

## **El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado**

**Autor:** MSc. Dasniel Olivera Pérez, Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana, Cuba

dasnielolivera@fcom.uh.cu

### **Resumen**

El campo académico de la comunicación a nivel continental es caracterizado por su des-estructuración múltiple según los autores principales que se interesan por este tema en buena parte de los circuitos de eventos y publicaciones. El análisis bibliográfico documental a ponencias, libros y artículos permite indicar rasgos propios de la formación universitaria de postgrado, los cuales tipifican una reconstrucción permanente y un patrón de discontinuidad. A su vez, encuentra desafíos centrales para la legitimación académica del campo y su articulación cognoscitiva y social.

### **Tabla de contenidos:**

1. A manera de introducción: necesario encuadre metodológico
- 1.2 Campo académico de la comunicación: vacío académico y de estructuración.
- 1.3 La Formación Universitaria: el pregrado demanda.
- 1.4 La formación de postgrado: la pujanza por ocupar un lugar central
- 1.5 Conclusiones y desafíos
2. Bibliografía

### **1. A manera de introducción: necesario encuadre metodológico**

La presente investigación parte de concordar con las consideraciones de los profesores mexicanos Enrique Sánchez Ruiz y Raúl Fuentes Navarro, quienes retoman planteamientos del norteamericano Wilbur Schramm (1972), y sostienen la idea de que la comunicación puede ser considerada un campo "en un sentido más sociológico que epistemológico: tenemos objetos de estudio (...) y una comunidad científica que se interesa sistemáticamente por los mismos" (Sánchez Ruiz: 2001, 26).

La vigilancia crítico-interpretativa y la reconstrucción histórica de este campo resultan imprescindibles como estrategia y ruta epistémica para el desarrollo conceptual y la legitimación socio-científica de la comunicación. En particular, la formación universitaria de postgrado posee para cualquier campo de conocimientos un carácter esencialmente articulador, y resulta a la vez objeto y estrategia de análisis.

De tal forma, con el propósito de identificar aquellos rasgos que caracterizan la actividad de postgrado en el continente se procedió a realizar una revisión bibliográfica documental en revistas, publicaciones y reuniones continentales promovidas en lo fundamental por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS).

En esta revisión se consultaron trabajos relativos a los académicos que más han contribuido a la reflexión latinoamericana sobre el campo de la comunicación (Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco, José Márquez de Melo, Raúl Fuentes Navarro, María Inmacolata Vassallo de Lopes), aquellos que junto a estos han desarrollado valoraciones y trabajos sobre la formación profesional en comunicación y "su renovación como proyecto social" (Estela Ma. Zalba y Jorgelina A. Bustos, Liliana Llobet, Joaquín Sánchez, Walter Neira Bronttis, María Teresa Quiroz, Mariluz Restrepo, Gabriel Kaplún), y quienes se han interesado por analizar y proyectar en específico la formación de postgrado (Óscar Bustamante Farías, Claudia Isabel Ortiz y Maximiliano Duquelsky, Germán Muñoz, Luis Torres Acuña, Elizabeth Bonilla Loyo, Graciela Paz Alvarado).

Este ejercicio es asumido desde una postura de sujeto investigador joven, que forma y tiene parte en el espacio académico de la comunicación. Se ha asistido a un proceso de ingreso, aún sin concluir, que contempla la formación en pregrado, y postgrado a nivel de maestría; así como la docencia universitaria en asignaturas de corte teórico-metodológico, entre otras actividades. En consecuencia, los juicios desarrollados durante todo el documento se corresponden con esta mediación y condición, acumulan percepciones e interacciones vívidas, contienen proyecciones estratégicas.

Las limitaciones investigativas han sido diversas, pero vale marcar una fundamental, en este caso el acceso a internet, lo que dificultó la estrategia de búsqueda y selección de la información. Igualmente, se comprobó que existe dispersión sobre este tema, y en algunos casos el acceso a la información es parcial.

## **1.2 Campo académico de la comunicación: vacío académico y desestructuración.**

*El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado*

La comunicación es un proceso social complejo, de carácter socio-histórico y cultural, que interviene de manera básica en la estructuración de la sociedad. Gifreu lo define de manera amplia como un proceso "simbólico e interactivo por el cual la realidad social es producida, compartida, conservada, controlada y transformada" (cit. por Rodrigo Alsina, 2001: 46).

Existen más consensos en torno a la indefinición de este término que a sus rasgos definitorios. El investigador Jesús Galindo grafica esta situación cuando explica que comunicación "es el nombre de muchos fenómenos que juntos configuran un espacio conceptual amplio y confuso. Con el mismo nombre se llama a las carreteras y a los puentes, a los automóviles, los barcos, los aviones y los trenes. A la radiodifusión, al cine, a los periódicos. Y también a las relaciones de pareja, familiares, vecinales y laborales. E incluso a un partido de fútbol, a una reunión religiosa en un templo, a una fiesta, a una campaña política. Y más, a las relaciones sexuales, a las relaciones pedagógicas, interétnicas, a la historia. E incluso a las interacciones entre insectos, animales, y hasta a las relaciones químicas y entre planetas del sistema solar. Todo esto y más participa del espacio conceptual de la comunicación" (2003: 2).

Tradicionalmente se ha entendido la comunicación vinculada a los medios masivos (prensa, radio, televisión, cine), y se ha producido una bifurcación aparente entre la comunicación en los espacios macro y micro, lo cual ha estado dado por los múltiples intereses de poder económico, político y científico que la condicionan.

A pesar de ello, los investigadores coinciden en que comprenderla es un ejercicio complejo, y un objetivo parcial, siempre por alcanzar. Guillermo Orozco explica que "a diferencia de otras disciplinas u objetos de estudio, es a la vez que paradigma, campo interdisciplinario, fenómeno, práctica o conjunto de prácticas, proceso y resultado, parte esencial de la cultura y la innovación cultural, soporte simbólico y material del intercambio social en su conjunto, enlace y registro de agentes, agencias y movimientos sociales, herramienta de interlocución, espacio de conflicto, conjunto de imágenes, sonidos y sentidos, lenguaje y lógica de articulación de discursos" (Orozco, 1997: 28).

La institucionalización de la producción de comunicación pública (medios masivos de comunicación), muy vinculada al desarrollo tecnológico, demandó la realización de prácticas comunicativas cada vez más especializadas. Con ello comenzó a surgir vertiginosamente un mercado laboral amplio y diverso.

El periodismo primero, y seguido, la publicidad, la propaganda y las relaciones públicas cuentan entre los primeros ejercicios profesionales de la comunicación. De ahí que no solo la concepción predominante de la comunicación, sino también la conformación del campo educativo en esta especialidad se realizara “a partir de legitimar sólo ciertas prácticas profesionales. En su mayoría, aquellas que eran funcionales al desarrollo capitalista de los modernos medios masivos y por tanto eran prácticas que interesaban principalmente a los grupos que controlaban (y controlan) esos medios. Prácticas que deberían posibilitar su expansión y consolidación como empresas económicas y no sólo como instituciones culturales” (Orozco, 1989: 4).

Los procesos de profesionalización de la comunicación evidenciaron desde el primer momento pluralidad y dispersión. Aunque en todos los casos se produjeron en paralelo, con mayor o menor grado de interrelación, similares procesos de institucionalización múltiple: de los medios, de las imprentas, editoriales, productoras y distribuidoras; y de las asociaciones profesionales y las escuelas de formación.

A partir de estas lógicas, con una visión muy instrumental, y cargando sobre sí múltiples contradicciones, se comienza a conformar el campo educativo de la comunicación. Por campo educativo, Guillermo Orozco, quien introduce este término en nuestro continente, define: “conjunto de prácticas interrelacionadas entre sí de acuerdo a la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión del conocimiento, ampliamente entendido como un conjunto de saberes y habilidades” (Orozco, 1989: 4).

Entender los móviles de esta iniciación permite comprender cómo la gestación de un cuerpo de saberes sistematizados en torno a la comunicación, en tanto proceso y práctica social, se desprendió de una demanda profesional más que científica. “Nuestras academias no surgen de un proceso de debate teórico conceptual sobre los problemas del lenguaje y su representación del mundo social, ni de la incorporación crítica de ciertas perspectivas filosóficas al debate de una teoría social, sino de la necesidad de dar legitimidad profesional al periodismo, a la que luego se le fueron añadiendo temáticas relativamente conexas” (López, 1991: 3).

Profesionales, profesores e investigadores de la comunicación han venido desarrollándose marcados por las tensiones generadas en tal recorrido: estatus profesional, legitimidad científica, organización pedagógica, etcétera. Con el propósito de contar con un mapa interpretativo al respecto, que permita

comprender los procesos y estrategias de institucionalización, profesionalización y legitimación compartidos por estos agentes, el investigador Raúl Fuente Navarro construye el concepto de campo académico de la comunicación: por el cual “entendemos, entonces, bastante más —de hecho otra cosa— que el conjunto de instituciones en que se estudia la comunicación a nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos —sujetos individuales y colectivos como nosotros— con el fin de impulsar proyectos sociales específicos: en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social” (Fuentes, 1997: 47-48).

Y aunque el concepto lo establece claramente, el autor precisa además que “cuando se especifica campo académico, no es a las prácticas sociales de comunicación (masivas o no) a las que se hace referencia, ni a las instituciones que se han especializado en su ejercicio y su control social, sino aquellas que toman a éstas como su referente, es decir, las que son realizadas principalmente por académicos (universitarios), con el propósito general de conocer, explicar, e intervenir en la transformación intencionada de las prácticas sociales de comunicación” (Fuentes, 1997: 48).

Los campos sociales, espacios socioculturales específicos, poseen una autonomía relativa, aún cuando sus agentes se encuentren condicionados (en este caso) a discursos y dinámicas institucionales (comunicativasii, científicas, educativas y políticas), así como a contextos socio-históricos y culturales.

De acuerdo con el concepto de Fuentes en el campo académico de la comunicación “se pueden identificar varios sub campos: el científico, implicado en prácticas de producción de conocimiento: la investigación académica tiene la finalidad de producir conocimiento teórico y aplicado por medio de la construcción de objetos, metodologías y teorías; el educativo, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento, es decir, mediante la enseñanza universitaria de materias relacionadas con la comunicación, y el profesional, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado de trabajo” (Vassallo, 2001: 44). Aunque son los subcampos científico y educativo aquellos que articulan la estructuración del campo académico de la comunicación.

El investigador brasileño Marques de Melo (2001: 30) plantea que la comunicación ha sido un campo con vocación de interdisciplinariedad. Ha remitido a constantes “movimientos de convergencia y de superposición de contenidos y metodologías” (Vassallo, 1999: 16) que se hacen notar de forma

creciente en las últimas dos décadas dada la centralidad que como proceso-objeto de estudio ha adquirido para las ciencias sociales.

“Esa cuestión de la identidad o la autonomía de la comunicación en cuanto campo -o sobre sus interfaces con otras disciplinas- es siempre actual, en un área considerada nueva y multidisciplinaria. Hay quien propone que no se considere a la comunicación como una ciencia o una disciplina, puesto que no tiene principios explicativos propios; sigue modelos teóricos prestados de otras disciplinas. Hay también quienes aceptan la existencia de una disciplina llamada comunicación, si bien señalan su falta de autonomía como campo de conocimiento” (Capparelli, 2001: 63-64).

En las universidades norteamericanas, en donde se concentra el desarrollo teórico-metodológico y técnico que mayor influencia ha tenido a nivel mundial en el área de la comunicación, la identidad de esta disciplina académica es cuestionada, genéricamente, en si se trata de una humanidad o una ciencia social, una práctica o una tecnología, y teóricamente, respecto a cuáles axiomas, teoremas, métodos o lógicas de investigación y problemas forman parte de ella (Gronbeck, 2005: 1)<sup>iii</sup>.

Lo cierto es que el camino epistémico de la comunicación ha sido limitado y desigual, pues tal como lo sentenció Luis López Veneroni (1991), se ha caracterizado por un “vacío académico”. Ha existido apenas un reconocimiento por parte de sus instituciones a la necesidad de cuestionar sus bases de carácter lógico conceptual y epistemológicas, lo cual en otros campos, “tradicionalmente ha precedido y acompañado el desarrollo de la pedagogía y la investigación” (López, 1991: 1).

Algunos esfuerzos de este tipo se han venido desarrollando a nivel internacional desde la década del ochenta. En América Latina han tomado mayor fuerza durante los noventa y los dos mil, potenciados por varias organizaciones continentales y nacionales como: La Federación de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS)<sup>iv</sup>, la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL)<sup>v</sup>, la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y la Asociación de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación (INTERCOM) en Brasil.

En el contexto latinoamericano la situación del campo académico de la comunicación es muy diversa. Se encuentran países como el Salvador en donde las agendas del debate, aunque similares, evidencian un estado de desarrollo profesional básico y cargado de contradicciones (Cantarero, 2002);

*El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado*

hasta países como México y Brasil, sobre todo este último, donde se acumulan las experiencias en formación doctoral más significativas del continente, así como el mayor número de escuelas de comunicación.

Coincidiendo con Barbero<sup>vi</sup>, Fuentes en 1997 describe la situación del campo de la comunicación en América Latina a partir de su desarticulación múltiple, la cual identifica en tres cuestiones medulares:

- “la investigación ha recorrido ciertos trayectos que casi nunca se han intersectado con los recorridos por la docencia, y por ende, el conocimiento producido como el proceso de su producción difícilmente se han integrado en la formación de los comunicadores universitarios” (43);
- “el conocimiento -teórico y especialmente metodológico- desarrollado dentro y fuera de América Latina, no ha sido suficientemente confrontado en la práctica social por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conocimiento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico” (43-44);
- “la búsqueda de legitimación académica de la comunicación como disciplina autónoma, aislándola institucional y operacionalmente de las ciencias sociales (...), ha llevado al efecto contrario: a la pérdida del impulso en la consolidación de su especificidad disciplinaria y al reforzamiento de lo que Mauricio Antezana llamó una vez la determinación socio-profesional, que tiende a reducir el estudio universitario de la comunicación a la reproducción de ciertos oficios profesionales relativamente establecidos” (44). Ante esta situación tanto Fuentes (1991a, 1999, 2000) como Barbero (1990), y otros académicos del continente, concuerdan en la necesidad de “releer y reescribir la historia de nuestro campo”; y de recuperar dos elementos de la lógica universitaria: la crítica y la utopía, “como recursos indispensables del conocimiento y de la acción intencionada para la producción de nuevos sentidos, de nuevas prácticas, de nuevas y mejores relaciones sociales que interactúen con las vigentes en la sociedad y concreten opciones de desarrollo de los valores adoptados como fundamento del proyecto utópico” (Fuentes, 1991a). Para ello se requiere la construcción de mapas ideológicos, éticos y cognitivos, que poseen su más directa expresión en los programas educativos y en la investigación científica.

### **1.3 La Formación Universitaria: el pregrado demanda.**

Las reflexiones<sup>vii</sup> en torno a la formación universitaria en comunicación se circunscriben su mayoría en la formación de pregrado. Se destacan aquellas genéricas y globales, en las cuales se da cuenta del recorrido de los estudios en comunicación (en ocasiones con una mirada centrada más en la investigación que la formación: Vassallo, 1999; Palaú, 2006), de los diferentes modelos de formación, de las contradicciones y tensiones fundamentales (teoría-práctica, formación-profesión, estatuto disciplinar del campo): Zalba y Bustos, 1990; Barbero, 1991, 1997; Caletti, 1991; López, 1991; Benassini, 1996; Sánchez, 1997; Pereira, 1997; Restrepo, 1997; Fuentes, 1991a, 1997, 2000, 2007a; Alba, 1997; Baccin, 2000; Bisbal, 2001; Marques, 1991, 2001, 2007; Kaplún, 2001; Alcoceba, 2004; Quiroz, 2001; Luna, 1993.; Krohling, 2007; Saladrigas y Olivera, 2009; Pereira G, 2009; etcétera.

Los autores que realizan las críticas, propuestas y proyecciones más cardinales en el desarrollo de la formación profesional son Martín Barbero, Marques de Melo, Guillermo Orozco, Enrique Sánchez Ruiz, Fuentes Navarro y Gabriel Kaplún. Estos, en primera instancia Orozco, Barbero y Marques, y con mayor agudeza y sistematicidad Fuentes, reconocen los retos de la educación superior para el siglo XXI, y los comprenden en el espacio universitario de la comunicación.

De hecho, las propuestas más coherentes de modelos pedagógicos que caractericen la formación profesional en comunicación en América Latina la realizan Martín Barbero y Fuentes Navarro. El primero afirma que en las escuelas de comunicación predominó durante mucho tiempo un modelo pedagógico humanista<sup>viii</sup>, y hoy en América Latina asistimos a un desplazamiento, pero no por el modelo racionalista<sup>ix</sup> sino por el tecnicista<sup>x</sup> (Martín Barbero, 1990: 8). El segundo (cit. por Rojas, 2005: 66-67-68) plantea tres modelos en los cuales articula el currículo y los saberes en función de diversos perfiles y determinaciones socio-profesionales: formación de periodistas<sup>xi</sup>, de comunicólogo-humanista<sup>xii</sup>, y comunicólogo como científico social<sup>xiii</sup>. Todos ellos aunque corresponde su surgimiento a determinados periodos históricos, se las han ingeniado para prevalecer y coexistir hasta nuestros días<sup>xiv</sup>.

Constituye un foco de atención, "un diálogo de sordos", fundamental para la mayoría de investigadores y profesores, las relaciones Universidad – Sociedad, lo cual es eje de tensión en el campo: formación de profesionales para el mercado o para la sociedad, reproducción meramente o planteamiento utópico y crítico. "El desafío central de la formación de profesionales de la comunicación, hoy como antes, comienza a formularse a partir de la

renovación de la comunicación como proyecto social" (Fuentes, 2000: 18), y como proyecto de país (Barbero, 1997).

Docencia e investigación deben articularse a proyectos sociales (pautas de intervención de la comunicación) que contribuyan a la cultura, la democracia, la protección y cuidado del medio ambiente, el desarrollo económico y social sostenible, la convivencia y el diálogo y la activa participación ciudadana. Sin embargo, el reto de una formación de comunicadores más relevante socialmente no radica solo en este sentido, sino también "en la metodología para traducir adecuadamente las prácticas profesionales de comunicación -y en general las prácticas sociales de comunicación- en campos educativos" (Guillermo Orozco cit. por Bisbal, 2001: 20).

Zalba y Bustos (1990) reconocen la incidencia de múltiples factores<sup>xv</sup> en nuestras carreras: la gestión y políticas de gobierno y sistemas educativos, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, la denominada crisis de los paradigmas en la producción de conocimiento científico social, la influencia de las corrientes de pensamiento europeas y latinoamericanas en la producción intelectual del continente y la consiguiente importación de modelos no solo científicos, sino económicos y culturales, la diversificación de las industrias culturales, la inequidad (marginalidad) en el acceso a financiamiento, a recursos de investigación y a circuitos de circulación globales, entre otros.

Por su parte, Orozco (1993) identifica tensiones pedagógicas: intrascendencia democrática y científica de la mayoría de las reformas curriculares dado que no se han puesto en discusión las premisas epistemológicas y pedagógicas de la comunicación; ubicación diferenciada de algunas escuelas de comunicación en divisiones de Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Humanidades, Arte y Literatura, Periodismo o Ciencias de la Información, lo cual se traduce en el hecho de que la disciplina presenta tremendas ambigüedades en su oferta y demanda académicas<sup>xvi</sup>; y vale añadir: docentes con escasa preparación bien en lo profesional o en lo académico (Sánchez, 1991; Rojas, 2005)<sup>xvii</sup>.

Además, en la dimensión epistemológica, ya anteriormente se explicaba que "la constitución de la comunicación social en "objeto de estudio", si bien ha intentado concretarse desde una vocación interdisciplinaria, en los hechos ha sido desarrollada desde un multidisciplinar. Los estudios e investigaciones sobre comunicación han sido abordados por cada disciplina desde su propia lógica sin lograr una articulación que permita constituir un campo integrado" (Zalba y Bustos, 1990: 38-39).

Ante este panorama la traducción de las prácticas comunicativas al campo educativo requieren de “una propuesta pedagógica que articule las demandas del mercado con una fuerte base de conocimiento teórico” (Baccin, 2000: 28), para así desinstalar la “falsa dicotomía entre teoría y prácticas” (Zalba y Bustos, 1990: 39), que responde fundamentalmente a intereses ideológicos (la crítica no le es necesaria al mercado), y más aún cuando el conocimiento ha pasado a ser el eje y motor productivo de la sociedad. “Los programas universitarios de Comunicación Social tienen precisamente la gran posibilidad y el gran reto de conjugar de la manera más integral posible una sólida formación teórica en Comunicación y en las disciplinas sociales, con una serie de saberes, oficios y destrezas ligadas a las demandas estéticas y simbólico-expresivas de las culturas y las prácticas comunicativas contemporáneas” (López, 1997: 97) <sup>xviii</sup>.

Las Facultades de Comunicación no pueden “desconocer los oficios, habilidades y destrezas que requiere el mercado laboral”; y al mismo tiempo es menester “estudiar, cuestionar, prever e, incluso, reinventar el mercado laboral” (Alba y Buenaventura, 1997: 23). Si bien el surgimiento del campo educativo de la comunicación estuvo asociado al predominio de un concepto mediatizado y masivo de la comunicación, hoy las Escuelas de Comunicación tienen que asumir los desafíos en el cambio de configuración de lo profesional, donde la comunicación organizacional, la comunicación comunitaria, la comunicación tecnológica, la producción digital, y lo alternativo, a pesar de múltiples bandazos, le demandan transformaciones.

La pertinencia en la formación del comunicador social está dada por concebir a este como un productor-mediador social de sentido sobre la producción social de sentido (Fuentes, 1991a). “Alguien que debe ser capaz de analizar, interpretar, diagnosticar, gestionar, planificar y ejecutar, con pertinencia y pericia, en los diversos contextos que lo requieran” (Zalba y Bustos, 1990: 40): comunicadores inscriptos funcionalmente en la dinámica social en un nivel, y en otro, agentes de transformación, innovadores de las prácticas sociales de comunicación en sentido opuesto al actual sistema de distribución del poder (Fuentes, 1991a) <sup>xix</sup>.

Para ello, de acuerdo con Barbero, Schmucler y Fuentes, es necesario con urgencia “una reafirmación ética, antes que de una reformulación epistemológica de los estudios sobre la comunicación” (Fuentes, 1999: 56). Y entonces, y paralelamente, desarrollar un modelo pedagógico “en el cual la selección de contenidos esté orientada al desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, lo suficientemente potentes, que le permitan al egresado de una Carrera de Comunicación Social reflexionar y actuar con

flexibilidad" (Zalba y Bustos, 1990: 40) en los diversos procesos comunicativos, docentes e investigativos.

Al respecto es necesario contar, aun parcialmente, con el análisis acumulado sobre la formación en este campo. Varios autores consultados se enfocan en aspectos específicos que poseen vigencia y relevancia: nuevas tecnologías (De Moragas, 2000; Villalobos, 2001; Fernández, 1997; Ficarra, 2001; Rojas, 2004; Villalobos, 2005; Arancibia, 2009; Santín, 2009); competencias del comunicador o periodista necesarias para el contexto de desarrollo social y técnico, a tono con propuestas en los planes de estudio (Kaufmann, 1995; González, 2006; Alfonso, 2007; Ortega, 2009; Trelles y Rodríguez, 2006, 2009); papel de la universidad y en específico las facultades de comunicación en la sociedad y la construcción de la democracia (Quiroz, 2001; Neira, 1990); formación de los académicos de la comunicación (Prieto y Fonseca, 2001; Luque, 2009); aplicación de métodos pedagógicos para la enseñanza en comunicación (sobre todo el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas) (Neff, 1990; Russell, 2007); análisis del curriculum, y en específico los planes de estudio<sup>xx</sup> (Retrepo, 1997<sup>xxi</sup>; Morales y Neira, sr.; Quiroz, 1997<sup>xxii</sup>; López, 2007; Rocha, 2009; Parra, 2009); la gestión académica (Mier, 1987; Orellana, 2009; Horlbeck, 2009); las prácticas laborales, las teorías y los ejercicios profesionales (Sepúlveda, 2000; Barreto, 2009a; Benavides, 2009); las prácticas docentes y los principios pedagógicos que rigen la enseñanza (Llobet, 2001; Caro y Meza, 2009; González y López, 2009).

Otros investigadores valoran un tipo específico de formación profesional de la comunicación: periodismo (Kaufmann, 1995; Gargurevich, 2001; Stuart, 2001; Villalobos, 2005; Muñoz, 2005; Real, 2005; Tembrás, 2006; Castellón, 2007; Karina y Torres, 2009), comunicación audiovisual (López, 1997; Vera y Niño, 2009), comunicación organizacional (Paz, 2003; Almansa, 2006; Paz, 2009; Serrano y Mundo, 2009) y educomunicación y comunicación para el desarrollo (González, 2009; García, 2009; Augusto, 2009; Guiarte, 2009); o aspectos vinculados al carácter interdisciplinar de la formación y sus relaciones con las ciencias sociales (López, 1997; Saladrigas y Olivera, 2009a).

Resulta necesario destacar que buena parte de los autores mencionados realizan descripciones y valoraciones que toman como referente inmediato el contexto nacional (Brasil, México, Venezuela, Colombia, Perú, Chile, Argentina, Ecuador, y más aislados en Bolivia, Puerto Rico, El Salvador, Guatemala y Cuba), y en todos los casos, se hace notar la búsqueda de una identidad profesional y académica difusa.

*El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado*

La mayoría de ellos reconocen que se trata de un fenómeno altamente complejo, sobre el cual los docentes de la comunicación tienen todavía mucho que aprender. Centran su mirada en el currículum debido a que en este “se encuentran algunas claves muy relevantes para analizar –y operar- la formación de profesionistas y sus modos de inserción en la vida social” (Fuentes, 1982: 1).

En los planes de estudio deben contemplarse los cambios en el objeto (De Moragas, 2000), en la comunicación, así como las transformaciones y los proyectos utópicos de las instituciones y sus miembros. Normalmente estos orientan las prácticas educativas, la organización de los recursos pedagógicos, el sentido profesional de los egresados, los procesos de enseñanza y aprendizaje, e investigación y producción de comunicación.

La investigación, constituye un aspecto central para la articulación de los programas de formación en pregrado, y sobre todo en postgrado<sup>xxiii</sup>, y ha sido también objeto de interés por la comunidad académica de la comunicación.

Marta Rizo intenta clarificar la importancia de “no tomar de forma separada la reflexión teórica sobre el campo de conocimientos de la comunicación, y la reflexión acerca de las formas de construcción de conocimientos y las estrategias metodológicas concretas” (2008 : 49). Mientras Piñuel (1999: 2) reconoce las limitaciones de la formación en Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual (predominantes en España) respecto a la formación en métodos y técnicas de investigación, lo cual invalida a estos egresados de incorporarse a consultorías, agencias de investigación e institutos, para lo cual su conocimiento de la práctica profesional sería muy útil, y probablemente esencial.

Es posible percibir una ruta crítica similar en el desarrollo de los programas de formación y de la investigación, lo cual ubica a la universidad como el agente estructurador del campo (sociedad-universidad, ciencia-formación) más importante en el continente<sup>xxiv</sup>.

La investigación en la formación profesional de los comunicadores no es una actividad accesoria o mecánica, constituye una actitud básica y se encuentra en el epicentro de las tensiones fundamentales del campo.

Fuentes a inicios de los años 80 identifica tres principales áreas de relación entre la investigación y la enseñanza de la comunicación:

- “el aprendizaje de la metodología de la investigación científica de la comunicación como especialidad en sí (...) con lo cual los estudiantes

puedan orientar sus esfuerzos al dominio de la investigación, ejercitándola y preparándose para dedicarse a ella;

- el aprendizaje de la epistemología, la teoría y la metodología científicas de la comunicación, como cuerpo de conocimientos fundamentales para la práctica de la comunicación en cualquiera de los ámbitos del mercado profesional" (Fuentes, 1981: 137);
- "el desarrollo de la capacidad crítica y las habilidades intelectuales de los estudiantes de comunicación, a través del fomento de actitudes de búsqueda y cuestionamiento sistemático de todas las formas de teoría, técnica, práctica y análisis de la comunicación imperantes en el momento y en su campo de interés", lo cual "debe ser propiciado por todas las actividades previstas en el plan de estudio y el ambiente extracurricular de la institución" (Fuentes, 1981: 138).

En ese sentido la pluralidad (Quiroz, 2007: 4) como actitud en el trabajo académico y la incorporación del principio de integración investigación-docencia a las políticas universitarias son esenciales, y requieren líneas de acción o estrategias de legitimación claramente definidas<sup>xxv</sup>.

La investigación científica, aunque algunos programas la desestiman en el nivel de pregrado, es vital potenciarla tanto para la producción comunicativa como para la orientación vocacional de los futuros comunicólogos. Para ello un ejercicio de investigación<sup>xxvi</sup> como modalidad de culminación de estudios es necesario.

#### 1.4 La formación de postgrado: la pujanza por ocupar un lugar central

Indiscutiblemente el nivel de postgrado es el propicio para el desarrollo de la formación investigativa, para constituir "una comunidad transdisciplinaria en la que pesen menos las fronteras cognitivas y profesionales"<sup>xxvii</sup>, y para "construir metateoría común" (Moncayo, 2001: 20).

En el postgrado la discusión en torno al perfil generalista (comunicador social) o específico (periodismo, publicidad, relacionista público, comunicador institucional, comunicador popular, etcétera) característico del pregrado, sufre traslaciones de sentido y se ubica más en la intersección entre especialización profesional y formación académica.

Autores como Marques de Melo (1991) reconocen que los estudios de postgrado en comunicación en los países desarrollados tienden a ocupar un lugar significativo, pero bajo la concepción de formación complementaria e instrumental. Por ejemplo, un periodista especializado en economía requiere ser un buen conocedor de la economía, y entonces se producen movimientos

en la formación: económicos que estudian periodismo en postgrado y periodistas, en el menor de los casos, que estudian economía.

Asimismo, el postgrado constituye el espacio esencial de consolidación epistemológica de las ciencias de la comunicación. En él se dan múltiples procesos de reproducción y renovación del campo académico, en donde las tesis de postgrado "representan la instancia fundamental de objetivación" (Fuentes, 2007: 13). Tal como se ha explicado, en este nivel de formación confluyen los restantes subsistemas de la educación superior, y las políticas de desarrollo científico y tecnológico de los países.

Sin embargo, y a pesar de que varios comunicólogos destacan la significación que tiene para el campo académico de la comunicación el análisis del postgrado<sup>xxviii</sup>, este realmente ha sido poco estudiado en nuestro continente.

El investigador mexicano Raúl Fuentes Navarro (1982, 2002, 2007), una vez más, y Oscar Bustamante (2006) constituyen en este caso los referentes más importantes. El primero debido a la sistemática reflexión intelectual desarrollada al respecto; el segundo a partir de la tesis de Maestría (dirigida por el Dr. Guillermo Orozco Gómez): Sistematización analítica de la oferta de posgrados de Comunicación en América Latina, en donde se caracteriza y contextualiza, en términos de intersección estructural, la oferta de maestrías y doctorados de comunicación en la región.

La primera Maestría en Ciencias de la Comunicación en el continente abre el 8 de enero de 1972 en la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo en Brasil, y "hasta la fecha, más de un centenar de postgrados de comunicación se han abierto en diferentes instituciones latinoamericanas de educación superior" (Bustamante, 2006: 15) no sin contratiempos, incomprendimientos y retrocesos<sup>xxix</sup>.

Brasil, México y Argentina- con un total de 83 programas (59 maestrías y 22 doctorados), poseen el 71 por ciento de la oferta (2006: 18). Además de estos tres países, vale destacar que Cuba es el otro país del continente con Doctorado. Esta situación evidencia "procesos disímiles en la institucionalización de los postgrados en comunicación, los cuales van desde la consolidación (Brasil y México) hasta el desarrollo incipiente (República Dominicana y Uruguay)" (Bustamante, 2006: 18); y tiene correspondencia con el devenir del campo académico de la comunicación y los contextos socio-políticos, educativos y económicos propios de cada país.

Tal escenario también pone de manifiesto la demanda-oferta, la deestructuración-utopía, la producción-reproducción que alientan los proyectos

y autorreflexiones respecto al postgrado en comunicación. En este sentido algunos ejemplos consultados bien merecen la mención:

En Brasil, Evaluación de los egresos de los cursos de posgrado en Comunicación<sup>xxx</sup>, coordinado por el NUPEM - Núcleo de Investigación del Mercado de Trabajo en Comunicaciones y Artes, de La Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (Gonçalves, 2001).

En Argentina, como parte de la investigación "Comunicación, Cultura y Sociedad. Argentina, 1960-2000. Autonomización, institucionalización y profesionalización de saberes (Educación, Política y Mercado)" se realizó el trabajo Los Posgrados en Comunicación: notas preliminares acerca de la institucionalización del campo de Claudia Isabel Ortiz y Maximiliano Duquelsky (2004)<sup>xxx</sup>.

Por su parte Fuentes (2007: 14) refiere el análisis descriptivo de las tesis de maestría presentadas en tres programas nacionales entre 1996 y 2000 realizado por Gabriela de la Torre (2003), "con el objetivo de identificar los rasgos distintivos de la producción de conocimiento y la formación de nuevos agentes dentro del campo académico de la comunicación en México" (De la Torre, 2004: 85 cit. por Fuentes).

También en México, Delia Covi (2007) analiza el desarrollo del postgrado como parte de los procesos de institucionalización de la investigación. Establece los inicios en el año 1979 en la Universidad Iberoamericana y la Universidad Nacional Autónoma de México, y destaca las reformas de los años 90, a tono con las políticas internacionales y nacionales de la educación superior<sup>xxxii</sup>. Señala cómo los actuales comunicólogos, resultantes de esta dos décadas, se encuentran ante la disyuntiva de "una investigación académica que se debilita por las condiciones político-económicas actuales; y una investigación aplicada en crecimiento pero que sus resultados siguen secuestrados por intereses económicos y políticos" (178).

Otras reflexiones han estado vinculadas con análisis y propuestas de modificación y transformación de determinados programas de postgrado como los de la Universidad Veracruzana en México (Guerrero, 2000; Bonilla, 2004), la Maestría en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Zulia en Venezuela<sup>xxxiii</sup> (Villalobos, 2005), de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia (Muñoz, sa.)<sup>xxxiv</sup>, entre otros.

Los autores consultados son coincidentes en varios puntos que tipifican el postgrado en comunicación en América Latina:

- Dispersión temática, con predominio en el abordaje de la comunicación en términos genéricos (Bustamante, 2006: 19) <sup>xxxv</sup>.
- Tendencia predominante, sobre todo en universidades privadas, a centrarse en la formación especializada de saberes técnicos para la comunicación.
- Aumento cuantitativo en el número de programas y descentralización geográfica paulatina (anteriormente se concentraban en Brasil y México) a partir de la década del noventa.
- Desarticulación entre el nivel de formación de pregrado y el postgrado, manifiestos desde el propio diseño del curriculum, los programas y planes de estudio (objetivos, contenidos, evaluaciones, etcétera).
- Desconexión entre el desarrollo de la investigación en los ámbitos académicos y las propuestas de formación <sup>xxxvi</sup>.
- Modesta y desproporcionada contribución a la legitimidad de las prácticas profesionales de la comunicación en el marco del saber social y del mercado de trabajo.
- Definición, en su mayoría, de un perfil de egreso múltiple <sup>xxxvii</sup> en donde la pretensión de formar al comunicólogo en tanto científico social predomina en los programas de carácter genérico.
- Incipientes propuestas en la formación de metodologías de enseñanza que contribuyan el desarrollo de procesos educativos propios del campo de la comunicación.
- Contraste frecuente entre objetivos (formación de especialistas e investigadores) y los productos que se obtienen (docentes, comunicadores y difusión del conocimiento).
- Poco interés de la comunidad académica por reflexionar sobre el postgrado en comunicación, aun cuando más del 50 % del postgrado participa en sistemas de acreditación (Bustamante, 2006: 23).

### 1.5 Conclusiones y desafíos

En general, el postgrado en comunicación en Latinoamérica vive una reconstrucción permanente y evidencia un patrón de discontinuidad y de desarticulación característicos del campo tanto en el plano institucional como en el cognoscitivo <sup>xxxviii</sup>, donde la institucionalización académica se ha centrado en el pregrado (salvo la excepción de Brasil), la investigación no ha sido eje del campo educativo ni de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, los mercados profesionales han impuesto agendas con mayor celeridad que los proyectos sociales, buena parte del conocimiento producido ha sido conducido por préstamos científicos e ideológicos con sentido hegemónico <sup>xxxix</sup>, y el

estatuto disciplinar pervive en la tensión constante entre disolución y autoafirmación.

Así, las escuelas de comunicación, en tanto instancias institucionales de reproducción y producción (articulación) del campo académico de la comunicación, y en específico los programas de postgrado que ellas ofrecen, cuyo papel estructurante es esencial para el campo, tienen hoy disímiles desafíos. Fuentes (1997) señala tres fundamentales<sup>xi</sup>: "la legitimación académica del campo de la comunicación dentro de las ciencias sociales y las humanidades, como carrera universitaria y como profesión socialmente relevante" (45); "la consolidación universitaria del estudio de la comunicación, en el contexto de la relación universidad-sociedad y de la significación del trabajo académico" (45); y "la recuperación de las articulaciones mutuas entre la formación universitaria y las prácticas profesionales"<sup>xii</sup> (46).

Para ello será necesario instalar en las universidades una comprensión multidimensional de la comunicación, como proceso socio-histórico y cultural, profesión, campo educativo y disciplina científica; una articulación axiológica y científica de los múltiples procesos formativos; una gestión académica pertinente y de excelencia; un uso creativo e innovador de las tecnologías en la docencia, la investigación, la producción y la propia gestión; una práctica social generadora de prácticas sociales autóctonas con sentido transformador y democrático; y el ejercicio de la crítica y el autorreconocimiento sistemático de las condiciones de desarrollo del campo. Solo así, en tanto condiciones inmanentes, se podrá contar con el reservorio intelectual necesario no solo para la estructuración institucional de la formación universitaria de postgrado; sino también, y sobre todo, para la proyección estratégica y la profesionalización social y académica del campo de la comunicación.

## **2. Bibliografía**

1. Alba, Gabriel y Juan Guillermo Buenaventura (1997). Facultades de Comunicación: en el ojo del huracán (pp. 11-24). Revista Signo y Pensamiento No. 31 (XVI). Universidad Javeriana de Colombia, Facultad de Comunicación y Lenguaje.
2. Alburquerque Fernández, Felicia (2008). Curso de Comunicación en Salud para profesores del programa nacional de formación del médico integral comunitario: Edo. Aragua, Venezuela. Tesis de Maestría. Tutora: Lic. Digna Camejo Esquijarro, La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.

3. Alcoceba, José Antonio (2004). Los horizontes formativos de las Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación ante los nuevos escenarios comunicativos. *Revista Razón y Palabra*, No. 40. México.
4. Alfonso, Alfredo (2007). Zonas para pensar el futuro de las prácticas de comunicación (pp. 129-138). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.
5. Almansa, Ana (2006). Investigación sobre la formación de los directores de comunicación en las organizaciones. *UNIrevista* - Vol. 1, No. 3. ISSN 1809-4651.
6. Andion Gamboa, Mauricio (1991). La formación de profesionales en comunicación. *Revista Diálogos de la Comunicación*, No. 31, Lima, Perú: FELAFACS.
7. \_\_\_\_\_ (1989). La investigación en la enseñanza de la comunicación. *Revista Diálogos de la Comunicación*, No. 25, Lima, Perú: FELAFACS.
8. Arancibia, M.; L. Cárcamo; E. Sheinning; Paulo Contreras y J. Guerra (2009). Análisis del estado del arte de la inserción curricular de la TICs en Chile. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.
9. Augusto Rocha, César (2009). Los diseños curriculares en Comunicación y Desarrollo en Colombia. Una apuesta por lo propio. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.
10. Baccin, Cristina (2000). Espacios universitarios: ¿la realidad de un páramo o la ilusión de un espejismo? (pp. 24-31). *Revista Diálogos de la Comunicación*, No. 59-60 (octubre). Lima: FELAFACS.
11. Barreto, Emilio (2009). Significación de las prácticas profesionales en el campo académico de la comunicación social. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.
12. Benavides Campos, Julio Eduardo (2009). Saber y hacer como características mediadoras del gestor de comunicación en la Universidad

Autónoma de Bucaramanga. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

13. Benassini, Claudia y otros (1996). ¿Desde dónde se enseña la comunicación en México? Primer reporte de trabajo: campos profesionales y campos laborales. México: Universidad Iberoamericana

14. Benassini, Claudia (2001). Escuelas de comunicación en México: ¿realidad o imaginario social? (pp. 42-51). Revista Diálogos de la Comunicación No. 62. Lima, Perú: FELAFACS.

15. Bisbal, Marcelino (2000). El rol de la investigación comunicacional frente a los nuevos escenarios: la inevitable sumisión o el lugar que debe ocupar. En Franz Portugal Bernedo (editor): La investigación en Comunicación Social en América Latina 1970-2000. Lima: ApFacom.

16. \_\_\_\_\_ (2001). La nueva escena y el comunicador social: el resentimiento entre la "razón identificante" y la "razón instrumental" ¿Desde dónde pensamos el problema? (pp. 8-25). Revista Diálogos de la Comunicación No. 62. Lima: FELAFACS.

17. Bonilla Loyo, Elizabeth (2004). Comunicación y desarrollo sustentable como línea de generación y aplicación de conocimiento, en altos estudios de posgrado. Congreso AMIC (27-29 mayo), Universidad Veracruzana, México.

18. Brambilla, Ana Maria (2004). Comunicação e informação: diálogos possíveis. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

19. Brondani, Lorena y Ma. Victoria Luna (2006). Historia de la institucionalización académica de la comunicación en la Argentina. Un estudio de cuatro instituciones académicas. UNIrevista - Vol. 1, No. 3 [ISSN 1809-4651].

20. Bustamante Farías, Óscar (2006). Postgrados de comunicación en América Latina, un debate pendiente (pp. 14-23). Revista Latinoamérica de Comunicación CHASQUI, No. 094. CIESPAL: Quito, Ecuador.

21. \_\_\_\_\_ (2006a). Posgrados de Comunicación en América Latina: descripción analítica de la oferta y una propuesta de sentido. Instituto de la Comunicación e Imagen, Centro de Estudios de la Comunicación, Universidad de Chile.

22. Caletti, Sergio (1991). Profesiones, historias y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias. Revista Diálogos de la Comunicación. Núm. 31. Lima: FELAFACS.

23. Cantarero, Mario Alfredo (2002). Formación de comunicadores sociales. Modelos curriculares, ostracismo académico, rutas sociales y esperanzas. Revista Latina de Comunicación Social, No. 52, octubre-diciembre, La Laguna: Tenerife. [Consultado 28 de septiembre de 2008]. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20025209cantareroXI.htm>.

24. Capparelli, Sergio e Ida R. C. Stumpf (2001). El campo académico de la comunicación, revisitado (pp. 59- 73). En Fuentes Navarro, Raúl y María Inmacolata Vasallo de López (compiladores): Comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. Universidad de Guadalajara, México.

25. Castellón Aguayo, Lucía (2006). Estado de la investigación en Chile y la formación de los comunicadores en el ámbito de la investigación en comunicación. Centro de Competencia en Comunicación C3: Bolivia. Disponible en: [www.c3fes.net](http://www.c3fes.net)

26. \_\_\_\_\_ (2007). La formación de periodistas en Chile (pp. 51-59). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

27. Colectivos de autores (2009). Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. FELAFACS, Lima, Perú.

28. Covi Druetta, Delia (2007). Posgrados de comunicación en México: su importancia en la formación de investigadores (pp. 169-180). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

29. De Moragas Spà, Miquel (2000). Las Facultades de Comunicación en el umbral de la era Internet. Revista Chasqui No. 72. CIESPAL.

30. De Souza Santos, Boaventura (2006). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Traductora: Aurora Fibla. La Habana, Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas.

31. Fernández Christlieb, Fátima (1997). Escuelas de comunicación y tecnologías de la información: binomio ¿de qué tipo? Revista Diálogos de la Comunicación No. 49. Lima, Perú: FELAFACS.

32. Fernando Arroyo, Daniel (2007). La formación de comunicadores y los medios en Argentina (pp. 149-158). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

33. Ficarra, Francisco (2001). ¿Qué deben enseñar las Escuelas de Comunicación? Revista Chasqui No. 74. Quito: CIESPAL.

34. Fuentes Navarro, Raúl (1982). El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores sociales para América Latina. Realidades, Tendencias y Alternativas. Disertación para el IV Encuentro de Facultades de Comunicación Social. México D.F.: UNAM.

35. \_\_\_\_\_ (1981). El papel de la investigación dentro de la enseñanza de la comunicación en México (pp. 131-141). Guadalajara, México: ITESO.

36. \_\_\_\_\_. (1991). La institucionalización de la comunicación como ciencia social en México. Algunos aportes teóricos para su investigación (pp.25-60). Comunicación y Sociedad, Núm.13. México: CEIC Universidad de Guadalajara.

37. \_\_\_\_\_. (1991a). Prácticas Profesionales y Utopía Universitaria: Notas para repensar el modelo del comunicador. Diálogos de la Comunicación. No. 31. Lima: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.

38. \_\_\_\_\_. (1992). El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. Revista Diálogos de la Comunicación, No. 32.

39. \_\_\_\_\_. (1994). La institucionalización del campo académico de la comunicación en México y en Brasil: un primer acercamiento comparativo. En Lozano (compilador), Anuario de Investigación de la Comunicación I. México: CONEIC.

40. \_\_\_\_\_. (1995). La emergencia de un campo académico: Continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México. Tesis de Doctorado. Tutor Dr. Enrique Sánchez Ruiz.

*El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado*

México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores del Occidente. ITESO, Universidad de Guadalajara.

41. \_\_\_\_\_. (1997). Campo académico de la comunicación. Desafíos para la construcción del futuro (pp.41-50). Revista Signo y Pensamiento, No. 31, Vol. XVI. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

42. \_\_\_\_\_. (1999). La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI (pp. 52- 68). Revista Diálogos de la Comunicación, No. 56. Lima: FELAFACS.

43. \_\_\_\_\_. (2000). La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como proyecto social (pp. 10-23). Revista Diálogos de la Comunicación, No. 59-60 (octubre). Lima: FELAFACS.

44. \_\_\_\_\_. (2002). Investigación y posgrados en comunicación en México: los desafíos del siglo XXI. Ponencia a presentar en el Grupo de Trabajo Teoría y Metodología de la Investigación, en el VI Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC): Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

45. \_\_\_\_\_. (2004). La producción de conocimientos sobre la comunicación en México. La recuperación de sus referentes conceptuales (pp. 19–39). En Hacia la construcción de una ciencia de la comunicación en México. Ejercicio reflexivo 1979 – 2004. Primera edición, México: Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.

46. \_\_\_\_\_. (2006). Las dimensiones cognoscitiva y organizacional en la estructuración del campo académico de la comunicación. UNIrevista, Vol. 1, No. 3.

47. \_\_\_\_\_. (2006a). Para documentar las relecturas y reescrituras del campo latinoamericano de investigación de la comunicación (pp.183- 265). México, Guadalajara: Instituciones y redes académicas para el estudio de la comunicación en América Latina, ITESO.

48. \_\_\_\_\_. (2007). Las marcas de la profesionalización avanzada: un acercamiento descriptivo a las tesis de maestría en comunicación del iteso y de la udeg a través de sus referentes bibliográficos (pp. 11-44). Comunicación y Sociedad (nueva época), No. 7 (enero-junio), ISSN 0188-252X: Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara, México.

49. \_\_\_\_\_. (2007a). Comunicación: un campo diverso y complejo (pp. 63-66). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.
50. \_\_\_\_\_ y María Inmacolata Vasallo de López (compiladores) (2001). Comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. Universidad de Guadalajara, México.
51. Galindo, Jesús; Carlos E. Luna (coordinadores) (1995). Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva. México: ITESO/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
52. Galindo Cáceres, Jesús (2003). Sobre comunicología y comunicometodología. Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible. Tomado de: Intexto, No. 8. Disponible en [www.intexto.ufrgs.br/n8/a-n8a1.html](http://www.intexto.ufrgs.br/n8/a-n8a1.html), consultado el 18/01/2005.
53. García Guadilla, Carmen (2002). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior (pp. 17-37). En Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?, s. r.
54. Gargurevich, Juan (2001). Qué periodismo y cómo enseñarlo: una reflexión urgente. Sala de Prensa No. 30. Año III, Vol. 2. Disponible en: [www.saladeprensa.org](http://www.saladeprensa.org), [30 de octubre de 2008].
55. Gessa, Ricardo (1996). Estudio de algunas de las principales mediaciones del entorno comunicativo cubano actual. Tesis de Diploma, Tutor: José Ramón Vidal, Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.
56. Godoy Fajardo, Ángela María (2006). Rasgos de una apuesta: Diálogos de la Comunicación a 19 años de su aparición. Guadalajara, México: ITESO.
57. Gonçalves, Elisabeth Moraes (2001). Discípulos do Grupo comunicacional de São Bernardo do Campo: Avaliação de uma experiência acadêmica (p. 13-32). Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 23, No. 36, 2do. Semestre.
58. González Escalona, Niurka (2009). Educación para la comunicación: retos para las facultades de comunicación en el contexto cubano actual. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

59. González García, Carlos Alberto (2002). La especialización periodística en la superación postgraduada: una propuesta para el contexto cubano. Tesis de Maestría. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

60. González Hernández, David; Gerardo León Barrios y Ángela Serrano Carrasco (2006). La formación en comunicación en Tijuana: apuntes sobre un modelo de plan de estudios de la licenciatura en comunicación de la UABC, Tijuana (pp. 429-441). En María Antonieta Rebeil Corella (editora), XIII Anuario de Investigación de la Comunicación. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEIC).

61. González Morales, Laura y Guilebaldo López (2009). Enseñar teorías de la comunicación desde la perspectiva de la comunicación educativa en el aula. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

62. Greenberg, Bradley S. y Tuen-Yu Lau (1990). The revolution in journalism and communication education in the People's Republic of China (pp. 19-31). *International Communication Gazette*; 45; 19. Disponible en: <http://gaz.sagepub.com/cgi/content/abstract/45/1/19>, Consultado el 28 de noviembre de 2007.

63. Gronbeck, Bruce E. (2005). Is Communication a Humanities Discipline?: Struggles for academic identity. *Arts and Humanities in Higher Education* 4; 229. Disponible en: <http://ahh.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/229>, [Consultado el 22 de enero de 2009].

64. Guerrero, Mauricio (2000). El Posgrado en Comunicación de la Universidad Veracruzana, una alianza con trascendencia. *Revista Razón y Palabra*, No, 16, Año 4.

65. Guillén Ojeda, Griselda (2003). Comunicación Interpersonal y formación profesional en el CIAEC. Tesis de Maestría. Tutor: Dr. Julio Cesar González Morales, La Habana: Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

66. Gularte Cosenza, Eduardo (2009). Retos de la formación en Comunicación para el Desarrollo. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

67. Hernández Ciriano, Ida María (1999). El proceso pedagógico profesional: un abordaje teórico y metodológico. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional.

68. Horlbeck B., Jürgen (2009). Observatorio Curricular de la Facultad de Comunicación y Lenguaje: Proceso de construcción del proyecto académico

*El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado*

interdisciplinar. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

69. Idoyaga Arrospide, Petos (2008). Investigación de la comunicación y docencia en las facultades de ciencias de la comunicación. Congreso Internacional Fundacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación: I+C: Investigar a comunicación.

70. Inciarte González, Alicia (2001). Cambio necesario en la formación de postgrado (pp. 163–169). Ciencias Sociales. Acta Científica Venezolana, 52.

71. Kaplún, Gabriel (2001). Facultades de comunicación: entre la crítica y el mercado. 1er. Encuentro de Facultades y Carreras de Comunicación del Cono Sur, Universidad Nacional de Cuyo - Mendoza, 18 al 20 octubre: FELAFACS – FADECCOS.

72. Karina Parras, Elizabeth y Eduardo Andrés Torres Carmagnola (2009). Tecnicatura en Periodismo: Algunas consideraciones a un año de experiencia en la modalidad semipresencial. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

73. Kaufmann, Margarita (1995). Comunicar en tiempos modernos: implicancias para la formación del comunicador social. Revista Diálogos de la Comunicación No. 41. Lima, Perú: FELAFACS. , s.r.

74. Krohling Kunsh. Margarida M. (2007). A formação dos profissionais de comunicação: entre o pragmatismo e as utopias (pp. 113-128). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

75. Ledo Andión, Margarita (2007). Más allá de la misión pedagógica (pp. 81-87). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

76. León Duarte, Gustavo Adolfo (2006). Sobre la institucionalización del campo académico de la comunicación. Una aproximación a las características estructurales de la investigación latinoamericana de la comunicación. Tesis Doctoral, Tutor Dr. Miguel Rodrigo Alsina. España: Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.

77. Llobet, Liliana (2001). De currículos e imaginarios sobre la formación del comunicador (pp. 50-59). Revista Diálogos de la Comunicación, No. 63. Lima, Perú: FELAFACS.

78. López de la Roche, Fabio (1997). Las Ciencias Sociales y la formación de comunicadores sociales (pp. 87-94). Revista Signo y Pensamiento No 31 (XVI). Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

79. López García, José; José Pereira Fariñas y Tatiana Hernández Soto (2007). Planes de estudios de comunicación en América Latina. Revista Chasqui No 99: CIESPAL.

80. López Segrera, Francisco (2009). Educación superior y sociedad del conocimiento. Tendencias actuales (pp. 4-15). Revista Temas No. 57. La Habana.

81. López Veneroni, Felipe (1991). La comunicación como vacío académico. Revista Diálogos de la Comunicación. No. 31. Lima: FELAFACS.

82. Luna Cortés, Carlos E. (1993). La tensión teoría-práctica en la enseñanza de la comunicación. Revista Diálogos de la Comunicación. No. Lima: FELAFACS.

83. Marques De Melo, José (1988). Desafíos actuales de la enseñanza de comunicación. Reflexiones en torno a la experiencia brasileña (pp. 4-12). Traducción: Mario Razzeto. Revista Diálogos de la Comunicación No. 19.

84. \_\_\_\_\_ (1991). ¿Modernidad o anacronismo? El dilema de las escuelas de comunicación en Brasil. Traducción: Ana María Cano. Revista Diálogos de la Comunicación, No. 31. Lima, Perú: FELAFACS.

85. \_\_\_\_\_ (1999). Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación. Traducción: José Manuel de Pablos. Revista Latina de Comunicación Social, No. 19. La Laguna (Tenerife). Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999fjl/73meloe.htm>, [28 de noviembre de 2008].

86. \_\_\_\_\_ (2001). Identidad del campo de la comunicación: estrategias para salir del gueto académico (pp. 26-33). Diálogos de la Comunicación. Núm. 62. Lima: FELAFACS.

87. \_\_\_\_\_ (2007). Trajectória do Jornalismo e da Comunicação nas universidades latino-americanas: balanço e perspectivas (pp. 23-43). En Alfredo Alfonso, Florencia Saintout y Margarita María Krohling Kunsch (compiladores) 70 años de periodismo y comunicación en América

Latina: memoria y perspectivas. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

88. Martín Barbero, Jesús (1988). Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular (pp. 25-28). Revista Diálogos de la Comunicación No. 19. Lima: FELAFACS.

89. \_\_\_\_\_ (1989). Comunicación y Cultura: unas relaciones complejas (21-26). Revista Telos No. 19.

90. \_\_\_\_\_ (1990). Teoría/Investigación/Producción en la enseñanza de la comunicación. Revista Diálogos de la Comunicación, No. 28. Lima: FELAFACS.

91. \_\_\_\_\_ (1997). Las facultades de Comunicación no pueden renunciar a un proyecto de país (pp. 51-62). Revista Signo y Pensamiento No. 31. Universidad Javeriana de Colombia, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

92. Mier, Javier (1987). En busca de un proyecto integral en la formación de comunicadores. Revista Diálogos de la Comunicación, No. 18. Lima, Perú: FELAFACS.

93. Moncayo, Patricio (2001). La formación de los comunicadores (pp. 20-35). En Iván Rodríguez Mendizábal y Leonela Cucurrella (coordinadores). Comunicación en el tercer Milenio. Nuevos escenarios y tendencias. Editorial Abya Yala: Ecuador.

94. Muñoz Kiel, Rosa. (2008). Hecho en Cuba. Comunicación publicitaria en el campo académico de la comunicación, (re)construcciones socio-históricas y teórico-metodológicas. Tesis de Maestría. Tutora Dra. Hilda Saladrigas Medina. La Habana: Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

95. Muñoz Vásquez, Katia y Sergio Celedón Díaz (2005). En los medios o en las aulas ¿dónde se forman los periodistas? (pp. 11-17). Revista Chasqui No. 92: CIESPAL.

96. Muñoz, Germán (1988). Perfiles de un proyecto de postgrado en comunicación social. Pontificia Universidad Javeriana: Colombia. Disponible en: <http://www.felafacs.org/files/munhoz.pdf>, [28 de noviembre de 2007].

97. Neff, Alan (1990). Business Research Methods and Communication Skills. A New Approach to Business-Communication Education: Integrating. Journal of Business and Technical Communication; No 4; 44. Disponible en

<http://jbt.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/44>, [Consultado el 28 de octubre de 2008].

98. Neira Bronttis, Walter (1990). Los nuevos términos de la democracia y la enseñanza de la comunicación en América Latina. Revista Diálogos de la Comunicación, No. 27. Lima, Perú: FELAFACS.

99. Orellana Méndez, Gaspar; Miguel Ramón Llulluy y Sandro Bossio Suarez (2009). Clima organizacional y desempeño docente en la facultad de Ciencias de la Comunicación. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

100. Orozco Gómez, Guillermo (1989). La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia. Ponencia presentada en el seminario sobre profesiones. UAM-X: México.

101. \_\_\_\_\_ (1991). La audiencia frente a la pantalla: una exploración del proceso de recepción televisiva (pp. 54-63). Diálogos de la Comunicación No. 30. Lima: FELAFACS.

102. \_\_\_\_\_ (1993). Comunicadores hacia el año 2000: desafíos pedagógicos de su formación (pp. 78-89). Revista Diálogos de la comunicación No. 39. Lima: FELAFACS.

103. \_\_\_\_\_ (1997). La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina. Tendencias, perspectivas y desafíos del estudio de los medios. Ediciones de Periodismo y Comunicación: Buenos Aires.

104. Ortega Mohedano, Félix (2009). Evaluación de competencias adquiridas con nuevas metodologías docentes en la Licenciatura en Comunicación. El trabajo en grupo como instrumento de enseñanza-aprendizaje. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

105. Ortiz, Claudia Isabel y Maximiliano Duquelsky (2004). Los Posgrados en Comunicación: notas preliminares acerca de la institucionalización del campo. UNC-UBA: Argentina.

106. Palaú Cardona, Magdalena Sofía (2006). El campo de la comunicación: algunas discusiones abiertas (pp. 31-50). En Maria Antonieta Rebeil Corella (editora), XIII Anuario de Investigación de la Comunicación. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEIC).

107. Parra O., Elizabeth; Claudia Mellado R.; Verónica Toledo y Celeste Burgos (2009). Perfiles de las mallas curriculares de las cuatro escuelas de periodismo de la Región del Bío: una nueva perspectiva para conocer la singularidad del Periodista. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

108. Paz Alvarado, Graciela (2003). La formación profesional del comunicador organizacional en el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California en Mexicali. Un análisis comparativo de planes de estudio. Tesis de Maestría. Tutoras: MsC. Claudia Benassini Félix y Dra. Irene Trelles Rodríguez. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

109. \_\_\_\_\_ (2009). Formación profesional del comunicador organizacional: Un proceso mediador y mediado examinado desde un estudio de caso. Tesis de Doctorado. Tutora: Dra. Emma Fernández Arner. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

110. Pereira G., José Miguel (1997). Comunicación-Sociedad. Problemáticas y desafíos (pp. 25-40). Revista Signo y Pensamiento No. 31 (XVI). Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

111. \_\_\_\_\_ (2009). Apuntes para repensar el diseño curricular en Comunicación Social. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

112. Pérez, Boris y Alberto Núñez (1987). La formación y desarrollo de las nuevas generaciones de periodistas. Tesis de Diploma. Tutora: Lic. Miriam Rodríguez, Facultad de Periodismo, Universidad de La Habana.

113. Piñuel Raigada, José Luis (1999). Formación universitaria y formación de profesionales en Métodos y Técnicas de Investigación social en Comunicación. Informe presentado en el Congreso nacional "Los Medios en el III Milenio" de investigadores en Comunicación audiovisual. Madrid.

114. \_\_\_\_\_ (2008). Entrevista Inédita (vía correo electrónico). Irisnexy Regueira Oliú, Tesis de Diploma: Convergencias. Eventos científicos e institucionalización del campo académico de la comunicación en Cuba. Tutor Lic. Dasniel Olivera Pérez. La Habana: Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

115. Prieto, Leticia y Rosario Fonseca (2001). Perfil psicosocial del académico en las escuelas de comunicación social: en búsqueda de un profesional más

humano (pp. 68-75). Revista Diálogos de la Comunicación, No. 63. Lima, Perú: FELAFACS.

116. Quiroz, María Teresa (1997). ¿Empresarios que forman profesionales? En defensa de las ciencias, las artes, lo práctico/conceptual, lo crítico y lo creativo (pp. 113-122). Revista Signo y Pensamiento No. 31 (XVI). Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

117. \_\_\_\_\_ (2001). La formación del comunicador social en tiempos de crisis (pp. 62-67). Revista Diálogos de la Comunicación, No. Lima, Perú: FELAFACS. Revista Diálogos de la Comunicación, No. 63. Lima, Perú: FELAFACS.

118. \_\_\_\_\_ (2007). Los comunicadores sociales: ¿entre la crítica y el mercado? Revista Diálogos de la Comunicación, No. 74. Lima, Perú: FELAFACS.

119. Rama, Claudio (2005). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, IESALC – UNESCO.

120. Ray Haynes, Adalys (2009). Saber, hacer, cambiar: las competencias de los periodistas digitales cubanos. Tesis de Maestría. Tutores: Dra. Yamile Haber Guerra y Dr. Rafael Fonseca Válido, La Habana: Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

121. Real Rodríguez, Elena (2005). Algunos interrogantes en torno a los estudios de Periodismo ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 267-284). CIC (Cuadernos de Información y Comunicación), No 10. ISSN: 1135-7991.

122. Restrepo Guzmán, M. (1989). El diseño curricular en las facultades de comunicación social (pp. 72-79). Revista Diálogos de la Comunicación, No 23. Lima: FELAFACS.

123. Restrepo J, Mariluz (1997). Con-formación universitaria en comunicación (pp.71-86). Signo y Pensamiento No. 31(XVI). Facultad de Comunicación y Lenguaje, Universidad Javeriana.

124. Rizo García, Marta (2008). Hacia una pedagogía de la investigación en comunicología. Reflexiones desde la práctica (pp. 33-50). Anuario CONEICC de Investigación de la Comunicación No. XI. México: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación.

125. \_\_\_\_\_ (2008a). Entrevista Inédita (vía correo electrónico). Irisnexy Regueira Oliú, Tesis de Diploma: Convergencias. Eventos científicos e institucionalización del campo académico de la comunicación en Cuba. Tutor Lic. Dasniel Olivera Pérez. La Habana: Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.
126. Rocha, César Augusto (2009). Los diseños curriculares en Comunicación y Desarrollo en Colombia. Una apuesta por lo propio. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.
127. Rodrigo Alsina, Miquel (2001). Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas. Universitat Autònoma de Barcelona: Servei de Publicacions, D.L.
128. Rodríguez Betancourt, Miriam (2000). Un enfoque cubano para la formación periodística. III Encuentro Internacional de Información y Comunicación (ICOM 2000). La Habana: Universidad de La Habana.
129. Rojas Espinosa, María de Jesús (2004). Usos y apropiaciones de las nuevas tecnologías en la formación de comunicadores. XVI Congreso de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación: México.
130. Rojas, Álvaro y Luís Fernando Ronderos N (2005). Excelencia académica y acreditación en las escuelas de comunicación de América Latina. Cali, Colombia: FELAFACS.
131. Saladrigas Medina, Hilda (2005). Coordinadas cubanas para un fenómeno complejo: Fundamentos para un enfoque teórico- metodológico de la investigación de la Comunicación Organizacional. Tesis de Doctorado. Tutor: Dr. Roberto Corral Ruso. Facultad de Comunicación, Universidad de la Habana.
132. Saladrigas Medina, Hilda y Dasniel Olivera Pérez (2009). La investigación en la formación profesional del comunicador social cubano. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.
133. \_\_\_\_\_ (2009a). Comunicadores o Comunicólogos: ¿De qué se habla hoy en la formación de comunicadores sociales en Cuba? Ponencia Universidad 2010: Universidad de La Habana.

134. Sánchez G., Joaquín (1982). Criterios para la formación de comunicadores sociales en América Latina (pp. 34-70). Revista Signo y Pensamiento No. 1. Universidad Javeriana: Colombia.

135. \_\_\_\_\_ (1991). Escuelas de comunicación ¿para qué? 10 años de FELAFACS. Revista Diálogos de la Comunicación. No. 31. Lima, Perú: FELAFACS.

136. Sánchez Ruiz, Enrique (2002). La investigación latinoamericana de la comunicación y su entorno social: notas para una agenda (pp. 24- 36.). En Revista Diálogos de la Comunicación, No. 62.

137. Santín Durán, Marina (2009). La enseñanza on-line en el ámbito de la comunicación en España. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

138. Sepúlveda, H.L. (2000). Prácticas teóricas y teorías prácticas de la comunicación social en Puerto Rico: hacia una pragmática puertorriqueña de comunicación (pp. 52-65). Revista Diálogos de la Comunicación, No. 59-60. Lima: FELAFACS.

139. Serrano Carrasco, Ángela Lucía y Ramón Mundo Muñoz (2009). Del Soliloquio al Diálogo: el campo profesional de la comunicación organizacional y la formación académica en la Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, México. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

140. Sierra Caballero, Francisco (1997). Pedagogía de la comunicación y desarrollo local: una propuesta metodológica cualitativa. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Información. Tutor: Dr. Fernando Quirós Fernández. España: Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

141. Sosa García, Gabriela (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. Razón y Palabra, febrero-abril, Número 17. En [www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n17/17gsosa.html](http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n17/17gsosa.html) [20, diciembre, 2007].

142. Stuart Adam, G (2001). The education of journalists (pp. 315-339). Journalism; 2; 315. Consultado: 28 de noviembre de 2007. Disponible en: [http://jou.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/3/315,](http://jou.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/3/315)

143. Tembrás Arcia, Rudens (2006). La Escuela Cubana de Periodistas en la Hora Crucial del Periodismo Nacional. Una mirada desde la academia a la *El campo académico de la comunicación en América Latina: una mirada a la reflexión sobre la formación universitaria de postgrado*

formación profesional del periodista cubano en la compleja etapa del Período Especial (1991- 2005). Trabajo de Diploma. Tutora: Dra. Hilda Saladrigas Medina. Cuba. Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana.

144. Torres Acuña, Luis (1988). Postgrados en comunicación en América Latina: ¿retórica de una realidad o de una retórica? Revista Diálogos de la Comunicación No. 20. Lima, Perú: FELAFACS.

145. Trelles Rodríguez, Irene y Miriam Rodríguez Betancourt (2009). Un enfoque cubano para la formación del comunicador en el contexto contemporáneo. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

146. Vassallo de Lopes, María Inmacolata (1999). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas (pp. 13-27). Diálogos de la Comunicación, No. 56. Lima: FELAFACS.

147. \_\_\_\_\_ (2001). Reflexiones sobre el estatuto disciplinar del campo de la comunicación (pp. 43-58). Raúl Fuentes Navarro y María Inmacolata Vassallo de Lopes (compiladores): Comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. Jalisco: Universidad de Guadalajara.

148. Vera Sánchez, Mauricio y Rosa María Niño (2009). Nuevas experiencias de la enseñanza de lo audiovisual desde lo autobiográfico. Ponencia en XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, La Habana: FELAFACS.

149. Vessuri, Hebe (2003). La Ciencia y la Educación Superior en el Proceso de Internacionalización. Elementos de un Marco Conceptual para América Latina. UNESCO Forum Occasional Paper Series (Paper no. 3 / 5). Paris: Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO.

150. Villalobos, Fernando (2001). El saber tecnológico y la enseñanza de la Comunicación Social: un modelo por armar (pp. 52-59). Revista Diálogos de la Comunicación No. 62. Lima, Perú: FELAFACS.

151. Villalobos G., Fernando y Maryalejandra Montiel (2005). Retos y desafíos. Periodistas para la era digital (pp. 5-10). Revista Chasqui No. 92: CIESPAL.

152. Villalobos, Fernando y otros (2005). Aproximación a una mirada retrospectiva del postgrado en ciencias de la comunicación, de la Universidad

del Zulia. Investigación y Postgrado Vol. 20, No. 2. ISSN 1316-0087. Caracas, Venezuela.

153. Zalba, Estela y Jorgelina Bustos (1990). Problemas y desafíos de la formación académico-profesional ante la diversidad de los actuales escenarios de la comunicación social. Revista Diálogos de la Comunicación [en línea]. No. 62.

154. Zalba, Estela María (2007). Desafíos de la formación universitaria en la globalizada sociedad de la información. El caso de las carreras de comunicación. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (29 de agosto – 2 de septiembre). Brasil: Intercom.

### 3. Notas

i “La Comunicación Social tiene un perfil multifacético, englobando las diferentes profesiones que gravitan en torno de las industrias y servicios mediáticos” (Marques, 2001: 30).

ii María Teresa Quiroz (2007), quien fuera presidenta de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), sintetiza algunas transformaciones de la comunicación en las últimas décadas: en el plano político la comunicación ha pasado de instrumento a intermediaria; en el económico multiplica sus servicios al mercado (publicidad, informática, telecomunicaciones); en lo social se complejiza y diversifica el intercambio, el conflicto y las contradicciones en el espacio público en función de las posibilidades abiertas para la construcción de sociedades democráticas; y en lo cultural los medios se han convertido en instituciones socializadoras y formadoras paralelas a la escuela, que proponen un tejido y una estética donde los referentes son resignificados sobre la base de un cuerpo ideológico y axiológico propio de la simulación.

iii A partir de traducción personal: “A 20th-century discipline in American universities, communication has struggled with questions of academic identity: generically, as to whether it is a ‘humanities’ or a ‘social science’, a ‘practice’ or a ‘technology’, and theoretically, as to what sorts of axioms, theorems, research methods or logics, and problems should form its core” (Gronbeck, 2005: 1).

iv Se debe destacar que FELAFACS ha mantenido desde su creación (en octubre de 1980) un proyecto cuyo anclaje fundamental “se inscribe, en el subcampo educativo (Fuentes 1998: 69), puesto que el referente central de su trabajo es la cualificación de los programas (de licenciatura y posgrado) y de los agentes de la formación universitaria (profesores e investigadores) de

los sujetos (alumnos) que se insertarán en los diversos subcampos profesionales y /o científicos, y que se desempeñarán como agentes de prácticas asociadas con la producción, circulación y difusión de formas simbólicas; con la gestión de sistemas de comunicación social, o con la producción de conocimiento sobre estas prácticas" (Godoy, 2006:1). En el último congreso de esta organización (XIII) celebrado en La Habana se presentó el Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe, lo cual cuenta entre las acciones más recientes encaminadas a promover el intercambio y el debate académico sobre la formación de estos especialistas.

v "El CIESPAL no sólo contribuye de manera decisiva en la conformación del campo profesional de la comunicación; también interviene directamente en el obscurecimiento del sentido social de la profesión" (Andion, 1991).

vi Barbero a los inicios de los noventa afirma que "Al faltarles tradición académica y al tener como campo de estudio procesos estratégicos de la vida política y cultural, los estudios de comunicación se ven permanentemente desgarrados entre una tendencia fundamentalista y otra practicista. El recorrido de esos estudios en América Latina muestra las dificultades que

Disponble en <http://www.felafacs.org/dialogos-62> [Consultado el 15 de febrero de 2008]. Encuentra aún la articulación de lo abordado en la investigación con lo tematizable en la docencia, así como la lenta consolidación en propuestas curriculares de la interacción entre avance teórico y renovación profesional. De otra parte, al no estar integrado por una disciplina sino por un conjunto de saberes y prácticas pertenecientes a diversas disciplinas y campos, el estudio de la comunicación presenta dispersión y amalgama, especialmente visibles en la relación entre ciencias sociales y adiestramientos técnicos" (Martín Barbero, 1990: 1).

vii FELAFACS, y las revistas científicas Diálogos de la Comunicación y Signo y Pensamiento constituyen los espacios en donde se ha encontrado la sistematización más completa al respecto en el continente.

viii Da la primacía a la formación integral de la persona por encima de la adquisición de destrezas e incluso de saberes, y tiende a supeditar cualquier razón científica o política a la razón moral.

ix Tiene como eje el saber científico, con frecuencia de talante si no positivista al menos empirista, identifica la formación con la disciplina de la mente y la adquisición del rigor en el desarrollo del conocimiento.

x Tiene como base la fragmentación de los saberes, de ahí que formar se identifique con especializar, y se valore más, sobre cualquier otra estrategia pedagógica, las técnicas de aprendizaje y el desarrollo de saberes instrumentales.

xi Surgido en la primera etapa de fundación de las carreras de comunicación en América Latina (1940-1959). Tiene como objetivo principal preparar profesionales para insertarse al campo de las industrias de los medios masivos. La perspectiva era instrumental en donde pesaba la visión funcional salpicada del ideal de efectividad y una responsabilidad social no asumida.

xii Surge en la primera etapa de popularización de las carreras de comunicación. La formación del comunicólogo o comunicador como un intelectual tiene una preocupación por conocer el estado de los medios, su impacto y evolución. El comunicólogo-humanista proviene de una formación muy extensa. Su currículo se caracteriza por colocar un amplio bagaje, sobre todo de filosofía e historia, desde el cual interpreta los medios, la comunicación.

xiii Se coloca en franca oposición a la formación instrumental y pone énfasis en la construcción de totalidades desde una perspectiva crítica. Se centra en la sociología y la política que funcionan como disciplinas articuladoras. El sentido en la formación de este especialista es aportar a las luchas de liberación y emancipación política.

xiv Existen proyectos de formación de alto valor como el de Tanius Karam en la UCM, quien describe el modelo culturológico con un perfil de comunicólogo-comunicador como mediador sociocultural que privilegia el dialogo entre las ciencias de la cultura y de la comunicación (Rojas, 2005: 68).

xv Consultar también epígrafe 1.2.

xvi Coincidentemente el Primer reporte de trabajo: campos profesionales y campos laborales en México, compilado por Claudia Benassini, y en el cual participaron José Cisneros, Raúl Fuentes Navarro, José Carlos Lozano, Patricia Ortega y Carlos Luna, concluye que: "Las diferencias en el nombre, ubicación y duración de la carrera en el organigrama institucional proporcionan indicios de que nos enfrentamos a un campo caótico y con problemas de estructuración interna" (1996: 31).

xvii Sánchez explica la situación de la siguiente forma: "la proliferación de Escuelas ha producido también una falta de capacitación para los docentes de estas nuevas instituciones. La demanda de profesores calificados es cada día

mayor y desafortunadamente se improvisan docentes, muchas veces con recién egresados para poder solucionar estos problemas" (Sánchez, 1991: 5).

xviii "De lo que se trata es de que la teoría sistemática se incorpore y se apropie como recurso de intelección y orientación de la propia práctica en su complejidad. Es decir, al servicio del sujeto en su interacción cotidiana como recurso de control de sus opciones y de su actuación social". Lo cual requiere a su vez "repensar el propio objeto académico de la formación" (Luna, 1993: 4).

xix "Desde el comienzo las carreras de comunicación se han ubicado, explícita o implícitamente, en alguna posición respecto a esta tensión dialéctica: ser centros de producción y difusión de la crítica a la comunicación dominante en sus sociedades o adaptarse a éstas produciendo profesionales funcionales a las mismas" (Kaplún, 2001: 1).

xx Vale aclarar que la mayoría de los artículos consultados hacen referencia al currículum y al programa de estudio. Los aquí referenciados son textos dedicados centralmente a estos tópicos.

xxi Aunque esta autora realiza una valoración general de la formación, se orienta a una propuesta que denomina Con-formación universitaria de la comunicación, la cual comprende esencialmente aspectos curriculares. Una estructura abierta con cuatro campos simultáneos: asignaturas propias de lo comunicacional, que conforman un núcleo necesario; asignaturas variadas de acuerdo con los campos especializados de la comunicación; asignaturas de otros campos específicos de la comunicación con carácter complementario al área de profundización; y una última franja de asignaturas pertenecientes a otros campos de la universidad y en función de la elección individual (Restrepo, 1997: 82).

xxii La propuesta que realiza se aplicó en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima, y dada su novedad es necesario destacar que la misma se centró en la práctica, y comprendía tres niveles interconectados: teórico (histórico-conceptual), de análisis (crítico-interpretativo) y de formulación de propuestas (técnico-creativo), con el propósito de "superar los tradicionales binarismos teoría/práctica, conceptual/instrumental, científico/artístico" (Quiroz, 1997: 120).

xxiii "El ámbito de la comunicación social no se reduce a la práctica técnico-profesional, abraza la práctica multidimensional de la interacción social de naturaleza cooperativa o conflictiva" (Moncayo, 2001: 20).

xxiv De hecho, Fuentes propone entender "las relaciones entre institucionalización, profesionalización y legitimación del campo académico de la comunicación y de sus posibilidades de rearticulación, en términos de consistencia científica y pertinencia social" (1991: 52).

xxv Para consultar una propuesta ver Andion, 1989: 8.

xxvi Lo que en Cuba se identifica como el trabajo de diploma.

xxvii "Aunque parezca sorprendente, es infrecuente encontrar entre los investigadores de la comunicación a expertos que provengan del campo específico de la comunicación" (Alcoceba, 2004).

xxviii "El hecho de constituir como objeto de estudio los programas de posgrado en Comunicación, se justifica a partir del papel estratégico que desempeña este nivel de formación académica en la estructuración del campo de cualquier disciplina científica, la(s) ciencia(s) de la comunicación entre ellas, y del efecto que dicha estructura produce en la organización de las carreras de grado, la docencia universitaria, el mercado laboral y la investigación" (Ortiz, 2004: 1-2).

xxix Un ejemplo es el caso de Chile, en donde existen (Castellón, 2007: 56) cinco maestrías en todo el país, y un programa de doctorado que fue cerrado por las autoridades universitarias.

xxx Se pretende realizar un levantamiento de los egresados del nivel de maestría y doctorado en campo profesional de la comunicación en Brasil, lo cual se viene desarrollando desde inicios de los 90 y abarca desde el año 1981 a la fecha (Gonçalves, 2001).

xxxi Se realiza una descripción de la situación de los postgrados en Comunicación en el país durante la década del '90. "La propuesta es reconocer los condicionantes institucionales que influyen en la emergencia de los posgrados en comunicación, así como también, la orientación que adquieren los saberes y prácticas sobre la comunicación en el nivel comunitario e institucional" (Ortiz, 2004: 1).

xxxii Consultar epígrafes 1.2, 1.3 y 1.4.

xxxiii La más antigua, y de mayor reconocimiento y permanencia en el país. Ha aprobado varios procesos de acreditación.

xxxiv El autor, luego de precisar la situación de la formación de postgrado en Colombia, describe las bases para un proyecto de postgrado en comunicación que debe contemplar tres elementos: énfasis en la investigación,

interdisciplinariedad y apertura hacia el país y la problemática latinoamericana.

xxxv En una pesquisa realizada como parte de esta tesis fueron consultados varios programas de maestría de la región. Se comprobó la existencia de no menos de 40 denominaciones diferentes. Las más genéricas: Comunicación Social, Ciencias en Comunicación y Comunicación. Vinculadas a las profesiones de mayor tradición: Periodismo y Comunicación Social, Periodismo de Investigación, Periodismo, Diseño Periodístico, y Publicidad, Comercialización y Comunicación Publicitaria, Mercadotecnia y Publicidad. Con mucha fuerza y con un enfoque marcadamente gerencial: Comunicación e Imagen Institucional, Gestión de Empresas de Comunicación, Dirección de Comunicación, Comunicación Corporativa, Comunicación y Organización, Comunicación Corporativa y Mercadotecnia, Comunicación Institucional. En relación con la política, ya sea en un sentido crítico y contrahegemónico o instrumental: Comunicación Política, Comunicación para la Acción política y social, Marketing Político, Comunicación Política y Empresarial. Considerando el papel de la comunicación en la producción del sentido social: Comunicación y Cultura Contemporánea, Comunicación y Cultura, Comunicación y Problemas Socioculturales, Comunicación Intercultural. Centrados en la construcción del discurso desde una perspectiva lingüístico-semiológica: Semiótica, Sociosemiótica, Análisis del discurso. Atendiendo a la producción de comunicación en medios audiovisuales, fundamentalmente: Comunicación Audiovisual, Comunicación Visual, Antropología Visual, Diseño y Comunicación, Comunicación Digital Interactiva. Respondiendo a áreas emergentes en el espacio público: Educación y Comunicación Social, Comunicación y Tecnologías Educativas, Comunicación Científica, Médica y Ambiental, Comunicación Pública de la Ciencia, Comunicación y Políticas Públicas, Comunicación Social y Salud.

xxxvi "Todos los programas refieren como objetivos de formación y actividades a desarrollar, la tarea de investigación. Sin embargo, la profusión de contenidos no es indicador de líneas teóricas o propuestas de investigación de interés para las instituciones que promueven estos posgrados" (Ortiz, 2004: 9).

xxxvii "Aunque combina la formación profesional y en investigación, el egreso múltiple se define por una amplia capacitación en el desarrollo de habilidades y competencias para la reinserción de los alumnos en el mercado profesional y académico" (Bustamante, 2006: 22).

xxxviii Tomando como referente la descripción del postgrado en el campo mexicano que realiza Fuentes Navarro (2002), la cual no difiere mucho de la situación latinoamericana.

xxxix Vale anotar entre las excepciones la obra del español Manuel Martín Serrano *La producción social de comunicación*, y la del colombiano Jesús Martín Barbero *De los medios a las mediaciones*.

xl Declara otros como: la dotación de recursos, la consistencia y pertinencia de los diseños curriculares, la circulación y uso eficiente de la producción bibliográfica, la crisis de los paradigmas en las ciencias sociales, las implicaciones multidimensionales de las innovaciones tecnológicas, el predominio de la racionalidad tecnocrática y la irracionalidad de las fuerzas de los mercados (académico, político, cultural, profesional), etcétera (45).

xli Nótese la correspondencia con los retos de la Educación Superior para América Latina expuestos en el epígrafe 1.2: pertinencia, calidad, perfeccionamiento de la administración, generación del conocimiento, cambios de paradigmas científicos y culturales, reordenamiento de las disciplinas y los contenidos curriculares, globalización, profesionalización, formación pedagógica, desarrollo de un nuevo mundo del trabajo, aprendizaje permanente, entre otros.