

La transformación de los estudios de comunicación en España

Nuevo contexto europeo de los estudios universitarios y enseñanzas para favorecer un espacio de cooperación iberoamericano

Marcial Murciano

Universidad Autónoma de Barcelona

Marcial.Murciano@uab.es

Marcial Murciano es Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Autónoma de Barcelona, Graduado en Estudios Semióticos por la Universidad de Urbino y Doctor en Comunicación Internacional por la Universidad Autónoma de Barcelona. En la actualidad es docente en Estructura y Políticas de Comunicación e investigador en Geopolítica del Cambio Comunicativo en la misma Universidad Autónoma de Barcelona, en la que desempeñado diversos cargos de gestión académica y científica, como los de vicedecano de investigación, coordinador de titulación, director del posgrado y doctorado y decano. Es Presidente de Honor de la Conferencia de Decanos de España y autor de medio centenar de artículos científicos y publicaciones entre las que destacan *Países y Medios de Comunicación* (Barcelona, Ed. Mitre), *Estructura y dinámica de la comunicación internacional* (Barcelona, Ed. Bosch) y *Políticas de Comunicación* (Barcelona, Ed. Bosch).

Resumen

El artículo analiza los cambios que se han producido en la universidad europea durante las dos últimas décadas como consecuencia del proceso de integración y el desarrollo de la Unión Europea. El autor subraya el papel dinamizador que han tenido tanto las acciones de movilidad (programa Erasmus) como la Declaración de Bolonia y la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, el artículo explica el recorrido de los estudios de comunicación en España, así como el modelo escogido por la universidad para modernizar las titulaciones de comunicación. Finalmente, el autor reflexiona sobre el papel de la experiencia europea en la transformación de los sistemas nacionales iberoamericanos y sus procesos de integración.

Palabras clave:

Cambio universitario; Estudios de comunicación; Modelo europeo; Titulaciones españolas; Cooperación Iberoamericana.

Abstract:

This article analyses the changes that European universities underwent during the last two decades as a consequence of the process of integration and development in the European Union. The author underlines the role of mobility actions (Erasmus Program) as well as the Declaration of Bologna and the constitution of the European Higher Education Area. In this context, the article explains the development of the communication studies in Spain and the model chosen by the European university to modernize their degrees. Finally, the author reflects on the impact of the European experiences in the transformation of the national systems in Latin America and their processes of integration.

Key Words:

University Change; Communication Studies; European Model; Spanish Degrees; Iberoamerican Cooperation.

Lecciones europeas: la universidad en la construcción de la Europa del conocimiento

La voluntad política de hacer participar a la universidad en la construcción de Europa ha supuesto una de las acciones más destacadas y sobresalientes de los últimos veinte años para las instituciones universitarias del Viejo Continente.

Prácticamente hasta finales de la década de 1980, la universidad europea se había caracterizado por la especificidad de sus diferentes sistemas nacionales de educación y por el relativo aislamiento de cada uno de ellos en su relación con los demás.

En efecto, durante los dos últimos siglos diversos modelos de universidad han coexistido y competido en el espacio europeo de educación superior. Cuatro de ellos destacan por su calidad, eficiencia y resultados: el denominado *humboldtiano*, ideado en Alemania y difundido posteriormente en los países escandinavos e Italia, principalmente; el *napoleónico*, de corte francés y con gran influencia, entre otros países, en España e Iberoamérica; el *anglosajón*, desarrollado principalmente en las islas británicas; y el *soviético*, ampliamente difundido en la parte oriental de Europa con posterioridad a 1945 (Comunidades Europeas, 2006).

Al margen de algunas acciones poco significativas y basadas esencialmente en la cooperación bilateral entre universidades, el principio básico de la soberanía nacional ha prevalecido en las instituciones educativas europeas hasta bien entrada la década de 1980. En consecuencia, los rasgos dominantes en la enseñanza superior en Europa han sido, por un lado, el aislamiento de cada uno de estos sistemas universitarios de carácter nacional, y, por otra parte, el carácter estatal de los distintos sistemas nacionales. Esta situación se empezó a modificar de forma gradual a partir de 1985, cuando diversas iniciativas políticas de la Unión Europea en temas educativos favorecieron una dinámica de cambios que muy pronto alteraron sustancialmente la situación recién descrita. Situación esta, por otra parte, muy similar a la que podemos encontrar en la actualidad en Iberoamérica.

Como es sabido, en los textos fundacionales de la Unión Europea —Tratado de Roma de 1957— no se formulaban indicaciones para actuar o delegar competencias en el ámbito de la educación en general y de la superior en particular. Al contrario: algunos artículos relacionados con el empleo y la formación profesional prohibían explícitamente cualquier intento de armonizar los sistemas o las políticas nacionales de educación (Tratado de Roma, 1957, título VIII). Sin embargo, en 1985 una decisión del Tribunal Europeo de Justicia estableció que la enseñanza superior era un elemento constitutivo de la preparación a la vida profesional y, en consecuencia, la formación profesional de los ciudadanos —que descansa en el sistema educativo— podía ser considerada en las actuaciones políticas europeas, ampliando los poderes o competencias supranacionales a este ámbito (Comunidades Europeas, 2002).

Esta resolución jurídica permitió que los temas educativos europeos fueran objeto de una primera generación de programas de movilidad y de cooperación interuniversitaria, impulsados por la Comisión

Europea. El más popular de ellos, y probablemente el de mayor eficacia por sus objetivos y estrategia, fue el Programa Erasmus (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de los Estudiantes Universitarios, actualmente denominado Sócrates-Erasmus), creado en 1987, y que facilita la movilidad de los estudiantes de 31 países del continente y les permite acceder a enseñanzas universitarias en más de 2.200 instituciones de estudios superiores de Europa (Comunidades Europeas, 2006).

Estas primeras iniciativas fueron ampliadas y profundizadas con la firma del Tratado de Maastricht en 1992, que estableció un articulado específico para la cooperación educativa y permitió una segunda generación de programas para la movilidad y para la cooperación universitaria. Con ello se dio paso a una etapa totalmente nueva y particularmente fecunda en los temas educativos europeos que culminaría primero con la Declaración de la Sorbona, en 1998, y posteriormente con la Declaración de Bolonia, en 1999, que sentaría las bases de lo que hoy se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999), un ambicioso objetivo comunitario, ya en funcionamiento, que desea posicionar a la universidad europea como uno de los motores que contribuyan a la consolidación de Europa como una sociedad fundamentada en la economía del conocimiento (Ramos-Díaz, 2007).

En este sentido, el desarrollo ampliado de la misión de la universidad en la construcción europea, por medio de la formación de profesionales y de ciudadanos que comparten conocimientos y valores en un contexto de movilidad permanente y de posibilidades de acceso ampliadas en su formación, constituye el rasgo de mayor trascendencia del proceso que hemos presentado aquí de forma sumaria.

El desarrollo de este modelo de política académica europeo descansa en una relación abierta y singular de cooperación —pues no está respaldada por una reglamentación jurídica comunitaria ratificada por un tratado—, aunque cada vez más esta metodología de cooperación se verifica como más efectiva y vinculante entre el conjunto de los diferentes Estados europeos y en sus instituciones de educación. Es decir, la arquitectura del espacio europeo de educación superior está basada en la puesta en marcha de una serie de medidas y reformas que facilitan la convergencia, la compatibilidad y la homologación de los conocimientos adquiridos libremente por los estudiantes, en las múltiples instituciones de enseñanza del espacio universitario europeo.

En este sentido, el Proceso de Bolonia —como habitualmente se conoce a esta dinámica de transformación de la universidad europea— es una agenda estratégica abierta con objetivos de reforma cuya aplicación y desarrollo está permitiendo una modernización, por otra parte necesaria, de las instituciones de educación superior en Europa y en un contexto extraordinariamente fluido de cambios, imposibles de imaginar hace apenas algo más de una década.

Aunque los objetivos para esta agenda de modernización de los títulos impartidos por las universidades y la dirección del proceso tienen un alcance europeo, los tiempos y las maneras de aplicarlo son responsabilidad de cada país; así como las actuaciones reguladoras y legislativas que deben conducir a la consecución de los objetivos y compromisos previamente asumidos con el conjunto de instituciones

educativas de la Unión Europea, en primer lugar con los estudiantes, aunque de una manera más general con el conjunto de la sociedad europea y con su ciudadanía.

La agenda de la modernización de las universidades europeas

La ola reformadora que alimenta el proceso de Bolonia tiene diversas motivaciones, tanto internas como externas. Entre las primeras podemos identificar brevemente las siguientes: 1) Cierta *agotamiento de las estructuras curriculares* de los estudios superiores europeos, con ciclos educativos con un largo periodo hasta su superación —en ocasiones más de siete años para obtener el grado en una carrera tecnológica—, junto a unas altas tasas de abandono y fracaso; 2) La *profundización del proceso de integración europeo*, que conlleva la creación de un único mercado de trabajo para todos los países de la Unión, en el que se hace necesario acreditar la calidad y la coherencia de la enseñanza profesional adquirida en relación con las ofertas del mercado de trabajo; 3) La *pérdida del papel central que ha tenido la universidad europea* como polo de atracción de estudiantes e investigadores del resto del mundo, en favor de los Estados Unidos de América principalmente; y, 4) La voluntad de *impulsar una situación de movilidad y cooperación académica* más amplia, flexible y generalizada, en sintonía con la experiencia abierta por el éxito de los programas Erasmus.

Por lo que se refiere a los factores externos, sin duda *el proceso de mundialización* es el más trascendente de todos, al presionar y tensionar a la universidad europea en conjunto exigiéndole cada vez una mayor eficacia y una formación profesional más técnica, capaz de ofrecer respuestas prácticas a los grandes retos del desarrollo económico y del comercio internacionalizado. Todo ello, y en cierta medida, en detrimento del legado establecido por la larga tradición liberal en la universidad europea, caracterizada por el cultivo y la ampliación desinteresada del conocimiento crítico (King, 2004).

Por otra parte, las reformas que impulsa el proceso de modernización universitaria iniciado por las declaraciones de la Sorbona y de Bolonia se sustentan en cuatro pilares fundamentales. El primero de ellos consiste en el establecimiento de *un sistema común de créditos universitarios* denominado ECTS (European Credit Transfer System), que toma en cuenta el tiempo total dedicado por el estudiante a superar una materia (cada crédito cursado equivale hasta a treinta horas de trabajo del estudiante dentro y fuera del aula). La introducción generalizada de los créditos ECTS como unidad de medida de todos los estudios impartidos en Europa y los diferentes programas de movilidad permiten que la adquisición del conocimiento y la formación pueda ser extraordinariamente abierta y particularmente enriquecedora, en un espacio educativo sustancialmente ampliado para la enseñanza universitaria.

En segundo lugar, los estudios se organizan en *títulos universitarios con estructuras homogéneas, basados en ciclos*. Un primer ciclo, de hasta 240 créditos ECTS, da lugar a un título de grado o licenciatura con finalización profesional. Un segundo título de especialización, que puede oscilar entre los 60 créditos y los 120 créditos, permite la ampliación de estos estudios, obteniendo un segundo título, de máster, con un perfil de especialización profesional o bien con otro orientado hacia la investigación, que en general abre las

puertas a los estudios de doctorado. Finalmente, superados o adquiridos 300 créditos ECTS, y tras la defensa pública de una investigación doctoral, se accede al título de doctor.

Uno de los objetivos explícitos de este sistema de créditos articulado en ciclos, de menor a mayor complejidad y especificidad de conocimientos, es el de disponer de profesionales cualificados para el mercado de trabajo a una edad temprana y con la posibilidad de hacer flexible y ampliable su formación inicial o básica a través de una permanente ampliación de sus estudios. Así, hacia los 22 años un estudiante se convierte en un titulado universitario que podrá ampliar su formación de base con nuevos estudios de máster, en un entorno creciente y permanentemente dinámico de conocimientos caracterizado por el aprendizaje a lo largo de su vida profesional. En el mismo sentido, podrá adquirir el grado de doctor, vinculado a programas de investigación básica o aplicada, a una edad cercana a los 26 o 27 años. Edad aproximada ahora en la que terminan sus primeros estudios, con los planes de estudios tradicionales, muchos de los estudiantes que todavía cursan carreras en Europa.

El tercer pilar del modelo Bolonia lo constituye la creación de *un sistema de verificación y de acreditación de las enseñanzas* que mediante procesos combinados, tanto de evaluación interna como externa a las universidades y a los títulos, vigila la calidad de estos y su adecuación a los estándares y perfiles profesionales definidos por el espacio europeo de educación superior.

Por último, y muy estrechamente vinculado con todo lo anteriormente expuesto, una pieza fundamental de esta reforma europea es la creación complementaria de *un espacio europeo de investigación* —necesario para desarrollar adecuadamente los niveles de estudios de máster y de doctorado—, que impulsa inversiones anuales progresivas en esta área hasta alcanzar el 3% del PIB. Ello permitiría desarrollar plenamente los programas científicos de I+D+i y la incorporación de jóvenes investigadores y de becarios predoctorales y posdoctorales a la universidad.

La reforma de los estudios de comunicación en España

Como es conocido, los estudios de comunicación en España se instalan definitivamente en la universidad, desde un primer establecimiento en las antiguas escuelas profesionales, a principios de la década de los setenta del siglo pasado (Murciano, 2005).

Aunque su primer recorrido no fue fácil ni estuvo falto de controversias —escuelas vs. facultades—, este desplazamiento permitió, en poco tiempo y en primer lugar, su rápido desarrollo en el seno de la corriente internacional de estos estudios y la fundamentación teórica de las áreas científicas asociadas a la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual, publicidad, relaciones públicas, etcétera).

Por otra parte, este desplazamiento de los estudios con final en los campus universitarios ha permitido el establecimiento de una generación de especialistas en comunicación que ha posibilitado la profesionalización de las carreras docentes e investigadoras en el ámbito de las ciencias de la

comunicación, en torno a una demanda creciente de títulos en comunicación cada vez más especializados.

Al mismo tiempo, y de forma paralela, se ha producido durante las cuatro últimas décadas un constante proceso de modernización y desarrollo industrial del sistema de medios de comunicación español, con el impulso y desarrollo del periodismo tras la dictadura, primero, y más adelante con la ampliación del espectro radioeléctrico en frecuencia modulada y el desarrollo de la televisión autonómica, local y comercial, hasta la reciente aparición de la comunicación electrónica y del fenómeno Internet, que ha asegurado un mercado de trabajo sostenido y creciente.

Como consecuencia de lo anterior, se ha consolidado en España un núcleo importante de conocimientos académicos teórico-prácticos y un saber hacer profesional en el periodismo y en la comunicación, capaz de desarrollar e impulsar los modernos programas de reforma científico-pedagógica que requiere la formación universitaria en comunicación en la actualidad, en los diferentes ciclos universitarios como consecuencia de los cambios que introduce la revolución digital y el sistema social mundializado (Murciano, 2004).

Es en este contexto de principios de nuestro siglo que se cruzan por un lado las necesidades de reforma de las titulaciones de comunicación de la universidad española con la propuesta de la Unión Europea para establecer un espacio europeo de cooperación para la educación superior, en el seno del proyecto más amplio de construcción de la Europa del conocimiento (Estrategia de Lisboa, 2000).

La implantación de esta nueva estructura universitaria, basada en la generalización de dos ciclos de estudios universitarios —el grado y el posgrado, analizados más arriba—, y sin embargo con una periodización variable en el conjunto de la Unión Europea, es decir, de tres a cuatro años el primero —los estudios de grado— y de uno a dos el segundo —los estudios de posgrado—, constituyen la esencia de la reforma en curso a través de toda la Unión y que debe tener un primer parámetro en la posibilidad de cursar como máximo 60 créditos ECTS por año en cualquier universidad del sistema de enseñanza europeo y un último en la necesidad de adquirir un mínimo de 300 créditos ECTS —entre los estudios de grado y de posgrado— para poder acceder a la defensa pública de la tesis de doctorado.

En este sentido, el modelo escogido por la universidad española para modernizar las titulaciones de comunicación de acuerdo con el espacio europeo de educación en comunicación se ha basado en los criterios establecidos por el Libro Blanco elaborado para la Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (Aneca) por la Conferencia de Decanos de Facultades de Comunicación de España en el 2004 (Murciano, 2004).

En síntesis, este documento recoge gran parte de los trabajos y discusiones realizadas a lo largo de un año por las diferentes comisiones de estudio y por los plenarios de la Conferencia de Decanos, y propone, después de un amplio análisis de la situación en la enseñanza europea y española, las siguientes directrices:

- 1) Diferenciar los estudios de comunicación de acuerdo con las demandas del mercado en tres titulaciones profesionales y finalistas: graduado en Periodismo, graduado en Comunicación Audiovisual y graduado en Publicidad y Relaciones Públicas;
- 2) Estructurar cada uno de estos estudios en cuatro años —es decir, 240 créditos ECTS— con contenidos comunes de hasta un 50%, para permitir tanto los itinerarios individuales de los alumnos como las necesidades de autonomía de las universidades en la definición de los títulos;
- 3) Facilitar que con el 50% restante de los créditos se puedan establecer libres configuraciones por parte de los estudiantes y las universidades, en forma de dobles titulaciones o menciones de una segunda titulación, de acuerdo con las expectativas de los alumnos, las estrategias universitarias o las demandas externas provenientes del sector empresarial;
- 4) Proponer una doble vía de contenidos para los másters de posgrado: una primera con un neto perfil de contenidos de carácter profesional; y una segunda más académica o de investigación, orientada a los conocimientos de profundización y de actualización académica y dirigida a la consecución de la tesis de doctorado. En ambos casos con programas docentes estructurados académicamente entre los 60 créditos ECTS —es decir, un año— y los 90 créditos ECTS —un año y medio o incluso dos si se contemplan los periodos de prácticas—. El programa formativo propuesto por la Conferencia de Decanos deseaba responder tanto a los retos de un entorno profesional en constante transformación como al nuevo contexto universitario fomentado por la integración europea y las fuerzas de la globalización.

Finalmente, un hecho que merece ser subrayado de todo este proceso de cambio universitario iniciado a partir de 1999 es que la transición de una estructura basada en la universidad concebida desde el espacio nacional a otra más abierta y supranacional se está produciendo de una manera rápida —entre el año 2000 y el 2010—, con relativamente escasos enfrentamientos internos y externos a la universidad —dada la magnitud y la trascendencia del proceso—, y con amplias reformas legislativas de carácter nacional con el objeto de establecer las pautas de convergencia para que los títulos puedan ser acreditados en toda la Unión Europea.

De las lecciones europeas a la cooperación iberoamericana

De la experiencia europea es posible extraer algunas ideas o reflexiones de carácter general que no serán fáciles de desarrollar a muy corto plazo en el espacio iberoamericano, aunque algunas de ellas pueden favorecer el fermento del cambio.

En primer lugar, la experiencia europea demuestra que el futuro de los sistemas universitarios nacionales basados en una calidad renovada y al mismo tiempo en la competitividad internacional en lo que concierne a la creación y divulgación de conocimiento parecen tener los días contados a corto o medio plazo. La internacionalización de la docencia, la cooperación en el desarrollo de la investigación y la misma internacionalización de las instituciones docentes están a la orden del día.

La cooperación y los sistemas abiertos de enseñanza son percibidos en los escenarios transformados por la mundialización, por un lado, y por la integración regional, por otro, como elementos intrínsecos y estratégicos para el propio fortalecimiento y crecimiento institucional. En este sentido, la asociación y la cooperación forman parte de la estrategia de complementariedad que exigen los procesos más amplios de internacionalización de la economía, las finanzas y la tecnología.

El fundamento último que exige la cooperación internacional entre las universidades se basa en las posibilidades de complementariedad de sus capacidades para que, a través de la realización de actividades conjuntas, pueda asumirse con normalidad la internacionalización de la docencia, la calidad de la investigación (base del I+D+i y del desarrollo sostenible) y la mejora de la vinculación con la sociedad. La cooperación supranacional entre instituciones docentes se ha convertido en una actividad horizontal que tiene un amplio impacto en la formación del profesorado (estancias predoctorales y posdoctorales), en las ofertas educativas del pregrado (por ejemplo, los títulos programados con créditos acumulables como los ECTS europeos que facilitan la movilidad de los alumnos), en la de posgrado (donde resulta casi imprescindible el profesor invitado con su experiencia investigadora innovadora y los análisis de caso externos), en los procesos de investigación básica (donde la investigación definida de manera conjunta o comparada es tan necesaria), la divulgación de la innovación (a través de revistas, publicaciones y actividades conjuntas) y en la misma cooperación interinstitucional o para la extensión social.

Los nuevos modelos de cooperación europeos en educación superior, como el EEES analizado, se caracterizan por configurar una nueva generación de propuestas que superan y modifican a todas las anteriores. Ya no se trata de aceptar y participar en esquemas o propuestas educativas externas, sino de definir los procesos de formación y divulgación del conocimiento de manera conjunta. Esta participación activa requiere, claro está, del establecimiento de políticas y estrategias de gobierno convergentes —como las desarrolladas en Europa en los últimos decenios—, la clarificación de los objetivos de la investigación y la búsqueda de los socios más adecuados para aquellos objetivos más específicos y concretos, que permitan una mayor diversificación de los actores y la creación de un nuevo tejido académico e investigador. Todo ello demanda un mayor protagonismo institucional y una atención prioritaria a la financiación de estas actividades.

En segundo lugar, la experiencia europea nos muestra que el camino es largo y que la actitud y la voluntad deben ser firmes. Los primeros programas europeos tienen ahora algo más de 20 años, y los primeros frutos de esta segunda generación de la cooperación se recogerán a partir del 2010 o 2012. Sin embargo, todo empezó con propuestas modestas basadas en redes de intercambio de estudiantes, de docentes y de investigación, así como en alianzas estratégicas entre universidades impulsadas con una fortaleza inquebrantable ante cualquier dificultad.

Para empezar, deberíamos asumir que el rompecabezas europeo no es más sencillo de recomponer que el iberoamericano. Una o dos lenguas francas, ambas surgidas de un mismo tronco común, facilitan la comunicación en todos sus niveles y modalidades en Iberoamérica.

Posiblemente lo primero que debemos hacer es situar en la agenda de nuestras asociaciones —entre ellas Felafacs, Alaic, etcétera—, y de una manera permanente, el tema de la cooperación y, por supuesto, darle un contenido y una estrategia asumible, consensuada y realizable.

Bibliografía

Comunidades Europeas. *Textos consolidados de los tratados constitutivos*. Luxemburgo: CCEE-Oficina de Publicaciones, 2002.

Comunidades Europeas. *Historia de la cooperación europea en el dominio de la educación y de la formación. Cómo se construye Europa: un ejemplo*, Luxemburgo: CCEE-Oficina de Publicaciones, 2006.

Espacio Europeo de Educación Superior. "The Bologna Declaration of June of 1999" [en línea]. <www.eees.es/pdf/Declaration_Bolonia.pdf>.

Estrategia de Lisboa. "Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia" [en línea]. <www.europarl.europa.eu/summits>.

King, R. *The university in the global age*. Londres: Macmillan, 2004.

Murciano, M. (dir.). *Libro Blanco de los títulos de comunicación*. Madrid: Aneca, 2004.

Murciano, M. "La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos". *Cuadernos de Periodistas* 5, 2005, pp. 89-100. Madrid.

Ramos-Díaz, J. "La estrategia para el desarrollo económico y social (Lisboa, 2000) y las políticas de cooperación (Cotonou, 2000)". *Cuadernos Europeos de Deusto*. Bilbao, 2007.