

CURRÍCULUM, PERTINENCIA SOCIAL Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Alberto Blanco Llerena

Observatorio de las Profesiones de la Comunicación
Facultad de Información y Comunicación - Universidad de la República, Uruguay
alberto.blanco@fic.edu.uy

RECIBIDO: 03/09/2020

ACEPTADO: 02/11/2020

Resumen: El artículo enmarca el complejo entramado de las políticas públicas universitarias en el contexto regional en las últimas décadas, desde la perspectiva de la pertinencia curricular integral y las múltiples relaciones entre la Universidad y el entorno, mediante la revisión comparativa de los proyectos curriculares de la carrera universitaria pública de comunicación en Uruguay. Desde enfoques de análisis sobre las políticas en Educación Superior, sus transformaciones y tendencias en América Latina en las décadas de los '90 y 2000, y elementos de contexto del caso uruguayo, se abordan los documentos de los planes de estudios, su pertinencia integral y la relación que establecen con el campo profesional y el mundo del trabajo. Se revisan además aspectos de los proyectos curriculares como productos influidos por las políticas educativas, desde escenarios prospectivos con ejes de configuración, criterios de análisis y modelos funcionales a esos escenarios para las universidades públicas de la región en el inicio del siglo XXI. A partir de encontrar un currículum reactivo a las políticas de los '90 en la Educación Superior en la región y otro proyecto alineado a las reformas universitarias de inicio del siglo con un modelo de “Universidad nacional”, se identifican elementos que muestran que las transformaciones y tendencias de las políticas educativas en la región en las últimas décadas en la relación Universidad y sociedad, parecen anclarse en productos específicos como son los diseños curriculares de una carrera universitaria.

Palabras clave: Universidad; currículum; políticas

CURRÍCULO, RELEVÂNCIA SOCIAL E POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS

Resumo: O artigo enquadra o complexo tecido das políticas universitárias no contexto regional nas últimas décadas desde a perspectiva da relevância curricular integral e as múltiplas relações entre universidade e entorno, por meio da revisão comparativa dos projetos curriculares do curso universitário público de comunicação no Uruguai. Desde perspectivas de análise sobre as políticas na educação superior, suas transformações e tendências na América Latina nas décadas de 90 e 2000, e elementos contextuais do caso uruguaio, abordam-se os documentos dos planos de estudo, sua relevância integral e a relação estabelecida com o campo profissional e o mundo do trabalho. São revisadas, também, faces dos projetos curriculares como produtos influenciados pelas políticas educacionais, desde cenários prospectivos com eixos de configuração, critérios de análise e modelos funcionais a esses cenários para as universidades públicas da região no início do século 21. Havendo encontrado um currículo reagente às políticas dos anos 90 na educação

superior na região e um outro projeto alinhado às reformas universitárias do início do século com um modelo de “universidade nacional”, são identificados elementos que mostram como as transformações e tendências das políticas educativas na região, nas últimas décadas em relação a Universidade & sociedade, parecem ancorar-se em produtos específicos como os desenhos curriculares de um curso universitário.

Palavras-chave: Universidade; currículo; políticas.

CURRICULUM, SOCIAL RELEVANCE AND UNIVERSITY POLICIES

Abstract: Through a comparative review of the career's curricular projects in the Communications Degree of the Public University in Uruguay, and from the perspective of comprehensive curricular relevance and the multiple relationships between the University and the environment, this article frames the complex fabric of University public policies in the regional context along the recent decades. The approach to the documents of the curricula, their comprehensive relevance and the relationship they establish with the professional field and the world of work is made through the analysis of higher education policies, their transformations and trends in Latin America in the 1990s and 2000s, and the contextual elements of the Uruguayan case. Aspects of the curricular projects are also reviewed as educational policy-influenced products, from prospective scenarios bearing configuration axes, analysis criteria, and models functional to those scenarios, applicable to public universities in the region at the beginning of the 21st century. By finding both a curriculum reactive to the policies of the 90s in higher education in the region, and another project in line with the University reforms at the beginning of the century, which follow a “national university” model, elements showing that the transformations and trends in educational policies in the region in recent decades in the university & society relationship are identified; said transformations and trends seem to be anchored to specific products, such as the curricular designs of a university degree.

Keywords: University; curriculum; policies

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo intenta enmarcar el complejo entramado de las políticas públicas educativas universitarias en el contexto regional y nacional en las últimas décadas, desde la perspectiva de la pertinencia curricular integral que define las múltiples relaciones entre la Universidad, el campo profesional, el mundo del trabajo y el entorno social, mediante la revisión analítica y comparativa de dos productos de acciones educativas del servicio universitario objeto del estudio: el Plan de Estudios 1995 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación¹ y el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación² de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República de Uruguay.

A partir de un acercamiento a definiciones y enfoques de análisis sobre las políticas educativas universitarias, sus reformas y tendencias en América Latina en las décadas de los '90 y 2000, algunos elementos de contexto del caso uruguayo y escenarios de futuro con sus criterios de probabilidad, se abordan los documentos de los dos últimos Planes de Estudios de la Licenciatura en Comunicación (LicCom) de la Universidad de la República (UdelaR), denominados Plan 1995 y Plan 2012. La revisión de los documentos y sus desarrollos como propuestas curriculares explícitas, permiten

1 Universidad de la República–Licenciatura en Comunicación (2012). Plan de Estudios LicCom 2012. Facultad de Información y Comunicación, Udelar. Recuperado de <https://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

2 Universidad de la República -Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (1995). Plan de Estudios LICCOM-UdelaR. Recuperado de <https://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>

identificar elementos que refieren y dan cuenta de las posibles transformaciones y tendencias encontradas en las políticas educativas universitarias en la región, en referencia al campo profesional, al mundo del trabajo y a la relación Universidad y sociedad, y cómo estas tendencias parecen anclarse en productos concretos y específicos como son los diseños curriculares de una carrera universitaria.

Es así que consideramos interesante realizar esta comparativa exploratoria de los dos Planes de Estudio como “productos primarios” de la acción de las políticas, “como aquello que una institución (...) está haciendo en un momento y en un ámbito determinados” (Pallares, 1988, p. 144), en relación con las transformaciones en el campo profesional de la comunicación en Uruguay desde que la Universidad de la República asumió la formación de los profesionales. La configuración del mundo del trabajo de la comunicación implica indagar sobre la formación de los comunicadores en la coyuntura nacional con mercados ocupacionales paralelos (Collazo, 2010), en procesos de institucionalización disciplinar vinculados a lo universitario y de legitimación y reconocimiento social como campo profesional (Pacheco y Díaz Barriga, 2005). Para ello hay que reconocer que la formación universitaria en comunicación en América Latina se desarrolló en una tensión entre las perspectivas críticas y las tendencias a formar para las demandas del mercado laboral (Kaplún, 2001, 2013), en un campo profesional no homogéneo con límites complejos y con subáreas (periodismo, publicidad, audiovisual, comunicación organizacional, comunitaria, etc.) que reconocen la heterogeneidad de las trayectorias de los profesionales, en “mercados laborales diferenciados, algunos emergentes y otros decadentes, más formalizados unos y precarizados otros”, con la influencia clave de factores económicos, tecnológicos y socioculturales (Kaplún, 2014, p. 3).

1. CONTEXTUALIZANDO LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LA REGIÓN EN LA DÉCADA DE LOS '90 Y LOS 2000

Si toda política pública debe ser vista “como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O'Donnell, 1995, p. 112), parece interesante enmarcar inicialmente a las políticas universitarias como una manifestación particular de la acción del Estado, parte de políticas públicas educativas que son atravesadas por las distintas transformaciones estatales y de la gestión pública, que necesitan ser contextualizadas en lo histórico y regional, si consideramos a la Universidad como una institución social, históricamente determinada (Malagón, 2003) y si pensamos a las propias políticas educativas como respondiendo a un doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas (Bentancur y Mancebo, 2012).

REFORMAS EDUCATIVAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS EN LOS '90

La especificidad de las políticas en Educación Superior parece profundizarse cuando se las revisa desde las transformaciones que han acontecido en la región a partir de la década de los '90 y que dan cuenta del paso de “Estados Benefactores restringidos” (Díaz, 1994) citado en (Bentancur,

2008), de cuño weberiano y burocrático en sus estructuras y modelos organizativos, a paradigmas con un enfoque gerencial de la gestión pública con principios rectores neoliberales. Es así que las políticas educativas (incluyendo las universitarias) para América Latina, muestran elementos comunes en lo temporal (transformaciones similares), en los catálogos de implementación (tendencias reformistas) y en las orientaciones (lógicas y direcciones coherentes), si se repasan las reformas educativas de los '90 como ortodoxas (Bentancur, 2008) y enmarcadas en el paradigma emergente de las políticas sociales (Franco, 2001) citado en (Bentancur, 2008). Sobre esta perspectiva economicista Malagón señala que el destino natural de las universidades es ser “empresas del conocimiento” sujetas a “los mecanismos que regulan el mercado”, mediante la aceptación de “políticas y decisiones (...) de organismos multilaterales y los gobiernos” (2003, p. 12).

El servicio social de la Educación Superior según Gibbons (1998) ya no es la búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí, sino es respaldar a la economía, mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos y suministrar recursos humanos calificados, que demuestren un buen rendimiento de la inversión como responsabilidad del sistema educativo. Para Sutz (1997) los indicadores cuantitativos, el mercado laboral y la transferencia al sector productivo, son elementos que discuten la pertinencia tácita y autoreferenciada de la Educación Superior, que debe aceptar que le definan su propia agenda.

La batería de políticas universitarias propuestas en la década del '90 a partir de organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, y en línea con el enfoque del Nuevo Gerenciamiento Público (NGP) y el paradigma emergente, intentó transformaciones en la estructura e identidad de las instituciones universitarias públicas latinoamericanas, sus sistemas de financiamiento, gestión y evaluación, en competencia con la expansión del sector privado en Educación Superior. Los instrumentos utilizados aparecen con una función performativa de los escenarios de la Educación Superior en la región, al poner en tensión los principios centrales de las universidades, su misión, naturaleza y función pública, autonomías, compromiso político y pertinencia social. El repertorio de reformas de los años '90 incluyó nuevos mecanismos de desregulación administrativa y descentralización territorial y funcional que conviven con cambios en la coordinación de los sistemas universitarios, que configuran -según los contextos específicos- alternativas centradas en organismos gubernamentales que se institucionalizan y/o en espacios protagonizados por mecanismos propios del mercado (Bentancur, 2007). Estas nuevas estrategias de regulación han generado también sistemas de evaluación externos a las universidades como instrumentos que administran recursos y calidad educativa, controlan la gestión y vinculan las instituciones a las lógicas del mercado o estatales y operan al servicio de las reformas en estas áreas (Bentancur, 2007, 1998).

Asimismo, las universidades ven condicionados sus recursos y por ende la rentabilidad social de sus aportes (Hidalgo, 1994), al cuestionarse su financiamiento público histórico y pasarse a esquemas de fondos focalizados y direccionados, con requisitos en sus asignaciones y criterios competitivos, enmarcados en tendencias de reducción de los presupuestos y el gasto público en Educación Superior. Es así que se incorporan estrategias diversificadas para conseguir recursos extrapresupuestales: aranceles en los diferentes niveles de formación (algunos postergados hacia los

ya graduados), movilización de recursos desde el sector privado, convenios y comercialización de servicios con el mecanismo central que parece definir la relación Educación Superior y sociedad (y con ello la pertinencia institucional y curricular de la Universidad), que se denomina Vinculación Universidad-Sector Productivo (Malagón, 2003). En muchas universidades este mecanismo pasa a ser parte de las estructuras curriculares de los proyectos de formación universitarios y establece una tendencia a supeditar la agenda académica a intereses fundamentalmente económicos (Mercado, 1998). A esto debemos sumar algunas medidas gubernamentales de incentivo económico a los actores educativos que trasladan, como sistema de remuneración, la intencionalidad de supervisión y ajuste al nivel micro del desempeño docente.

ALGUNOS APUNTES SOBRE EL LEGADO DE LOS '90 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR URUGUAYA

El legado de la década de los '90, respecto a las políticas universitarias en sus propósitos y herramientas, aparece como coincidente en la región con la “salvaguarda relativa del caso uruguayo” en el cual se daban algunas características particulares: una única Universidad pública (funcionando como sistema universitario) en una plaza de dimensiones reducidas y en un escenario con escasa presencia gubernamental (Bentancur, 2004) que se ha ido transformando. Estas orientaciones que responden a determinantes exógenos (organismos internacionales y NGP) no se alinean con la peculiaridad del objeto de las políticas universitarias. “Si bien los sistemas universitarios no pueden abstraerse de corrientes internacionales y del entorno institucional en que se desenvuelven, la aplicación de prescripciones que obvian las características específicas de los espacios de producción y reproducción del conocimiento superior, y los rasgos propios de cada país, suelen afectar las acumulaciones históricas de cada entramado universitario, y generan configuraciones híbridas” (Bentancur, 2004, p. 10). Si recorremos las problemáticas relevadas en la Educación Superior en Uruguay a comienzos de los 2000, encontramos elementos comunes con el panorama regional y algunas especificidades que vamos a subrayar y que retomaremos más adelante porque se reflejan en el proyecto curricular-institucional de la LicCom-Udelar.

Ante la existencia lábil de mecanismos de evaluación institucional y de coordinación del sistema universitario local en los '90, parece que mecanismos de “mercado pasan a regir efectivamente la vida universitaria”, pero es importante señalar que “es difícil de sustentar que el otorgamiento de títulos profesionales por entidades privadas acreditadas formalmente por el Estado, especialmente en disciplinas de impacto directo sobre los principales bienes individuales y sociales comprometidos en su ejercicio, carezca de una modalidad de efectiva acreditación de la calidad y pertinencia de los conocimientos del egresado” (Bentancur, 2004b, p. 90). Asimismo, las dificultades de coordinación con los anteriores niveles del sistema de educación pública, aparecían en los '90 como elemento sustancial al relacionar planes y programas de estudio universitarios, con la masificada matrícula al ingreso, las carencias de formación heredadas por los estudiantes y las oportunidades acotadas de estudios superiores y técnicos con salidas calificadas hacia el mercado de trabajo. A esto se le sumaba la estructura organizativa de la Udelar en su enseñanza de grado como

una federación de facultades, con rigidez curricular, con escasa titulación intermedia y movimientos horizontales incipientes entre carreras, ciclos y cursos.

La tensión entre una formación generalista en la enseñanza de grado y una profesionalista con especificidad en lo disciplinar parecía atravesar como dilema los modelos organizativos pero también los proyectos curriculares y actualizar discusiones ya presentes en la relación entre el mundo del trabajo y la educación universitaria, y entre formaciones de impronta más generalista y de tinte más profesionalizante (Panaia, 2015). Cuestiones como la calidad y la equidad se veían influidas por la masificación y por propuestas de reestructuración de la enseñanza de grado con aspectos de flexibilidad, limitada formación profesional y “rebaja en las pretensiones del primer ciclo universitario” (Bentancur, 2004b, p. 96), que podrían impactar en los documentos declarativos de los planes concretos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y UNIVERSITARIAS AL COMIENZO DEL SIGLO XXI EN AMÉRICA LATINA: TENSIONES, TENDENCIAS Y ESCENARIOS

Enmarcados en nuevas normativas en la educación (leyes nacionales) e impulsos planificadores y estratégicos (desde lo supranacional: UNESCO y UNICEF), las políticas educativas en la región parecen comenzar un proceso, todavía incierto, de reformas y tendencias alternativas a lo acontecido en la década del '90 -dada la retracción de las líneas neoliberales y gerencialistas-, que vuelven a poner en los estados “la orientación de los procesos sociales (...) engarzado ahora en una más amplia participación social y en un diálogo calificado entre política y saber especializado” (Bentancur, 2010, p. 8). Estas nuevas tendencias parecen asentarse sobre el concepto estelar del derecho a la educación (Bentancur, 2010) como parte de los derechos humanos de nueva generación y redefinen la pertinencia de las universidades desde el papel desempeñado por la Educación Superior como sistema y de lo que la sociedad espera de ella. Entonces, la pertinencia social y política abarcaría cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades, los vínculos con el mundo del trabajo, las responsabilidades de la Educación Superior con respecto al sistema en su conjunto y la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes (Malagón, 2003).

Preocupaciones de la primera generación de las políticas educativas como el acceso, conviven con relecturas en clave “multidimensional” de ejes centrales de los '90 (equidad y calidad de la enseñanza, por ejemplo) y con la resignificación de aspectos de gestión y descentralización educativa. Asimismo se visualizan nuevos lineamientos que refuerzan la responsabilidad estatal en el financiamiento educativo, un énfasis en la formación técnico-profesional, la integración de las TIC como componente central de la nueva sociedad de la información y el conocimiento y la incorporación de los derechos humanos de nueva generación como propósitos y contenidos de la enseñanza (Bentancur, 2010).

La construcción de nuevos marcos jurídicos y normativas programáticas en la región en los 2000, parecen constituir un nuevo escenario político-institucional de responsabilización a los gobiernos futuros y constituyen una hoja de ruta para la formulación de políticas educativas (Bentancur y Mancebo, 2012). Este encuadre prospectivo se alinea con un enfoque integral de la pertinencia de la Universidad y sus políticas específicas, que no reduce el concepto de pertinencia a

las respuestas que da la Educación Superior a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional, sino que las trasciende al ampliar la mirada a las necesidades que impone al sistema de Educación Superior la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2001).

ESCENARIOS POSIBLES Y MODELOS FUNCIONALES PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA REGIÓN

Los años 2000 en la región plantean posibilidades, desafíos y amenazas a las instituciones públicas de Educación Superior que reflejan un estado de situación con tendencias inciertas. Convive un renovado interés de los gobiernos por las universidades (con sus valores históricos y autonómicos, capacidades, legitimidades y arraigos nacionales) y su pertinencia referente al desarrollo integral del conjunto de la sociedad, con condicionantes de dependencia financiera, tecnocrática y de gestión que transforman las estructuras y dinámicas universitarias hacia la heteronomía. Las universidades en la región navegan entre contradicciones, dilemas y falsas premisas (Lopera, 2004), el consenso sobre la crisis de un modelo tradicional de Universidad latinoamericana nacido de la Reforma de Córdoba (Bentancur, 2007), la reconfiguración de una “Segunda Reforma” (Arocena, 2001) citado por (Bentancur, 2007) o una reinención de la institución (López Segrera, 2006) citado por (Bentancur, 2007).

Con estas tendencias, parece interesante utilizar la herramienta de la construcción de escenarios prospectivos (Bentancur, 2007) para presentar los estados de situación posible para las universidades públicas de la región y conformar una estrategia de exploración de los documentos a analizar (los planes de estudio) como proyectos curriculares de un servicio a partir de variables de contexto de los escenarios. Acordamos con Bentancur, que cualquier tipo de escenario supone cierta forma de reduccionismo por la selección de variables de análisis, pero entendemos que su identificación nos permitirá revisar algunos aspectos centrales de los planes de estudio referidos, a partir de los ejes que los configuran como escenarios y los modelos pretendidos de Universidad que se derivan.

Para ello Bentancur, construye cuatro oposiciones como ejes configuradores:

- naturaleza de la Educación Superior (bien público y mercancía),
- locus de definición de la misión de la Universidad (autonomía y direccionamiento gubernamental o privado),
- condicionamientos económicos (autosuficiencia, dependencia y recursos condicionados),
- compromiso institucional (responsabilidades públicas nacionales, insularidad y aislamiento).

Con estas variables es posible proponer cuatro escenarios posibles con un modelo de Universidad predominante y funcional:

- a) Universidad de Mercado: instituciones reguladas por el mercado, como entidades productivas condicionadas en su dirección por la dependencia financiera contingente a las necesidades gubernamentales o empresariales y un escaso compromiso y responsabilidad nacional.

- b) Universidad de Intramuros: modelo tradicional universitario, con autonomía política y financiera y con criterios endógenos que no dan cuenta de los requerimientos sociales, que preserva los desarrollos académicos pero sin legitimidad social y sustentabilidad.
- c) Universidad Desarrollista: universidades con fuerte compromiso con el desarrollo social y económico priorizado por los gobiernos nacionales, que compromete la autonomía universitaria con mecanismos estratégicos y financieros externos.
- d) Universidad Nacional: instituciones autónomas, con recursos necesarios y suficientes, con fuerte responsabilidad y pertinencia social en sus desempeños.

Siguiendo con el desarrollo realizado por Bentancur (2007, p. 26), se presenta un cuadro que sintetiza los criterios de probabilidad, legitimidad y validación de los escenarios posibles, que servirá para aportar elementos a la revisión de los documentos a analizar y contextualizar los planes de estudio:

Cuadro 1: Criterios de probabilidad, legitimidad y validación de los escenarios posibles

Criterios	Variables	Universidad de Mercado	Universidad de Intramuros	Universidad Desarrollista	Universidad Nacional
Probabilidad	Modelo de desarrollo	neoliberal	no intensivo en conocimiento	integral	integral
	Rol del Estado	retracción	Tradicional	proactivo	proactivo
	Participación privada	protagónica	Variable	articulada a objetivos gubernamentales	complementaria
Legitimidad		satisfacción de clientes	comunidad universitaria	conformidad del gobierno	aprobación ciudadana
Validación		adecuación a fuerzas productivas	acreditación científica	adecuación a agenda del gobierno	acreditación científica + satisfacción de necesidades nacionales

Fuente: Bentancur (2007, p.26).

LA “SEGUNDA REFORMA” EN LA UDELAR: UN MODELO UNIVERSITARIO Y UN ESCENARIO POSIBLE

Con la herramienta de los escenarios probables, sus ejes de configuración y los modelos de Universidad que parecen predominar, proponemos revisar someramente algunos documentos de la Udelar que explicitan lineamientos de una política pública universitaria en curso y que entendemos enmarcan el cambio de Plan de Estudios de la referida carrera.

El documento “La Universidad al servicio de la República”³ cuyos autores son el Equipo Rectoral y que conjunta aportes de diversos colectivos y actores de la política universitaria, es presentado como una contribución central a la elaboración del Plan UdelaR 2010-2020 en el proyecto presupuestal quinquenal. En él se presentan algunos lineamientos orientadores del plan, con definiciones fundamentales tomadas por la UdelaR y objetivos estratégicos caracterizados, que acompañan el proceso de la denominada “Segunda Reforma” (iniciada en el año 2007 a partir de resoluciones extraordinarias del Consejo Directivo Central). La Segunda Reforma ha tenido distintos avances desde el año 2007, pero en sus contenidos esenciales se ha referido a tres grandes ejes discutidos internamente de la UdelaR y en eventos académicos regionales, y que son el norte del proceso: i) la universalización de la Educación Superior y la renovación de la enseñanza, ii) la contribución de las universidades al desarrollo integral de la región y del país, y iii) el cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario⁴.

En sus definiciones básicas y los objetivos estratégicos definidos en el plan (al relacionarlo con un contexto de desarrollo nacional favorable), la UdelaR parece presentarse en un escenario y modelo de “Universidad Nacional” que entiende a la “educación superior como bien público y social” (Equipo Rectoral, 2009, p.10) y “(i) se inspira en el ideal latinoamericano de Universidad democrática, participativa y socialmente comprometida, y aspira a revitalizar ese ideal; (ii) apunta a forjar una Universidad al servicio del desarrollo integral de la República; (iii) reivindica la generalización de la enseñanza avanzada y permanente, conectada a lo largo de la vida entera con el desempeño creativo en el mundo del trabajo, el ejercicio activo de la ciudadanía, la contribución a la mejora de la calidad de vida y el acceso a la cultura” (Equipo Rectoral, 2009, p.7). Asimismo, se refuerzan en este párrafo (y en pasajes de los objetivos estratégicos) los criterios de probabilidad, legitimidad y validación del escenario planteado, al referir a un desarrollo integral en el modelo país, con un activismo estatal en la construcción de un Sistema de Educación Pública (y un Subsistema Terciario) y un relacionamiento complementario con los “numerosos actores estatales, del sector productivo y la sociedad civil” (Equipo Rectoral, 2009, p.10).

La UdelaR (Equipo Rectoral, 2009) aparece entonces legitimada en su accionar por la ciudadanía (actores sociales, políticos, de la propia comunidad universitaria y de la sociedad en general), al propender a una “educación terciaria y superior para todos en todo el país” y “a lo largo de toda la vida” (p. 3) con la “expansión (...) de las funciones universitarias (...), en colaboración con la sociedad en su conjunto” (p. 9), con “el uso socialmente valioso del conocimiento avanzado” (p. 10) y “la contribución de esos conocimientos a la solución de problemas sociales” (p. 3). Con respecto a la validación de los procesos y productos universitarios, la UdelaR propone una “enseñanza universitaria activa de calidad integral a nivel internacional” (p. 3) con énfasis en la acreditación científico-académica regional con “procesos de mejora continua con amplia participación” (p. 9) y evaluación, pero sin descuidar la satisfacción de las necesidades de la

3 Equipo Rectoral UdelaR (2009). *La Universidad al servicio de la República*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/4477/siteId/1>

4 Arocena, R. (2011). Una perspectiva de la Segunda Reforma universitaria. *Seminario sobre Reforma Universitaria*. Montevideo: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

comunidad y la pertinencia integral “al profundizar el diálogo con la Sociedad, en general y específicamente en lo que se refiere a las prioridades de la Universidad” (p. 10).

Es así que la UdelaR, en consonancia con estos objetivos estratégicos señalados, se propuso un proceso de adecuación de los diferentes Planes de Estudio de los servicios y carreras, en una labor de renovación de la enseñanza, que apunta a modernizarla y enriquecerla, mediante la flexibilización, diversificación y articulación de trayectorias educativas e itinerarios curriculares, a través de la integración de la extensión y la investigación, y por medio del desarrollo de propuestas integrales que conecten la formación profesional y académica con nuevas modalidades en la oferta educativa. Para ello el CDC aprobó una nueva “Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria” y un periodo de adecuación de las currículas de las carreras a la ordenanza con orientaciones generales y pautas sugeridas.⁵ En este proceso se enmarca el cambio de Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación, con una coyuntura institucional específica, pero acompañada por escenarios, tendencias y contextos que exceden la particularidad de esta carrera y que refieren a la realidad universitaria regional en las últimas décadas.

2. LOS PLANES DE ESTUDIO 1995 Y 2012 DE LICCOM-UDELAR: PRODUCTOS QUE REFLEJAN TENSIONES, TENDENCIAS Y TRANSFORMACIONES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS EN LA REGIÓN EN LOS '90 Y LOS 2000

El análisis de las dos propuestas curriculares explícitas entiende que son productos surgidos de procesos de reflexión, discusión y decisiones a nivel institucional en un servicio de la UdelaR, y se transforman en unidades de análisis que representan y agrupan determinados lineamientos, transformados en acciones de políticas institucionales desarrolladas en los años posteriores a sus aprobaciones.

Las características de la UdelaR, una única Universidad pública (hasta el año 2013 con la fundación de la Universidad Tecnológica - UTEC), autónoma y cogobernada (que funciona como sistema universitario), en una plaza de dimensiones reducidas y en un escenario con escasa presencia gubernamental, la conforman con particularidades que definen actores, procesos, decisiones y efectos (productos e impactos) en el ciclo de una política pública universitaria. Si entendemos a los planes de estudio como productos, son los órganos institucionales colegiados, los Claustros, los Consejos (Comisión Directiva en el caso de LicCom hasta la conformación en facultad) y las comisiones cogobernadas en la UdelaR, los actores centrales que tienen iniciativa, que construyen agenda y demandas, y que definen la formulación y las modalidades de implementación de las políticas (con distintos recursos para su incidencia y limitaciones para su accionar).

El proceso de reforma, actualización o cambio de planes de estudio parece enmarcarse en un modelo incrementalista de formulación (Bentancur, 2004b), por lo menos a la interna del servicio universitario y de la propia UdelaR (dadas sus especificidades sustantivas y organizativas), desde una concepción pluralista de las relaciones en los procesos de toma de decisiones y de la distribución del

5 Universidad de la República (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria*. Montevideo, Uruguay: UdelaR.

poder y con aspectos que reafirman acuerdos de los interesados, la naturaleza política del proceso, su gradualismo y un paradigma “mixed scanning” (Bentancur, 2004b) que configura decisiones fundamentales (generales y estratégicas de toda la UdelaR, por ejemplo nuevas normativas en la enseñanza de grado y planes de estudio) y decisiones incrementales (Pallares, 1988). Esto último permite reforzar la idea de que los productos intentan marcar una orientación institucional en lo que refiere al desarrollo de las funciones del servicio universitario en cuestión, más allá del rol de cada uno de los actores internos (órdenes del cogobierno, estudiantes, docentes, egresados, direcciones y decanatos, etc.), y de la acción corporativa que pueden propiciar en el proceso de ajuste mutuo.

Nos proponemos entonces revisar algunos aspectos de los documentos de los dos planes, con conceptos y elementos de la herramienta de los “escenarios probables”, sus ejes de configuración, los criterios de probabilidad, legitimidad y validación y los modelos de Universidad funcionales a cada escenario.

EL PLAN DE ESTUDIOS 95: UN PRODUCTO “REACTIVO” FRENTE A LAS POLÍTICAS DE LOS '90 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

El documento del Plan de Estudios de la LiCCom aprobado en el año 1995 por el CDC (con modificaciones posteriores) parece enmarcarse en un momento en el cual las tendencias en la región, en referencia a la Educación Superior, muestran perspectivas economicistas, con orientaciones exógenas y que ponen en tensión los principios sustantivos de las universidades públicas, con las particularidades del caso uruguayo (como fue descrito en apartados anteriores). Asimismo se discuten los dilemas de una formación generalista en la enseñanza de grado y una profesionalista con especificidad en lo disciplinar que atraviesa los modelos organizativos y los proyectos curriculares.

Frente a este escenario el Plan de Estudios parece mostrar un cierto retraimiento, un movimiento “reactivo” del servicio en cuestión como comunidad universitaria, enmarcado en un tipo ideal de “Universidad de Intramuros”, dada la inercia del gobierno institucional y los “actores internos que deciden resistir ante un entorno (...) que perciben como hostil” (Bentancur, 2007, p. 22). Es así que parece preservarse la validación endógena con exclusividad en criterios de acreditación científico y las acumulaciones académicas fundamentales, pero al precio de debilitar su legitimación social, aunque no se explicitan claramente criterios de probabilidad de lo contextual: el modelo de desarrollo, el rol de Estado y las relaciones con el sector privado.

El Plan de Estudios comienza intentando definir “El objeto de estudio: la comunicación”, con la preocupación de que es “un objeto en expansión, un objeto de reflexión demasiado reciente; de ahí, en parte, que no hayan sido ordenadas suficientemente hasta ahora las condiciones disciplinarias de su difuso estatuto de existencia universitaria” (p. 1) y que el servicio “se trata de una institución en formación, de una «carrera» universitaria que, como otras, no puede ignorar los cambios decisivos de una aceleración tecnológica y su incidencia en la sociedad (...)” (p. 1). Es así que refuerza al parecer su vocación endógena, de construcción académica e institucional a la interna universitaria y de la propia comunidad académica, al decir “es necesario, es de rigor, pensar este tiempo en este tiempo y en la Universidad. La definición y la formulación conceptual que requiere,

constituye una manera de marcar el fin, los límites, de un objeto que se desborda cada vez más” (p. 1).

Al revisar el “Fundamento de los contenidos programáticos”, se plantean como temas centrales el crecimiento y expansión de medios tecnológicos, la atracción de las nuevas técnicas y la “dedicación a contemplar y producir los procedimientos intelectuales y estéticos” (p. 2) que las técnicas producen, el abordaje filosófico de la realidad tecnológica y la alfabetización en comunicación no tradicional. Asimismo aparece una posición interesante y crítica frente al mercado profesional-laboral y de la Educación Superior desde una perspectiva economicista, que refuerza su carácter insular y reactivo al referirse a “las empresas interesadas en trivializar términos como «crear» y la sustantivación de «creativos», por ejemplo, (que) acarrear reducciones significativas que la labor universitaria no puede pasar por alto. En este sentido, la Universidad está en las mejores condiciones para diferenciarse de otras instituciones que se fijan, predominantemente, objetivos prácticos y redituables, contando con la conformidad a las exigencias y ofrecimientos de un mercado que controlan y los controla” (p. 2). A esto se suma una preocupación de validación académica por “mantener, en todos los casos, el plano de abstracción indispensable para una formación disciplinaria sólida” (p. 3), sin definir claramente la pertinencia de su misión universitaria, que propicia “el estudio (...) de los problemas planteados por las formas de comunicación tradicionales y las más recientes” (p. 3), asegurando “la continuidad de los estudios iniciados” (p. 3), sin explicitar una definición de los beneficios sociales de atender estas problemáticas con este producto de política universitaria.

En referencia a los “Fines” se visualiza una perspectiva que articula “en el necesario nivel intelectual propio de la actividad universitaria, las dos vertientes: la creación de conocimiento a partir de la investigación y la transmisión de conocimientos” (p. 3), pero que no explicita totalmente o lo hace de manera muy general, la pertinencia social y el compromiso público institucional en la construcción de conocimiento. Esto se observa, aunque con matices reconocibles en la adjetivación de “eventual” en los fines expuestos: “a) formar estudiosos y profesionales de la comunicación que puedan desempeñarse con la mayor competencia (...), apreciar críticamente la realidad y propender a su eventual transformación en un sentido más adecuado a los intereses colectivos” y b) promover la investigación de los procedimientos y fenómenos de comunicación social, mediante la creación de un ámbito especializado” (p. 3). Si se revisan los “Principios” el plan se propone: “Perspectivas plurales” (p. 3), (diversidad de enfoques y corrientes), y “Relevancia de la realidad nacional. Las necesidades colectivas en materia de comunicación deben definir la orientación del Plan. Se procura así que el estudiante conozca el medio donde se desempeñará y se posibilita su mejor formación profesional práctica” (p. 4) y la “valoración de la formación” para la transformación del área profesional con una mirada centrada en las “aptitudes para atender los planteos y proponer soluciones a los problemas. Su formación disciplinaria les permitirá además actuar en el medio social y laboral” (p. 4). Estos principios parecen no dar cuenta cabalmente de los requerimientos sociales reflejados en las funciones sustantivas de la Universidad y solo atienden la formación disciplinaria básica para una profesión lúbrica en su definición, un medio sociolaboral casi desconocido e indefinidas “necesidades colectivas”, con una aparente vocación de insularidad que profundiza las tensiones nombradas y un cierto movimiento reactivo frente al contexto.

En los “Objetivos”, podemos observar aspectos anteriormente reseñados como legados de los ‘90 en la Educación Superior, en referencia a la “flexibilidad”, la “prioridad en la formación básica” y “la aptitud para el cambio y actualización permanente” (p. 4). En este ítem por primera vez y única vez se señala a la extensión, en articulación con la investigación y a mecanismos de evaluación, agregando que son esenciales “para la superación de la calidad de la enseñanza, que es objetivo irrenunciable y permanente de la Universidad” (p. 5), pero sin definir en profundidad el enfoque de calidad, de acreditación de conocimientos y su relación con los procesos evaluativos.

En lo que refiere al “Perfil del Egresado” el Plan 1995 se plantea la formación de un graduado con “amplia formación tanto en ciencias sociales y humanas como en las nuevas tecnologías que le permitan una aproximación a la realidad” (p. 5), que “maneje instrumentos intelectuales que le permitan, a través de la reflexión crítica, (...) el planteo de respuestas y soluciones a los problemas desde la perspectiva plural de las Ciencias de la Comunicación” (p. 5), con la capacidad de manejo de instrumentos técnicos con solvencia profesional y de elaboración, producción y difusión de mensajes creativos y que “esté éticamente formado” (p. 5). Se puede señalar que el perfil profundiza en lo académico y en aristas de lo profesionalizante, en el manejo de instrumentos y generación de competencias, pero con escasas referencias a la pertinencia social y responsabilidades de un egresado, y al componente ético de su formación. Solo se afirman de manera somera algunos de estos aspectos en el ítem “Objetivos específicos”: “esté capacitado para interpretar las necesidades de la comunidad (...), esté en condiciones de contribuir a la formación de una actitud crítica en la población ante los medios masivos (...) sea capaz de apoyar a organizaciones sociales y a otras instituciones en el diseño de sus estrategias de difusión” (p. 5).

EL PLAN DE ESTUDIOS 2012: UN PROYECTO CURRICULAR ENMARCADO EN LA SEGUNDA REFORMA Y UN MODELO DE “UNIVERSIDAD NACIONAL”

Si revisamos las definiciones de la Udelar y los lineamientos presentados en el documento “La Universidad al servicio de la República”⁶, el modelo de “Universidad Nacional” aparece como norte en un escenario probable. Es así que el propio Plan 2012 en su “Fundamentación” explicita que la propuesta curricular “acompaña el proceso de Segunda Reforma (...) cuya orientación apunta hacia la generación de espacios de formación de excelencia vinculados con las realidades del país y la región” (p. 3), y asume al parecer la compleja relación entre el ethos y las prácticas universitarias y la pertinencia social de su desempeño (Bentancur, 2007, p. 24).

Asimismo señala la coyuntura institucional histórica del servicio que permite desarrollar una propuesta que articule e integre “las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión (...) una real integración entre teoría y práctica (...) posibilitando un verdadero equilibrio entre la formación profesional y académica” (p. 4), que aborde “procesos comunicacionales complejos y contextualizados, de forma ética y responsable” (p. 4). Estos aspectos del proyecto curricular como

6 Equipo Rectoral Udelar (2009). *La Universidad al servicio de la República*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/4477/siteId/1>

propuesta de formación, involucran a la pertinencia como proceso de vinculación Universidad-sociedad con énfasis en el compromiso público institucional. Aparece entonces un enfoque de la pertinencia denominado perspectiva integral (Malagón, 2003), síntesis de otros enfoques que integran al currículo como eje central de la pertinencia y retoman el concepto de Kemmis (1993) de su doble función, al relacionar la teoría y la práctica en lo educativo, y al vincular lo educativo y el contexto social. La propuesta del Plan de Estudios 2012 aparece como pertinente al favorecer “una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales”, al “ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo” (Malagón, 2004, p. 24).

Es así que en las “Definiciones generales”, en el ítem Integración de funciones universitarias, se señala que la “formación promoverá una educación integral; las funciones de enseñanza, investigación y extensión serán abordadas integralmente (...) la enseñanza universitaria debe contemplar la permanente creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales, priorizando los sectores más postergados” (p. 5). Asimismo en el ítem Investigación se subraya “la permanente creación de conocimiento pertinente” y se lo puede relacionar con el ítem Extensión al afirmar que “una formación superior exige de un permanente contacto y retroalimentación con la realidad extra-muros” (p. 7), lo que deja fuera de manera explícita una visión insular de las prácticas universitarias. Esto último se profundiza si se entiende a la extensión como un “proceso dialógico y bidireccional” a desarrollarse en organizaciones, instituciones y colectivos “donde exista una pertinencia disciplinar, política y ética para la intervención” (p. 7).

Con respecto a los criterios de probabilidad, legitimidad y validación, una mirada a algunos párrafos de la propuesta curricular muestran definiciones interesantes de una complementariedad en la participación de lo privado, la búsqueda de una aprobación ciudadana y una acreditación científica y de las necesidades nacionales en los procesos educativos propuestos. Se hace referencia por ejemplo, en el ítem “Conexión con el mundo del trabajo” a la realización de prácticas preprofesionales que contarán con “asesoría, orientación, y supervisión (...) por parte del cuerpo docente, como de integrantes de la organización” (p. 7) donde se desarrollen las intervenciones. En el ítem Integración teoría-práctica/académico-profesional se afirma que se propenderá “a superar la falsa oposición entre los enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales, (...) se promoverá la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales” (p. 7), y se explicita claramente la dimensión ética de la formación y su responsabilidad social al señalar que la “LiCCom, como actor parte de la sociedad, deberá priorizar la enseñanza a través de la resolución de problemas socialmente pertinentes, con especial atención en los sectores más postergados, donde radica la responsabilidad de la casa de estudios para contribuir en la construcción de una sociedad con mayor igualdad y justicia social” (p. 7).

El “Perfil de Graduación” parece reflejar elementos centrales constitutivos de un escenario deseable para la Universidad, si logra “profundizar sus prácticas democráticas, ensanchar su base social y ser receptivas a las necesidades y demandas de los distintos sectores y grupos que conforman

la sociedad” con “la constitución de canales genuinos de extensión en espacios en los que estas instituciones puedan realizar aportes originales y diferenciales, libremente estipulados, que a su vez retroalimenten sus actividades básicas de enseñanza e investigación” (Bentancur, 2007, p. 28). Se explicita en el proyecto curricular que se “propenderá a la real democratización de la comunicación, apostando a la más amplia pluralidad y diversificación de voces, al respeto de los derechos humanos, destacando a la libertad de pensamiento y expresión como principio rector de la vida democrática de las sociedades (...). En este sentido (...) cada graduado tendrá las competencias necesarias para contribuir disciplinarmente en la transformación social, necesaria para la resolución de los distintos problemas y desafíos que se suscitan en el seno de las comunidades y organizaciones (...) integrando una actitud ética que orientará su vida profesional y académica” (p. 8).

Estos aspectos se vuelven a fundamentar en los “Objetivos de Formación”: “una formación integral orientada a la construcción y análisis crítico-propositivo de los procesos comunicacionales (...) el desempeño profesional y académico, desde una ética del compromiso y responsabilidad social” (p. 9), considerando “el campo comunicacional en el contexto nacional e internacional, con énfasis en lo regional” (p. 9), fomentando “la creación de conocimiento en el campo de la comunicación, pertinente y de calidad, garantizando su más amplia divulgación y libre acceso” (p. 9), y promoviendo “el compromiso activo de cada estudiante y su conjunto respecto a los permanentes desafíos sociales, con especial atención en los sectores más postergados” (pp. 9-10).

Por último, el plan integra de manera explícita algunas definiciones de aspectos referentes a la calidad, la pertinencia y evaluación de los procesos de formación, que distan de las tendencias de los '90 en la Educación Superior en la región. En las “Orientaciones pedagógicas” se señalan por ejemplo definiciones de un modelo de enseñanza-aprendizaje con “énfasis (...) puesto en los procesos más que en los resultados de aprendizaje” (p. 11), con una “estructura modular orientada a abordajes integrales” (p. 11) que “implica escenarios formativos que articulan el trabajo de enseñanza, investigación y extensión, así como la integración de prácticas preprofesionales de diverso orden” (p. 11), y que ponen en “juego la dimensión ética del trabajo universitario, académico y profesional, dimensión que será objeto de reflexión para estudiantes y docentes” (p. 11). Asimismo se señala que las “definiciones políticas y curriculares tomadas previamente derivan en la recomendación de un uso variado de modalidades y sistemas de evaluación, que deberá tener coherencia con las modalidades de cursado y de enseñanza. La inclusión de modalidades de evaluación formativa resulta ineludible, las actividades requerirán evaluar procesos y productos” (p.11-12).

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de síntesis del análisis de los documentos de los planes de estudio de la Carrera de Comunicación de la UdelaR como posibles productos de políticas universitarias, se observan elementos concordantes entre las tensiones, transformaciones y tendencias encontradas en las políticas educativas universitarias de la región en las últimas décadas, con los dos diseños curriculares de la carrera universitaria en cuestión. Como primeras consideraciones podemos dar cuenta del anclaje, en productos concretos y específicos como son los diseños curriculares, de las

transformaciones y tendencias de las políticas de Educación Superior referidas, a partir de enfoques de análisis que toman elementos de contexto del caso uruguayo, escenarios de futuro con criterios y modelos de Universidad funcionales (Bentancur, 2007) que incluyen el eje de la pertinencia integral.

El referido Plan 95 muestra algunas características que lo asemejan y encuadran en un Modelo de “Universidad de Intramuros”, que se corresponde con un movimiento reactivo frente a las tendencias en las políticas públicas en Educación Superior de la época. Este posicionamiento propendía a la insularidad de las instituciones universitarias, con énfasis en dinámicas endógenas frente a contextos con amenazas profesionalizantes y con cierto sesgo mercantilista desde lo público y su relación con el mercado, el mundo del trabajo y lo social. En contraste, pero en correspondencia con la contextualización histórica y los escenarios actuales a nivel de las políticas universitarias, el Plan 2012 de la Carrera de Comunicación de la UdelaR parece incluirse en un Modelo de “Universidad Nacional”, con fuerte impronta de pertinencia integral y con un compromiso con la realidad social entendido como la esencia de la institución universitaria al conjugar sus funciones sustantivas.

La comparación de ambos proyectos curriculares como productos, efectos y/o reacciones a las políticas educativas en Educación Superior parece responder al doble movimiento de influencias supranacionales y de condicionantes domésticas (Bentancur y Mancebo, 2012) y permiten enmarcar de forma más acabada las decisiones y acciones de los actores institucionales en el devenir de ciertos momentos históricos. Asimismo, la revisión de los planes de formación de grado permite comprender un poco más el proceso de vinculación Universidad-sociedad con un enfoque de la pertinencia desde una perspectiva integral, que integra al currículo como eje central retomando el concepto de Kemmis (1993) de su doble función al relacionar la teoría y la práctica, y al vincular lo educativo y el contexto social. La propuesta curricular del Plan 2012 al favorecer “una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales”, al “ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo” (Malagón, 2004, p.24), reconoce al componente profesional y al mundo del trabajo como ejes estructurantes del currículo en la articulación Educación Superior y profesión (Collazo, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentancur, N. y Mancebo, M. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 7-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499001>
- Bentancur, N. (1998). El Estado Evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 10, 117-132.
- Bentancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Pensamiento Universitario*, 11 (11), 7-15.
- Bentancur, N. (2004b). Cinco dilemas Universitarios de comienzos de siglo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 14 (1), 85-101.

- Bentancur, N. (2007). Reformas de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Informe, Proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, Caracas.
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años '90 en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo, Uruguay: UDELAR- CSIC- ICP- Banda Oriental.
- Bentancur, N. (2010). *El 'derecho a la educación' como nuevo concepto estelar de las políticas educativas en América Latina*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación (OEI), Buenos Aires.
- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didáskomai*, 1, 5-23.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36.
- Equipo Rectoral UDELAR (2009). *La Universidad al servicio de la República*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/4477/siteId/1>
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO*. Washington, EEUU: Banco Mundial.
- Hidalgo, J. C. (1994). *Financiamiento Universitario. Una visión crítica al enfoque económico-utilitario*. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Kaplún, G. (2001). *Facultades de comunicación: entre la crítica y el mercado*. Conferencia en Primer Encuentro de Facultades y Carreras de Comunicación del Cono Sur. Mendoza: FELAFACS-UNC.
- Kaplún, G. (2013). Viejas y nuevas tradiciones en la comunicación latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación-ALAIC*, 10 (18), 66-76.
- Kaplún, G. (2014). *Observatorio de las profesiones de la comunicación*. Departamento de Especializaciones Profesionales. FIC-Udelar. Recuperado de <https://aprenderly.com/doc/1894504/observatorio-de-las-profesiones-de-la-comunicaci%C3%B3n>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Lopera, C. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 617-635.
- Malagón, L. (2004). *Dispositivo Pedagógico para la Vinculación Universidad-Sociedad*. Tercer Congreso Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad". Universidad Autónoma de Coahuila, México.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia de la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32 (127), 113-134.
- Mercado S. y Alexis A. (1998). Investigación y desarrollo tecnológico en la vinculación universidad-empresa: el dilema entre aspiración y realización en países de América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 15 (37), 177-203.

- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *REDES*, 2 (4), 99-128.
- Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A. (2005). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona, España: Pomares.
- Pallares, F. (1988). Las políticas públicas: el sistema político en acción. *Revista de Estudios Políticos*, 62, 141-162.
- Panaia, M. (2015). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sutz, J. (1997). La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema. *Revista Quantum/CCEEA*, 9, 257-278.
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua, Nicaragua: Hispamer.
- Universidad de la República-Ciencias de la Comunicación (2012). *Plan de Estudios LicCom 2012*. Facultad de Información y Comunicación, Udelar. Recuperado de <https://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>
- Universidad de la República -Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (1995). *Plan de Estudios LICCOM-Udelar*. Recuperado de <https://fic.edu.uy/index.php/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>
- Universidad de la República (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria*. Recuperado <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/28864>