos profesionales que planteaba la modificación del Plan 95.

El Plan 2012 habilitó la incorporación de esta orientación en los distintos niveles de la carrera con propuestas curriculares que permiten acompañar los distintos momentos previstos: introducir el campo de la comunicación educativa y comunitaria en el ciclo inicial, profundizar su conocimiento en el enfoque metodológico (tanto en la investigación como en la intervención) en el ciclo de profundización, y completar la formación con experiencias preprofesionales anuales y con la profundización de las discusiones actuales del campo en el ciclo de graduación.

La propuesta curricular permite que los y las estudiantes la recorran como su orientación profesional o que forme parte de cursos y proyectos que complementen y ofrezcan otras miradas a otras orientaciones que ofrece el Instituto.

La sección académica está pensada como *un sistema que busca articular no solo cursos y talleres curriculares, sino también una serie de proyectos, propuestas y acciones, aportando a la construcción de trayectorias e itinerarios individuales y colectivos centrados en ejes temáticos y prácticas que partan de los problemas y necesidades de comunicación de diversos actores, organizaciones, instituciones, grupos y colectivos.*

Los y las estudiantes están invitados a aprender y a construir conocimiento a partir de la experiencia. Por esto los cursos proponen una metodología de trabajo grupal en la clase: la posibilidad de trabajar con otros y otras (jóvenes, adultos, niños y niñas) en diversos ámbitos (organizaciones sociales, culturales, centros educativos, organismos públicos, etc.) y en el marco de proyectos de investigación y de extensión universitaria.

A su vez, estas experiencias buscan construir conocimiento en torno a un eje temático que se define como *lo público y el espacio público*. Este eje nos permite incorporar en los cursos las discusiones actuales en el campo profesional. Lo hacemos a partir de los núcleos temáticos que lo componen: las políticas públicas, los territorios y comunidades, las organizaciones públicas, la sociedad civil, las modalidades organizativas en los territorios, los actores, sus narrativas y discursos, con énfasis en adolescentes y jóvenes.

Los cursos que se ofrecen son:¹

- Introducción a la Comunicación Educativa y Comunitaria (segundo semestre)
- Teatro del Oprimido (tercer semestre)
- Educación para los Medios (cuarto semestre)
- Metodologías Participativas de Investigación (quinto semestre)
- Seminario Taller I de Comunicación Educativa y Comunitaria (sexto semestre)
- Comunicación en Políticas Públicas (sexto semestre)
- Mapeos comunicacionales (sexto semestre)
- Seminario Taller Trabajo de Grado de Comunicación Educativa y Comunitaria (séptimo y octavo semestres)
- Comunicación y Extensión Rural (octavo semestre)

Evaluaciones de los y las estudiantes sobre los cursos:

De eso se trataba. Con una temática establecida pero amplia e interesante, a partir de la cual logramos explorar en nuestras experiencias, compartirlas con otros, dándoles valor a nuestras vivencias, y pensar desde ahí, desde la subjetividad de cada uno y la del grupo, aprendiendo de las diferencias y similitudes que nos forman. Así fuimos aprendiendo a vernos para ver, a observarnos para observar, a escucharnos para escuchar.

Finalmente, el curso me permitió repensar lo que implica una investigación. En los otros cursos se hacía mucho énfasis en la división entre sujeto y objeto, las diferentes posturas epistemológicas, y su articulación. Pero gracias a Metodologías Participativas de Investigación descubrí una nueva forma de investigar...

La introducción a la idea de lo participativo es el aprendizaje mayor de la tarea. Cómo construir conocimiento desde lo dialógico. El hecho de que varios integrantes del equipo vinieran desde otros trayectos de la carrera trajo consigo una mezcla de diferentes visiones y bagajes previos que enriquecieron el panorama a nivel general.

Hemos aprendido mucho del curso, diversos autores que fueron guías para el desempeño de los talleres, pero que también nos sirven para tener una visión más crítica de nuestro alrededor. A su vez, metodológicamente estar realizando un taller para jóvenes en simultáneo a estar recibiendo un taller nosotros mismos en el curso es una experiencia que nos enriquece como personas y como futuros profesionales.

Poder discernir las ideas de objeto-sujeto, generar el extrañamiento tan discutido, pero a la vez reconocerse dentro del objeto de estudio, como implicado. Discutir-haciendo. Los debates eran producto de una actividad pensada, planificada por nosotros.

¹ La oferta curricular señalada corresponde al año 2017. Pueden generarse variaciones en la malla curricular para otros años.

II.6.6. Ejercicio

La construcción de vínculos y sentidos.

Les proponemos ver la conferencia de la escritora sudafricana Chimamanda Adichie y responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas o significados había construido según su relato? ¿A partir de qué vínculos?
- ¿Cuáles transformó y a partir de qué experiencias?
- Luego, leer el texto *Conversatorio entre Omar Rincón, Jesús Martín-Barbero y Rossana Reguillo* (2004) y relacionar con las respuestas dadas. ¿Qué dicen los autores respecto a los sentidos construidos?

II.6.7. Referencias bibliográficas

- BLANCO, Alberto; GARCÍA, Alicia *et al.* (2011). Intercambio de saberes, construcciones colectivas y territorios de aprendizajes. En Yamandú ACOSTA *et al.* (coords.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Trilce-Núcleo-Red Pensamiento Crítico en América Latina y Sujetos Colectivos-Espacio Interdisciplinario (Universidad de la República).
- EQUIPO DOCENTE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y COMUNITARIA (2013). La integralidad en los aprendizajes. 12 años de experiencias en el marco del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria. En Antonio ROMANO y Macarena GÓMEZ (comps.), *La docencia interpelada. Aportes para pensar la experiencia universitaria en la actualidad*. Montevideo: Universidad de la República, Extensión Universitaria, Ciencias de la Comunicación.
- KAPLÚN, Gabriel (2007). La comunicación comunitaria en América Latina. En Bernardo DÍAZ (org.), *Medios de comunicación. El escenario iberoamericano*, 311-320. Madrid: Ariel.
- KAPLÚN, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MONTI, E. *et al.* (2006). *Manual de comunicación para la salud. Herramientas para la producción de materiales y acciones comunicativas en las prácticas comunitarias*. Córdoba: PROAPS.
- RINCÓN, O. (2004). *Conversatorio entre Omar Rincón, Jesús Martín-Barbero y Rossana Reguillo*. Recuperado de www.comunit.com/la/content/conversatorio-entre-omar-rinc%C3%B3n-jes%C3%BAsmart%C3%ADn-barbero-y-rosana-reguillo.

II.6.8. Bibliografía obligatoria

- KAPLÚN, Gabriel (2007). La comunicación comunitaria en América Latina. En Bernardo DÍAZ (org.), *Medios de comunicación. El escenario iberoamericano*, 311-320. Madrid, Ariel.
- VILLAMAYOR, Claudia (2006). La comunicación como perspectiva y como dimensión de los procesos sociales. Una experiencia de participación en las políticas públicas (PSA Formosa). *UNIrrevista*, vol. 1, n.º 3. UNISINOS, São Leopoldo, Río Grande del Sur.

II. 6.9. Bibliografía complementaria

- HUERGO, Jorge (2000). Tradiciones, representaciones y prácticas: Una topografía de comunicación/educación. En J. HUERGO y M. B. Fernández, *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MATA, María Cristina (2013). Recorridos: De los sectores populares, al público y la ciudadanía. Constelaciones. *Revista de Comunicación y Cultura*, n.º 4.
- REGUILLO, Rossana (1997). Ciudad y comunicación. Densidades, ejes y niveles. *Revista Diálogos*, n.º 47. FELAFACS.

II.7. Comunicación organizacional

Marianela Fernández, Daniel Ottado, Paola Papa

II.7.1. Presentación

Pensar en organizaciones y en la comunicación que se genera en estas y a través de estas puede resultar algo mucho más natural y cotidiano de lo que parece.

Les proponemos el siguiente ejercicio: partan de su propia experiencia de vida y respondan las siguientes preguntas:

¿Cuántos de ustedes nacieron en su casa? ¿Cuántos de ustedes aprendieron con un maestro/docente tutor en su propia casa? ¿Cuántos de ustedes asistieron a un velatorio realizado en su propia casa o en la de un particular?

Por la razón que fuere —tema que no está en discusión en este planteo—, seguramente muy pocos o casi nadie transitó por este tipo de experiencias. Por el contrario, la mayoría de ustedes nacieron en un centro de salud, aprendieron a leer y a escribir en un centro educativo y seguramente cuando tuvieron que asistir a un velatorio, momento poco feliz para cualquier persona, este se realizó en una empresa fúnebre.

En esta misma línea de pensamiento podemos continuar preguntando: cuántos de ustedes han estado afiliados a un club deportivo, un movimiento social, un partido político, cuántos han vacacionado en centros turísticos o visitado centros comerciales como simples clientes a lo largo de su vida. Y sin duda, ustedes y el resto de las personas transitamos y transitaremos por una importante cantidad de organizaciones más.

Esto quiere decir que las personas, a lo largo de nuestro ciclo de vida y según el rol que cumplimos, formamos parte, atravesamos y participamos de organizaciones de diversa naturaleza: clubes deportivos, organizaciones vecinales, sindicales, políticas, empresas públicas, empresas privadas, asociaciones de profesionales, entre otras. Por lo tanto, estas organizaciones son parte de nuestra vida cotidiana mucho más de lo que a primera vista podríamos percatarnos. No obstante, y debido a esta constante manera de estar insertos socialmente, podríamos concluir que vivimos en lo que algunos autores señalan como una *sociedad de organizaciones* (Gore, 2010), de la cual somos parte constitutiva.

II.7.2. ¿Qué son las organizaciones?

Existen diversas definiciones de organización. Se puede definir como un «instrumento para alcanzar una meta colectiva»; las organizaciones «se crean en función de unos objetivos o de una finalidad que debe orientar todas las acciones» en un «sistema de relaciones sociales [...] entre agentes libres capaces de actuar más allá de los determinismos naturales» (Arocena, 2010: 33-34). Es decir que los sujetos que la conforman, en la medida en que tengan la voluntad y las posibilidades, tienen la propiedad de transformarla.

Las organizaciones se crean y se desarrollan para cumplir con un determinado fin, como cambiar o construir una determinada realidad, brindar servicios o soluciones a sus clientes, socios o beneficiarios —según sea el tipo de relación que las personas tengan con estas—, entre otros.

Aunque pueden existir algunas similitudes, no es lo mismo una empresa multinacional que una pequeña empresa nacional, una empresa pública o una cooperativa; como tampoco son lo mismo una organización no gubernamental internacional y una organización barrial que desarrolla su actividad en un pequeño territorio. Cada una de ellas tiene sus características y particularidades que la hacen diferente y que nos permiten clasificarlas por categorías o tipo de organización.

Pese a las grandes diferencias de escala y rama de actividad que este tipo de organizaciones pueden tener, existe un denominador común: *la comunicación*. Un componente esencial para que puedan funcionar, cumplan con su misión, su visión, sus metas y sus objetivos.

De esta forma, las organizaciones no solo se componen de un conjunto de normas, procedimientos administrativos e infraestructura, sino que son, sobre todo, un conjunto de conversaciones. Por lo tanto, desde este punto de vista, sin comunicación no puede existir organización.

II.7.3. ¿Qué es la comunicación organizacional?

La comunicación organizacional es aquella que se genera en y desde las organizaciones y que implica la construcción de vínculos y la producción de sentidos entre sus miembros y quienes se relacionan con ellas.

Washington Uranga entiende la comunicación como «interacción social», mediante la cual «se construye una trama de sentidos que involucra a todos los actores, sujetos individuales y colectivos, en un proceso de construcción también colectivo que va generando claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura» (2007: 4). Esta definición bien puede aplicarse al plano de las organizaciones, ya que ellas están inmersas y forman parte de un contexto sociocultural, político, económico e histórico determinado.

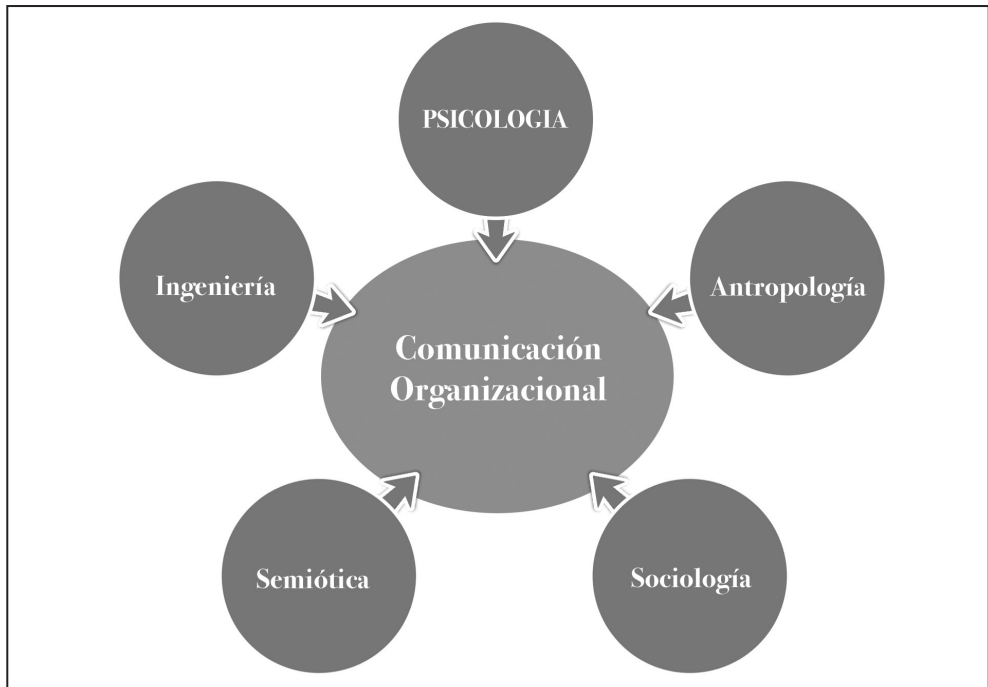
En la medida en que se fortalezcan los vínculos, se compartan sentidos y significados, las organizaciones podrán cumplir sus fines y alcanzar los cometidos que hayan definido.

II.7.4. Orígenes de la comunicación organizacional

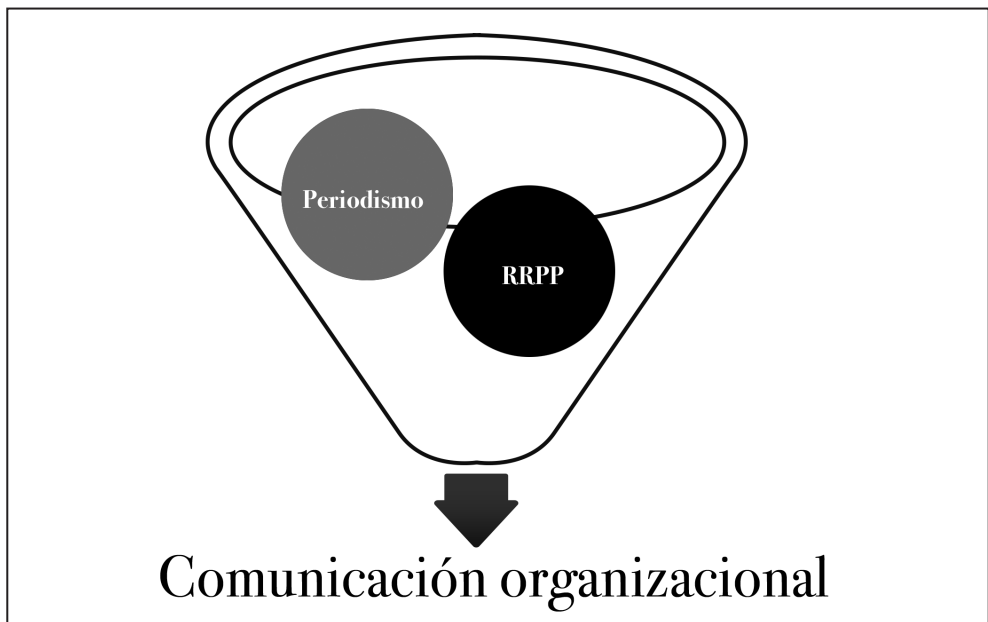
Si entendemos la comunicación como un campo de conocimiento tanto en el plano académico como en el profesional, podríamos señalar que la comunicación organizacional es un subcampo del campo de la comunicación que tiene un enfoque multidisciplinario en el que convergen disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la sociología, la psicología y la administración, y de las ciencias básicas como la matemática y la ingeniería (Taylor, 2005).

Asimismo, la comunicación organizacional entendida como subcampo de la comunicación no solo es producto de la convergencia de saberes de otras disciplinas, sino del propio campo comunicacional al que pertenece, como las relaciones públicas y el periodismo (Krohling, 2012). Porque en el abordaje investigativo y en la práctica profesional encontramos indicios de estas disciplinas anteriores a la comunicación organizacional, de las cuales se nutre.

Esquema 1. Enfoque multidisciplinar de la comunicación organizacional (James Taylor, 2005)



Esquema 2. Orígenes de la comunicación organizacional (Margarida Krohling, 2012)



Quienes experimenten y exploren la comunicación organizacional a partir de la investigación, la consultoría o la gestión podrán observar, eventualmente, el diálogo entre esta y los subcampos de la comunicación mencionados y otros, como la publicidad, la comunicación comunitaria, la comunicación para el desarrollo, la comunicación para el cambio social o el audiovisual.

El ejercicio intelectual de discernir y discriminar estas coincidencias y diferencias hace en gran medida a la labor del especialista en comunicación organizacional, que se ubica en y desde la organización para analizar la realidad con sentido crítico.

Quienes desarrollan su actividad académica y profesional en este subcampo de la comunicación estudian y trabajan a nivel de los procesos, los vínculos, los sentidos y los significados que se producen hacia dentro y fuera de una organización. Por ejemplo, describir y entender los procesos comunicacionales que se desarrollan, el grado en que se comparten o no sentidos y significados entre los miembros de la organización. Pero al mismo tiempo estudian y gestionan los contenidos, medios y mensajes que ella produce.

Estas actividades —la académica y la profesional— no son excluyentes; por el contrario, se retroalimentan y contribuyen a un abordaje integral del fenómeno comunicacional de y en las organizaciones. Por lo tanto el investigador, el consultor y el gestor de la comunicación organizacional podrán diagnosticar, planificar y ejecutar un plan estratégico de comunicación. Su rol determinará, en gran medida, las actividades que desarrolle en la organización.

11.7.5. ¿Por qué es importante la comunicación organizacional?

Párrafos atrás explicamos, en parte, la importancia que tiene la comunicación para las organizaciones. Sin embargo, resulta pertinente explayarnos un poco más sobre los diferentes aspectos que podemos trabajar en la organización a partir de un abordaje comunicacional. Algunos de ellos son:

- a. *La cultura organizacional*: entendida como conjunto de «conocimientos, creencias y valores que tienen, construyen y comparten los integrantes de una organización en sus relaciones cotidianas» (Etkin, 2000: 221).
- b. *El cambio organizacional*: refiere tanto a los cambios que se dan de manera «natural» como a aquellos gestionados, que tienen una determinada dirección y requieren la definición de objetivos, estrategias y acciones para lograrlos (Lladó y Ronco, 2001).
- c. *La comunicación interna*: aquella que involucra a los miembros de una organización (Kreps, 1995). Esa frontera no solo está delimitada por el espacio físico; en la era digital las organizaciones están mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- d. *La imagen corporativa y la reputación*: nos referimos a la *construcción mental* y a la asociación de atributos que los diferentes públicos de la organización tienen de ella (Capriotti, 1999).
- e. *La identidad corporativa*: refiere a los aspectos gráficos, filosóficos, comportamentales diferenciadores que hacen distintas a unas organizaciones de otras (Capriotti, 2009).

Existen otros tópicos organizacionales que se pueden abordar desde la comunicación organizacional en los cuales se profundizará posteriormente con los estudiantes que opten por perfilar su formación universitaria en el subcampo de la comunicación organizacional, como por ejemplo: asuntos públicos, manejo de crisis, gestión de prensa, comunicación interpersonal, atención al usuario.

II.7.6. Nuestra propuesta

Quienes opten por transitar la formación en comunicación organizacional encontrarán una propuesta curricular que tiene los siguientes fundamentos:

- Formar estudiantes sobre la base del perfil de egresado de Comunicación establecido en el Plan de Estudios 2012 de la FIC.
- Formar estudiantes con perfil en comunicación organizacional que se desempeñen con ética y espíritu crítico, que puedan comprender la complejidad de las organizaciones humanas y su entorno económico, político y social y cómo su labor contribuye al desarrollo de la sociedad en su conjunto; con capacidad académica y capacidad profesional para diagnosticar y gestionar la comunicación en y de las organizaciones, con pensamiento estratégico, y al mismo tiempo con habilidades instrumentales para el desarrollo de sus actividades, como manejo y comprensión del uso e impacto de las TIC, metodología de investigación, intervención y gestión.

Esta propuesta tiene el objetivo de introducir al estudiante en el campo académico y profesional de la comunicación organizacional, desarrollando competencias para el análisis, el diagnóstico, la planificación y la ejecución de procesos de comunicación en diversas organizaciones.

Son objetivos específicos de esta propuesta:

- a. Reflexionar y promover el debate sobre el rol académico y profesional del especialista en comunicación organizacional.
- b. Brindar un marco general para la comprensión de la dimensión comunicacional en y de las organizaciones.
- c. Presentar algunos de los principales conceptos, categorías y modelos de análisis que atraviesan a la comunicación en las organizaciones.
- d. Facilitar la experimentación y la apropiación de herramientas teórico-metodológicas para el análisis de los procesos de comunicación en y de las organizaciones.
- e. Estimular la reflexión y la discusión sobre la comunicación de las organizaciones de los sectores público y privado y de la sociedad civil organizada.
- f. Brindar herramientas para la gestión, el diagnóstico y la planificación estratégica de la comunicación interna y externa.

Para cumplir con tales fines, el equipo docente de la sección analiza constantemente las mejores opciones para generar una grilla curricular¹ que permita alcanzar los perfiles definidos. La propuesta educativa actual de la Sección Académica Comunicación Organizacional puede complementarse con cursos propuestos por las siguientes secciones: Publicidad, Comunicación Educativa y Comunitaria, Periodismo y Audiovisual. Para cada caso, el estudiante —que podrá recurrir a un docente orientador— analizará los cursos opcionales que contribuyen a su perfil de comunicador organizacional.

1 La oferta curricular señalada corresponde al año 2019. Pueden generarse variaciones en la malla curricular para otros años.

Ciclo de Profundización			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Introducción a la Comunicación Organizacional	8	3	Optativa
Comunicación Estratégica	8	4	Optativa
Identidad e Imagen Organizacional	8	5	Optativa
Ciclo de Graduación			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Asuntos Públicos	8	8	Optativa
Negociación	8	7	Optativa
Seminario Taller Trabajo de Grado Comunicación Organizacional	20	7 y 8 (anual)	Obligatoria
Diseño de Proyectos en Organizaciones	8	6	Optativa

II.7.7. El perfil de nuestros egresados

II.7.7.1. Sobre el rol: ¿Qué es un comunicador organizacional?

No hay forma de diseñar algo así como un «puesto estándar» aplicable a todas las organizaciones porque, para asegurar su efectividad, las actividades comunicativas deberán planearse y desarrollarse con base en las necesidades concretas de cada organización y en consistencia con su naturaleza, cultura y situación. La función de comunicación o se desarrolla a la medida de cada organización o acaba siendo un elemento cosmético sin mayor utilidad real.

SALVADOR R. SÁNCHEZ, *Razón y Palabra*, 1996

II.7.7.2. ¿Cuáles suelen ser nuestras principales preocupaciones?

A la hora de trabajar en comunicación organizacional, la experiencia nos indica que es importante prestar especial atención a:

- Comprender y analizar en forma permanente los principales componentes de la identidad de una organización, y conocer la importancia que tienen para su vida y desarrollo.
- Esforzarse en conocer y unificar la cultura organizacional y los modos posibles de acción sobre ella: los valores, las normas, los ritos, los tabúes y las estrategias de conducción de una organización y de sus políticas.
- Asumir el cambio organizacional como un proceso permanente. Conocer las principales claves en los contextos organizacionales actuales, caracterizados por la complejidad y el dinamismo crecientes.
- Concebir y trabajar con el cambio orientado a los procesos, a las estructuras, al capital humano.
- Ser protagonistas de esos cambios desde la comunicación. Conocer cuál es el rol del comunicador como estrategia e inspirador de procesos de cambio que orienten a la organización.

- Tener la capacidad de realizar o monitorear el diagnóstico de la comunicación organizacional, conociendo y poniendo en práctica herramientas cualicuantitativas para su elaboración y planificación.
- Trabajar en la gestión permanente de la comunicación interna con eficiencia y eficacia. Conocer la estrecha relación e incidencia que conserva con el clima laboral, la motivación, el involucramiento, la permanencia y el desempeño de los integrantes de una organización.
- Así también, tener la capacidad de desarrollar los diferentes componentes de la comunicación externa: diseño de programas de identidad, reforzamiento de la imagen corporativa en los diferentes públicos externos de interés, formación de reputación.
- Integrar a la estrategia los componentes de la comunicación interpersonal: lenguaje verbal y no verbal, escucha activa, generación de confianza, comunicaciones efectivas y relaciones a largo plazo.
- Tener la capacidad de dirigir y planificar la comunicación en forma estratégica, con especial énfasis en el enfoque en sistemas de evaluación e indicadores de gestión que incorporen el monitoreo y la evaluación permanentes de acciones y resultados.
- Así también, manejar en forma fluida las herramientas para la gestión de asuntos públicos y la gestión de comunicación de crisis: prevención, manejo y resolución de conflictos.
- De la misma forma, manejar las relaciones públicas con una visión 2.0: mapa de públicos de la organización, relaciones integradas con la prensa y gestión de prensa.
- Manejar la gestión de recursos económicos y financieros: racionalización y presupuestación, términos de referencia; recursos humanos, técnicos, económicos, materiales. Previsión y prospección.

El comunicador organizacional se constituye como un profesional innovador, comprometido, capacitado y proactivo, altamente preparado para confeccionar funciones de planificación y gestión de la comunicación en organizaciones, empresas, instituciones, etcétera.

Para ello, investigar, planificar y evaluar son las principales competencias que ponemos en juego en forma permanente en nuestro trabajo cotidiano.

II.7.8. El ambiente: la comunicación organizacional como carrera

La comunicación es esencial en el funcionamiento de cualquier organización.

El trabajo en comunicación organizacional refiere, justamente, a la posibilidad real de integrarse al equipo de trabajo de cualquier tipo de organización. En este sentido, tu campo laboral es muy amplio, está en permanente expansión y se complejiza día a día. Para que tengas una idea aproximada, te contamos algunos de los escenarios en los cuales trabaja un comunicador organizacional:

II.7.8.1. La empresa

La empresa o el «ámbito privado» es el mercado laboral donde tradicionalmente trabaja quien se define como profesional de la comunicación organizacional. La empresa es el escenario por excelencia de esta profesión, pues es allí donde surge este rol.

Pero tu espacio de desarrollo profesional no se limita a las grandes empresas. En Uruguay sobre todo, las medianas y pequeñas empresas son un espacio real de trabajo y de permanente desarrollo.

Cantidad y porcentajes de micro, pequeñas y medianas empresas en Uruguay (2015)

Tamaño	Cantidad de empresas	%
Microempresa (1 a 4 empleados)	129.188	85
Pequeña empresa (5 a 19 empleados)	18.544	12
Mediana empresa (20 a 99 empleados)	4.178	3
Total	151.910	100

Fuente: Equipos Mori (2017).

II.7.8.2. El sector público

El Estado, las organizaciones públicas y las empresas públicas también conforman un escenario de inserción profesional en el que cada vez más la comunicación y sus profesionales encuentran un espacio de desarrollo.

Integrándote tanto a una organización del Estado como a un proyecto de desarrollo público o a la gestión de una iniciativa específica en el ámbito público, tu rol en la comunicación será estratégico para el logro de los objetivos de la propuesta. Cada vez más, el Estado integra a nuestros profesionales de la comunicación en sus equipos de trabajo y de gestión.

La comunicación política, el conocimiento sobre la opinión pública, la gestión de asuntos públicos y el trabajo en campañas públicas son algunos de los principales hitos que quienes trabajan en comunicación organizacional en ámbitos públicos deberán conocer y desarrollar.

II.7.8.3. Las organizaciones sociales

Pero el espacio para tu desarrollo no termina en los clásicos dos sectores que mencionamos antes. Sobre todo en Uruguay y la región, el rol del profesional de la comunicación organizacional cobra cada vez más importancia en las organizaciones sociales que trabajan en temas de desarrollo. Progresivamente, las ONG, las fundaciones y las organizaciones que trabajan con causas sociales visualizan la comunicación como un componente estratégico en la gestión de sus objetivos, por lo cual nuestro rol pasa a tener un lugar central.

- ¿Sabías que existen en Uruguay más de 2.400 organizaciones sociales?
- ¿Que más de 120 de ellas trabajan en temas de diversidad y género?
- ¿Que más de 240 trabajan en temas de educación?
- ¿Que casi 400 trabajan en ideas, cultura y tiempo libre?
- ¿Que casi 120 trabajan en temas de inclusión económica?
- ¿Que casi 850 organizaciones trabajan en inclusión social?
- ¿Que más de 160 trabajan en medioambiente y recursos naturales?
- ¿Que más de 360 trabajan en temáticas relacionadas con niñas, niños y adolescentes?
- ¿Que más de 230 trabajan en participación y derechos?
- ¿Que casi 230 trabajan en temáticas de salud?
- ¿Que más de 440 desarrollan sus actividades en proyectos de trabajo y producción?

II.7.9. Ejercicios

De acuerdo a lo expuesto en este capítulo, realiza los siguientes ejercicios.

1. ¿Cuáles podrían ser las similitudes y diferencias entre un ministerio de vivienda, una empresa que se dedica a brindar soluciones informáticas y una organización civil que trabaja con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social?
2. En función de lo mencionado, ¿cómo crees que debería ser la comunicación de cada uno de ellos hacia dentro y fuera de su organización? ¿Cuáles consideras que podrían ser las similitudes o diferencias en la forma de gestionar esa comunicación?

II.7.10. Referencias bibliográficas

- AROCENA, J. (2010). *Las organizaciones humanas: de la racionalidad mecánica a la inteligencia organizacional*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- CAPRIOTTI, Paul (1999). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel.
- (2007). *Gestión de la marca corporativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- (2009). *Branding corporativo: fundamentos para la gestión estratégica de la identidad corporativa*. Santiago de Chile: Colección de Libros de la Empresa. Disponible en <www.analisisdemedios.com/branding/BrandingCorporativo.pdf>.
- EQUIPOS MORI (2017). *Encuesta Nacional de Mipymes*. Montevideo: MIEM.
- ETKIN, Jorge (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones*. Buenos Aires: Pearson.
- GORE, Ernesto (2010). Introducción. En José AROCENA (2010), *Las organizaciones humanas: de la reacionalidad mecánica a la inteligencia organizacional*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- KREPS, Gary (1995). *Comunicación en las organizaciones*. Estados Unidos: Addison.
- KROHLING, Margarida (2012). Comunicación organizacional integrada, sustentabilidad y compromiso público. *Revista Diálogos de la Comunicación*, FELAFACS, n.º 83, <<http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2015/83/Entrevista-Margarida-Krohling.pdf>>.
- LLADÓ, Eduardo y RONCO, Emilio (2001). *Aprender a gestionar el cambio*. Barcelona: Bosch.
- Mapeo de la sociedad civil. <<http://www.mapeosociedadcivil.uy/organizaciones/>>.
- SÁNCHEZ, Salvador (1996). El trabajo del comunicador organizacional. *Razón y Palabra*, n.º 4, año 1, septiembre-noviembre 1996.
- TAYLOR, J. R. (2005). Comunicação organizacional: uma ciência híbrida. *Revista de Estudos de Jornalismo & Relações Públicas*. San Pablo: UMESP.
- URANGA, Washington (2007). *Mirar desde la comunicación*. <http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14_mirar_desde.pdf>.

II.7.11. Bibliografía obligatoria

- RESTREPO, Mariluz (1995). Comunicación para la dinámica organizacional. *Signo y Pensamiento*, n.º 26. <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3379/2639>>.
- URANGA, Washington (2004). *La comunicación como herramienta de gestión y desarrollo organizacional*. <http://www.wuranga.com.ar/images/propios/15_herramienta_gestion.pdf>.

II.7.12. Bibliografía complementaria

- LUCAS MARÍN, Antonio (2002). *La comunicación en la empresa y en las organizaciones*. España: Editorial S.A. Bosch.

II.8. La investigación en comunicación: el oficio apasionante de preguntar y responder

Gabriel Kaplún

Antes de meternos en la investigación en comunicación, vale la pena que nos preguntemos qué es investigar en general, en cualquier campo. Una primera definición posible es: buscar respuestas a preguntas.

En el caso de la investigación científica, esta búsqueda tiene algunas características especiales. Aunque hay muchas discusiones y formas distintas de entender y hacer ciencia, hay también algunas características comunes.

Una buena investigación comienza por una buena pregunta. Una pregunta para la cual no tenemos una respuesta clara de antemano. Porque no se trata de confirmar lo que ya pensábamos, sino de abrirnos a lo desconocido y estar dispuestos a que lo que descubramos contradiga lo que imaginábamos. A partir de una pregunta bien planteada comenzaremos nuestro camino de búsqueda.

II.8.1. Las buenas preguntas

Empecemos por una posible pregunta de investigación:

¿Por qué hay más estudiantes mujeres que hombres en la Universidad?

¿Te parece que es una buena pregunta? (Antes de continuar te pedimos que lo pienses.)

Una respuesta posible es que hay más mujeres en la Universidad porque son más en el país en general. Si fuera así, no tendría sentido investigarlo y la pregunta no sería buena. ¿Qué podríamos hacer para saber si esta es una respuesta adecuada y entonces no perder tiempo investigando?

Un buen camino es consultar los datos disponibles sobre la población del país. Por ejemplo, los de los censos, que se encuentran en el sitio del [Instituto Nacional de Estadística](#). Si miras bien esos datos verás que aquella no era una buena respuesta. La pregunta, entonces, sigue siendo buena.

Pero también podríamos cuestionarnos si la afirmación inicial que encierra la pregunta es adecuada. Es decir: ¿es cierto que hay más mujeres en la Universidad? Buscamos entonces información sobre esto, como la disponible en las [estadísticas universitarias](#). Allí se ve que no era solo una impresión: efectivamente, hay más estudiantes mujeres que estudiantes hombres en la Universidad. Mira en qué proporción y compara con los datos de la población del país.

Podemos afinar un poco más el lápiz y seguir buscando en las estadísticas universitarias. Si lo haces verás que la proporción mujeres-hombres no es igual en todas las facultades y que ha ido cambiando con el tiempo. Entonces podríamos afinar también la pregunta, o convertirla en más de una. Por ejemplo: ¿por qué hay más mujeres que hombres ahora que antes en la Universidad? ¿Y por qué esto se ha dado más en algunas facultades que en otras?

Podemos entonces ensayar nuevas respuestas posibles, que funcionarían como *hipótesis*. Por ejemplo: en las últimas décadas las mujeres han dejado de trabajar casi exclusivamente en el hogar y han salido a buscar trabajo fuera de la casa. En esa búsqueda se encontraron con más dificultades que los hombres y uno de los caminos que siguieron para intentar tener mejores posibilidades fue realizar carreras universitarias. Puede ser una hipótesis interesante, pero convendrá discutirla y pensarla bien antes de avanzar con la investigación.

A esta altura deberían surgirnos dos inquietudes. ¿Esto que pasa aquí sucede en otras universidades y países? ¿Y no habrá otros que ya se plantearon estas preguntas y buscaron respuestas, en Uruguay o en otras partes? Sería triste que hiciéramos un largo esfuerzo de investigación para después descubrir lo que otros ya habían descubierto. Entonces, antes de seguir tendremos que revisar lo que se ha investigado y publicado sobre este tema. Por ejemplo, en nuestra propia facultad hay algún docente que ha investigado sobre este tema. ¿Sabes quién?

Leyendo las investigaciones anteriores veremos que pueden aportarnos muchos elementos útiles para entender el tema y contar entonces con un marco de referencia. Tal vez decidamos que vale la pena investigar más, porque sigue habiendo preguntas sin respuestas claras, por ejemplo referidas a nuestra facultad en particular. ¿Por qué hay tantas mujeres aquí? ¿Siempre fue así? ¿Es así en el campo profesional de la comunicación también? Podremos entonces plantearnos nuevas hipótesis, buscar datos estadísticos, otras investigaciones, afinar las preguntas y tal vez, ahora sí, proponernos buscar respuestas para las que no alcanza con lo que otros ya investigaron.

Podemos planear el resto del camino. Nos plantearemos objetivos: qué queremos —y podemos— saber, conocer, comprender, y de qué modo podemos conseguirlo. Podremos recurrir a algunas técnicas más conocidas, como las encuestas (a estudiantes, a profesionales, etc.), y también realizar entrevistas en profundidad, grupos de discusión, historias de vida, etcétera. La elección de las técnicas dependerá de las preguntas que queramos responder y de los recursos e información disponibles.

Parecería que recién aquí empieza la investigación propiamente, pero en realidad todo lo anterior es también parte del proceso de investigación. Llegar a formular buenas preguntas es casi la mitad del camino, y una mitad decisiva para que el resto tenga sentido y valga la pena. Después, a veces nos plantearemos hipótesis y siempre tendremos que buscar información disponible, conocer lo que otros han investigado, construir un marco teórico, definir bien los objetivos, elegir o diseñar los métodos y técnicas más adecuados para cada caso.

II.8.2. El ancho campo de la comunicación: preguntas distintas, respuestas diversas

Tampoco en nuestro campo ha sido fácil formular buenas preguntas. Para empezar, no hay acuerdos unánimes en qué se entiende por comunicación, como verán en distintos cursos de la carrera. Por eso mismo investigar también puede servir para construir teoría e intentar entender mejor qué son y cómo son los procesos de comunicación.

Una de las primeras preguntas que se plantearon es cómo influyen los medios de comunicación en la gente. Surgieron respuestas que iban en la dirección de lo que muchos pensaban —y siguen pensando hoy—: la gente tiende a creer lo que transmiten los medios y actúa según lo que estos opinan o proponen. Pero luego investigadores como Lazarsfeld y Katz (1979) llegaron a la conclusión de que los medios no influyen directamente en todo

el mundo, sino a través de líderes de opinión. Por eso algunos medios tienen poca audiencia pero gran influencia, porque influyen en gente influyente. Investigadores como McCombs (2006) concluyeron que los medios no nos dicen qué pensar, pero sí sobre qué pensar: marcan la agenda de temas sobre los que todos discutimos, y lo que no entra en esa agenda es como si no existiera. Jesús Martín-Barbero (1987), a su vez, mostró que los mensajes de los medios tienen sentidos distintos para diferentes grupos sociales, según el contexto social concreto en que vivan.

Lazarsfeld y McCombs construyeron parte importante de su teoría a partir de investigaciones sobre momentos claves de la vida ciudadana, como las elecciones — estadounidenses en este caso—, en que la influencia de los medios puede medirse en el corto plazo y de modo bastante directo, según lo que vota la gente. Usaron para ello técnicas cuanti- y cualitativas, como encuestas y grupos de discusión. Martín-Barbero, desde América Latina, ha estudiado más bien los procesos de comunicación cotidianos y el modo en que se consumen los productos televisivos de ficción, como las telenovelas. Para eso resultan útiles técnicas de observación que permiten entrar en la vida cotidiana de la gente. Preguntas distintas, y modos de responderlas también diferentes.

Como se ve, nuestro campo de estudios es amplio y complejo. Se han estudiado mucho los medios, pero también la comunicación cara a cara, entre personas y grupos. Con el surgimiento de las llamadas *redes sociales* se abrió un campo fronterizo, porque la comunicación entre personas y grupos se hace también en forma mediada, a través de internet. Han confluído en este campo investigadores de muchas disciplinas: sociología, psicología, antropología, filosofía, lingüística, etcétera. Algunos creen que los estudios de comunicación son eso, justamente: un campo de confluencia interdisciplinaria. Otros piensan que además hay una disciplina propia, que podría denominarse *comunicología* (Rizo, 2009). Lo que es seguro, en todo caso, es que la comunicación es transversal a muchas otras áreas. Por eso hay estudios sobre comunicación y salud, comunicación y educación, comunicación y organizaciones, etcétera.

Los investigadores de la comunicación suelen reunirse en congresos nacionales e internacionales, y una mirada a la agenda de esos congresos puede dar una idea de la variedad de temas que abarcan. Por ejemplo, la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (*ALAIIC*) se organiza en grupos temáticos y de interés, que en su último congreso, realizado en México en 2016, fueron los siguientes:

- comunicación política
- comunicación organizacional
- comunicación para el cambio social
- comunicación popular, comunitaria y ciudadanía
- comunicación publicitaria
- comunicación y ciudad
- comunicación y educación
- comunicación y salud
- comunicación y estudios socioculturales
- comunicación, tecnología y desarrollo
- discurso y comunicación
- economía política de las comunicaciones
- estudios de recepción
- estudios sobre periodismo
- teoría y metodología de la investigación en comunicación

- comunicación digital, redes y procesos
- ética, libertad de expresión y derecho a la comunicación
- historia de la comunicación
- ficción televisiva y narrativas transmedia
- comunicación y decolonialidad

Temas similares y otros diferentes pueden encontrarse en las secciones temáticas de la International Association for Media and Communication Research ([IAMCR](#)).

Junto con la diversidad temática, hay también diversidad de enfoques y formas de abordar esos temas. En América Latina pueden identificarse cuatro o cinco grandes corrientes o tradiciones que desde mediados del siglo xx fueron construyendo nuestro campo. Algunas vienen de los estudios de periodismo, publicidad, relaciones públicas, comunicación para el desarrollo, y se basaron inicialmente en teorías de origen norteamericano como las que mencionamos antes. Otras adoptaron una posición crítica frente al sistema de medios de comunicación dominante, porque está en manos de los que tienen más poder y sirve para reforzarlo. Investigadores y teóricos como Martín-Barbero criticaron a su vez estos enfoques, porque entienden que simplifican demasiado las cosas y no comprenden cuánto de lo que los medios dicen parte de los gustos y mundos de la gente que los consume. Algunos se dedicaron principalmente a estudiar cómo es posible cambiar el sistema de medios dominante generando alternativas a ese sistema y proponiendo políticas para democratizar la comunicación (Kaplún, 2013).

II.8.3. Uruguay: de los pioneros a los grupos de investigación

En Uruguay empiezan a desarrollarse estudios en este campo en los años 60 y 70, con trabajos como los de Roque Faraone, Lisa Block y Mario Kaplún, que plantean críticas al sistema mediático dominante y propuestas desde distintas perspectivas: la economía política y la propiedad de los medios en pocas manos, el análisis del lenguaje de los medios, la generación de formas alternativas de comunicación y el uso de los medios en procesos educativos.¹

Tras la dictadura militar, en los años 80 y 90 se suman nuevos investigadores y se consolidan las carreras universitarias de comunicación. Entre otros aparecen los trabajos de Luis Stolovich sobre la economía de la cultura y los medios, los de Luciano Álvarez sobre la relación entre medios y democracia, los de Fernando Andacht sobre el papel de los medios en la construcción de nuestro imaginario social. Se desarrollan también los estudios de audiencia que realizan las empresas consultoras, impulsados por pioneros como César Aguiar.

En los 2000 se agregan líneas temáticas con trabajos como los de Gustavo Gómez y Edison Lanza sobre regulación y legislación de los medios, los de Rosario Sánchez sobre recepción y narrativas, los de Hugo Achugar y Rosario Radakovich sobre consumo cultural y mediático. Desde 2010, el campo viene creciendo, con grupos y centros universitarios que agrupan a más investigadores. Todas las universidades han confluído además en algunos estudios, como el que desarrollaron junto con Unesco (2015) a fin de evaluar el sistema de medios del país.

1 Un panorama más amplio sobre la investigación en comunicación en Uruguay se encuentra en Kaplún (2017).

En el caso de la UdelaR, un papel clave en el fortalecimiento de la investigación en nuestro campo lo tuvo la creación, en 2009, del Programa para el Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC), que fue la «punta de lanza» para la creación de la FIC en 2013. Este programa priorizó dos grandes líneas de trabajo: sociedad de la información e industrias creativas, y políticas de información, comunicación y cultura. La primera abarca un conjunto de temas en los que hay bastante gente trabajando en el país del Ceibal, pero faltaba una presencia más clara de las ciencias de la información y la comunicación. La segunda, porque había pocos trabajos en el país y había necesidad de estudiar estos temas cuando se empezaban a plantear cambios en las políticas hacia una mayor democratización de la información y la comunicación, con leyes como las de radiodifusión comunitaria, acceso a la información pública, cine y medios audiovisuales, aprobadas entre 2007 y 2014.

En 2010 este programa empezó a funcionar con seis proyectos, en 2011 inauguró una maestría para formar investigadores y en 2014 se conformaron ocho grupos de investigación, muchos de los cuales incorporan también a colegas de otras facultades que realizan aportes valiosos a este campo de estudios (ciencias sociales, ingeniería, humanidades). Los grupos de investigación actuales del PRODIC son:

- Políticas, medios audiovisuales, tecnologías y espectro, coordinado por Federico Beltramelli y María Simón.
- Medios, cultura, políticas, coordinado por María Inés de Torres y Mónica Maronna.
- Información y comunicación para la integración y la inclusión social, coordinado por Martha Sabelli y Jorge Rasner.
- Alfabetización en información (AlfaInfo), coordinado por Gladys Ceretta y Álvaro Gascue.
- Consumo y creatividad audiovisual (Crea), coordinado por Rosario Radakovich.
- Comunicación, cultura y percepción, coordinado por Fernando González.
- Terminología y organización del conocimiento, coordinado por Mario Barité.
- Alternativas mediáticas (AlterMedia), coordinado por Gabriel Kaplún.

Además de esos grupos, siguen trabajando —y muy activos— investigadores con larga trayectoria como Lisa Block y Fernando Andacht, y también otros más jóvenes, como Eduardo Álvarez Pedrosian, que coordina investigaciones sobre comunicación y ciudad. El Archivo General de la Universidad (AGU), que tiene una fluida relación con la FIC, viene realizando un trabajo muy intenso de recuperación de películas de cine producidas por la UdelaR que se creían perdidas hasta hace un tiempo. En 2014 se creó también el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, en el que confluyen docentes del Departamento de Especializaciones Profesionales para estudiar qué está pasando en el campo laboral de los comunicadores.

Todo este desarrollo es posible por el esfuerzo de los investigadores, el apoyo de la FIC y de la UdelaR a través de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y también por apoyos de fuera de la universidad, como el de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

II.8.4. Formarse para la investigación en la FIC

Todos los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la FIC tendrán, en su trayecto formativo, acercamiento a elementos teóricos y metodológicos útiles para la investigación. Por ejemplo, en estos cursos comunes (obligatorios) de la malla curricular:²

- Historia Contemporánea
- Pensamiento Social
- Teoría de la Comunicación I y II
- Metodología de la Investigación en Información y Comunicación
- Diseño y Análisis
- Discurso, Técnica y Comunicación
- Economía y Política
- Introducción a la Epistemología
- Estadística
- Ontología de la Comunicación Contemporánea
- Semiótica
- Teoría del Cine y Medios Audiovisuales

También cursos optativos como:

- Teoría de la Comunicación III
- Sociología de la Comunicación
- Antropología Cultural
- Psicología Social
- Psicología Grupal
- Estadística II
- Argumentación
- El Imaginario Social Uruguayo
- Comunicación y Género
- Libertades Informativas y Regulación del Periodismo
- Medios, Política y Democracia
- Estado, Justicia y Comunicación
- Consumo, Cultura y Comunicación
- Narrativa Cinematográfica
- Comunicación Política
- Comunicación y Cultura
- Taller de Etnografía, Comunicación y Ciudad
- Políticas Culturales y Radiodifusión Pública

Hay además cursos electivos en otras facultades como Ciencias Sociales, Humanidades o Artes, que pueden encontrarse en el sitio del [Área Social y Artística](#) de la Universidad.

Quienes opten por la orientación Investigación y Análisis de la Comunicación tienen un Seminario de Trabajo de Grado especialmente previsto, en el que empezarán a preparar su trabajo final de grado, una monografía con esta orientación. Pero también pueden realizar trabajos finales de investigación en las demás orientaciones de la carrera, incluso combinándolos con trabajo de producción o de intervención profesional. Estas son las unidades curriculares específicas de la orientación para 2019:

² Tanto los cursos comunes como los optativos corresponden a la malla curricular vigente en 2019. Puede haber variantes posteriores: supresión o incorporación de nuevos cursos, cambios de ciclo o semestre, etc.

Ciclo de Profundización			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Historia de la Ciencia	8	4	Optativa
Ciencia, Tecnología y Sociedad	8	4	Optativa
Cualitativa I	8	5	Optativa
Ciclo de Graduación			
Unidad curricular	Créditos	Semestre	Tipo de uc
Debates y Desplazamientos de la Investigación en Comunicación	8	6	Optativa
Historia de los Medios	8	6	Optativa
Cualitativa II	8	6	Optativa
Seminario Taller Trabajo de Grado Análisis de la Comunicación	10	7	Obligatoria
Fundamentos Lingüísticos I	10	7	Obligatoria
Fundamentos Lingüísticos II	10	8	Optativa

A lo largo de la carrera suele ser muy formativo realizar trabajos de investigación que proponen algunos docentes y que pueden tener créditos incrementales que se agregan a los de los cursos. Algunos estudiantes se van vinculando con docentes o grupos de investigación y aprenden haciendo. Una muy buena experiencia es armar un proyecto de investigación con la tutoría de un docente y con compañeros de la FIC o de otras facultades y presentarlo al Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil de la UdelaR (PAIE). Quienes hicieron esa experiencia aprendieron mucho acercándose a realidades poco conocidas y compartiendo el trabajo con otros estudiantes.

Participar en seminarios y jornadas, como las que realiza la propia FIC, y de congresos nacionales e internacionales como los de ALAIC y IAMCR nos pone en contacto con lo que hacen investigadores de aquí y allá y con los debates, a veces intensos, que se dan entre ellos.

Todos los estudiantes de comunicación, en cualquier orientación que elijan, tendrán entonces herramientas de investigación que les serán útiles en su vida profesional. El periodista que va a fondo en cualquier tema que aborda, el publicista que planifica una campaña, el creador audiovisual que prepara un documental o una ficción, el comunicador organizacional o comunitario que elabora un diagnóstico y un plan de comunicación necesitan investigar y tienen que tener capacidad crítica para mirar la realidad e intervenir en ella.

Los que le toman el gusto a la investigación y quieren dedicarse a ella más a fondo pueden vincularse a la vida académica en la docencia universitaria o en algún centro de investigación, y realizar estudios de posgrado, como la Maestría en Información y Comunicación de la FIC, u otras maestrías y doctorados en el país o en el exterior. Cuando tengan cierta experiencia pueden también postular para integrarse al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que brinda apoyo a quienes se dedican en forma prioritaria a esta tarea.

La investigación es, entonces, un oficio apasionante y posible en nuestro campo hoy en Uruguay. Y el espíritu crítico e investigador es algo común a todos los comunicadores en cualquiera de las áreas profesionales en que trabajen.

II.8.5. Ejercicio

Afilando nuestras preguntas.

Para desarrollar nuestro espíritu investigador, un buen camino es plantearnos preguntas que nos inquieten personalmente en el campo de la comunicación y ver si hay allí un germen para la investigación. Es decir, plantearnos:

- ¿Es una buena pregunta? ¿Cómo podríamos formularla mejor?
- ¿Hay investigaciones previas, respuestas que ya han dado otros?
- Si no las hay o no nos resultan suficientes, ¿cómo podríamos responderla?
- Les proponemos entonces plantear en el foro de EVA preguntas posibles para la investigación en comunicación y discutir las de otros compañeros.

II.8.6. Referencias bibliográficas

KAPLÚN, Gabriel (2013). Viejas y nuevas tradiciones en la comunicación latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, n.º 18, San Pablo.

—(2018). La investigación de la comunicación en Uruguay: construyendo un lugar en el mapa latinoamericano. En Delia CROVI Raúl TREJO (coords.), *Tejiendo nuestra historia: investigación de la comunicación en América Latina*. México: UNAM.

LAZARSFELD, Paul y KATZ, Elihu (1979). *La influencia personal*. Barcelona: Hispano-Europea.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: G. Gili.

McCOMBS, Maxwell (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento*. Barcelona: Paidós.

RIZO, Marta (2009). La comunicación: ¿ciencia u objeto de estudio? Apuntes para el debate. *Question*, n.º 23, Universidad Nacional de La Plata.

UNESCO (2015). *Desarrollo mediático en Uruguay: diagnóstico, perspectivas y desafíos*. Montevideo, mimeo.

II.8.7. Bibliografía obligatoria

KAPLÚN, Gabriel (2018). La investigación de la comunicación en Uruguay: construyendo un lugar en el mapa latinoamericano. En Raúl TREJO (coord.), *Tejiendo nuestra historia: investigación de la comunicación en América Latina*. México: UNAM.

RIZO, Marta (2009). La comunicación: ¿ciencia u objeto de estudio? Apuntes para el debate. *Question*, n.º 23, Universidad Nacional de La Plata.

Esta publicación cuenta con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Forma parte de la serie Manuales de Aprendizaje, que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la autoformación docente mediante la reflexión sobre sus prácticas y sobre el estado del arte en su disciplina. Secundariamente, esta publicación pretende colaborar en la constitución de tradiciones disciplinares y culturas educativas nacionales.

ISBN: 978-9974-0-1663-7

