

**Tribuna**

Gonzalo Abril

**Claves**

Muniz Sodré

Nick Couldry

**Selecta**

Lee Salter

Luchino Sívori

José Antonio Navarro y Agustín Olmo

Silvia Olmedo e Isabel Ruiz

**Bibliográfica**

Ramón Ignacio Correa

Inmaculada Casas

Belén Macías

Juan Pedro Masdemont

Fernando R. Contreras

MONOGRÁFICO  
COMUNICACIÓN,  
UNIVERSIDAD Y  
ESFERA PÚBLICA:  
**NUEVOS RETOS,  
NUEVAS PROPUESTAS**



**ic**

Revista Científica de  
**INFORMACIÓN Y  
COMUNICACIÓN**



Con este número dedicado al bahiano Muniz Sodré de Araujo Cabral, profesor emérito de la Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ- y miembro del Consejo Científico Internacional de IC, el Consejo Editorial de la revista se une al homenaje que la comunidad académica brasileña y numerosos colegas y amigos de otros países rinden, mediante diversas actividades emprendidas a lo largo de 2012, a su obra científica, filosófica, literaria, periodística, educativa, cultural y política.

El Consejo Editorial de IC





Revista Científica de  
**INFORMACIÓN Y  
COMUNICACIÓN**

**Núm. 9**  
**Enero - Diciembre 2012**

NÚMERO MONOGRÁFICO  
**COMUNICACIÓN, UNIVERSIDAD  
Y ESFERA PÚBLICA: NUEVOS  
RETOS, NUEVAS PROPUESTAS**

**DEPARTAMENTO DE PERIODISMO I (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)**

## **IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN**

IC se encuentra recogida en los siguientes índices y bases de datos: **EBSCO** (Fuente Académica Premier); **LATINDEX** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); **DICE** (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) de **CINDOC**; **IN-RECS** (Índice de impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales); **DOAJ** (Directory of Open Access Journals); **CIRC** (Clasificación Integrada de Revistas Científicas); **RESH** (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades); **ISOC** (Bases de datos bibliográficas del CSIC - Ciencias Sociales y Humanidades); **Dialnet**, **Dulcinea** y **JournalSeek**.

**IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN** es una revista interdisciplinar que pretende contribuir a la investigación en Comunicación y a la difusión de reflexiones y análisis en dicho campo. IC se publica anualmente, anualmente, en diciembre, editada por el DEPARTAMENTO DE PERIODISMO I de la Universidad de Sevilla y el Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Toda correspondencia debe dirigirse a:

Revista IC - Departamento de Periodismo 1

Facultad de Comunicación

Avda. Américo Vespucio, s/n - 41092 - Sevilla

E: [info@ic-journal.org](mailto:info@ic-journal.org)

W: <http://www.ic-journal.org>

© UNIVERSIDAD DE SEVILLA

SECRETARIADO DE PUBLICACIONES

D: Porvenir, 27 - 41013 - Sevilla

T: 954.48.74.51 / 954.48.74.47

F: 954.48.74.43

E: [secpub4@us.es](mailto:secpub4@us.es)

W: <http://www.publius.us.es>

Diseño y maquetación: Art&maña Publicitaria - [www.artimana.com](http://www.artimana.com)

Dep. Legal: SE-3800-2005-UE

ISSN: 1696-2508

E-ISSN: 2173-1071

**IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN** no se responsabiliza de la opinión de sus colaboradores.

**IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN** se publica, en su versión electrónica ([www.ic-journal.org](http://www.ic-journal.org)), bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Sin Obra Derivada 3.0.



**IC**, en su versión en papel, tiene reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopias, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

# IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN nº9 (2012)

COMUNICACIÓN, UNIVERSIDAD Y ESFERA PÚBLICA:  
NUEVOS RETOS, NUEVAS PROPUESTAS

Número monográfico coordinado por María Lamuedra Graván

## DIRECTORIO

- **Fundador:** Manuel Bernal Rodríguez
- **Director:** Miguel Vázquez Liñán
- **Secretaría de Redacción:** María Lamuedra Graván
- **Responsable de la sección bibliográfica:** M<sup>a</sup> Eugenia Gutiérrez Jiménez
- **Responsable de difusión e índices:** Belén Zurbano Berenguer

## CONSEJO EDITORIAL

- Ángel Acosta Romero (Universidad de Sevilla, España)
- Francisco Baena Sánchez (Universidad de Sevilla, España)
- José Luis Campos García (Universidad de Málaga, España)
- Fernando Contreras Medina (Universidad de Sevilla, España)
- Carlos del Valle Rojas (Universidad de la Frontera, Temuco, Chile)
- Carmen Espejo Cala (Universidad de Sevilla, España)
- Juan Carlos Fernández Serrato (Universidad de Sevilla, España)
- Antonio García Gutiérrez (Universidad de Sevilla, España)
- Juan Carlos Gil González (Universidad de Sevilla, España)
- Rafael González Galiana (Universidad de Sevilla, España)
- Salvador Leetoy López (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Guadalajara, México)
- Fernando León Solís (University of West Scotland, Paisley, Escocia)
- Víctor Manuel Marí Sáez (Universidad de Cádiz, España)
- Hugh O'Donnell (Glasgow Caledonian University, Glasgow, Escocia)

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

- Peter Burke (Emmanuel College, University of Cambridge, Inglaterra)
- Gonzalo Abril (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Roger Chartier (Universidad París VIII, Francia), Raúl Fuentes (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México)
- Jorge González (Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, México)
- Jan Servaes (Center 'Communication for Sustainable Social Change', University of Massachusetts, Amherst, EEUU)
- Muniz Sodré (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil)
- Teun A. van Dijk (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España)



**ÍNDICE**

Este número ha recibido 10 artículos, de los cuáles ha aceptado publicar 4,  
que aparecen en la sección Selecta

# ÍNDICE

## TRIBUNA

- **Tres dimensiones del texto y de la cultura visual.**  
*Three dimensions of text and visual culture.*
- Gonzalo Abril (Universidad Complutense de Madrid) ..... 15

## MONOGRÁFICO: “COMUNICACIÓN, UNIVERSIDAD Y ESFERA PÚBLICA: NUEVOS RETOS, NUEVAS PROPUESTAS”

- **Presentación.**  
*Presentation.*
- María Lamuedra y M. Eugenia Gutiérrez (IC)..... 39

## CLAVES

- **Financeirização do mundo e Educação.**  
*World financialization and education.*
- Muniz Sodré (Universidade Federal do Rio de Janeiro) ..... 49
- **Universities and the Necessary Counter-Culture against Neoliberalism.**  
*La universidad y la necesaria contra-cultura frente al neoliberalismo.*
- Nick Couldry (Goldsmiths, University of London)..... 61

## SELECTA

- **Journalism in the Academy, a Macintyeen Account of the Institutions and Practices of Journalism Education in England.**  
*Periodismo en el mundo académico, una perspectiva macintyriana de las instituciones y las prácticas en la formación periodística en Inglaterra.*
- Lee Salter (University of the West of England)..... 75
- **La evaluación de la calidad académica y el rol de las Ciencias Sociales.**  
*Academic quality assessment & the role of Social Sciences.*
- Luchino Sívori (Universidad de Tampere)..... 103
- **La imagen de la Universidad en la televisión pública de Andalucía.**  
*The image of the University in the public television of Andalusia.*
- José Antonio Navarro y Agustín Olmo (Universidad de Sevilla)..... 131
- **Responsabilidad social y cooperación internacional al desarrollo: una perspectiva comunicacional desde las universidades andaluzas.**  
*Social Responsibility and International Cooperation for Development: a communication perspective from Andalusian universities.*
- Silvia Olmedo e Isabel Ruiz (Universidad de Málaga)..... 149

## BIBLIOGRÁFICA

- **Freire, P. (2003).** *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.  
■ *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary English edition published*  
■ *in 2000 by Continuum)*.  
■ Por Ramón Ignacio Correa García (Universidad de Huelva)..... 183
- **Carrière J. C. y Eco U. (2010).** *Nadie acabará con los libros*. Barcelona: Lumen.  
■ *This is not the end of the book (English edition published in 2012 by Vintage)*.  
■ Por Inmaculada Casas Delgado (Grupo Historia del Periodismo y las  
■ Lecturas Populares en Andalucía)..... 186
- **Marí Sáez, V. M. (2011).** *Comunicar para transformar, transformar*  
■ *para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de*  
■ *cambio social*. Madrid: Editorial Popular.  
■ *Communicate to transform, transform to communicate. Information technology*  
■ *from the perspective of social change*.  
■ Por Belén Macías Varela (Universidad de Cádiz)..... 189
- **Manzano, V. (2011).** *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia  
■ Editorial.  
■ The Committed University.  
■ Por Juan Pedro Masdemont Romero (Radiópolis)..... 194
- **Sodré, M. (2012).** *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e*  
■ *redes*. Brasil: Editora Vozes, Petrópolis.  
■ *Reinventing education. Diversity, decolonization and networks*.  
■ Por Fernando R. Contreras (Director del Grupo de Investigación en  
■ Tecnología, Arte y Comunicación)..... 198

IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN .....203

**TRIBUNA**



## TRES DIMENSIONES DEL TEXTO Y DE LA CULTURA VISUAL

### THREE DIMENSIONS OF TEXT AND VISUAL CULTURE

**Gonzalo Abril**  
(Universidad Complutense de Madrid, España)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 15 - 35

#### **Resumen**

En el estudio de los textos y las culturas visuales conviene diferenciar la visualidad, la mirada y la imagen, tres dimensiones cuyos límites son difusos. La relación de lo visual con lo invisible, que acaece en toda imagen, está mediada por conocimientos, creencias, deseos y prácticas. La mirada concierne a la enunciación e implica posiciones subjetivas, dominación y resistencia simbólicas. La imagen se entiende siempre relativa a imaginarios socioculturales.

#### **Abstract**

*In the study of texts and visual cultures, three dimensions – the limits of which are often blurred – should be differentiated: the visual, the perspective and the image. The relationship between the visual and the invisible, which occurs in every image, is mediated by knowledge, beliefs, desires and practices. The perspective concerns the process of enunciation and involves both subjective stances and symbolic domination and resistance. The image is always understood in relation to socio-cultural imagery.*

#### **Palabras clave**

Texto visual, cultura visual, imagen, imaginario, mirada

#### **Keywords**

*Visual text, visual culture, image, imagery, perspective, gaze*

#### **Sumario**

1. Introducción: el texto visual
2. La visualidad
3. La mirada
4. De las imágenes a los imaginarios
5. Bajo la ola

#### **Summary**

1. Introduction: visual text
2. The visual
3. The perspective
4. From images to imagery
5. Beneath the wave

...mirar, es decir, olvidar los nombres de las cosas que se ven.

(Paul Valéry)

## 1. Introducción: el texto visual

El título de este artículo entraña algunos presupuestos teóricos que merecen unas breves aclaraciones introductorias.

En primer lugar puede inferirse, con acierto, que preferimos hablar de “textos visuales” antes que de “imágenes”. Cuando leemos el título de algún estudio referido a la “imagen”, sobreentendemos, también por lo general acertadamente, que el objeto es la imagen *visual* y no las imágenes vinculadas a otras experiencias sensoriales: sonoras, táctiles, propioceptivas, olfativas, etc. Se trata ya de un uso reduccionista de la expresión “imagen”, pero señalaremos más adelante que su contenido intensional debería incluso rebasar la idea de que se trata de una representación inmediatamente derivada de la experiencia sensorial, sea ésta de la clase que sea.

No me parece por ende acertada la denominación de “imagentexto” que propone Mitchell (2009), extrayendo la “imagen visual” de la extensión de lo textual y haciendo equivaler “texto” sólo al contenido verbal del constructo al que yo prefiero considerar, conjuntamente, un *texto verbovisual*. Entiendo que “texto” ha de designar cualquier unidad de comunicación, generalmente multisemiótica (o “multimodal”, según el vocablo de moda), sustentada por una práctica discursiva e inserta en una(s) red(es) textual(es), que puede integrar o no elementos verbales, y que por ende no debe identificarse restrictivamente con ellos. Texto no tiene, como a veces se cree, una especie de débito originario con el texto literario, un pecado original de literariedad. Por el contrario, su sentido etimológico de tejido o textura<sup>1</sup> lo hace especialmente apto para remitir a esa “trama” de cualidades visuales en que consiste a un primer nivel de análisis el texto visual. Es notable que en el siglo XVII, según el *Tesoro de Covarrubias*, el “testo” (sic) significa en su primera acepción “la letura de un autor”, por ir ésta tejida y continuada (Covarrubias, 1998/1611, p. 960). Resulta así que el núcleo de la significación, que uno esperaba encontrar, prejuiciosamente, en alguna referencia a la escritura, incluso a la sagrada, concierna a la *experiencia del lector* (de libros, en aquel momento) y a sus condiciones de coherencia y temporalidad. En efecto, también para nosotros el texto es sólo objetivable en su proceso interpretativo, en la experiencia de su lectura y de sus condiciones socioculturales.

---

<sup>1</sup> Según Corominas y Pascual (1983, p. 450), “testo (...) grafía que persiste hasta muy tarde, [es] tomado de *textum*, id., propiamente ‘tejido’”.

Pero el texto no es sólo un tejido “interno” de cualidades y acontecimientos semióticos, sino también el momento parcial de un tejido más amplio, espacial, temporal y culturalmente reconocible, o cuando menos inferible: un texto visual, como el texto en general, presupone la existencia de “redes textuales”, pues no hay texto que no interactúe con otros. De formas tan variadas como las que perfilaron los estudios pioneros de Mijail Bajtin y su círculo teórico.

En esas redes textuales se establecen relaciones diversas entre cada texto particular y el conjunto en que lo insertamos o lo hallamos inscrito: se trata unas veces de la relación *parte / todo*, como la que imputamos a la “pertenencia” de un texto literario o pictórico a esos conjuntos a los que, respectivamente, denominamos “literatura” o “pintura”. En otras ocasiones se trata de la relación *local / global*, cuando a partir del texto tomado particular y separadamente se infieren sentidos diversos de los que podrían derivarse de su consideración en el interior de un corpus o agregado global. Este fenómeno se produce en escalas muy diversas: la relación de la obra particular con la obra completa de un autor, de una colección o recopilación, de una época, etc. Y en fin, sin pretensiones de completar una enumeración exhaustiva, también hallamos relaciones características entre texto *interpretante / interpretado*, como las que se dan entre los textos “críticos” o citacionales y aquellos otros que constituyen su objeto. Sin olvidar que los metatextos críticos devienen históricamente textos-objeto para nuevos metatextos.

Pero la vida de los textos no se encuentra clausurada en una “fortaleza de intertextualidad”, según la expresión irónica de Latour y Hermant (1999, p. 161) respecto a la fábula de la biblioteca total de Borges. Los textos son también aplicaciones de prácticas semióticas a la vez que procesos generadores y/o reproductores de prácticas sociodiscursivas.

Ambas propiedades: la que podríamos llamar “intertextualidad generalizada”, y el engranaje del texto en la praxis sociodiscursiva, y por ende en el conjunto de las prácticas socioculturales, hacen coextensivos en nueva medida el campo de los textos visuales y el campo de la cultura visual. Es por eso, en fin, por lo que aquí hablaremos de “texto y cultura”, como reza el título, sin entrar en ulteriores distingos. Y a efectos de este tratamiento conjunto, las tres dimensiones que presenta el diagrama de la Figura 1 pueden considerarse pertinentes tanto desde el punto de vista textual como desde el análisis de la cultura. La visualidad, por ejemplo, no remite meramente a la “información” o los “datos” visuales. El concepto de visualidad no equivale al de “visión”, sino más bien al de “visión socializada”: la relación visual entre el sujeto y el mundo está mediada por un conjunto de discursos, de redes significantes, de intereses, deseos y relaciones sociales (Walker y Chaplin, 2002, pp. 41-42). Observaciones análogas, acaso más obvias aún, pueden hacerse respecto al carácter sociocultural de la imagen y la mirada.

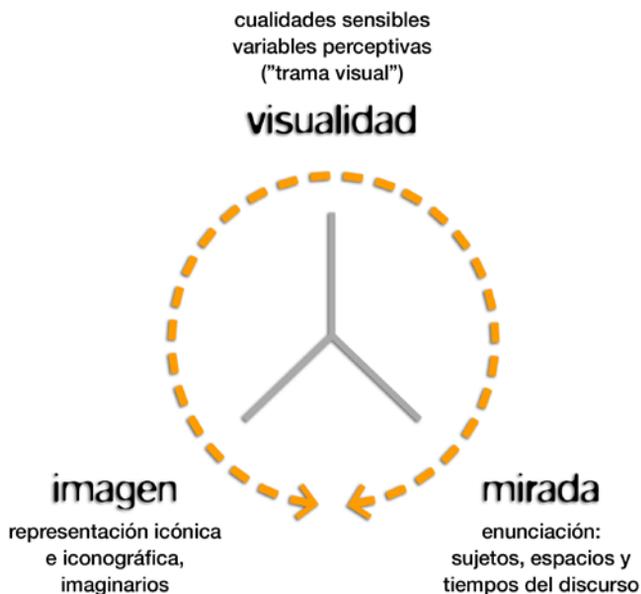


FIGURA 1

Antes de presentar separadamente esas tres dimensiones debo llamar la atención sobre el símbolo triádico (la "y griega") que, en nuestro diagrama, las pone en relación: se da una inextricable interdependencia entre el dominio de la mirada, el de la imagen y el de la visualidad; entre el ejercicio del mirar, del imaginar y del ver (o no ver). Se trata, en cierto sentido, de una relación de mediación, según la cual cada dimensión hace posible la interrelación y efectuación de las otras. Por ejemplo, sólo a través de disposiciones concretas de la mirada es posible que una experiencia visual se active como determinada imagen. Sólo a través de una mirada (¿"pornográfica"?) es posible, por ejemplo, que la presentación visual del cuerpo femenino proponga una imagen del dominio masculino. Y así sucesivamente.

Pero desde otro punto de vista, menos categorial, la visualidad, la imagen y la mirada no son ámbitos cerrados sino más bien delimitados de forma imprecisa, con límites fluidos: una experiencia visual puede transformarse en una experiencia de mirada o en una imagen sin solución de continuidad, como cuando pasamos de una cara del papel a la "otra" recorriendo con el dedo una cinta de Moebius. A esa continuidad alude el círculo de doble sentido que aparece en el diagrama.

## 2. La visualidad

Supongamos que estamos en el Museo de Orsay, de París, ante un célebre cuadro de Cézanne, de 1873, que representa unas manzanas verdes (Figura 2).



FIGURA 2

¿Qué es lo que vemos? Respondamos de manera retóricamente inocente: si no somos ciegos o padecemos alguna alteración visual importante como visión borrosa, acromatopsia, etc., vemos un cuadrángulo coloreado con un conjunto de formas que destacan sobre un fondo bastante indefinido. Vemos colores verdes, ocre, amarillos, formas redondeadas (bidimensionales) que no obstante producen el efecto tridimensional de esferoides, una composición trapezoidal entre dos de esas formas redondeadas grandes y otras dos pequeñas... Pero es evidente que no vemos sólo “formas redondeadas verdes”, sino que vemos “manzanas”, unos objetos en principio exteriores al propio cuadro a los que asociamos el contenido visual de éste en virtud de una supuesta experiencia de similitud. Al hablar de esta evocación o representación de algo ausente (las manzanas) a partir de una experiencia visual efectiva, hemos entrado de lleno en el terreno de la *imagen*, porque finalmente ésta y las cualidades sensoriales están muy estrechamente asociadas, tal como propugna la doctrina peirceana del icono.

Llamamos “trama visual” al conjunto de significantes visuales que conforman el plano de la expresión de un texto visual, construyen su coherencia y preparan el conjunto de sus efectos semióticos. Se trata de un tejido de elementos muy heterogéneos (cualidades como color o textura, relaciones topológicas, etc.) y, como acabamos de sugerir, la clásica diferenciación metodológica entre un nivel “plástico” o “estético” de cualidades sensibles y perceptivas (cromatismo, forma, composición, textura) y un nivel “icónico” de representación figurativa resulta en cierta medida inadecuada<sup>2</sup>. La representación icónica, en el sentido peirceano, lo es de cualidades, y no tenemos otro modo de determinar la similitud entre un signo y su objeto que el cotejo de cualidades que comparten: colores, formas, tamaños, direcciones, etc. ¿Por qué decimos que este cuadro de Cézanne representa manzanas o contiene signos icónicos de manzanas? Porque reconocemos cualidades como un tono de verde con zonas amarillentas más saturadas, una silueta redondeada, una textura tersa, etc. Las cualidades “estéticas”, sensoriales y perceptivas, son las que a través de ciertas relaciones conforman una determinada representación icónica, en este caso la de “manzana”. Yo tengo una imagen de manzana sin ver este cuadro, sin ver ningún cuadro. No necesito tampoco detenerme ante el escaparate de una frutería para acceder a la imagen de manzana. “El valor de un icono consiste en su exhibir los rasgos de un estado de cosas considerado como si fuese puramente imaginario”, escribe Peirce (4.448). El icono de las manzanas en el cuadro de Cézanne remite a “unas manzanas verdes y lustrosas de tales y cuales tamaños, tendidas sobre una superficie indeterminada, etc.” Sólo secundariamente, en el sentido de la “segundidad” de Peirce, si pudiéramos asegurar que se trata de unas manzanas particulares y/o existentes (pongamos por caso: unas que se almacenaban en cierto desván de Auvers-sur-Oise durante el invierno de 1873) esa imagen adquiriría el carácter de un *índice*, nuevamente en términos peirceanos, de un “documento” o de una “información”.

Cuando paso ante el escaparate de una frutería mi imagen de manzana se activa y digo: esas son manzanas, y nuevamente tengo un índice, una relación con algo que ya no es puramente imagen sino también “realidad”. Y que además de realidad e imagen – la primera, por cierto, contiene a la segunda, que no le es exterior en modo alguno – es símbolo: algo mediado por la categoría/palabra “manzana”. En el Museo de Orsay pasa algo semejante: mi experiencia del cuadro de Cézanne activa una imagen previa de manzanas y mi/nuestro símbolo “manzanas” (la palabra constituida por el lexema / manzana/ y el morfema /s/ de plural) y por eso puedo aseverar de modo *socioculturalmente compartible*: lo que se representa aquí son manzanas.

---

<sup>2</sup> Distinción que, pese al enorme mérito de su trabajo teórico, sostiene enérgicamente el Groupe °, 1993, al tratar del signo visual.

Además, los elementos supuestamente “figurativos” y los presuntamente “plásticos” establecen relaciones de paralelismo, rima, contraste, confluencia, etc., difícilmente separables, a su vez, del sentido iconográfico o simbólico que sobreinterpreta a los iconos en el interior de un universo cultural determinados. Pues una imagen de manzana no es sólo una colección de cualidades (redondez, color verde o rojo, brillo, textura tersa) sino la descripción de un objeto categorizado en una cultura, y también de un conjunto de atributos simbólicos más o menos abstractos que se han adherido a ese objeto: alimento recomendable, salud, juventud, tentación, logotipo de tal compañía discográfica o de cual marca de equipos informáticos, etc.<sup>3</sup>

Una consecuencia obvia de lo que llevamos dicho es que las imágenes visuales no se agotan en lo visible, sino que hay en ellas siempre trazos de lo invisible, marcas de lo visible reprimido, o presupuesto, o postergado. El ver significa ver más de lo que se ve, y lo visible siempre tiene un armazón de lo invisible, afirmaba Merleau-Ponty (1970). Es más, en las artes visuales puede reconocerse la permanente pugna por un espacio diverso del que viene construido por la mera percepción visual. Quizá en ese sentido afirmaban Blanchot y Lévinas, en distintos textos, que la pintura es una lucha contra la visión. A veces, como es el caso de ciertas experiencias místicas o meramente poéticas del arte visual, se trata incluso de representar lo invisible: por ejemplo, un pintor romántico como C. D. Friedrich no trataba de proporcionar en sus sublimes pinturas de paisaje una imagen fiel de sus experiencias visuales en entornos silvestres, sino más bien de comunicar la idea de la Naturaleza como un libro escrito por Dios, y con ello de representar una unidad espiritual trascendente: en ese sentido se trata de “visiones” más que de “evidencias”. Jean Luc Godard (2007), uno de los grandes cineastas del siglo XX, profesa también una poética de lo invisible: piensa que el cine, su tarea y su misterio reside en que su imagen, si es verdadera imagen, ha de mostrar los “sueños invisibles” que están alrededor de nosotros, y por tanto producir la visibilidad de lo invisible.

Lo visual, “lo que se ve”, se relaciona siempre con lo que no se ve, con distintos fenómenos que no pertenecen propiamente al reino de lo visible, pero sin los cuales seríamos ciegos a la imagen, no veríamos nada, o veríamos sin ver. Así que no hablamos de la relación de lo visible con lo invisible sin más, sino con ciertos fenómenos que no siendo propiamente visibles tienen efectos en

---

<sup>3</sup> En cierto modo la publicidad moderna, y también la moda, prolongando ese modo ancestral de iconogénesis, invierten su sentido. Así lo sugiere Calasso (2011, p. 54-55): “Nacida como apéndice de la producción, la publicidad llegará un día a invertir la relación: los objetos son producidos para que ciertas imágenes, ciertos nombres, ciertas palabras encuentren un soporte”. Tal como sugiere la noción de “iconofagia” de Baitello Jr. (2005), en la sociedad contemporánea somos a la vez devoradores de imágenes y devorados por ellas, sujetos de su producción y objetos de su predación.

lo que se ve, es decir, en el *sentido* de lo que se ve. Esos efectos de lo que no se ve sobre lo visible, y viceversa, se señalan en el diagrama con un vector de doble sentido (Figura 3).

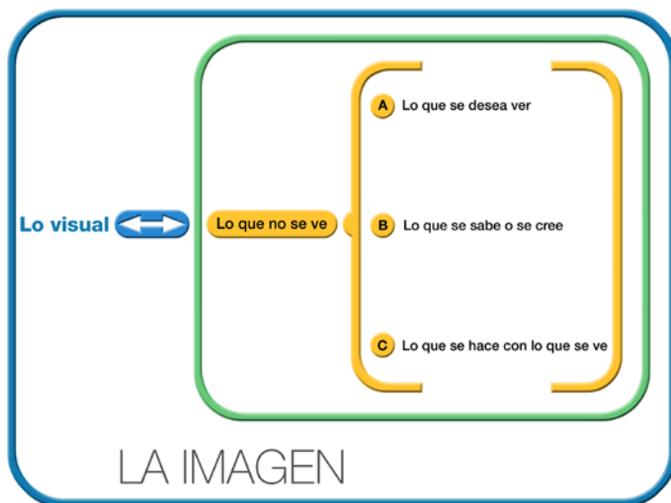


FIGURA 3

Y se puede concluir que ese conjunto de interacciones conforma *la imagen* propiamente dicha. Pero hemos de ejemplificar cada observación más sosegadamente:

**a) Lo visual se relaciona con lo que se desea ver, aunque no se vea:**

En el filme *Psicosis*, de Alfred Hitchcock, 1960 (el ejemplo lo tomamos prestado de Žižek, 1994), cuando el coche con el cadáver de la asesinada Marion se está hundiendo en la ciénaga y repentinamente el hundimiento se detiene, deseamos que continúe, que la imagen siguiente nos presente la desaparición definitiva del vehículo. Deseamos también, como el propio Norman Bates que mira hacia los lados, que nadie esté presenciando la escena, que se cumpla el objetivo del asesino. La malicia de Hitchcock consiste en hacer que nos identifiquemos con el psicópata, invitando a que lo que vemos en este momento del relato movilice nuestros deseos más perversos. Y en efecto, sentimos un cierto alivio cuando el coche vuelve a sumergirse. Es un ejemplo entre tantos posibles (desde luego en el cine son innumerables los que atañen a la identificación con el malvado) de que lo que vemos nos lleva a desear ver otra cosa: detrás de una imagen siempre está el

deseo de otra, decía Godard. Y de que lo que sentimos al ver (como amenazas, presencias, acciones interrumpidas, consumadas, anticipadas, etc.) se conecta con lo que deseamos ver o con lo que más perversamente imaginamos “en el campo del otro”, como dicen los psicoanalistas.

**b) Lo visual se relaciona con lo que se sabe y se cree, aunque no se vea:**

Lo que vemos está condicionado por lo que sabemos y creemos, porque nuestra mente nunca aparece vacía ante lo que se ve. Como dicen Walker y Chaplin (2002, p. 37), una vez que las señales traspasan la retina deja de tener sentido hablar de “lo visual” aisladamente, pues no existen ojos en la mente que vean imágenes visuales sin relación con la información dimanada de los otros sentidos, ni con el conjunto de los conocimientos y la memoria del sujeto. En otros términos: vemos a través de los ojos de nuestra cultura, de los sistemas simbólicos, conocimientos, valores y estereotipos adquiridos a través de la enculturación. Y a través de nuestra experiencia más o menos particular de lectores de textos, incluidos los textos visuales. En la Figura 4, un miopo leerá mucho más fácilmente las dos últimas líneas de la derecha que las de la izquierda, aunque tengan el mismo tamaño.



FIGURA 4

Según advierte Gombrich (1987), lo visual atañe a la percepción y a la “información sobre el mundo óptico”, pero es imposible separar ese nivel del que venimos denominando “visualidad” en tanto que visión socializada, cargada de

experiencias visuales y conceptuales. Es imposible deslindar “lo que se ve” de “lo que se sabe”. Por eso los ópticos evitan usar en sus pruebas palabras o frases que tengan un significado reconocible para el sujeto de exploración.

En la pintura medieval, antes de que triunfara la perspectiva (que se impuso en toda Europa a partir del siglo XV) eran frecuentes representaciones en las que una figura humana que aparece en primer plano es mucho más pequeña que otra que está en segundo plano. Podríamos decir que estos pintores representaban conforme a lo que sabían (y creían) antes que a lo que veían. Y es que según las convenciones simbólicas de la mal llamada “perspectiva teológica”, las figuras más grandes no lo son porque las vemos comúnmente más grandes, sino porque autores y espectadores sabían/creían que se trataba de santos, de personajes dotados de una especial dignidad, y la manera, claramente metafórica, de representar su “grandeza espiritual” era la grandeza visual.

Ese modo “no literal” (o, sería más apropiado decir, “anóptico”), de producir e interpretar los textos visuales no es una rareza de otras épocas, sino más bien el procedimiento semiótico común, también en nuestros días. Por ejemplo, cuando hoy leo el anuncio publicitario que se reproduce en la Figura 5 no interpreto que presenta la imagen de una persona con una monstruosa deformación de la lengua, tal que ha adquirido las cualidades de un enorme fresa.

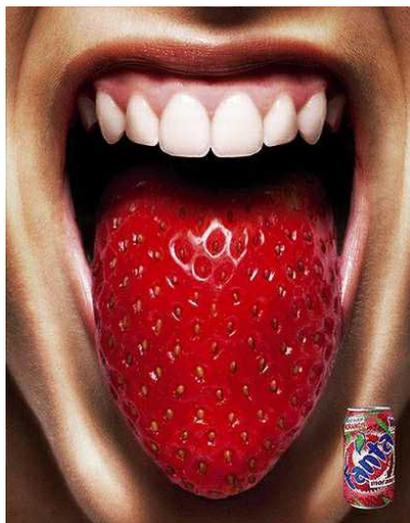


FIGURA 5

Más bien pongo en relación lo que veo con lo que sé y creo, y supongo que el anuncio me quiere comunicar otra cosa, una asociación sensorial, una *metáfora / metonimia sinestésica*, relativa al gusto, a la sensación producida por un refresco, y no a la morfología del órgano fisiológico que interviene en el procesamiento de esa sensación. En suma, hago una *inferencia* (así se dice en la semiótica) cotejando lo que veo con otras informaciones, sensaciones y experiencias que no veo.

**c) Lo visual se relaciona con lo que se hace:**

Ya hemos dado a entender que desde nuestra perspectiva, que se puede calificar de pragmatista, no se trata tanto de saber “qué significan” los textos visuales, cuanto de indagar qué hacen los emisores al producirlos y los receptores al interpretarlos, cómo los sujetos de la comunicación construyen sentido cuando interactúan “a través de” ellos. Los emisores producen sus textos avanzando hipótesis que anticipan el comportamiento interpretativo de los receptores, y éstos interpretan a su vez mediante conjeturas sobre los motivos y tácticas de los emisores. Ambos supuestos son de nuevo fácilmente ejemplificables por medio del discurso publicitario, comercial o político.

Suponemos, pues, *dos principios teóricos*: (1) que siempre se da la comparecencia de sujetos de discurso que interactúan, aun de forma implícita, allá donde identificamos textos, visuales o del tipo que sean, y (2), que tales interacciones (y el lector disculpará nuestra insistencia) se inscriben en prácticas sociodiscursivas.

Para nosotros no tiene sentido, por ejemplo, hablar de “fotografía” o de “textos fotográficos” en general, sino de tales o cuales prácticas fotográficas: foto artística, periodística, familiar, policial, científica... Y otras muchas variedades que ofrecen una paleta de prácticas sociodiscursivas muy extensa y mutable. Cada una de ellas supone modos específicos de producir, distribuir y consumir textos visuales o imágenes, de emitirlos, difundirlos e interpretarlos.

Tomemos tres ejemplos de prácticas fotográficas: la foto de viaje, la foto policial, la foto artística: cada una responde a la actividad semiótica de sujetos característicos, en contextos precisos y orientada a usos igualmente determinados. Por ejemplo, la primera es producida por un fotógrafo generalmente “no profesional” y se destina a ocasiones rituales privadas como encuentros familiares o amistosos donde se activan vínculos sociales y/o se actualizan relatos compartidos, ya se trate de un entorno doméstico o de una red social virtual. La segunda se orienta a la mera identificación del sujeto representado por parte de los poderes del estado. La tercera, producida por un sujeto que reclama ciertas competencias profesionales y ciertos privilegios simbólicos (un “artista”), se destina a la exposición ante un público amplio y/o al mercado, etc. En este sentido lo que se ve se relaciona con lo que se hace, es decir, con las operaciones de reproducción e intercambio social, de intercambio económico y de control que se efectúan por medio de los textos visuales correspondientes.

Así pues, para hablar de los textos visuales más allá del reduccionismo *inmanentista* que ha prevalecido en el “análisis de la imagen”, hay que tener en cuenta sus “agenciamientos” (en el sentido de Deleuze y Guattari, 1988) o, como antes propusiera Sartre (1963, pp. 74-75), en la manifestación de “colectivos” que se revelan a la acción y a la representación: los textos presuponen una materialidad concreta (sustancia semiótica, enclave social, objetivaciones, contrapartidas económicas), pero también instituciones, prácticas, modos de regular el intercambio social, moralidades y estéticas.

### 3. La mirada

**H**ay textos visuales porque alguien los mira, en algún lugar y tiempo determinado, en el contexto de alguna práctica sociodiscursiva. Pero no debería resultar menos obvio que la mirada, lejos de ser enteramente exterior al texto visual, está ya en alguna medida, es decir, para ciertos efectos de sentido, contenida en él<sup>4</sup>. Los textos visuales, de forma implícita o explícita nos adjudican un lugar, una posición de observadores y evaluadores, un saber e incluso un espacio de placer o displacer. Nuestra mirada está contenida en ellos porque los textos, a la vez que son mirados, *nos miran*.



FIGURA 6

4 Y ésta es una contrapartida inmanentista que también aceptamos, conforme a la orientación metodológica que en Abril (2007) hemos denominado “exoinmanentismo crítico”, y que considera las prácticas sociodiscursivas a la vez como exteriores e interiores al texto.

En este cuadro de Tintoretto (Figura 6), se representa el momento en que el dios Vulcano visita en el lecho a su esposa Venus, la diosa del amor. Advertimos que el dios del fuego se ha despojado de su manto y que se dispone a terminar de desnudarla a ella, retirando el velo que cubre su sexo. Una escena pícaro, incluso porno, sin duda. Pero lo es aún más cuando advertimos que al fondo está escondido Marte, dios de la guerra y amante de Venus, que se desliza por el suelo para huir y no ser sorprendido por Vulcano. El perrito a los pies de la cama, un animal que en la iconografía medieval solía representar alegóricamente la fidelidad de las esposas, parece estar ladrando al amante emboscado, a punto de advertir a Vulcano sobre la presencia de su rival. Así que al porno se suma una cierta intriga mucho más propia del vodevil que de la solemnidad de los relatos épicos.

Está claro que el pintor ha concebido la escena de una forma muy teatral, adjudicándonos un lugar privilegiado de observación, como si fuéramos espectadores de primera fila y butaca central. Si, por ejemplo, nuestro punto de observación estuviera situado en un eje algo más bajo y a la izquierda, no veríamos a Marte ni al voluptuoso Cupido que yace tras la diosa, ni el espejo que refleja la escena al fondo de la alcoba. Así que también nos atribuye el papel de cotillas, de mirones, de testigos indiscretos, a lo *Gran Hermano*: sabemos lo que Vulcano no sabe todavía, que Venus se la está pegando con otro dios del Olimpo, y eso nos da una ventaja narrativa y hasta nos permite una mirada cómica sobre la escena.

Así se entiende en parte la afirmación de que la mirada ya está contenida en el texto visual. Nosotros vemos el cuadro, pero el cuadro ha previsto nuestra mirada, nuestro lugar como espectadores, incluso nuestro papel y nuestras actitudes como testigos narrativos de una historia de amoríos y traiciones.



FIGURA 7

En un hermoso grabado de Dürero (Figura 7), realizado unos años antes que el cuadro de Tintoretto, ocurre algo distinto de lo que sucedía en éste: a pesar de tratar de poseer el cuerpo de la mujer en el dominio simbólico de la

representación, no es el hombre quien está descubriendo deseosamente el sexo de la mujer, sino ésta la que, con aparente pudor, lo está ocultando como resistiéndose al poder de la mirada masculina, a su afán dominador, a esa voluntad de poseer el cuerpo femenino en su simulacro visual (una vez más la mirada porno), o de objetivarlo como contenido de representación, si es que no se trata de la misma cosa. El hombre se sirve de la técnica, en este caso de la tecnología artístico-científica del Renacimiento: lápiz y papel, la ventana cuadriculada, una especie de visor en forma de obelisco, notoriamente fálico. Es, pues, el gestor de la mirada y el objetivador; ella es el objeto de esa mirada, la que se entrega a su poder técnico, cognitivo, normativo y estético, aunque como el grabado nos permite inferir, no lo hace sin resistencia.

Los dos últimos ejemplos proceden del arte renacentista y se refieren a la mirada masculina sobre el cuerpo femenino. Pero lo que nos interesa va más allá de un período histórico del arte y de las pretensiones tiránicas de la mirada patriarcal. Nos interesa en general el poder de la mirada y la mirada como poder, no sólo de los hombres sobre las mujeres, sino en general de los poderosos sobre los subalternos: la mirada colonial de los europeos sobre los pueblos colonizados, de los blancos sobre los negros, de la burguesía sobre los trabajadores, del moralismo burgués respecto a los “vicios proletarios”. Durante los siglos XVIII y XIX, en casi toda América, los negros y los indígenas de las haciendas en que vivían y trabajaban bajo un sistema de terror y explotación extrema, eran representados por los blancos de forma “exotizante”, dedicados al baile y la música, finalmente alegres y divertidos. Por cierto, de un modo esencialmente no diverso del que hoy se sirve cierta publicidad, por ejemplo de ron o de productos turísticos, cuando da imagen a las poblaciones descendientes de aquellas. Grandes artistas como William Hogarth, pintor y grabador satírico del XVIII, representaba el punto de vista de una burguesía ilustrada que, además de escarnecer los vicios de la aristocracia, compartía una imagen denigrante y una reprobación moral bastante macabra de las clases trabajadoras de Inglaterra, por ejemplo en *El callejón de la ginebra*. Y la enumeración de ejemplos sería interminable (cfr. al respecto las observaciones de Burke, 2005, pp. 155-175, sobre los “estereotipos de los otros”).

Vemos a través de los ojos de nuestra cultura y de nuestra experiencia de lectores de textos visuales, decíamos más atrás. Pero hemos de añadir: ello supone también que al mirar y hacer mirar seleccionamos, de modo consciente o no, *lugares de enunciación* construidos y asignados como posiciones sociales: la mirada patriarcal, la mirada de clase dominante (quien no baja los ojos frente a quien ha de bajarlos, etc.), la mirada de sujeto resistente, o cómplice, o indiferente a la dominación del otro, etc.

La dimensión de la mirada concierne a la conformación del tiempo y del espacio en el discurso visual, a los lugares de la subjetividad y a las formas de

subjetivación que posibilita, dando lugar a determinados regímenes de derechos y deberes, a modos de apropiación simbólica y a modalidades de ejercicio del mirar que van desde el imperialismo panóptico, el poder mirarlo todo sin ser mirado (por ejemplo, en los espectáculos porno del *peep show* o del *reality show* televisivo) a la mirada sometida al recato por efecto de algún monopolio político del mirar. Pues allá donde hay mirada se regulan los *miramientos*, es decir, la mirada es orientada y restringida conforme a variadas formas de prevención y decoro. Y de ello daba ya testimonio Durerro.

Las estrategias de normalización y de control, pero también los proyectos modernos de sociedades utópicas han supuesto “ejercicios ópticos” que pretendían arrancar las sombras, convertir la luz real o metafórica (“iluminismo”) en un aliado de la racionalidad (Wunenburger, 2008, pp. 109-123), instaurar en suma una mirada trascendente, como la “Razón” misma, rectora del orden social y político. Es difícil saber si aún habitamos cuando menos las ruinas de semejante universo racional-escópico, después de que los panópticos, la panopsis ubicua, la panopsis invertida, la tele-videncia y tantas otras figuras del mirar (sobre lo) colectivo, lejos de extinguirse se hayan diseminado hasta saturar todos los espacios de la comunidad política<sup>5</sup>.

#### 4. De las imágenes a los imaginarios

Como se ha dicho, el problema no reside en saber qué es, sino qué no es una imagen, pues en cierto sentido filosófico *todo* es imagen, incluso las cosas del mundo que consideramos que están “fuera” de nuestra mente, de nuestro lenguaje y de nuestra experiencia, ya que sin alguna imagen de ellas no existirían para nosotros. En este sentido anotábamos más atrás, sin mayores contemplaciones, que la “realidad” contiene a la imagen, que ésta no le es exterior en modo alguno. Parafraseando la célebre fórmula del filósofo irlandés George Berkeley: “ser es ser percibido”, podemos sostener aquí que “ser es ser imaginado o imaginable”, que ser consiste en suscitar imágenes en alguien, en algún sujeto individual o colectivo.

Imagen no coincide con visualidad, porque, como hemos escrito más atrás, las imágenes no son necesariamente visuales y porque en el caso de los textos visuales gran parte de lo que llamamos “imagen” es ajeno a lo visible, o netamente invisible, aunque se relacione necesariamente con/por medio de la visualidad.

---

<sup>5</sup> Sennet (1997) viene a mostrar que en los más diversos sistemas sociales la mirada (él habla de “funciones de la visión”) y las políticas de visibilización se articulan con un orden social que siempre prescribe las expresiones de la corporalidad y ordena el espacio urbano y/o ciudadano, que es, por tanto, a la vez “carne y piedra”.



FIGURA 8

En uno de los sugestivos autorretratos fotográficos de Claude Cahun (Figura 8) la relación entre el rostro y la máscara se establece a la vez de forma metafórica y metonímica, o si se quiere, tanto por semejanza cuanto por proximidad. La mirada de la fotógrafa autorrepresentada y la de la máscara parecen igualmente fijas e inquietantemente inexpresivas, las frentes igualmente cortadas (por efecto de un pañuelo muy ceñido, en el caso de la mujer). Y, en la misma medida en que el rostro verdadero parece “enmascarado” por la proximidad de la máscara, ésta adquiere la siniestra cualidad de un verdadero rostro humano, la “rostridad” de una cara de mujer maquillada. Lo que surge es, pues, una *imagen de rostro-máscara*, de confusión o indeterminación entre uno y otra, una imagen irreductible a las visiones separadamente consideradas de ambos objetos: la máscara se hace rostro tanto como el rostro, máscara. En otras palabras: la imagen resultante no es la suma de ambos objetos representados, sino algo que se produce – que los espectadores construimos – *entre* ambos objetos, en

la interacción y la tensión entre ellos. De nuevo, no propiamente en lo visual, sino en los intersticios de lo visible<sup>6</sup>.

Pero ahora queremos subrayar que, como las desgracias, las imágenes nunca vienen solas, ni se las reconoce fuera de colecciones y redes imaginicas virtuales. Las imágenes siempre *adhieren algún imaginario social*, son a la vez parte y resultado de esos imaginarios. Y éstos, además de recopilaciones o repertorios virtuales, consisten en matrices de producción y reproducción de imágenes. Así, la discusión sobre la naturaleza de las imágenes puede orientarse, mejor que hacia una teoría de las “facultades”, y en particular de “la imaginación”, como ocurría en la filosofía clásica, hacia el reconocimiento de las “funciones” de lo imaginario y de los imaginarios: su función política o *instituyente práctica* (pensemos, por ejemplo, en los mitos fundacionales o mesiánicos); su rendimiento en el ámbito *lúdico* y en la *creación artística*; y por fin su función *cognitiva* (Wunenburger, 2008, pp. 45-58).

Rancière (2010, p. 104) desplazándose de lo estético a lo político, insiste en las condiciones de comunidad, diríamos de sentido compartido, que presuponen las imágenes: “lo que llamamos imagen es un elemento dentro de un dispositivo que crea cierto sentido de realidad, cierto sentido común”, que no consiste sino en una “comunidad de datos sensibles”, compartibles. Finalmente todas las sociedades comparten modos de percepción y participan, diríamos, de un mismo sentido del sentir (la expresión sociológica “sentido compartido” siempre nos ha parecido un pleonasma, a cualquier nivel de uso). Quizá la misma noción de “sociedad”, tan equívoca, tan fraudulenta ontológicamente, no sea sino un nombre para esa congregación – siempre imperfecta y más o menos desgarrada – del sentido y de las sensaciones que se hacen comunes, es decir, que se pueden comunicar. Por eso el “cambio social” puede entenderse como “cambio de imágenes”, si tomamos la expresión en esa acepción más exigente y densa a que apunta Rancière hablando de “dispositivos”, en el sentido de construir otras formas de sentido común, “otras comunidades de palabras y cosas, de formas y de significaciones”.

## 5. Bajo la ola

**N**uestra exposición terminará con un pequeño ejercicio de análisis. Observaremos en la medida en que la distinción nos parece sostenible (pues reiteramos que hay límites inciertos entre las tres dimensiones) algunas propiedades

---

<sup>6</sup> Por lo demás una teoría de la imagen de este tipo estaba cuando menos implícita hace ya más de un siglo en la pintura postimpresionista y desde luego en las prácticas y las teorías del montaje de la vanguardia cinematográfica de los años 20.

o contenidos textuales relativos a la mirada, la visualidad y la imagen en el que quizá sea el más famoso grabado de la escuela Ukiyo-e, *La gran ola de Kanagawa*, de Katsushika Hokusai, realizado hacia 1830 (Figura 9).



FIGURA 9

(a) En la dimensión de la *mirada* es destacable que la escena se nos presenta desde un lugar reconocible para el espectador japonés contemporáneo, el lugar geográfico de Kanagawa, a unos cien kilómetros del Monte Fuji, que aparece en el centro de la estampa y en proximidad visual a la ola. Estamos situados en el oriente y en la hora del alba, ya que en el horizonte detrás de la montaña aparece una zona oscura, difuminada, que sugiere icónicamente la “sombra de la tierra” del amanecer. La mirada que se nos asigna, desde el punto de vista narrativo, es la de un espectador del drama de los marineros, una mirada próxima desde el punto de vista proxémico (de distancia interpersonal virtual) y por ende afectivo. Si no amenazados por la ola, como espectadores estamos ubicados en medio del torbellino, concernidos por él.

(b) Desde el punto de vista *visual* se pueden destacar numerosas variables plásticas y perceptivas: cromáticamente es significativa la relación de complementarios, fuertemente contrastante, entre el azul de Prusia de las olas y el rosáceo-amarillento del fondo. Las texturas de la espuma y de la nieve, de la ola del primer plano y del Monte Fuji, lejos de ser contrastadas (por ejemplo: la

primera podría haber sido lisa, el segundo rugoso), parecen uniformes, lo cual viene a sugerir algún tipo de equivalencia.

El contorno de las olas y de la montaña, equiparados cromáticamente, se confronta con el fondo del cielo. Aunque las superficies de las dos masas visuales recortadas por la ola son de extensión semejante, la de ésta última es más densa visualmente, atrae más nuestra atención, es más “pregnante”, como dirían los psicólogos, y hasta parece que ocupara un área mayor del campo visual.

Desde el punto de vista de las posiciones en el plano y de la vectorialidad (es decir, de la direcciones o tensiones sugeridas en las tres dimensiones del espacio), es destacable que la ola del primer plano, análoga en su forma a la montaña del fondo, establece con ella una proximidad y a la vez una lejanía. La forma espiral, envolvente y engullidora de la gran ola, parece amenazar a las barcas y a sus tripulantes, pero también a la propia montaña, intelectualmente lejana (según lo que sabemos) pero visualmente próxima (según lo que vemos) y ubicada en proximidad al centro geométrico del vórtice de la ola.

Y cabría añadir que las formas de las barcas y de los senos de las olas establecen también una rima visual análoga a la que se da entre las gotas y las cabezas de los marineros. Unas y otras son semejantes por su forma, tamaño y color, son pequeños óvalos blancos, y de esa semejanza visual se puede inferir un sentido metafórico respecto a la menudencia y fragilidad del ser humano: “los humanos somos seres pequeños y efímeros como gotas de agua”. Puede advertirse así que hay una estrechísima relación entre las cualidades visuales (la forma, el tamaño y el color) y el sentido simbólico, y esto no ocurre sólo en la estampa de Hokusai, sino que es una regla general para el arte visual de todos los tiempos.

Algunos analistas consideran la estampa de Hokusai ejemplar respecto a un modo de composición visual basado en la “geometría natural”, y más específicamente en las formas fractales (las sucesivas ramificaciones de las olas, la correspondencia entre los senos de las olas y de las embarcaciones, y entre la ola menor y el Monte Fuji), por oposición al modo compositivo europeo que se sirve habitualmente de la “geometría poligonal” (Figliola y Yoel, 2004).

(c) Y en fin, la *imagen* resultante no es sólo una descripción plástica e icónicamente eficaz sino un rico conjunto de representaciones con numerosas resonancias narrativas, morales y filosóficas. No es fácil que pase desapercibido al examinar el conjunto del grabado que el contorno de la gran ola recortándose sobre el fondo del cielo es una réplica del *taijitu*, el diagrama del yin y el yang en el taoísmo. De esta forma, un recurso visual supuestamente “plástico” alcanza el más alto nivel de contenido abstracto o conceptual, remitiendo a un símbolo central desde el punto de vista filosófico-religioso. Ya hemos mencionado otras

complementariedades y rimas visuales que sustentan la misma dualidad simbólica propia del taoísmo y del budismo zen, así como la representación “metafórica” de la pequeñez y la fragilidad humana. Aún cabría recordar otros elementos de la imagen que remiten inequívocamente a un imaginario cultural determinado: el perfil de la gran ola puede evocar iconográficamente la silueta de un dragón o de un fantasma, tal como los concibe y representa la tradición visual de ese país. Y sus bordes espumosos, una multitud de garras crispadas.

Así nos desafía la imagen: desde su reverso fantasmal y perturbador, el semblante recatado y a la vez obsceno de toda realidad.

## Bibliografía

- Abril, Gonzalo (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
- Baitello Jr., Norval (2005). *A era da Iconofagia. Ensaio de comunicação e cultura*. São Paulo: Hacker.
- Burke, Peter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Calasso, Roberto (2011). *La Folie Baudelaire*. Barcelona: Anagrama.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1983). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, vol. V. Madrid: Gredos.
- Covarrubias, Sebastián de (1998 / 1611). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Barcelona: Ad Litteram.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Figliola, Alejandra y Yoel, Gerardo (2004). Ozu, la geometría natural, en G. Yoel (comp.), *Pensar el cine 2. Cuerpo(s), temporalidad y nuevas tecnologías* (pp. 241-261). Buenos Aires: Manantial.
- Godard, Jean-Luc (2007). *Historia(s) del cine*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Gombrich, Ernst H. (1987). *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Alianza.
- Groupe  $\mu$  (1993). *Tratado del signo visual. Para una retórica de la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Latour, Bruno y Hermant, Émilie (1999). Esas redes que la razón ignora: laboratorios, bibliotecas, colecciones, en F. J. García Selgas y J. B. Monleón (eds.), *Retos de la Postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas* (pp. 161-183). Madrid: Trotta.

- Merleau-Ponty, Maurice (1970). *Lo visible y lo invisible. Seguido de Notas de trabajo* (texto fijado por Claude Lefort). Barcelona: Seix Barral.
- Mitchell, William J. Thomas (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Peirce, Charles S. (1931-1958). *Collected Papers*, vol. 1-8, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds.), Cambridge, MA: Harvard U. P.
- Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago Ediciones.
- Sartre, Jean-Paul (1963). *Crítica de la razón dialéctica. Precedida de Cuestiones de Método*. II Tomos. Buenos Aires: Losada.
- Sennet, Richard (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Walker, John A. y Chaplin, Sarah (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Wunenburger, Jean-Jacques (2008). *Antropología del imaginario*. Buenos Aires: Del Sol.
- Žižek, Slavoj (1994). En su mirada insolente está escrita mi ruina, en Žižek, S. (comp.), *Todo lo que usted siempre quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock* (pp. 155-203). Buenos Aires: Manantial.



MONOGRÁFICO:  
**COMUNICACIÓN,  
UNIVERSIDAD Y  
ESFERA PÚBLICA:  
NUEVOS RETOS,  
NUEVAS PROPUESTAS**



## PRESENTACIÓN DEL NÚMERO MONOGRÁFICO: LA UNIVERSIDAD, LA COMUNICACIÓN Y LA ESFERA PÚBLICA

PRESENTATION. "COMMUNICATION, UNIVERSITY AND THE  
PUBLIC SPHERE: NEW CHALLENGES, NEW APPROACHES"

María Lamuedra Graván  
(Coordinadora del número 9 de IC)

M<sup>a</sup> Eugenia Gutiérrez Jiménez  
(Coordinadora de la sección Bibliográfica de IC)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 39 - 46

Durante los últimos dos años hemos asistido impasibles a la rapidez y la falta de información con las que se promovieron cambios estructurales en la Universidad española. Primero fue la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, comúnmente conocido como *Proceso de Bolonia*)<sup>1</sup> en 2010, que postulaba la "estandarización" de los planes de estudios para la creación de una especie de "Unión Europea universitaria"; y, con posterioridad, conoceríamos el texto que comprendería la segunda fase de cambios para la conversión europea de la educación superior española y que el gobierno llamó *Estrategia Universidad 2015*<sup>2</sup>. Pero la transformación sustancial de la Universidad no terminó aquí, pues al agudizarse la crisis económica y financiera en Europa, los gobiernos nacionales no dejan de profundizar en políticas de austeridad que empiezan a restringir derechos fundamentales como el acceso de todo español a la educación pública y gratuita (Artículo 27 de la C.E. de 1978) y a desvirtuar algunos de los principios básicos de todo régimen democrático, como la igualdad de oportunidades y la justicia social. Y un ejemplo de ello es el *Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*.

Por tanto, y dado que los cambios que promueven estas normas transforman de raíz el sistema de educación superior instituido en los años

---

1 La Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por 29 países, promueve principalmente los tres siguientes puntos: la movilidad estudiantil, la re-estructuración de los estudios en tres niveles (grado, master y doctorado) y la articulación de los programas en créditos europeos (ECTS), homogeneizando así el proceso de adquisición de competencias en los países miembros de la Unión Europea (UE).

2 El documento *Estrategia Universidad 2015* (EU2015) aborda los cambios relacionados sobre todo con el funcionamiento de los centros universitarios, su forma de gestión y de gobierno, sus atribuciones, su organización, su financiación y sus competencias. El objetivo es, en última instancia, establecer las condiciones materiales –jurídicas y económicas– que permitan que la Universidad forme a los futuros trabajadores según las cambiantes demandas del mercado capitalista.

ochenta, cabe pensar que esta *ofensiva* contra un derecho fundamental como es la educación forma parte de una estrategia general más ambiciosa que puede dar lugar al desmantelamiento del modelo económico y social que los españoles nos dimos en 1978, además de constatar el descrédito de “lo público” y de la concepción del conocimiento como un “bien común”. Sin embargo, esta compleja situación no ha sido reconstruida por la *gran industria* de los medios de comunicación, tanto públicos como privados, en su contexto, y mucho menos se ha planteado ante los ciudadanos la necesidad de debatir cuál es el objetivo último de estas reformas, hacia dónde nos encaminamos, cuál debe ser la función de la educación en la sociedad actual o las consecuencias socio-culturales de estos cambios en los educandos.

Hasta ahora, y haciendo acopio de la frase de Herbert I. Schiller, estos medios tan sólo han actuado como “brazos ejecutores” del sistema económico-político dominante, reproduciendo de forma aséptica el discurso oficial, que reitera sin cesar argumentos que apelan al “sentir común”: las universidades públicas sufren de asfixia económica y falta de liquidez, los académicos y funcionarios son poco competitivos o la incapacidad de las universidades públicas para adecuar la formación que ofrecen a las nuevas – y cambiantes – necesidades del mercado. De esta forma, el hecho de que actúen como correas de transmisión de la campaña de difamación contra “lo público” constata, a ojos del ciudadano, la cesión por parte de los medios de su función primigenia: informar con independencia de los poderes sobre los hechos de actualidad, contribuir a la formación de una opinión pública crítica y ejercer de contrapoder frente a los abusos del poder instituido.

## **Sobre el rol de la universidad y los medios de comunicación en tiempo de cambios**

**P**or todo lo anteriormente expuesto, y dado el contexto social tan convulso que vivimos, la revista *IC*, desde su compromiso con la universidad, como foro desde el que deben salir propuestas para afrontar los problemas sociales, y con la comunicación, concebida como un derecho consustancial al desarrollo integral del hombre, ha creído necesario contribuir a plantear un debate público sobre la función que debe desempeñar tanto la universidad como los medios de comunicación ante procesos de cambios sociales tan radicales como los que se están dando actualmente en España; transformaciones que no dejan de ahondar en el objetivo final de todas estas normas: la supeditación de la producción del conocimiento y de la información a la demanda del mercado, en lugar de a las necesidades de los ciudadanos. Por esta razón, el número 9 de *IC* lleva por título *La universidad, la comunicación y la esfera pública*.

Asimismo, este monográfico, que pretende convertirse en un espacio más de encuentro entre diferentes miradas sobre los retos de la universidad y los medios como agentes de socialización, también tiene entre sus objetivos la labor de reivindicar la necesidad de que las facultades de comunicación españolas se posicionen éticamente ante conflictos sociales y actúen formando a los futuros profesionales de la información y de la comunicación desde el cuestionamiento del discurso de “lo real”, siempre *mediado* por los intereses económico-políticos del momento.

## Cambios estructurales en la universidad española

**C**omo hemos comentado anteriormente, las reformas en la universidad española comenzaron con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se llevó a cabo en nuestro país en el curso 2011/12 a “coste cero” y que supuso un aumento del precio de las matrículas, una mayor carga docente para el profesorado y nuevas oportunidades para que las empresas influyesen en la universidad. Por su parte, el Real Decreto-Ley 14/2012 de *medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*, impulsado por el gobierno de España en abril de 2012, avanza drásticamente en la misma línea:

1) Los estudiantes se enfrentan a un aumento del 60% de las tasas universitarias, lo cual propicia la exclusión del alumnado con menos recursos económicos, acercando así el coste de las matrículas de las universidades públicas a la de las privadas. Ello se une al endurecimiento de los requisitos en la concesión de las becas de estudios. Ambos cambios, por tanto, contribuyen a quebrar el principio de igualdad de oportunidades, consagrado en la Constitución española, y a profundizar en la discriminación social por razones económicas (Sánchez Llopis, 2012).

2) El profesorado sufre un incremento de la carga docente, dependiendo de los sexenios reconocidos en investigación, que acarreará un descenso en la calidad de la enseñanza y en la actividad investigadora, un aumento de despidos y la obstaculización de hacer carrera académica para los jóvenes investigadores.

3) En este escenario precarizado, la empresa privada tiene la capacidad de orientar las investigaciones mediante acciones de mecenazgo e incluso influir en la contratación de personal según sus propios intereses.

Todo ello está propiciando que las universidades privadas conquisten espacio a las universidades públicas, algo que ya viene ocurriendo en los últimos años. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) de julio de 2012, en la enseñanza privada universitaria, integrada tanto por universidades privadas como por centros privados adscritos a universidades públicas, ha aumentado el número de alumnos un 34% respecto al curso 2004/2005.

Y todo esto sucede a pesar de que el sistema de educación superior público estaba cosechando méritos considerables, según la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). En investigación, entre 1997 y 2007, la producción científica española creció un 80%, hasta constituir el 3,4% de la producción científica mundial. Resulta significativo que dos terceras partes de este porcentaje se realizase en las universidades públicas. Tal esfuerzo ha convertido a España en la novena potencia científica, y en la octava en publicaciones por habitante, con resultados similares a Japón. En este ámbito, una universidad española se sitúa entre el 1% que agrupa a las mejores universidades del mundo, ocho universidades dentro del 2%, 24 en el 4% y todas las públicas y tres privadas, en el 10%. Es un resultado más que notable si consideramos que España sólo invierte en I+D+i un 1,39% de su PIB, muy lejos del 2,3% que es la media de la OCDE. Por tanto, si relacionamos la producción científica con el porcentaje de gasto en I+D+i, resultamos ser uno de los cuatro sistemas más *eficientes* del mundo.

Por consiguiente, todos estos datos vienen a poner en duda el argumento, tantas veces reiterado en el discurso oficial, de que las universidades públicas no funcionan bien por la inoperancia como gestores de sus representantes, hasta ahora procedentes del ámbito académico.

## Recortes en el ámbito educativo: política generalizada en la UE

**E**n este contexto de austeridad, la política universitaria desarrollada en España está determinada, por un lado, por las directrices demarcadas en el texto *Estrategia Universidad 2015*<sup>3</sup> (EU2015) y, por otro, por los principios que emanan de instituciones como el *World Universities Forum*<sup>4</sup>, que se considera el organismo equivalente al *World Economic Forum*, y que están alcanzando dimensiones globales. Tales directrices contribuyen a fundamentar el modelo *elitista* de universidad, que tiene como objeto convertir a la universidad en la

---

3 Las directrices de la EU2015 también está vinculada a la política económica que emana de la Estrategia de Lisboa.

4 El portal del World Universities Forum es: <http://ontheuniversity.com/home>.

base de la “economía del conocimiento” o “nueva economía”, de acuerdo con el espíritu del siguiente extracto:

(La universidad) crea las nuevas tecnologías y la fuerza de trabajo tecnificada para llevar a cabo y reinventar continuamente la nueva economía. Produce trabajadores flexibles, adaptables e innovadores que pueden integrarse rápidamente en una economía de mercado cambiante mediante la constante actualización de sus capacidades y a través de la creación de un nuevo valor que otorga a sus compañías el indispensable filón competitivo. Los estudiantes deben centrarse en desarrollar la base del conocimiento necesaria para los empleos del futuro. Si tienen que pagar cada vez más por su educación, esto no es necesariamente malo: están comprando un bien privativo que les proveerá con altos salarios y que beneficiará a la sociedad en su conjunto. La expectativa de altos salarios les permitirá también afrontar la subida de los costes (Newfield, C., citado en Sevilla Alonso, 2012, p 8).

Desde esta perspectiva, la universidad debe avanzar en el cumplimiento de un doble objetivo: por un lado, debe investigar y producir conocimientos que mejoren la competitividad de las empresas, que no los retos sociales; y, por otro, debe formar a profesionales que satisfagan las “nuevas” demandas del mercado, hoy más cambiante y “líquido” (apropiándonos del término de Zygmunt Bauman) que nunca; es decir, el objeto de esta reforma no es la adecuación del conocimiento a las necesidades sociales, sino todo lo contrario: la *mercantilización* de la educación superior.

Asimismo, la orientación economicista de la reforma de la universidad pública también implica un cambio en el valor del “conocimiento”, ahora entendido como un “bien de cambio” y apreciado por su potencialidad para obtener ganancias. Este tipo de política universitaria, a su vez, suele justificarse con la alusión constante al concepto de “excelencia” que según considera Sevilla Alonso (2012, p. 13), no designa otra cosa que la “capacidad para producir conocimientos explotables con fines industriales”.

Por consiguiente, ¿qué cabe esperar de este modelo si la experiencia actual nos demuestra que el mercado no produce esos “empleos del futuro” que iban a rentabilizar los gastos y compensar el esfuerzo destinado a nuestra formación? ¿Acaso no debe haber un lugar para todos en la sociedad? Y, entonces,

¿el conocimiento sólo tiene valor en la medida en que sirve a las demandas del mercado? ¿Dónde quedó su potencial para *mejorar* lo existente?

Por todo ello, parecemos estar obligados como ciudadanos a repensar cuál debe ser la función de la universidad: si queremos o no que la orientación de la docencia e investigación esté en relación directa con la edificación de un modelo social más justo e igualitario, o bien participar de la doctrina del *laissez-faire* y dejar que la economía determine qué debemos enseñar e investigar.

Ante este contexto de cambios radicales en la concepción y en la función de la universidad, las protestas estudiantiles – y de parte de la sociedad civil – no se han hecho esperar y en numerosos países del mundo se presentan ya como la expresión elemental de la *resistencia* a ese “nuevo” modelo. Sólo en 2012 ha habido protestas masivas en México, Chile, Guatemala, Canadá, Myanmar (Birmania), España, Italia, Grecia y Sudán. Por ello, no es de extrañar que existan incipientes plataformas de coordinación global de resistencia estudiantil como el *International Student Movement* o la organización sindical, *Education Solidarity Network*; y en el ámbito académico, empiezan a proliferar publicaciones, congresos y *blogs* que ofrecen un análisis bien fundamentado sobre la cuestión, como por ejemplo: el número especial que la revista canadiense de Estudios Culturales *Topia*, dedicará a la universidad y que lleva por título: *Out of the Ruins: The University to Come*; el foro *Making Communication Research Matter* organizado por el consejo británico de investigación social (*British Social Science Research Council*)<sup>5</sup>; o la conferencia internacional sobre Academia y Esfera Pública que tendrá lugar en el *Social Science Research Center*, de Berlín (WZB)<sup>6</sup>.

## La necesidad de recuperar la función formativa de la comunicación

**P**or último, la falta de debate y de análisis en los medios de comunicación, tanto públicos como privados, sobre los drásticos cambios que se están dando en el ámbito educativo es un hecho cuanto menos sintomático, que viene a constatar que los medios han dejado de narrar la realidad y de narrarnos, como parte de la misma. Es decir, han dejado de desempeñar la misión social que se les prescribe en un sistema democrático (Kovack y Rosenstiel, 2003, p. 15), que no es otra que comunicar información veraz (artículo 20.1 a) y d) de la CE) y contribuir a formar una opinión pública crítica. Este hecho está siendo denunciado también por la sociedad civil, académicos y asociaciones de

---

<sup>5</sup> El portal web de referencia es: <http://essays.ssrc.org/mcrrm/>

<sup>6</sup> Web del organismo: <http://publicsphere.ssrc.org/initiative-academia-public-sphere/>

periodistas que observan cómo se está restringiendo el acceso a la información en la medida en que los medios ya no *sirven* al ciudadano sino a los intereses de las empresas de comunicación e industrias culturales, vinculadas a su vez a los representantes del capital financiero: bancos y corporaciones trasnacionales (Castells, 2009; Almirón, 2010; y McQuail, 2000).

De los peligros que conllevaría el *free flow* de la información y de la comunicación, y la concentración de los medios en manos de unos pocos ya nos alertaba el Informe MacBride en los setenta, cuando nos advertía de que la consecuencia última de la desregulación en el mercado informativo sería, por un lado, la desaparición de la diversidad de voces en la producción de la información y, por otro, acabar con la función primera del periodismo: la democratización del conocimiento. Por tanto, como argumentaba recientemente Castells (2009), los medios ya no actúan como *vigilantes* del poder, sino como el lugar, canal, desde el que el poder económico-político despliega sus estrategias hacia la sociedad.

En este escenario en que los intereses privados socavan la idea de información como bien público, los medios públicos han ido cediendo terreno a los privados (como comienza a ocurrir ahora en la universidad pública). Las políticas de comunicación en Europa han dejado de potenciar el desarrollo y protección de los medios públicos como detentadores de un derecho fundamental, como es recibir – y comunicar – información veraz en el marco del Estado del Bienestar (Bustamante, 2008, p. 83), también en crisis; y han pasado a exigirles que no perjudiquen a los medios privados, y que de hacerlo, demuestren que los bienes que promueven compensan el daño a la empresa privada (Donders y Pauwels, 2008, p. 307).

En definitiva, para que la acción comunicativa pueda llegar a ser expresión de la acción social de los ciudadanos en el marco de un sistema democrático, debemos demandar, como parte de la sociedad civil y de los públicos, la necesidad de que los medios vuelvan a asumir la función de garantes de las libertades. Y a su vez, debemos exigir que el Estado vigile el cumplimiento de esta misión y ofrezca a las Facultades de Comunicación las herramientas necesarias para formar a los periodistas en este sentido e investigar sobre la producción, circulación, interpretación y efectos de la comunicación, en pos de la defensa de la democratización del conocimiento.

## Bibliografía

- Almirón, N. (2010). *Journalism in crisis. Corporate Media and Financialization*. Cresskill: Hampton Press.
- Bustamante, E. (2008). *Amenazas y posibilidades del sistema audiovisual europeo en la era digital*. *Cuadernos de Información*, 23 (II): 82-95.

- Bustamante, E. y Corredor, P. (2012). La política audiovisual de los gobiernos de Zapatero. Balance de la segunda legislatura. En Lamuedra Graván, M. (coord): *El futuro de la Televisión Pública en España, la necesaria alianza con la ciudadanía*. Madrid: Editorial Popular.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Donders, K. y Pauwels, C. (2008). Does EU Policy Challenge the Digital Future of Public Service Broadcasting? : An Analysis of the Commission's State Aid Approach to Digitization and the Public Service Remit of Public Broadcasting Organizations. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14 (3): 295-311
- Iguartua, J.J. y Humanes, M.L. (2004). *Teoría e Investigación en Comunicación Social*. Síntesis. Madrid.
- Jones, D. E. (1998). Investigación sobre comunicación en España: evolución y perspectivas. *Zer. Revista de Estudios en Comunicación*. Número 5. 1998 vol. 3, pp. 13-51.
- Kovack, B. y Rosenstiel, T. (2003). *Los elementos del Periodismo*. Madrid: Santillana.
- Lamuedra Graván, M. (2012). *El futuro de la Televisión Pública en España, la necesaria alianza con la ciudadanía*. En Lamuedra Graván, M. (coord): *El futuro de la Televisión Pública en España, la necesaria alianza con la ciudadanía*. Madrid: Editorial Popular.
- McQuail, D. (2001). *Introducción a la teoría de comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Sevilla Alonso, C. (2012). Un plan de ajuste estructural para las universidades públicas. Del 'proceso de Bolonia' al RD-Ley 14/2012 de 20 de Abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. En *Universidad ¿hacia un cambio de modelo?* Informe número 49 de la Fundación Primero de Mayo.

**CLAVES**



# FINANCEIRIZAÇÃO DO MUNDO E EDUCAÇÃO

WORLD FINANCIALIZATION AND EDUCATION

LA FINANCIACIÓN EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN

**Muniz Sodré**  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 49 - 60

## Resumen

La “financierización” es hoy un nuevo modo de ser de la riqueza en el mundo, que demanda la adecuación de la conciencia, principalmente de la joven conciencia, a esta nueva realidad. En consecuencia, operadores simbólicos de nivel transnacional (OCDE, Banco Mundial, Comisión Europea) se empeñan en poner tal adecuación al servicio de la ideología que busca compatibilizar la formación de la mano de obra y de la ciudadanía con los requisitos neoliberales del imperio de las finanzas. Éste es el destino proyectado para la escolarización en lo que se viene denominando mercado mundial de la educación.

## Abstract

*Financialization is nowadays a new way of being as regards global wealth, making it necessary to adapt public awareness, especially that of the young, to this new reality. As a result, symbolic operators on a transnational level (OECD, World Bank, European Commission) persist in allowing this adaptation to serve the ideology that seeks to make the training of the labour force and citizenry compatible with the neoliberal requirements of the empire of finance. This is the planned destiny of formal schooling in what has become to be known as the world market of education.*

## Palabras clave

Financierización, educación, mercado, neoliberalismo

## Keywords

*Financialization, education, market, neoliberalism*

**C**onsideramos uma realidade estabelecida o fato de que capitalismo financeiro e comunicação constituem hoje, no mundo globalizado, um par indissolúvel. Mas nós nos dispomos aqui a mostrar que esse par tenta, há muitos anos, aproximar-se da educação, com vistas a adequar a formação

da consciência contemporânea e futura dos jovens a um novo modo de ser da riqueza social e à emergência de mutações no mercado de trabalho.

Para começar, formulamos a hipótese de que o capitalismo contemporâneo é ao mesmo tempo financeiro e midiático: financeirização e mídia são as duas faces de uma moeda chamada sociedade avançada, essa mesma a que se vem apondo o prefixo “pós” (pós-industrialismo, pós-modernidade etc.). Se antes a comunicação e a informação, sob a égide da sociedade produtivista, podiam ser analisadas como “despesa extra” do capital, hoje elas têm lugar de destaque no processo de unidade do conjunto, como biombo da financeirização, isto é, de um novo modo de ser da riqueza.

No âmbito geral do neoliberalismo econômico (teorizado por Hayek), esse modo de ser é moldado por uma ideologia privatista, que elege como maiores valores sociais a eficácia produtiva e o sucesso pessoal. No plano da consciência individual, é uma ideologia de flexibilização, de abolição de qualquer suposta “rigidez” psíquica. Essa ideologia é posta em primeiro plano no imaginário tecnológico e público da riqueza social, ao lado de sua realidade como mudança de natureza do sistema monetário-financeiro e *modus operandi* da corporação industrial.

Não é uma ideologia tão nova como se pode pensar, pois desde fins do século XIX acompanha a passagem da imagem capitalista de riqueza como posse de terras e de equipamentos à *simbolização* da moeda fiduciária e dos ativos financeiros. Mas são grandes as diferenças entre agora e o passado, como assinala Braga (1979, p. 196): “Embora os fenômenos em curso assemelhem-se às expansões financeiras que já ocorreram na história do capitalismo, apegar-se à abordagem de que se trata de uma mera repetição do “velho” capital financeiro é algo teoricamente incorreto, já que o passado não determina em *termos absolutos* nem o presente, nem o futuro”.

Esta advertência chama a atenção para o fato de que, embora a lógica financeira (do capital bancário às operações de gastos públicos) tenha sido sempre intrínseca à configuração do sistema capitalista, há diferenças marcantes na forma como se apresenta contemporaneamente o capital financeiro. Entretanto, essa característica intrínseca do sistema dá margem às interpretações sobre a presença do capital em forma de dinheiro nos primórdios do capitalismo, de onde se deduz a presença primitiva de uma ideologia (desenvolvida posteriormente) de valorização da circulação da riqueza mobiliária.

É certo que o padrão sistêmico da financeirização recrudescer na segunda metade do século XX (depois dos anos 60, quando se torna muito claro que o principal “negócio” dos Estados Unidos são as finanças), mas as suas origens são ideologicamente visíveis em fins do século XIX, vinculadas

às abordagens sociológicas sobre as transformações comunitárias e as novas composições dos públicos urbanos. Daí decorrem as preocupações práticas e teóricas com a questão comunicacional, uma vez que a circulação de informações é imprescindível no espaço urbano regido por mercado e por democracia representativa.

Esse tipo de panorama – freqüente na mídia por se prestar ao tratamento acusatório ou sensacionalista – traz à luz, além da situação preocupante dos sistemas educacionais, a realidade de uma monitoração internacional do setor. Pela Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, fica-se sabendo da existência de uma Campanha Global pela Educação (uma coligação internacional de organizações não-governamentais reunidas pela defesa do direito à educação), responsável pelo alerta (2010) de que a crise financeira mundial paralisou os esforços que vinham sendo feitos na área de educação infantil nos países pobres. Depois de analisar os 60 países mais pobres do mundo, essa entidade estima em 69 milhões o número de crianças fora da escola. Segundo esse relatório, apresentado a uma reunião da ONU sobre as chamadas Metas de Desenvolvimento do Milênio, se todas essas crianças pudessem ser alfabetizadas, cerca de 171 milhões de pessoas poderiam ser retiradas da penúria.<sup>1</sup>

Toda essa monitoração – que é uma conseqüência da entrada em cena, décadas atrás, de organismos como o Banco Mundial e a OCDE no universo educacional – coincide com o revigoramento da velha concepção “utilitarista” da democracia no bojo da crise econômica dos anos 70 (quando se cogita da reestruturação do setor produtivo dos países do Centro capitalista, privilegiando a reforma do Estado e a rápida incorporação de novas tecnologias), agora sob a denominação de “neoliberalismo”. Esta é uma designação, nem sempre aceita nas hostes acadêmicas, para a versão assumida pelo liberalismo econômico após crise de 70, que teve como apóstolos dois detentores do Prêmio Nobel de Economia: Friedrich Hayek, oriundo da escola austríaca de economia, e o norte-americano Milton Friedman, um dos principais nomes da escola monetarista.

Famoso por sua influência na recuperação de economias estagnadas, a exemplo da Inglaterra na era Margaret Thatcher, Friedman foi importante colaborador de governos republicanos nos EUA (Nixon e Reagan), além de conselheiro do ditador chileno Augusto Pinochet desde 1975. Apesar de ser arrolado como um dos maiores economistas do século passado, ele é tido como inferior a Hayek no que se refere à fundamentação teórica do neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> O relatório se esquece de explicar como se incrementa a produtividade, necessária para que se passe da penúria à abundância por meio da educação. Isso dá margem à suspeita de que a “penúria” possa ser tão ficcional quanto o seu suposto remédio.

A este último se deve a maior parte das proposições – acolhidas por diferentes governos na década de 80 – no sentido do encolhimento do Estado no campo das políticas públicas para o bem-estar social (concepção do “Estado Mínimo” ou “Estado Guardiã”), da neutralidade do Estado em face da desigualdade social, do fim dos subsídios destinados a atenuar as taxas de desemprego, da desregulamentação dos mercados e, de um modo geral, da condução de todas as atividades econômicas pela dita “mão invisível” do mercado. Os argumentos político-econômicos de Friedman encontram quase sempre um respaldo moral no discurso teórico de Hayek.

No tocante à educação, entretanto, o neoliberalismo recua de suas posições taxativas quanto ao fim das políticas sociais, recuperando o velho tópico da “democracia utilitarista”, segundo o qual, ao lado da aplicação das leis, seria função do Estado responder pelo provimento da educação. Registra-se aí um suposto consenso quanto à ampliação das oportunidades educacionais como um dos fatores mais relevantes para a redução das desigualdades. Mas a participação estatal nesse processo seria limitada à supervisão ou, no máximo, a divisão das responsabilidades com o setor privado, estimulando sempre a competição no mercado, com o objetivo de incrementar a oferta de serviços de qualidade. Onde, a retórica da “educação de qualidade”, entendida como um serviço de alto nível mercadológico, posto à livre escolha das famílias para os seus filhos, embora não haja consenso sobre o que significam realmente “qualidade” ou “eficácia” em educação. No Chile, que serviu como campo de provas sul-americano do projeto neoliberal (“friedmanniano”) de educação – isto é, a aplicação do dogma do equilíbrio do mercado à esfera do ensino – chegou-se hoje à conclusão de que o modelo fracassou. As revoltas estudantis em meados de 2011 constituíram a síndrome desse diagnóstico.

Desse pano de fundo global – tematizado na prática por tópicos como globalização, passagem da economia industrial à de serviços, desregulamentação dos mercados, transformação da organização do trabalho e disseminação das tecnologias da informação – se vale a OCDE para preconizar uma reforma profunda dos sistemas de ensino. A globalização respalda o permanente olhar internacional sobre a educação, alterando a percepção geral do fenômeno, que sempre foi considerado como uma realidade essencialmente nacional.

A realidade mesmo é que o processo educacional *stricto-sensu*, tal como foi entronizado pelas doutrinas tradicionais da educação, torna-se avesso ao ordenamento do mundo centrado na idéia monista do progresso capitalista ilimitado, que se supõe culturalmente auto-suficiente por combinação dos fatores tecnologia e mercado. Mas não o processo instrucional, como foi dito, já que seria possível, como frisou Hannah Arendt, instruir sem educar. Instruir-se independe da atmosfera ética requerida pela educação em seus

termos humanistas. Escola, por outro lado, não é o lugar físico onde acontece o processo educacional, e sim a forma cultural moderna – ao lado de outras, como a democracia, o mercado etc. – pelo qual se incorpora conhecimento. A modernidade dessa forma consiste basicamente em entender escola como escolarização, separando a transmissão cultural de suportes fixos, seja um prédio, um livro ou a escrita.

Enquanto forma, ela carrega as marcas do processo de espacialização e temporalização compatível com o modo de produção econômico dominante. Ou seja, se ela é espaço e tempo enquanto forma, é necessariamente espaço-tempo produzido para adequar-se ao nível de reprodução das forças produtivas existentes. Do mesmo modo que outras formas ou instituições sociais (embora não centradas na função da transmissão cultural), a escola implica um sistema operativo com regras de funcionamento específicas, em geral herdadas de instituições ideologicamente hegemônicas num determinado momento, a exemplo da igreja.

Mas existe a crise contemporânea dessa espacialização, em função do espírito da contemporaneidade, definido por abertura e interatividade. Primeiramente, a abertura para a complexidade do mercado e da vida contemporânea indica que os professores não são mais as fontes únicas de informação e saber. Quanto à interatividade, gerada pelas tecnologias do virtual, atesta que praticamente nada é mais linear ou unidirecional, sobretudo a escrita, tradicional suporte preferencial da escola. Por outro lado, a digitalização dos suportes de transmissão cultural exacerba a desvinculação (que sempre existiu virtualmente) entre a escola e qualquer suporte físico do conhecimento (sala de aula, livro, professor etc.), estendendo a possibilidade de escolarização a lugares e tempos novos, não abarcados pelas concepções que limitavam a apropriação do saber a um espaço imobilizado, com um regime institucional dado para sempre e com barreiras rígidas entre as idades.

Deste modo, um avanço técnico como a digitalização – colocado na órbita conceitual dos ideólogos (neoliberais) de um sistema educativo mundial – dá margem a se conceber a escolarização como um processo heterotópico e transgeracional, algo, portanto, a se realizar em qualquer lugar e em qualquer época da vida de um indivíduo. *Heterotopia*: o lugar para se aprender pode ser qualquer um, seja uma empresa, um hospital ou Internet. O sistema de ensino tradicional é de certo modo absorvido pela totalidade social, que se pretende “instrutiva” por meio da informação generalizada. Esta perpassa as diferentes instancias da vida social, do trabalho ao lazer. Onde, a instrução *transgeracional*: a idade para se aprender agora seria toda e qualquer uma. Daí, a obsolescência da idéia de educação como uma etapa no processo formativo do sujeito e a novidade de pensá-la como uma interação permanente

com os dispositivos de instrução. A “educação da terceira idade” encontraria aí a sua justificativa.

A sociedade com viés instrutivo implica, assim, uma ligação visceral da cidadania com as novas formas públicas de cultura que, agora, deixam de centralizar-se no livro para irradiar-se por sons e palavras, graças às tecnologias da comunicação, a todo o espaço social. Quem está de fora dos novos modos de ler e escrever é tido como excluído do mundo do trabalho e da cultura. Daí, a exigência histórica de que a escolarização, cada vez mais necessária para os pobres (já que os ricos fazem a sua integração quase que “naturalmente”, graças ao ambiente familiar e social), se redefine a partir de um horizonte cultural mais interativo, incluindo jovens e adultos no exercício de interação social constituído pelas tecnologias da informação e, conseqüentemente, pelas novas práticas de escrita e leitura.

Tudo isso reclama uma reforma radical dos métodos de escolarização. Uma reforma dessa magnitude poderia chegar à conclusão de que já não há mais lugar para o monopólio de uma única cultura – a européia – como referência central dos valores, uma vez que as experiências de diversidade cultural, trazidas à cena pública tanto por jovens como por adultos de diferentes classes sociais, demandam uma expressão que a escola tradicional não permite.

Mas a reforma desenhada no horizonte neoliberal da fase atual da globalização “caracteriza-se pela dominação de um novo modelo de educação inspirado por uma lógica econômica de tipo liberal e pela construção de uma *nova ordem educativa mundial*. Os governos ocidentais, as elites econômicas, as grandes empresas de comunicação, os dirigentes das grandes organizações econômicas internacionais propõem em todos os grandes fóruns mundiais um modelo escolar conforme as regras do livre comércio, as estratégias das grandes empresas multinacionais e a ideologia subjacente” (Laval e Weber, 2002, p. 7).

Para que isso tenha ocorrido, deu-se uma alteração no contexto político-econômico de que depende a regulação social das práticas formativas em sua interdependência complexa com a organização social. Desde a Revolução Industrial tem cabido ao Estado organizar e controlar os sistemas educacionais com o objetivo de incrementar tanto a produtividade interna quanto a competitividade internacional, tendo sempre como pano de fundo as doutrinas liberais de formação de uma cidadania democrática. Essa relação entre trabalho e educação é universal, mas regida pela particularidade que constitui a mediação histórica oferecida pelas formas sociais concretas, pela composição específica das classes sociais. A mediação configura-se no espaço público por meio da difusão de discursos competentes (centros de pesquisas,

colóquios etc.), publicações especializadas, negociações sindicais e mecanismos de interação entre empresários e Estado para a produção de políticas públicas de educação.

A alteração nesse contexto – portanto, a mudança nos marcos regulatórios da relação entre trabalho e educação – tornou-se significativa em meados da segunda metade do século passado quando o liberalismo clássico cedeu o passo ao neoliberalismo, caracterizado pela ultramobilidade dos capitais financeiros e pressionou no sentido da privatização serviços tradicionalmente afetos ao poder público, como educação e saúde. Entretanto, a economia não detém a chave geral para a explicação das transformações no processo educacional: o impacto do conhecimento tecnocientífico, das novas tecnologias da informação e da comunicação e dos efeitos das lutas em prol do direito de acesso universal à educação contribuíram fortemente para a citada alteração contextual.

Na verdade, não é nada nova essa história de modelo educacional inspirado por lógica econômica. O conhecimento e as capacitações profissionais se incluem necessariamente no capital cuja rápida acumulação é imprescindível ao desenvolvimento econômico. Juntamente com as doutrinas humanistas de formação da cidadania, as escolas, também definidas como agências profissionais da educação ortodoxa ou formal, universalizaram-se na modernidade em função das demandas econômicas e ideológicas da formação capitalista. A disciplina escolar – que já caracterizamos como fundamental à moralidade pedagógica – é um tipo de reprodução da disciplina do trabalho com o objetivo último de inculcar o conhecimento técnico necessário à manutenção do modo de produção econômico, assim como os valores responsáveis pela integração das ideologias que levam à legitimação e à aceitação do mercado.

Como em quase tudo referente à organização capitalista de mercados, os Estados Unidos fornecem, desde o início do século vinte, modelos para aquilo que alguns autores chamam de *comercialização* do processo educacional (com foco no ensino superior), podendo-se entender por isso “um amplo espectro de comportamentos e tendências, notadamente (1) a influência das forças econômicas nas universidades (por exemplo, o crescimento de graduações e departamentos em ciências da computação); (2) a influência da cultura empresarial circundante; (3) a influência dos interesses da carreira do estudante sobre o currículo (por exemplo, mais cursos vocacionais); (4) esforços para se economizar em investimentos universitários (maior contratação de professores temporários) ou para se usar métodos administrativos adaptados do mundo dos negócios; (5) tentativas de se quantificar questões universitárias que não realmente quantificáveis, tais como tentar exprimir questões de valores em

termos monetários”. Mas se pode também circunscrever o entendimento de “comercialização”, como faz Bok, “aos esforços dentro da universidade para obter lucro a partir do ensino, pesquisa e outras atividades no *campus*” (Bok, 2003, p. 3).

As raízes norte-americanas dessa comercialização estão ligadas à busca de lucros por meio de atividades esportivas. Na Universidade de Harvard em 1906, como relata Bok (2003), um treinador de futebol de 16 anos de idade tinha salário igual do reitor e o dobro da quantia paga a um professor-titular. Conforme justificava o reitor Andrew Draper da Universidade de Illinois, a universidade “é questão de negócio, assim como uma instrumentalidade moral e intelectual, e se os métodos empresariais não forem aplicados à sua administração, ela vai quebrar”. Mas já em 1909, o ex-aluno John Chapman queixava-se de que “os homens que hoje controlam Harvard são muito pouco mais do que homens de negócios, dirigindo uma grande loja de departamentos que fornece educação aos milhões” Ao longo dos tempos, não faltaram dirigentes que tentassem reagir ao crescimento dos programas de futebol, mas foram sempre silenciados pela onda entusiástica de uma maioria de estudantes e ex-alunos.

Assim, o que há de novo nas práticas comerciais da educação não é a sua existência, e sim as proporções sem precedentes que elas foram adquirindo, especialmente desde o início da década de 80. Nas últimas três décadas, a busca universitária de lucro ultrapassou a periferia dos *campi* com seus programas atléticos, levando o trabalho intelectual a regiões rentáveis do conhecimento como ciências da computação, finanças, gestão empresarial, bioquímica etc. No plano das disciplinas tradicionais, como se pode claramente inferir, a comercialização se desenvolve junto às ciências ditas “duras” ou outros campos do saber ligados ao mundo empresarial, e não junto às humanidades.

É interessante observar, entretanto, que toda essa movimentação no sentido da prática industrial e comercial não resulta necessariamente em conhecimento imediatamente aproveitável, como registra Bok (2003): “Com pouquíssimas exceções (tal como Harry Steenback da Universidade de Wisconsin, que descobriu como enriquecer o leite com vitamina D), os cientistas acadêmicos não produziram muita pesquisa que tivesse valor comercial imediato. Fora de alguns campos, tais como química e certos ramos da engenharia, as empresas não tiveram grande necessidade de buscar consultorias profissionais”. Por outro lado, os maciços investimentos federais em pesquisa de base desde o fim da Segunda Guerra Mundial (no âmbito da chamada Guerra Fria, onde se disputava superioridade militar) excederam as expectativas, levando ao desenvolvimento da bomba de hidrogênio, ao lançamento de satélites no espaço, à colocação de um homem na lua, ao crescimento da eletrônica e à ascensão da indústria da computação.

Realidade norte-americana à parte, o que há mesmo de novo no capítulo da mercantilização educacional é a constituição progressiva de um mercado mundial da educação – sob o impulso de organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO, o Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços (AGCS), o Banco Mundial, a Comissão Européia e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – a despeito do fato de que o ensino ainda permaneça majoritariamente público e nacional num grande número de países.

De que consta exatamente esse mercado? Segundo Laval e Weber (2002, p. 8), “da venda de “produtos educativos”, circulação no mundo dos estudantes que podem pagar, criação de filiais universitárias no estrangeiro, desenvolvimento do *e-learning* etc.”. Para eles, a concepção dominante da educação nas organizações internacionais é, ao mesmo tempo, liberal e utilitarista. No primeiro caso, o mercado serve de paradigma tanto para a organização do sistema educativo quanto para a modelagem do ensino escolar. Definida pela relação entre oferta e procura, a educação transforma a escola em empresa ou em praça de mercado.

No segundo, o utilitarismo, “que é ao mesmo tempo uma doutrina filosófica nascida no século dezoito e um estado de espírito muito difundido nas sociedades ocidentais modernas, considera que o indivíduo persegue e deve perseguir o seu interesse pessoal em todas as coisas; que as instituições sociais e as pressões que as acompanham justificam-se apenas pela *utilidade* que têm para o indivíduo a elas submetido. O utilitarismo, sem se reduzir ao domínio econômico, nele encontra, entretanto, um terreno de predileção” (Laval e Weber, 2002, p. 8).

Liberalismo e utilitarismo são, assim, os instrumentos organizacionais e ideológicos acionados pelas organizações internacionais para transformar a escola num dispositivo de fornecimento de *capital humano* para empresas, relegando à obsolescência a doutrina humanista da educação como formação integrada do homem, do cidadão e do trabalhador. Uma extensão desta idéia – que em princípio deveria atenuar o seu vezo economicista – é o conceito mais recente de *capital social*, que coloca em primeiro plano os aspectos “sociais” (entendidos como “não econômicos”) da existência humana. Tais aspectos constituem-se basicamente de normas e valores que se prestam à coordenação eficiente dos comportamentos individuais. Um paradoxo comparece, entretanto, quando se observa que é a economia quem define, no limite, a orientação dessa moralidade operativa.

O paradoxo é mais do que evidente porque nunca foi tão necessário como agora para o capital controlar a imaginação coletiva e a linguagem. Assim é que, para Gorz (2005, p. 53), a suposição de que possa haver

uma “nova forma de capital” – o conhecimento –, antitética ao capital em sentido econômico, leva a uma tentativa de neutralização semântica da nova possibilidade. Diz: “Eu penso na inflação de capitais” que agora veicula o pensamento dominante: “capital cultural”, “capital inteligência”, “capital educação”. “capital experiência”, “capital social”, “capital natural”, “capital simbólico”, “capital humano”, “capital conhecimento” ou “cognitivo”, sobretudo, que é a base do “capitalismo cognitivo” ou até mesmo da “sociedade cognitiva”, capitalista evidentemente, pois que o conhecimento pode ser considerado a nova forma do capital através do qual se exprime a capacidade de criação das sociedades modernas”.

Em outras palavras, o conhecimento é recuperado para o “terreno de predileção” utilitarista, ou seja, a instância econômica, onde os economistas e os tecnoburocratas instalam-se como uma nova geração de pedagogos, buscando orientar os rumos educacionais segundo os parâmetros do capital-mundo. Na bacia terminológica em que pontifica a noção de capital humano se alinham palavras-chave como “mercado educativo”, “rentabilidade dos investimentos”, “educação de qualidade” e outras. É uma terminologia comum às organizações internacionais já indicadas, destinada a naturalizar a idéia de educação como uma mercadoria cujo valor de uso é basicamente econômico. Só que essa naturalização não é certamente econômica em si mesma, mas *simbólica*, o que implica um específico trabalho ideológico por parte dessas organizações.

Dentre todas elas tem preeminência a OCDE, por ampliar progressivamente o seu campo de ação, firmando-se agora como um intelectual orgânico do mercado educativo mundial. Reunidos desde o início em torno dessa organização estão países como França, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Noruega, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Países Baixos, Alemanha, Áustria, Bélgica, Japão, Austrália e Itália.<sup>2</sup> Percebe-se de saída que aí se acham os chamados *founding states* (com o acréscimo posterior dos Estados Unidos e do Japão), constitutivos do núcleo do sistema capitalista e do sistema interestatal mundial. Em 1995, as corporações transnacionais desses países detinham cerca de 13 trilhões de dólares aplicados em ativos financeiros, superando bancos, seguradoras e fundos de pensão. Com cerca de 19% da população mundial, essas nações são responsáveis por 84% dos gastos mundiais em educação. Para se ter um termo comparativo, vale registrar que 78,5% da população dos países ditos “subdesenvolvidos” contam com 16% desses mesmos gastos.

Em termos bem genéricos, a OCDE é principalmente a sigla para um mercado privilegiado. Inicialmente centrada na questão econômica, ela passou a cuidar de

---

2 Atualmente, 30 países fazem parte da OCDE.

aspectos sociais do desenvolvimento dos países-membros, influenciando instituições e governos europeus. Estes, não raro, como afirmam Laval e Weber (2002, p. 77), contentam-se em “copiar/colar” os seus textos. Acrescentam: “Mesmo a alta função pública francesa passou a importar as suas noções e análises. Os temas da moda entre os responsáveis franceses e europeus pela educação – tais como “economia do conhecimento”, “organização docente”, “formação ao longo da vida inteira” – são formas de continuidade das noções elaboradas pela OCDE”.

Valorizando a função do recurso terminológico (ao modo, aliás, do pragmatismo filosófico de Richard Rorty) na construção de um novo consenso, a análise de Laval e Weber mostra como palavras de fácil trânsito na atualidade (tecnologias da informação e da comunicação, globalização, competências, sociedade da informação, empregabilidade, autonomia, trabalho em equipe, flexibilidade, exclusão social, envelhecimento, família, concorrência, coesão social, capital humano, capital social etc.) remetem hipertextualmente umas às outras, visando à montagem de um campo semântico sem conflitos e orientado para a formação de um consenso sobre educação – de natureza neoliberal. Na medida em que se chega a um acordo geral sobre a qualificação das atividades sociais como um todo, o “ensino de qualidade” aparece como requisito para o aperfeiçoamento da mão de obra. Do ponto de vista da escolarização, isso implica o prolongamento do ensino básico até o término do ensino médio e a ampliação do acesso à universidade, com destaque para a diversificação das carreiras técnicas e profissionais.

Esse consenso tem como meta a disseminação generalizada da informação na vida social com vistas a capacitar o cidadão a mais bem situar-se (de modo analítico ou crítico) na crescente complexidade da sociedade contemporânea. Por isso, a OCDE se debruça igualmente sobre transformações sociais como a crise da vinculação comunitária, a instabilidade da instituição familiar, o aumento das desigualdades e várias outras. Mesmo sem reduzir a cidadania ao mundo da produção – e, portanto, sem subordinar a educação ao mercado de trabalho – essa organização tende a fazer equivalerem empresa e vida social, o que termina redundando na identificação de economia de mercado com sociedade.

## Bibliografia

- Bok, Derek (2003). *Universities in the marketplace – the commercialization of higher education*. Princeton University Press.
- Braga, José Carlos (1979). Financeirização global In Tavares, Maria da Conceição e Fiori, José Luis. *Poder e dinheiro – uma economia política da globalização*.

- Gorz, André (2005). *O Trabalho Imaterial – conhecimento, valor e capital*. Annablume.
- Laval, Christian e Weber, Louis (orgs.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne*. Éditions Nouveaux Regards, Paris.
- Tavares, Maria da Conceição e Fiori, José Luis (1979). *Poder e dinheiro – uma economia política da globalização*. Vozes.

# UNIVERSITIES AND THE NECESSARY COUNTER-CULTURE AGAINST NEOLIBERALISM

LA UNIVERSIDAD Y LA NECESARIA CONTRA-CULTURA FRENTE AL NEOLIBERALISMO

**Nick Couldry**  
(Goldsmiths, University of London, Inglaterra)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 61 - 71

## Abstract

In various nation-states (including the UK) universities (or institutions of higher education) are being reformed along similar lines – to ensure that their aims and substance are closer to the ‘needs’ of the economy. This development undermines the historic aims of universities as sites where the widest range of people get access to the widest range of knowledge that society and the world needs. The crisis of the university is part therefore of the wider crisis of voice in neoliberal democracies. Moving beyond that crisis requires a counter-culture that defends and rebuilds the values of the university against the force of neoliberal culture. This article argues that in the today’s global crisis of finance and democratic legitimacy what societies need is precisely the open thinking about alternative futures that universities were once empowered to provide. The defence of the university against neoliberal attack is therefore part of the wider defence of democracy.

## Resumen

*En varios Estados Nación (incluyendo al Reino Unido), las universidades (o instituciones de Enseñanza Superior) están sufriendo reformas similares – que orientan sus objetivos y su esencia hacia las ‘necesidades’ de la economía. Esta transformación soslaya el cometido histórico de la Universidad como espacio en el que un amplio espectro de gentes accede a una amplia gama de conocimiento fundamental para la sociedad y para el mundo. La crisis de la Universidad es por tanto parte de la gran crisis de voz en las democracias neoliberales. Para superar la crisis es preciso desarrollar una contra-cultura que defienda y reconstruya los valores de la universidad y se oponga a la fuerza de la cultura neoliberal. Este artículo argumenta que en la actual crisis financiera y de legitimidad democrática, lo que la sociedad necesita es precisamente pensar de forma abierta sobre los futuros alternativos que las universidades fueron una vez llamadas a ofrecer. La defensa de la Universidad frente al ataque neoliberal es también parte de la defensa de la democracia.*

## Keywords

Neoliberalism, Crisis of voice, Counter-culture, Global crisis, Alternative futures

## Palabras Clave

Neoliberalismo, Crisis de voz, Contra-cultura, Crisis Global, Futuros Alternativos.

## Summary

1. Introduction
2. The linguistic traps of neoliberal culture
3. Counter-cultural values
4. The University as a Site of Alternative Futures
5. References

## Sumario

1. Introducción
2. Las trampas lingüísticas de la cultura neoliberal
3. Los valores contra culturales
4. La Universidad como espacio para futuros alternativos
5. Referencias

## 1. Introduction

In Britain, the idea of the university has a long and publicly valued history. While no one today would defend education in terms the same as those of a 19<sup>th</sup> century writer such as Matthew Arnold, the idea that the state (and more generally the public) has some stake in universities performing their role *well* can draw on a long history of debate within the UK and wider Europe (Arnold (1970) [1860]; Schiller 1967 [1793]). What future does that line of thinking have in a neoliberal democracy such as Britain today?

What counts as ‘well’ can be as narrowly defined as you like. It is apparently possible to defend a notion of the university within a neoliberal framework, as an institution that oils the wheels of the economy, by training people for work within it. That is the experiment in which the UK is officially engaged right now, but at the expense of two wider ideals for the university as an open place of education (that is, self-transformation) and of research. Those wider ideals feed into the notion of a *democracy* of active citizens, able, if they wish, to contribute to common processes of decision-making. But it is exactly such a notion of democracy that neoliberal doctrine reduces to externality (Couldry, 2010). In this dark context, Matthew Arnold’s insistence on disinterested knowledge (“to know the best that is known and thought in the world”, decided by criteria that leave aside “all questions of practice consequences and applications”), however elitist its application, is far from trivial; so too Friedrich Schiller’s perhaps quaint insistence that “art, like science, is absolved from all positive constraint . . . both rejoice in absolute immunity from human arbitrariness” (Schiller, 1967, p. 55). Yet these views are utterly at odds with today’s prevailing instrumentalism in education and government.

So the battle against the neoliberal university is part of defending *some* working notion of democracy against another decade of neoliberal assault.

Abandon the university, and we abandon something important about democracy. This is a counter-cultural battle, because neoliberalism itself takes effect as a *culture* embedded in everyday systems and practices of management and adjustment which can be resisted only by a sustained attempt to build a counter-culture that resists neoliberal culture within the university.

The lives of vast numbers of people have been changed by the institutional forms that the university principle has taken, particularly over the past half century, in a country such as the UK. Universities represent the shared commitment of a medium-sized population that practical access to the widest range of human knowledge and creativity should not be restricted by social class or family wealth.

Ironically, the recent shift in the UK to a full market system of university funding, and away from a publicly funded university system – albeit a market sustained by upfront government loans and regulated as to price and supply like a Soviet factory plant – was justified by the UK government under the guise of *extending* access. Yet these changes are likely in the long run to ensure the narrowing, and eventual undermining, of what there is for students to ‘access’. In the ‘new world’ that David Willetts, Minister for Universities invokes (quoted *Guardian* 26 November 2010), a market of new providers will spring up to offer the skills that school leavers need more efficiently than some of our existing universities, and student-consumers will be empowered to shop around for the best deals, as they equip themselves for work in the economy. But there are major reasons to doubt the likelihood of this outcome. At stake is not only a particular set of institutions, but a whole generation’s sense of their future.

## 2. The linguistic traps of neoliberal culture

**N**eoliberal culture works indirectly, by doing other than it says. The Browne report was published and presented to the UK government in October 2010<sup>1</sup>. It recommended two fundamental things: first, the lifting of the undergraduate fees cap (subsequently reinstated by the government, but at the price of a likely doubling and potential tripling of fees for most students) and second, the withdrawal of so-called ‘block grant’ (ie prior and general) governmental teaching support from all courses. Only ‘priority’ courses (medical, some other sciences, and ‘strategically important language courses’) will retain this prior support. It is the second proposal that makes the first essential, so it is the second reform on which we should concentrate our analysis.

---

<sup>1</sup> Securing a Sustainable Future for Higher Education 12 October 2010  
[www.independent.gov.uk/browne-report](http://www.independent.gov.uk/browne-report)

The Browne report was too smart to talk of cuts or downsizing the university. Its language is much more soothing: its aim is “a sustainable funding solution for the future” (page 17). The report’s first principle is that “there should be more investment in higher education” (page 24) – who could disagree with that? The mechanism to achieve this sounds encouraging too: “institutions will have to convince students of the benefits of investing more” (page 24). “We want”, the report says, “to put students at the heart of the system. Students are best placed to make the judgement about what they want to get from participating in higher education” (page 25). Even better, “choice is in the hands of the students” (page 3), “the money will follow the student” (page 4).

Yet the point of the report’s recommendations was to abolish for ever remove the UK government’s commitment to fund university teaching, except by way of upfront loans to student ‘customers’. The strange gap between the reality of funding removal and the report’s expansive language is precisely the point. What bridges the gap is the underlying principle that the report leaves unspoken: the principle of market liberalism which takes its most radical form in the work of the US economist Milton Friedman. Friedman (1982) applied (arguably, abused) Adam Smith’s principle of the ‘invisible hand of the market’ to argue for a drastic shrinking of government. According to Friedman, the only way that good *social* ends can be achieved is to leave individuals to compete through markets to get what they *individually* want: so the social is a chimera, as Friedrich von Hayek argued more elaborately (von Hayek, 1960).

According to a similar logic, the Browne report suggested that, with the exception of those degree courses that the government decides are a priority for subsidy because they support the market economy, the best way to get the improved quality of university teaching is through the choices each *individual* makes in deciding where to apply for university. The idea that by exercising our freedom of choice as individuals we also get what we want as a society—in this case, a higher-quality education system—is superficially attractive. But it is a myth of market liberalism that individual choice under conditions of market competition is the best or even the only way to achieve social ends. Here in full is the report’s ‘first principle’:

Our proposals introduce more investment for higher education. HEIs [ie higher education institutions] must persuade students that they should ‘pay more’ in order to ‘get more’. That money will follow the student.

‘Pay more’ is an approximation: read instead ‘draw down more’ via loans to be repaid from money students haven’t yet got and only undertaken

by students based on their expectations of the money they will earn in the future. The courses that will be financially viable from October 2012 (when these reforms take full effect) will be the courses that student ‘purchasers’ think are most likely to generate for them higher earnings after they leave. That means (although Browne never says this) that the choice of courses available to students in 10 years time, say, will be determined by the choices of those in 5 years time, based principally on the latter’s expectations of what level of pay a prospective degree will secure for them.

This tying of the educational funding to a very narrow financially-driven model of educational choice is no accident. For Browne argues directly that “there needs to be a closer fit between what is taught in higher education and the skills *needed in the economy*” (page 23, italics added). Priority degrees for government to subsidise are those where “skills and knowledge’ are ‘currently in shortage or predicted to be in the future” (page 47). All that matters are the needs of the economy: “courses that deliver improved employability will prosper: those that make false promises will disappear” (page 31).

The Browne report —commissioned by the previous New Labour government— moves decisively away from the principle that governments should support universities to provide access at the highest level to the full range of human knowledge, understanding and creativity and so ensure that young people have the opportunity to develop their full intellectual and creative potential, regardless of family wealth. In its place comes a much cruder principle: the university functions that meet the immediate needs of the economy, and a very narrowly defined definition of economic needs at that!

However the violence of this policy shift was hardly been discussed in the mainstream media. Nor was it effectively challenged by the Labour party by now in opposition (for a rare exception, see Denham 2010). This relative silence from mainstream political voices suggests the reason why neoliberal reforms have typically made progress in Britain unopposed: namely, the reluctance of people, *particularly* on the ‘left’ (the New Labour project being a classic case study of this reluctance: Couldry 2010, chapter 2), to articulate in public values which reject the primacy of the market as the sole principle of social and political organisation. The Browne report states that a system for distributing resources based on individual market choice will generate the university system that society needs: this is classic Milton Friedman, even if not classic von Hayek (Hayek less recklessly than Friedman insisted that markets could *not* satisfy key infrastructural needs such as the road system)!<sup>2</sup> We will not make much progress

---

2 Compare Hayek (1949, pp. 107-118) with Friedman (1982, p. 2).

in challenging such claims unless we are prepared to challenge, regularly and systematically, the basic *second-order value* that animates Britain's moribund politics: that is, the regular installing of market values in priority over all other values. It is this second-order value that underlie the current crisis of voice and democracy in Britain elsewhere, and so underlies the impending crisis of the university too.

### 3. Counter-cultural values

Today's political challenge to the life of the university is hardly unexpected, even if its full force was not anticipated. Anthony Grafton arguably the world's leading scholar in historiography, already saw the crisis coming in a remarkable piece published in *March* 2010: Grafton (2010). UK academics have for fifteen years been facing – or perhaps *not* facing – a deformation of academic values through the production-line model of research under the Research Assessment Exercise ('RAE') and now the 'Research Excellence Framework' (REF). The REF, as English academics were debating just two years ago (during a consultation on the REF proposals), represents a huge challenge to autonomous academic values, installing 'impact' as a lead criterion of research that has value. The *point* of the REF is to remove core research funding from 'research units' whose research lacks demonstrable impact (that is, 'impact' defined primarily by reference to the economy and policy-making, see Couldry 2011 for discussion). So it is hardly a major surprise that core *teaching* funding has now to be withdrawn from institutions *except* where they teach in certain priority areas: priorities not for society, but for the national economy. No one is arguing such areas do *not* need support: the issue is whether they should be supported at the cost of every other type of degree, whether it is design, philosophy, history, most languages, culture, arts, social sciences, literature and so on.

In the university, as elsewhere, neoliberal doctrine works by being installed as culture<sup>3</sup> and in particular (since universities are bureaucracies) as an implacable 'rationality': an ordering force based on the way particular things 'have to be', because of the way that other things 'are'. As Wendy Brown has argued, the only starting-point for resisting neoliberalism is to build explicitly, deliberately, a "*counter-rationality* – a different figuration of human beings, citizenship, economic life, and the political" (Brown 2003, para 42, added italics). That counter-rationality must be cunning. It must bring out the contradictions within neoliberalism itself. There is not only the incoherence of believing that

---

<sup>3</sup> See especially Giroux (2004).

markets always self-correct, but the deeper incoherence that provides cover for neoliberalism's official slogans at the level of 'rationality' and its seemingly uncontroversial values: the second-order 'value' that dictates economic ends take priority over all other ends, whether social political or cultural; and, relatedly, that economic ends must be determined autonomously by reference only to economic functioning considered in isolation, without reference to the wider human goods that the economy *is for*.

Fortunately, we do have the resources to name the deeper incoherences of neoliberalism: the most useful tools come from Foucault's now widely-known lectures on neoliberalism (Foucault, 2007), and Amartya Sen's critiques of the thin account of freedom and rationality that neoliberal doctrine (which claims to promote those two values) actually provides. One of Sen's forebears is the very same Adam Smith that neoliberalism, even in its most popular versions, claims as its talisman! Sen in his 1987 book *On Ethics and Economics* argues that economics lost its way when, shortly after Adam Smith, it forgot its connection with ethics – that is, with reflections on the account of the good life that economic production should serve. For the ethics that economics needs, Sen argues, “cannot stop the evaluation [of economic activity] short at some arbitrary point like satisfying efficiency”. The assessment has to be more fully ethical, and take a broader view of the good’ (1987, p. 4). And as Sen wrote in his later book *Freedom and Rationality*, a notion of freedom (such as Lord Browne's) that is reduced to the chance to compete freely for goods and services *in a market* tells us nothing about what we are *free for*. For Sen by contrast, freedom is “the actual ability of [a] person to achieve those things that she *has reason to value*” (Sen, 2002, p. 5). This opens up, from another angle, the social, political, cultural and material ends of economic production. Sen, from deep within economics, insists that we always ask: an economy for what? productivity for what? efficiency for what? impact for what? Just the questions that neoliberal doctrine – in general and as employed in universities – refuses, as incoherent or irrelevant.

Re-asking those questions is the start of resisting the deep embedding of neoliberal culture. But it is not enough, because neoliberalism has ready-made answers to all those questions. Something more is needed when external forces (and some internal forces too) are seeking to close down a university culture where debate about value, what Sen calls ‘our values *about values*’— go on. What is needed is a *counter-culture* within the university, a culture and a life which embeds a counter-rationality to neoliberalism.

To invoke the 1960s term ‘counter-culture’ risks being accused of nostalgia. Clearly today's starting-points are very different. 1960s counter-culture could rely on the intellectual authority (in Britain, France, and the USA for example) of a smaller, more elitist university system on the brink of historic expansion. Now

we face in England drastic university reforms as a prelude to likely contraction whose basic logic assumes the *diminished* authority and relevance of university culture. This, then, is reason why the struggle for the English university must connect with movements outside the university: arguments for a socially inclusive university must reconnect with the wider range of citizens, just as repairing the legitimacy of political decision-making requires the political participation of a new range of actors. A critical and reinvigorated vision of the social purpose of university teaching as a tool for expanding and sustaining public knowledge is at the heart of this struggle<sup>4</sup>.

The struggle against neoliberalism is the struggle for a view of democratic politics as the organization of resources in ways that take account of people, as human beings with a capacity to give an account of themselves. Without such a vision, politics loses any connection with hope. The struggle for the university is a struggle for individuals' educational futures, and individuals' possibilities of hope through self-transformation. When a leading theorist of the market-state explains bluntly that "there will be more public participation in government, but it will count for less" (Bobbitt, 2003, p. 234), he is helping critics of neoliberalism through his honesty. In response, we must take the more basic argumentative step of acknowledging that such a oxymoronic democracy is *not* a democracy – at all. Similarly a university oriented to purely instrumental ends is not a university – at all.

In my final section, I would like to explore in a little more detail how, as someone working in a university, I understand this practical and conceptual link between the struggle to defend universities and the struggle to defend democracy.

#### 4. The University as a Site of Alternative Futures

It is well known that in most European languages the word for higher education institutions, 'university' (universidad, université, universität), derives from an early French adaptation of the Latin word 'universitas', meaning 'the whole of things', even the universe itself<sup>5</sup>.

Without rehearsing here the long history of reflection about the university as an institution, how should we interpret today this invocation of 'wholeness' that is unambiguously present in the name that our higher education institutions carry?

---

4 See Henry Giroux's lifelong work on 'critical pedagogy' and Edward Said's last book (Said, 2004).

5 See Cassells Latin Dictionary, latest edition.

There are two obvious possibilities. The first is that the university is a place that in principle is open to all who meet relevant educational criteria for entry. The second is that the university is a place where, through knowledge, research and scholarship, a perspective – multiple perspectives – is/are built on ‘everything’, on the overall relations between the myriad components of today’s complex world. Our actual universities instantiate those two basic principles very imperfectly, of course, but even so, neoliberal reforms of the UK university systems – and similar transformations of other university systems already complete or now under way, for example, in Holland, Denmark, Sweden – *undermine* the capacity of higher education institutions to orient themselves to these two basic principles: by increasing the financial risks associated with going to university, and by instrumentalizing the purposes by reference to which quality in higher education is defined and measured. So much is obvious from my earlier discussion. What is perhaps less obvious is how the proposed narrowing of the university’s focus around economic purpose is itself *irrational* when set against the actual needs of our time.

Today’s crisis of voice in neoliberal democracies (Couldry, 2010) coincides with the deepest economic crisis in Europe and the world since at least the 1930s *and* a long-term decline in the legitimacy of political institutions (Rosanvallon, 2011). These intersecting crises are connected. The latter (economic and political) crises were generated in part (though only in part) by the ascendancy of market fundamentalism as a political doctrine since the 1970s and the resulting removal of all practical constraints on the movement of financial capital over the next three decades; while the same neoliberal doctrine is at the root of the cultural contradictions that members of today’s democracies must live out as a crisis of voice. Indeed the manifest failure of contemporary democratic institutions to address the economic and financial crisis in ways that are both practically adequate and consistent with their political mandates (in countries as diverse as Greece, UK, Spain, and the USA) can be seen as a higher stage of the growing crisis of voice.

Limiting our focus to Europe, we live now in times when, as citizens whether or not professionally engaged in politics, we need to generate new solutions to three very deep and interconnected problems. First, how can our economic resources and processes of distribution and exchange be reorganized in ways that do not generate levels of insecurity – at global and other scales – that are unsustainable, that is, impossible to live with individually and collectively? Second, how can the adjustment to economic institutions and processes required to answer the first problem be socially implemented – through what reorganization of power and authority, what reorganization of collective capacities for knowledge-generation and resource allocation? Third, as an application of

the second problem, how can our political institutions be transformed so that they more reliably generate decisions that are both democratically legitimate (for without legitimacy, they are not sustainable as institutions in the long run) and practically adequate to the large-scale organizational challenges that the government of economy and society now ineluctably throws up?

In short, we need new thinking that addresses 'the whole', both normatively and practically – examining both the basic ends to which social and economic processes should be directed and the multiple and complex interrelations that make up 'society' and 'economy'. We need to rethink the nature of justice, solidarity and sustainable resource, and the modes of organising human cooperation and competition that flow from that rethinking.

As often on the topic of voice, the US sociologist Richard Sennett provides sharp guidance. He argued recently for a reorientation of universities away from narrow practical ends defined by past economic practice and towards wider skills:

I'd like to see universities stop preparing young people for the work world, at least as they now attempt to do. Part of the problem is misplaced specificity . . . We would do much better to provide young people with intellectual challenge and depth – which is what universities are properly about (Sennett, 2012).

Conceived the right way – that is, in direct and determined opposition to the instrumentalist dead-end for which short-sighted governments are currently preparing them – universities can be places where people from a broad range of social backgrounds come together and are equipped to think about the most difficult problems that, as human beings, we collectively and individually face.

Occasionally, in history, universities have played something like this role, perhaps for a brief period in the 1960s when new disciplines were developed to address European and North American societies' growing diversity. Never has an anti-instrumental culture in universities been more needed. Look with open eyes at the decision-making processes in most universities today and what you will see is a desert of sub-managerialist jargon, strewn with relics of earlier, bolder visions of what the university is for.

Only by resisting the neoliberal culture that is engulfing today's universities can *societies* hope to equip themselves, through the skills acquired by new generations, to face the true seriousness of 'how things are' in today's troubled world.

## 5. References

- Arnold, M. (1970). *The Function of Criticism at the Present Time*. In Selected Prose. Harmondsworth: Penguin, pp. 130-156.
- Bobbitt, P. (2003). *The Shield of Achilles*. Harmondsworth: Penguin.
- Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the End of Liberal Democracy. *Theory & Event* 7(1): 1-23.
- Couldry, N. (2010). *Why Voice Matters: Culture and Politics After Neoliberalism*. London: Sage.
- Couldry, N. (2011). Post-Neoliberal Academic Values: Notes from the UK Higher Education Sector. In B. Zelizer (ed) *Making the University Matter*. London: Routledge, pp. 135-143.
- Denham, J. (2010). Willetts great fees gamble. *Guardian* 25 November.
- Department of Business, Innovation and Skills (2009). *Higher Ambitions: The Future of Universities in a Knowledge Economy*. White Paper.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom* 2<sup>nd</sup> edition. Chicago: Chicago University Press.
- Giroux, H. (2004). *The Terror of Neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm Books.
- Grafton, A. (2010). Britain: The Disgrace of the Universities. *New York Review of Books* 10 March, 32.
- von Hayek, F. (1949). *Individualism and Economic Order*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine*. Harmondsworth: Penguin Allen Lane.
- Rosanvallon, P. (2011). *Democratic Legitimacy*. Princeton: Princeton University Press.
- Said, E. (2004). *Humanism and Democratic Criticism*. Basingstoke: Palgrave.
- Schiller, F. (1967) [originally written 1793]. *Letters on the Aesthetic Education of Man*. Oxford: The Clarendon Press.
- Sen, A. (1987). *On Ethics and Economics*. Blackwell: Oxford.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Sennett, R. (2012). This is not their problem. *Guardian* 5 July.



**SELECTA**



# JOURNALISM IN THE ACADEMY, A MACINTYEAN ACCOUNT OF THE INSTITUTIONS AND PRACTICES OF JOURNALISM EDUCATION IN ENGLAND

PERIODISMO EN EL MUNDO ACADÉMICO, UNA PERSPECTIVA MACINTYRIANA DE LAS INSTITUCIONES Y LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN PERIODÍSTICA EN INGLATERRA

Lee Salter  
(University of the West of England, Inglaterra)

Recibido 27/01/2012 - Aceptado 26/03/2012

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 75 - 102

## Abstract

This paper to considers some of the systematic problems and constraints faced by academics teaching and researching in the field of journalism and journalism studies. To do this, I draw on MacIntyre's philosophical concept of practice, applying it to the practice of journalism and the practice of academia, which I argue here have many commonalities. This conceptualisation of the practical activities of journalists and academics also takes account of their factual dependence on institutions. MacIntyre argues that although institutions should be considered to be necessary, in bureaucratic capitalist social systems they tend to pursue external goods at the cost of the goods internal to the practice. Practices thus become corrupted as institutions orient them to the pursuit of external goods. I argue that both journalists and academics are subject to similar processes of institutional domination, or colonisation, and that because of this, the capacity study, teach, and then practice a critical journalism adequate to a properly democratic community is stymied. The most significant problem on this analysis is that processes of colonisation are not discrete, they are systematic, extensive and commonly experienced. Consequently it is inadequate to consider discrete forms of resistance to these problems and constraints. Instead, I argue, we must consider common and collective forms of resistance.

## Resumen

*Este artículo considera algunos de los problemas y las limitaciones sistemáticas a las que se enfrentan los académicos que enseñan e investigan en el área del periodismo y de los estudios de comunicación. Para ello, me baso en el concepto filosófico de MacIntyre de práctica, y lo aplico a la práctica en el periodismo y en la academia, donde argumento que hay similitudes. Esta forma de conceptualizar las actividades prácticas de los periodistas y los académicos también tiene en cuenta su dependencia de las instituciones. MacIntyre argumenta que, aunque las instituciones son necesarias, en los sistemas sociales capitalistas burocráticos tienden a perseguir bienes externos*

*al coste de los bienes internos a una práctica. Así, las prácticas se corrompen en la medida que las instituciones las orientan hacia los bienes externos a las mismas. Defiendo que tanto los periodistas como los académicos están sujetos a procesos similares de dominación o colonización y que, por estos motivos, la capacidad de estudiar, enseñar y después, practicar un periodismo crítico adecuado a una comunidad verdaderamente democrática queda en entredicho. El problema más significativo de este análisis es que los procesos de colonización no tienen límites concretos, son sistemáticos, amplios y vividos como una experiencia común. Consecuentemente, no resulta apropiado considerar formas de resistencia específicamente delimitadas ante estos problemas. En cambio, argumento que debemos considerar formas comunes y colectivas de resistencia.*

### **Keywords**

Journalism education, MacIntyre, Practices, Democracy, Habermas, Colonisation

### **Palabras Clave**

*Formación en Periodismo, McIntyre, Prácticas, Democracia, Habermas, Colonización*

### **Summary**

1. Introduction
2. Habermas's Theory and MacIntyre's Supplementation
3. Journalism and Academia as Practices
4. Journalism, Academia and Institutions
5. The Impacts on Journalism Education
6. Conclusions

### **Sumario**

1. Introducción
2. La teoría de Habermas y la aportación de MacIntyre
3. Periodismo y Academia como prácticas
4. Periodismo, Academia e instituciones
5. Los impactos en la formación periodística
6. Conclusiones

## **1. Introduction**

**W**hen we consider the position of journalism in society, we would do well to think of it in the first instance as a social phenomenon that takes place like any other, that is, it takes place within institutions, framed by and organised within an institutional order dominated by the state. However, here I propose that we also consider journalism and academic work as communicative *practices* that should serve publics of citizens, and that as *institutionalised* practices

framed by the state they share a number of common problems and constraints posed by those institutions. The growth of university provision in journalism and related areas presents the opportunity for both journalists and academics to better understand the communicative constraints under which both journalistic and academic practices take place, and the degree to which they can pursue goods internal to those practices.

The divide between how journalists understand their practice and how scholarly research describes it has long been a significant issue (for a pertinent account of this, see Rosen, 1999). A substantial body of scholarly research into journalism has drawn attention to the constraints that journalists face, whether related to issues of ownership (Herman and McChesney, 1997), the routinisation of production (Allan, 2004), the interface with the hierarchically ordered state (Hall et. al., 1978), the broader mode of production (Wayne, 2003), linguistic or discursive framing (Fairclough, 1995; Fowler, 1991) and so on. When such findings are put to journalists, they are often sceptically received, considered to be based on a lack of understanding of journalism and therefore inaccurate, and are usually understood as quite personal attacks on the dedication of individual journalists to their *craft*. Certainly, whether recognised or not, the *background* constraints faced by journalists are rarely compared to those faced by academics.

When we understand that academics face similar constraints as journalists (and together are organised by the sometimes visible, sometimes invisible hand of the state), we can begin to understand that the call for academics to inform better practice among journalists, especially in the provision of journalism education in the university sector, can be inadequate. This is especially problematic when practices are understood in terms of the pursuit of external goods (such as market, customer satisfaction, income) as opposed to their internal goods and the goods of the communities they serves, its role as a facilitator of democracy can easily fade from view. To this end, I use the term *journalism* as a mode of public communication mediating citizens, groups, their political communities and the facilitating democracy. This latter concept is understood not as the extension of consumer choice but as the ability of people to govern themselves as a public, to be able to make and implement decisions about how to order the goods they pursue as individuals and collectively. Accordingly, journalism in the sense used here should furnish people with knowledge about important issues that enable or prevent them from pursuing goods. The university ought to perform a similar role, and insofar as journalism is taught within, it should be taught with such goals at the forefront.

To explain the practices and institutional constraints on journalism and academia, I draw on Jürgen Habermas's colonisation of the lifeworld thesis, but

note that there are shortcomings in this theory. To address these shortcomings I draw on Alasdair MacIntyre's (1981) distinction between practices and institutions, an exercise whose legitimacy is inferred by a key MacIntyre scholar who claims that there is a clear resonance between Habermas's lifeworld and system dichotomy and MacIntyre's distinction between practices and institutions, with the qualification that Habermas's basis for resistance to instrumental rationality solely in communication is insufficient (Knight, 1998, p. 293). On the understanding that academics and journalists both pursue communicative practices that are embedded in institutions, we can begin to understand how the systemic constraints to which academics and journalists are subject present some significant challenges for the study of journalism and the inculcation of critical practices of journalism for the public sphere.

Moreover, I note that whilst a number of accounts of journalism education describe some of the institutional constraints under which academics work (especially Reese and Cohen, 2000, p. 218), most do not take full account of the role of the state or the possibility of organised, collective responses to the problems facing journalism and academia (e.g. Reese and Cohen, 2000; MacDonald, 2006; Deuze, 2006). Here I agree with Wayne's (2003, chapter 5) argument that the former omission reflects a more general neglect in media studies, wherein the state is understood as either a source of information for journalists or a policy-maker, rather than an institution whose main functions are the generation of legitimation, and the setting up of conditions for capital accumulation domestically and internationally, to organise production and to respond to the "numerous imperatives of the economic system" (Habermas, 1976, p. 34). It is through these latter functions that we can best understand the pernicious effects of the bureaucratic capitalist state on journalism and academia, and the ability of universities to teach a form of critical journalism that can support democratic communities.

Due to the nature and depth of these systemic constraints, the oft-cited imperative to teach critically turns out to be insufficient. Accordingly I suggest that critical practice in public-facing and communicatively structured teaching and learning be supplemented by common, collective challenges to the basis and manifestations of colonisation, grounded in a concept of practice.

## 2. Habermas's Theory and MacIntyre's Supplementation

Jürgen Habermas has become an increasingly important figure in scholarly attempts to explain the roles and responsibilities of journalists. However, most such references focus on his (1989) account of the public sphere, even then often without appreciating that his was a critique of an *ideological*

“category of bourgeois society”, rather than an affirmation of a specific and historically contextual phenomenon. The problem with such a focus is that it does not take full account of the development of his thought since, nor the dialectical interplay of lifeworld and system, explicated through the concept of colonisation.

The importance of Habermas’s theory of colonisation consists in its capacity to explain a general process of subsumption of practices and informal institutions under the instrumental logic of *subsystems*, most notably the capitalist economy and the bureaucratic state. Colonisation occurs when instrumental rationality “surges beyond the bounds of the economy and state into other, communicatively structured areas of life and achieves dominance there at the expense of moral-practical and aesthetic-practical rationality” (Habermas, 1987, p. 304). The colonisation of the lifeworld by the subsystems does not go so far as to destroy the lifeworld and its communicative resources, but disempowers it, damaging its capacity to coordinate action. That is, the values directing action and assigning worth come to reflect those of purely instrumental reason, whether this be the profit-motive, administrative efficiency or both. Subsequently, “the money medium replaces linguistic communication in certain situations” so that the money medium becomes a “substitute for special functions of language” (Habermas, 1987, pp. 262-3). It is through this colonisation that roles and social relations are constructed, turning people into employees, customers and clients, who are subject to rules of action that are driven by the needs of the economic system and the state rather than the lifeworld. As Habermas (1987, p. 325) explains, “to the degree that the economic subsystem subjects the life-forms of private households and the life conduct of consumers and employees to its imperatives, consumerism and possessive individualism, motives of performance and competition gain the force to shape behavior”.

Despite the explanatory power of Habermas’s colonisation thesis, there is a significant gap in his work. Although the lifeworld is seen as the major source of resistance to colonisation (Habermas, 1987, pp. 391-396; 1989a, pp. 66-67; 1996, pp. 373), beyond considering largely left-wing social movements and the latent potential of communicative action, he does not explain how specific practices might act as foundations for resistance. This problem stems from his strong distinction between labour and interaction – the first being associated purely with instrumental action and the latter solely with communicative action. Such a strong dichotomisation puts labour beyond ethical hope, disabling normative claims over the treatment and organisation of labour. To correct this, I suggest that we consider the Macintyrean concept of a social practice as, in effect, communicative labour.

The concept of social practices has been developed by MacIntyre as part of his Aristotelian project to explain the capacity of human beings to act in accord with their nature as social, dependent rational animals oriented to commonly agreed rationally ordered ends. A practice is a

coherent and complex form of socially established co-operative human activity through which goods internal to that form of activity are realised in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended (MacIntyre, 1981: 187).

Practices cannot be understood as deriving from compulsion, managers or money, but as embodying historically developed standards of excellence, serving the practice, the product and the community in which it takes place. For MacIntyre, this historical grounding of a practice serves to enable the practitioner to understand its purpose, and to enable newcomers to learn it through knowing it as a “tradition”. The concept of tradition in this sense is not conservative, but obliges one to reflect on the past and have a concern for the future of the practice.

Practices tend to be situated in institutions. Although institutions are supposed to support the practice by pursuing *external goods* such as money and power (akin to Habermas’s *steering media* of money and power), under bureaucratic capitalism the external goods come to dominate practices – practices are colonised when pressured to adjust to the pursuit of external goods rather than their own internal goods and the goods of the communities in which they take place. When external goods dominate, the practices are prevented from facilitating human flourishing, and the practices in which they take part are instrumentalised and oriented to the acquisition of these external goods.

These goods of effectiveness are most directly pursued by managers of institutions, who are themselves removed from the practice. The primary function of managers, according to MacIntyre, is manipulation. This manipulation takes place to ensure that the activity of workers is oriented ultimately to external goods. As Knight (2007, p. 115) puts it, to manage is “to treat something apart from its own nature and good and to use it instead as a means to ones own [untutored] ends”. Concerns about managerial control were systematised in the *critical organizational theory* that grew in the 1960s, which emphasised

the tendency for institutions in bureaucratic societies to exert control. In the first instance, this control is manifest in the selection of workers. As Etzioni points out,

the role of selection [of personnel in institutions] should be especially emphasized because the liberal-humanist tradition, which prevails in the social sciences, tends to underplay its importance and to stress that of socialization. Actually, various studies indicate that a small increase in the selectivity of an organization often results in a disproportionate large decrease in the investments required for control (Etzioni, 1967, p. 399).

However, selection alone is not sufficient to ensure compliance. As Etzioni (1967) explains, the control function of institutions entails that “performances desired by organizational norms will be rewarded while undesirable performances will be punished”. This control takes the form of physical, material or symbolic means – essentially coercive power, material reward or prestige. These methods of control are necessary, Etzioni argues, because organisations cannot be sure that the staff they recruit “would automatically perform as required” (Etzioni, 1967, p. 399).

Despite the corrupting influence of some institutions, social practices, connected to the common goods of communities, can act as the bases of resistance to colonisation. On one hand social practices should nurture virtues, such as justice, courage, and honesty (to which one might add, if we accept MacIntyre’s argument that we are *dependent*, rational animals, solidarity) in the individual practitioner. On the other hand, virtues learned through practices enable the practitioner to become good for the community, and the practice itself should contribute to the rationally understood goods of a community. The pursuit of such goods enables people to reflect on their value and to recognise threats to them. Effectively, the pursuit of internal goods is resistance to colonisation.

### 3. Journalism and Academia as Practices

(a) *Journalism as a Practice*. Some fifteen years ago James Aucoin (1993) asked whether and how journalism can be considered a practice. As he notes, the status of journalism has been contested for decades – especially in relation to the concept of professionalism. Discussions over this latter generally refer to the perceived need for journalists to attain certain standards as journalists. However, this impulse to professionalisation has been resisted by

those who argue that it would lessen the *freedom* of journalists to pursue the truth. For journalism to play a role in so-called democratic societies it calls upon liberal democratic values such as freedom of speech. This freedom would be restricted under professionalisation by restricting the parameters of the practice and also by restricting the possibility of participation. Consequently Aucoin suggests practice as a more adequate concept through which to understand journalistic practice.

Understanding journalism as a practice enables us to understand the goods pursued through journalism as well as the institutional constraints on that pursuit. In MacIntyre's analysis, we should consider the goods that are *internal* to the practice or *goods of excellence*. The pursuit of truth is often described as the chief good of journalism, and its pursuit takes place in the interest of citizens and their communities. The pursuit of truth requires certain techniques of journalism, such as witnessing, verification, interviewing and so on. However, practices are not simply techniques or skills (such as bricklaying), though they do require the exercise of them, but are *social goods* such as building (of which bricklaying is a part), which MacIntyre calls "the goods of community" (Knight, 2007, p. 149). The internal goods of journalism can be read off various statements, codes of ethics and so on. In this sense, Kovach and Rosenstiel's *Elements of Journalism* (Kovach and Rosenstiel, 2003, pp. 11-13), which include the claim that journalism's first obligation is to truth, that its first loyalty is to citizens (especially to provide citizens as members of a public with a forum for criticism), that journalists must be independent of those about whom they write (especially the powerful), can be read as standards of excellence to which good journalists aspire. Similarly the National Union of Journalists' Code of Conduct (2006) is premised on an implicit understanding of the journalist's role in democratic society – most fundamentally the pursuit of *truth* in the public interest. In this sense journalism has an internal connection to a public. To sustain these goods, virtues such as justice, courage, truthfulness and solidarity should be achieved and sustained within the shared tradition of journalism and among the wider community – such virtues come in to sharper relief when faced with repression.

**(b) *Academia as a Practice.*** Despite the perceived gulf between the practice of journalism and that of academia, there are plenty of similarities. The internal goods of academic practices have traditionally depended on the existence of academic freedom. In this sense, academics, like journalists, have traditionally based their practice on the understanding that they must occupy a special role in which they are afforded rights that are not normally available to *ordinary* members of the public. For instance, the Universities

of the World International Conference convened by UNESCO in Nice in 1950 (recalled more recently by the International Association of Universities and the Global Colloquium of University Presidents, 2005) stipulated three indissociable principles for which every university should stand, namely:

1. the right to pursue knowledge for its own sake and to follow *wherever the search for truth may lead*;
2. the tolerance of divergent opinion and freedom from political interference;
3. the obligation as social institutions to promote, through teaching and research, the principles of freedom and justice, of human dignity and solidarity, and to develop mutually material and moral aid on an international level.

Clearly such principles lend themselves to the same virtues as those embodied in good journalists. Similar principles were articulated in the UK's 1988 Education Reform Act (section 202), which sought to ensure

that academic staff have freedom within the law to question and test received wisdom, and to put forward new ideas and controversial or unpopular opinions, without placing themselves in jeopardy of losing their jobs or privileges they may have at their institutions

Though there is no guide to the goods of academia, we can surmise that it is good for academics to pursue the truth about the world in which we live, to investigate and explain to the broader academic community, and to hope that this has some impact on ordinary people, what they know and how they act for their own good vis a vis the good of the communities in which they live. In the first instance, this development of uncorrupted knowledge is published in journals and books. In the second instance, it is engaged by students, whose practices it may inform. Finally it ought to be circulated and debated in public, and if appropriate, contribute to the good of communities.

Effectively journalism and academia share a number of internal goods, such as the proclaimed facilitation of democratic engagement in the community, to hold power to account and to engage in independent critique, to interpret the world on the basis of research, fact finding and verification, and to pursue the truth, which requires honesty.

## 4. Journalism, Academia and Institutions

(a) *Journalism and Institutions.* Although MacIntyre believes that “the history and structure of a practice is never to be identified with the history of and structure of the institutions which are the bearers of that practice” (Knight, 2007, p. 144), understanding the history of institutions can help us understand the limitations placed on the practice. This directs our attention to the problems not just of the institutions that directly sustain journalists, but also of the *secondary* institutional structures with which they interface and of the institutional order as a whole.

Accounts of the perniciousness of the institutional order in which journalism finds itself are well documented, though it is expedient to recount them briefly here. In the first instance, the materials used by journalistic institutions (offices, computers, desks, light bulbs and so on) are produced under a capitalist mode of production. This means that the autonomy from a particular institutional order, even in *public service* institutions, is limited – they must pay for the means of production. The response of private news organisations has tended to be to integrate into that system – to buy and rent the means of production, and cover those costs with revenue raised by selling journalistic products. Thereby journalistic copy is commodified, and the audience is then moulded to form a specific consumer group as purchasers of that commodity – *public goods* are replaced by managerially ordered customer satisfaction.

The creation of consumer groups serves a double purpose – it continues to be produced for the recognisable commodity that is the news outlet, but also as a recognisable commodity itself, access to which is sold to advertisers. In this sense the commitment to the good of a public or community is weakened as competing journalistic products compete for different fragmented consumer groups, whose separateness is reinforced through such competition. The ultimate institutional goal of most private news institutions tends to be to generate profit from these activities, or at least to flourish in a competitive commercial environment. To ensure this occurs, a layer of executive management is necessary. Removed from the production process, the executive layer ensures the business as a whole runs efficiently and that it meets the needs and desires of the major investors and advertisers. In the former case, much of the interest in the political economy of media has focussed on moguls such as Murdoch or the holdings of media companies. For example, the Columbia Journalism Review’s Who Owns What (<http://www.cjr.org/resources/>) considers only the holdings of AOL Time Warner, as economically significant but it is more significant that the company itself is 73% owned by U.S. Trust Co, Capital Research, Axa, Barclays Bank, Citygroup bank, Wellington Management Company, State Street Corporation,

Dodge Street and Cox and other corporate investment groups (September 2005 stock portfolio). This problem of institutional investors is in many respects far more acute because such institutions cannot contemplate a practice, they can only consider the input-output relations of investments for profit. This means that investors and executives are able to consider the journalists and their work largely in terms of the capacity to generate surplus value for primary and secondary institutions, the success of which contributes to the economic well-being of the host state.

The need to speak to a specific consumer group goes some way to affecting the particularity of journalistic practices and news discourses, but it is also the case that the external institutions affect journalistic practices and news discourses. Despite journalistic claims to *objectivity*, liberal-democratic understandings of politics pervade the general outlook of news organisations and, all too often, the orientation of individual journalists. This does not mean that journalists are forced or otherwise compelled to adopt a particular explanatory framework. Rather, practices and institutions of journalism interface with dominant political institutions, and consequently tend to marginalize and discredit other forms of political activity, and often the self activity of the communities in which they exist. In the first instance, news organisations tend to develop structures and departments that mirror those of the dominant institutional order, compartmentalising into home affairs, business and finance, foreign and international and so on. In the second instance, recruitment and promotion tends to favour those who do not find such an interface problematic (cf. Etzioni). For instance, Lee Sigelman's (1973) research into bias in American journalism found that "biased news coverage is found to be the product of a series of *organizational processes* which are structured to avoid conflict between reporters and their superiors" (emphasis added). This is why it is often so difficult to prove control in news organisations, because if agreeable journalists are recruited, there will be few substantial conflicts over their output. Noam Chomsky made this point in an interview with the BBC's Andrew Marr, when the latter proposed that Chomsky's propaganda model implied that he practices self-censorship. Chomsky's response was "I don't say you're self-censoring - I'm sure you believe everything you're saying; but what I'm saying is, if you believed something different, you wouldn't be sitting where you're sitting" (BBC, 1996).

As a consequence of these institutional interfaces with the dominant institutional order, news discourses come to presume, reproduce and protect certain dominant norms and values (Allan, 2004) – the sanctity of property, the basic legitimacy of and rights of the state and capital, the benevolence of foreign policy, the idea of the nation state, the legitimacy of standing armies, the *reasonableness* of political positions, the need for economic efficiency and so on.

Of course, despite reservations about the imposition of media institutions on the practice of journalism, it is still held by most journalists that they do pursue certain social goods such as the truth, justice, the public interest, and checks on the powerful, which require journalists to nurture the virtues of honesty, justice and courage. Clearly there are challenges to their capacity to pursue these goods, and their self-belief is – with good reason – often referred to as a “powerful occupational mythology” (Aldridge and Evetts, 2003, p. 547) or the “occupational ideology of journalism” (Deuze, 2005). If *ideology* is understood as the construction of a myth that denies the reality of the situation, then perhaps there is a clear *occupational ideology* of journalism. However, the claims of journalists can also be read as aspirations. Few journalists would argue that they are always already free to pursue internal goods. And those who do tend to be journalists working in institutions that very consciously try to balance the internal goods of journalism with the external goods pursued by the institution. Nevertheless, we can see that private institutions in which journalists work are necessarily colonised by the pursuit of external goods, and journalism itself can become corrupted if part of this pursuit.

**(b) *Academia and Institutions.*** Despite criticisms of the institutional context of journalistic practice, academics outside the field of education are often less ready to reflect on their own context, less ready to consider the colonisation of their own institutions and their pursuit of external goods. Indeed, academics may well feel that they have relative autonomy to a similar degree to journalists. Though academics do not experience processes of *editorial* control, managerial pressure can be similarly imposing. The Global Colloquium’s statement on Academic Freedom notes that,

the most fundamental threats to academic freedom have come from the state, whose political power and disposition to regulate often stands in opposition to the university’s need for institutional autonomy (Global Colloquium of University Presidents, 2005).

It goes on to implore institutions to protect the internal goods of academia

Academic institutions bear a heavy responsibility to protect the scholars and students who work within them from improper pressures, whether *political, cultural, economic, or ideological*. Universities must maintain and encourage

freedom of inquiry, discourse, teaching, research, and publication, and they must protect all members of the academic staff and student body against external and internal influences that might restrict the exercise of these freedoms. (Global Colloquium of University Presidents, 2005).

The problem with such a demand is that British university managers are increasingly compliant with the state's disposition to regulate. Indeed, this surrender of independence and the betrayal of public trust is intensifying in the British university sector. Alongside public media as it is increasingly driven by commercial criteria (Glover, 2007).

As Alex Callinicos notes in a recent pamphlet on universities, they cannot be simply separated from the economy and the state. The servitude being imposed on universities is intensified under the ideological trope of the postmodern *knowledge society*. In particular, universities

are being reconstructed to provide British and foreign corporations with the academic research and the skilled workers that they need to stay profitable. At the same time they are being transformed from scholarly institutions to profit centres earning foreign exchange for the economy of the United Kingdom (Callinicos, 2007, p. 5).

The key to future economic performance, as far as the state is concerned, is to harness and steer the so-called *knowledge resources* of the nation and to improve *economic performance*. For example, in a report on the economic impact of UK higher education institutions Universities UK (2006) claims that universities 'boost the value of UK plc', without for a moment considering, it seems, the fascistic elements of such a statement. The Secretary of State for Education and Skills, Alan Johnson, responded by congratulating Universities UK for accepting servitude,

I welcome this report which rightly sets higher education at the heart of the wider economy. I hope more employers will increasingly see all higher education providers as highly effective partners in creating long term prosperity (Universities UK, 2006).

So, little is left for those who might not consider the status quo to be acceptable. There seems to be no alternative to serving the state and the economy, and attempts to assert the internal goods of academic practice against this process tend to be met with dismissal. For example, Tony Blair notes the importance of *disinterested learning*, but juxtaposes it only to so-called anti-elitism, false-democratization, social justice and economic efficiency

We have not thereby abandoned the classic Cardinal Newman account of the university. Colleges as sites of disinterested learning are one of the great parts of our civilisation. But we have grafted onto it a very modern phenomenon – that the knowledge that was once the preserve of an elite is now the indispensable requirement for economic advance. (Blair Speech on University Funding, 15 Feb 07).

This is to say that the internal goods of academia can be pursued as long as they does not stymie *economic advance*. So, there is a clear orientation of the modern university to serve the economy. As Howard Newby explained when he was in charge of HEFCE, “It was once the role of Governments to provide for the purposes of universities; it is now the role of universities to provide for the purposes of Governments” (Newby, 2004).

This reorientation has intensified since the British Government's removal of a £3000 cap on university fees in 2010, and the subsequent 2011 Education White Paper. In the first instance the removal of a cap on fees was instigated by then Business Secretary, Peter Mandelson, who appointed the former Chair of British Petroleum to report on the “viability” of alternative funding models. The removal of the cap on fees has certainly moved students to take a more consumerist approach to their educational experience. Indeed in the late 1980s the Conservative Higher Education Minister made precisely this point when he “decided that students must be forced to borrow – in order to learn the disciplines of the market” (Low, 1994). This change in attitude has been supported by institutions and government bodies that seek to bureaucratise relationship between academics (that is between students and lecturers) alongside the bureaucratisation of “feedback” and evaluation. Thus communicative spaces in which academics in universities can interact are literally closed down and replaced by quantifiable, depersonalised forms that capture data that can be analysed by managers to assess “performance”.

The Education White Paper in turn was published by the UK's Department for Business, Innovation and Skills. We can see in this first sense that educational

policy was directed with a primary concern for external goods. Indeed, this point was made in the Campaign for the Public University's 2011 manifesto *In Defence of Public Higher Education*, which was written by academics, thus focusing on the internal goods of education – it noted that the government “has a vision of the market and hope it operates... but it has no separate vision of higher education and its benefits to students and wider society”. It goes on to suggest that the White Paper “makes no mention of wider public values and it advocates introducing competition and for-profit providers discharged from all responsibilities for such values”. Thus, thinking and policy on education has been colonised.

The educationalist Ronald Barnett (2003) notes the significance of ideologies accompanying this process of colonisation: *quality*, *competition* and *entrepreneurialism*. The perniciousness of these ideologies is identified in three areas: epistemology, communicative processes and ontology. The *epistemological* quest for truth becomes perverted in the ‘entrepreneurial university’ as knowledge becomes subject to the test of success or usefulness. The *communicative processes* of the university are transformed under entrepreneurialism, which “bequeaths a form of communication oriented not to mutual understanding but towards success” (Barnett, 2003, p. 71). To the degree that there is understanding, it is only “validated by external criteria – of income growth, of the markets that may open and even of projecting the university’s image” (Barnett, 2003, p. 72). *Ontologically*, entrepreneurialism changes the identities and purposes of academics and of universities. Under the general processes of marketization, “the capacity of the university to hold up its own discourses to society and to go on subjecting them to critical scrutiny would shrink. Under conditions of marketization, the university could lose its potential as a vehicle for collective social learning, assisting public debate” (Barnett, 2003, p. 73). It can be seen that these epistemological, communicative and ontological problems are similar to those faced by the institutions in which journalists work.

To achieve this structural transformation, academics are faced by some of the institutional and managerial controls experienced by journalists. In many institutions the desire to control activities has resulted in the adoption of what Rochford (2003) refers to as hard management, a phenomenon seen in journalism many years before (Cottle, 1999; Greenslade, 2003; Hardt and Brennan, 1995; Hardt, 2000; McChesney, 2001; Murdoch, 1982; Neil, 1996; Tunstall, 1996; Whitaker, 1981, Walker, 2000). Hard managers are

resolved to reshape and redirect the activities of [the academic] community through funding formulas and other mechanisms of accountability imposed from outside the academic community, management mechanisms created

and largely shaped for application to large commercial enterprises (Trow, cited in Rochford, 2003, p. 254).

Hard managers subsume academic practice under external goods 'imposed from outside' at the expense of those goods internal to the practice. This status change, argues Rochford (2003, p. 252), increases the "employer's right to manage and control ... The temptation to exercise that control grows with the growing value of the university name as a reputational asset". In turn, Rochford explains that

From the perspective of the academic, the contract-based relationship with the university introduces a level of control over public utterances. The need to protect the marketable reputation of the institution suggests to university management the need to create a clear set of boundaries to the public life of the academic (Rochford, 2003, p. 258).

Increasingly the role and value of an academic will be

defined by his or her value as a teacher in income-generating courses, as a consultant in the service of the university, and perhaps as a researcher attracting government funds or contributing to the reputation of the university (Rochford, 2003, p. 257).

This reorientation need not be *forced* on staff – at least not explicitly. Rather, as with journalism, and bureaucratic capitalist institutions more generally, incentives and disincentives work alongside recruitment policies and changing conditions of employment to impose soft-power. For instance, when employment contracts are short term and otherwise insecure, the threat of non-renewal looms large. Insecurity acts as a form of self-censorship – academics in this situation toe the line in the hope of improving their position, at least if, in institutions employing *hard management*, they wish to progress their careers.

The effects of the ontological readjustment of the university to embrace the economy can be read in a number of cases in which communicative competencies were curtailed. For example, in 2006 Erik Ringmar, a lecturer in Government at the LSE, was disciplined by the university for telling the truth to students about the excessive use of graduate student tutors creating

a poorer student experience than at some *lesser' institutions*. When the text of the talk was posted on his blog he was further reprimanded for publishing “offensive and potentially defamatory material”. Clearly the good of truth is overridden by the need for an undamaged corporate brand. Elsewhere, other cases have demonstrated the control that the pursuit of external goods imposes over academics. Beckett (2003) reports a number of instances in which the pursuit of external goods has corrupted internal goods. The University of Wales apparently pushed a wealthy Saudi prince through a doctorate that he seems not to have earned (Beckett, 2003). At Newcastle University Denis MacEoin “lost his lectureship in Islamic studies ... because the sponsor, the Saudi Arabian government, considered his specialism to be heretical”. Nottingham University couldn’t “afford to tell British American Tobacco where to stick the £3.8m it put into a centre for corporate social responsibility”, despite the fact that it resulted in David Thurston taking his “research team and his Cancer Research Campaign grant to London University’s school of pharmacy” (Beckett, 2003). Perhaps most important is the corrupting influence of commodification more generally, whether by the imposition of league tables in which poorer institutions are always disadvantaged or by the franchise system, wherein degree validation is “sold” by one university to another as a means of income generation. The latter had become so corrupting at the University of Wales that David Matthews (2012) referred to the latter as a “validation machine”. The University was forced to close in 2011.

We can see, then, that the internal goods of journalism and academic practice, such as the facilitation of democratic engagement in the community, holding power to account, independent critique, research, verification, truth, honesty and so on are subsumed under the instrumental pursuit of external goods. Indeed, the *Alternative White Paper: In Defence of Public Higher Education* notes in its second proposition that the capacity of universities to act as independent institutions is threatened by their subjection to private interests, expressing the same concerns as have journalists and journalist unions about the impact of ownership, commercialism on journalistic independence. On this argument, the ‘primary orientation’ of academics ‘is to collegial relations of peer review, to the testing of arguments and to public debate’. On this analysis, ‘Critical knowledge serves a public good that is guaranteed by the character of the university as an *institution*’. When education is subject to commercial criteria, the character of the institution changes, and the primary orientation of academics begins to change – to serve universities as private interests and private goods. This change restricts the communicative freedom practised in such institutions internally and externally, which can also impact upon the educational practices they are supposed to facilitate.

## 5. The Impacts on Journalism Education

**J**ournalism education does not take place in a vacuum. We cannot abstract journalists from their institutional contexts, nor academics from theirs. Once we understand that both journalism and academia are increasingly colonised by the pursuit of external goods, we can trace some of the specific patterns of domination, and then begin to consider possible sources and methods of resistance.

As I have set out, higher education in the UK is increasingly subject to systemic demands, mediated by new categories of actor (customer-students, external clients, knowledge partners, external employers, various layers of management and so on) and new processes. Most obviously we can see that academics are increasingly being encouraged, and in many cases forced, to adapt and create courses to meet “market demand”. This “demand” comes from would-be customer-students who are themselves increasingly forced to consider “employability” as a central concern. This concern is forced insofar as the introduction of high fees forces students to consider the primary ends of the educational experience as financial security.

On the other side, academics are pushed to consider how to ensure that students can meet the perceived needs of employers. When we consider where investment and journalism jobs are – gossip magazines, tabloid newspapers, in-house propaganda (and increasingly outside journalism altogether – in public relations, press offices, and other propaganda), we are forced to question the relevance of goods such as public service and citizenship against the externally oriented goods of customer satisfaction. Investigative journalism and original reporting are notoriously time-consuming and expensive (Jones and Salter, 2011, p. 17), and serious current affairs is rarely a profitable pursuit, so when the bottom line is increasingly the primary aim of news organisations (Allan, 2006), the sort of journalism that so many find crucial to democracy is not likely to find support in the “entrepreneurial” university. Research has shown a continued decline of investment in and broadcast of news and current affairs in television, and there is ongoing concern over the future of newspapers. For example, Barnett and Seymour note that “commercial television has effectively vacated political and economic current affairs, which is now covered almost exclusively by the BBC” (Barnett and Seymour, 1999), and others have found that generally peak time current affairs programming declined by 35% between 1993 and 2004 (Jury, 2005). It is here we see the tension between the economic function of journalism and its cultural-political function, wherein Kovach and Rosenstiel’s (2001, p. 17) suggestion that “the primary purpose of journalism is to provide citizens with the information they need to be free and

self-governing” can be understood as an occupational ideology (Aldridge and Evetts (2003, p. 547; Deuze, 2005).

Whilst many if not most journalists are committed to this occupational ideology, the demands of economics often mitigates against achieving the aims set therein. Cuts to resources, cuts to staffing level, the prioritisation of sales and advertising, and the ever increasing use of “free” raw material in the form of PR and press releases (Davies, 2008) has orientated journalists to the pursuit of external goods rather than those internal to the practice. Indeed, according to the NUJ,

There is little doubt that the pursuit of higher profit margins has been elevated by newspaper publishers to a dogma above standards in journalism, the welfare of their staff and the public interest of their readers.

As a consequence of this,

The direct relationship between cost-cutting including loss of jobs and poor pay and conditions and the reduction in editorial standards and loss of quality is now self-evident (NUJ, 2007).

This cannot but have an impact on journalism graduates. Indeed, journalism students, bound by a managerial take on journalism that prioritises external goods can become structurally positioned to be part of the problem, especially when analysed from the position of the worker. As a recent editorial in the NUJ’s magazine (Klaushoffer, 2009, p. 31) put it, the problem is

the growth of cheap short-term and casualised staffing and the use of interns. The Guardian has just laid off a swathe of its most senior writers in a bid to cut costs, at the same time advertising for “graduate writers” on a salary of £10,428 to cover developments in the public sector — a complex patch that requires years of expertise.

The question is, then, about the health of this form of journalism. Such analyses can be usefully illustrated with the analogous case of the pharmaceutical industry. One might expect the pharmaceutical industry to respond primarily to the human need to prevent and cure diseases and to stay alive. However, human

need is not the primary interest of the pharmaceutical industry. Rather, as capitalist enterprises, they are required to prioritise profit above all else. This has a range of consequences.

First, the medicines most likely to be developed are those that can be produced at a high level of profitability (the focus on, say, celebrity stories). Second, the desire for profitable (and perhaps unnecessary) drugs will be created through marketing and public relations (Moynihan and Henry, 2006; Moynihan Heath and Henry, 2002). Third, those drugs that are proven to be profitable will be reproduced at the expense of new drugs (Moynihan Heath and Henry, 2002), akin to churnalism. Similarly, it can be questioned whether profit-driven journalism serves the democratic purpose of invigorating the public sphere (McChesney, 2000).

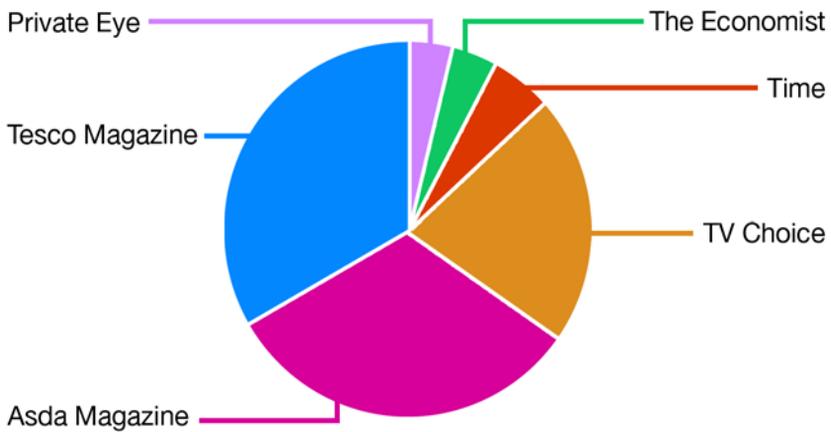
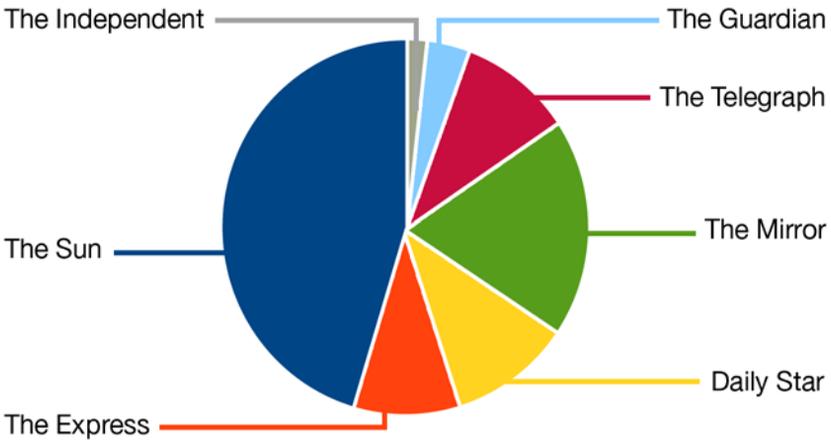
The problem for journalism education is that when we see bad journalism, we must remember that it very often stems “not from morally bankrupt or untalented journalists, but from a structure that makes such journalism the rational result of its operations” (McChesney, 2003). As Brian McNair put it, critics often “overestimate the degree to which journalists are free agents ... the journalist is a cog in a wheel over whose speed and direction he or she may have little or no control” (McNair, 1998, p. 62). When this machinery extends in the supposedly independent academy, the space in which “critical knowledge serves a public good” is reduced, and is decreasingly “guaranteed by the character of the university as an institution”.

So, we see a situation in which the practices of both academia and journalism face a long-term process of colonisation through the increasingly managerial rationales of the institutions in which they are situated. At the same time, universities and media companies are working closely in partnerships that can be understood as business-to-business, with each offering institutional advantages to the other. Where universities see the introduction of hard-management structures, the ability of academics and journalists to work together as practitioners with mutual interests in truth-telling, investigation and analysis for the good of the public sphere is lessened as they become subject to and controlled by managerial criteria of institutional advantage – largely in terms of cost-benefit analysis in which “business cases” are evaluated in instrumental criteria.

As newspapers have to attract readers, so universities have to attract students. At the same time, the institutional advantages of “partnerships” mean that academics and journalists are be subordinated to managed commercial interests. Therefore, educators are left wondering what sort of education to “deliver”, when the impetus is to strip academics of their agency, as news organisations have done to journalists, and demand they assist in creating “products” are consumed and that ultimately serve industry’s commercial criteria. In a media landscape in which

the newspapers with the highest sales would hardly be called “newspapers” in any other country (see Chart 1), and in which the magazines with the highest circulations are publicity organs for some of the world’s largest corporations, or are television gossip magazines (see Chart 2), and in an online world where the media giants seem to be dominating, despite the opportunities presented by new technologies (see Salter and Jones, 2011) “market”-led educators may find themselves in a difficult position if they regard themselves as sustaining the public-interest or democratic function of journalism.

**CHART 1. NEWSPAPER CIRCULATION IN THE UK**



**CHART 2. MAGAZINE CIRCULATION IN THE UK**

When commercialisation has meant that entertainment has become the primary concern of news (Franklin, 1997; Postman, 1987), where “demand” for journalists comes from lifestyle and promotional magazines and tabloids, with PR and press offices drawing journalists away from public-interest journalism and towards private-interest publicity, so the supply needs to be met, and so democratic, rational communicative mechanisms are bypassed. Indeed, in many UK Universities journalism staff are explicitly informed that their provision must meet *only* the aspirations of prospective consumers and the needs of industry, leaving academics with no possibility of ethics. If the market demand is for prejudice and nonsense evidenced by little more than emotive ignorance, then it seems to be the duty of academics to nurture such anti-democratic Huxleyan deceitfulness.

## 6. Conclusions

There are a number of options open to universities as institutions and the communicative processes they embody or exclude. The only way for the future of these public institutions to be justly decided is for an open and wide-ranging public debate over the purpose of universities that is not itself colonised by the logic of capital and its market. There are plenty of predecessors to such a debate, some of which are noted above. Indeed MacIntyre’s thoughts on the university were articulated in his paper, “The Idea of an Educated Public”. MacIntyre posits a problem for education, namely that the goals of education should be to help people take on social roles but at the same time to increase their autonomy from the social system. For MacIntyre, the problem of education losing its independence is all to do with the *type* of system it serves. With an inequitable and unjust social system, MacIntyre suggests a problem with education-as-conformism – it reproduces those inequities and injustices. Rather, for MacIntyre (2002, p. 2) a good education in a bad society “will to a remarkable extent render those who profit from it unfit to participate compliantly and successfully in the social and economic order”. On this account the university’s primary role should be to pursue the goods of the community in which it is situated, developing, maintaining and expanding its communicative capacities.

As regards journalism specifically, it is possible to submit to the colonising pressures and to concentrate on commercial forms of journalism, to teach students how to write obscene items on *asylum-seekers* eating the Queen’s swans, to pursue and publish the latest *news* about Big Brother or the latest celebrity, or to help reinforce and celebrate the vacuousness of consumer culture, that is to go the way of Newszak (Franklin, 1997). Alternatively, academics may

choose the route of critical teaching, wherein students are taught to become good, reflective journalists who buck the market (e.g. Reese and Cohen, 2000; MacDonald, 2006), particularly by finding new ways to engage the public as citizens rather than consumers (Rosen, 1999). Here a critical virtue ethics would be contrasted with compliance, i.e. simply learning to obey conventions. A critical virtue ethics would encourage the development of independent practical reasoning, creating practitioners who would pursue the virtues of justice, honesty and courage, and place them above the institution's pursuit of external goods. Such practitioners would be able to make judgements on the basis of the internal goods of journalism and the common goods of communities, whilst understanding and resisting the pernicious effects of colonisation.

Whilst admirable aims, especially when they are linked to calls for academics to reflect on their own institutional contexts (Reese and Cohen, 2000), they cannot simply rely on a "better-thought-out professional framework" for educators, especially given the dominant institutional order in which, I have argued, *both* academics and journalists exist. Individuals, whether journalists, academics or students have only a limited capacity for resistance – especially when we consider the wider effectiveness and longevity of that resistance. This will-to-power is limited when colonised institutions cannot accommodate critical practices. There is, however, a fairly clear alternative.

As noted above, the National Union of Journalists (NUJ) has already initiated a collective campaign to save journalism, and I argue that the collective aspirations articulated through trade unions can be the strongest source of resistance to corruption. They also serve to protect independent practical reasoners whose critical ethics may set them against management. The reason for this is that they are much better positioned than an individual to engage institutions and to develop and agree standards of practice. With the development of journalism education in the university sector there is a clear opportunity to build such forms of collective resistance to colonisation and the pernicious effects of the prioritisation of external goods.

In the first instance, NUJ representatives can work with academics to give a better and more honest understanding of the challenges of pursuing the internal goods of journalism than can employers; it is workers, not managers, who can give students the best insights into practices. Together NUJ representatives and academics can understand common sources of problems, and try to consider ways of developing educational provision to take account of these. The central role of the NUJ in developing a code of conduct and orchestrating campaigns for good journalism should be flagged to students, who should also be made aware of the value of being involved in such an organisation. The NUJ can (and does) advise on pertinent issues such as work experience, and

help explain the dangers of such free labour for those seeking a career in journalism. Students who have been educated about the pressures that prevent journalists from pursuing its internal goods, such as the political economy of media organisations, the problems of discourse and hegemony, institutional interfaces, management and recruitment, might find ways to challenge them through the NUJ, whether through its campaigns, legal advice, representation or lobbying and campaigning.

At the same time, however, the University and College Union (UCU) should consider the critical and public purposes of the academy, and fight to defend and extend them. It is also important that the UCU confirms the status of students primarily as human beings and not as resources; that is, as ends in themselves, not as means to the ends of others. As in media organisations, so too in universities, the best way to defend against corrupting managers and the dominance of the external goods they pursue is to act collectively. Without collective action to defend the internal goods of the university, its critical and democratic functions will continue to weaken until most universities become intermediaries between employers and future employees, leaving a minority of universities to teach non-instrumentally to an elite.

Ideally, universities and news organisations might move towards some kind of real democratisation, typified in the 1970s by The Council for Academic Freedom and Democracy, which, despite its age seems more important today than in the 1970s. The council had argued that academic freedom (as a good internal to academic practice) cannot be separated from real democratic processes, from proper participation in decision-making, from *internal* decision-making. Their call was not for academics to become insulated and self-referential, but for the development of deep democratic structures that would draw in teachers, researchers, students, technical, secretarial and manual staff. The structures of representation would also allow external participation, calling for representative structures to include parents, trade unionists, business people and so on (Stoneman, 1970).

It is, however, insufficient for the NUJ or the UCU to concern themselves solely with their own spheres of activity. Given that both the academy and media institutions exist in the context of a dominant institutional order, and that the treatment of humans as means is systemic, any attempt to adjust the specific context of a specific practice without considering the broader social system cannot grasp the full range of systemic constraints. At the same time, if the NUJ and the UCU are to pursue the internal goods of their practices whilst also understanding the shared goods of the community, and if they recognise the constraints as systemic, then the need for general systemic change becomes apparent. Indeed, the more that the state encourages media institutions and universities to interface with the economy, the more journalists and academic unions can recognise and resist the root causes. So, for example if demand for university courses, whether journalism or otherwise, is

essentially stimulated by the needs of the economy, we must pay attention to the functioning of the economy, the processes of inclusion and exclusion that it structures, and how best these can be challenged. Without this recognition, resistance will be frustrated.

## Bibliography

- Aldridge, M. and Evetts, J. (2003). Rethinking the concept of professionalism: the case of journalism. *The British Journal of Sociology* 54(4).
- Allan, S. (2004). *News Culture* (2<sup>nd</sup> Edition). Basingstoke: Open University Press.
- Allan, S. (2006). *Journalism: Critical Issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Aucoin, J. (1993). Professionals or Practitioners? The MacIntyrean Social Practice Paradigm and the Study of Journalism Development, presented at the *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*, Kansas.
- Barnett, S. and Seymour, E. (1999). *A Shrinking Iceberg Travelling South: Changing Trends in British Television: a Case Study of Drama and Current Affairs*. London: Campaign for Quality Television.
- BBC (1996). *The Big Idea – Interview with Noam Chomsky*. February 1996 transcript [online] Available at <http://www.zmag.org/Chomsky/interviews/9602-big-idea.html> accessed January 2006.
- Beckett, F. (2003). How business will pay the university piper. *New Statesman* 20<sup>th</sup> January, 2003 <http://www.newstatesman.com/200301200019>
- Berlin, I (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford: OUP.
- Breen, K (2006). Critique, Ethics, and Work: Recovering Human Beings' Productive Capacities Paper presented at 3<sup>rd</sup> annual 'Workshops in Political Theory' Conference Manchester Metropolitan University, 6<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> September 2006.
- Campaign for the Public University (2011). *In Defence of Public Higher Education* online at <http://publicuniversity.org.uk/2011/09/27/higher-education-white-paper-is-provoking-a-winter-of-discontent/> accessed 23 May 2012.
- Chomsky, N. (1969). The Menace of Liberal Scholarship. *The New York Review of Books*, January 2, 1969.

- Cottle, S. (1999). From BBC Newsroom to BBC Newscentre: On Changing Technology and Journalist Practices. *Convergence* 5(3), pp. 22-43.
- Deuze M (2005). What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered. *Journalism: Theory, Practice, Criticism* 6(4).
- Deuze, M. (2006). Global Journalism Education. *Journalism Studies* 7:1, pp. 19-34.
- Etzioni, A. (1967). Social Control: Organizational Aspects. *International Encyclopaedia of Social Science*, 14, pp. 369-402.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- Franklin, B. (1997). *Newszak and News Media*. London: Hodder Arnold.
- Global Colloquium of University Presidents (2005). *Statement on Academic Freedom*. <http://www.columbia.edu/cu/president/communications%20files/globalcolloquium.htm> accessed 07.08.07
- Glover, J. (2007). Poll reveals how trust in BBC has plummeted after scandals. *The Guardian* 28<sup>th</sup> July
- Greenslade, R. (2003). *Press Gang: How Newspapers Make Profits from Propaganda*. London: MacMillan.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation Crisis* (trans. McCarthy, T.). London: Heinemann.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: The Critique of Functionalist Reason*. (trans. McCarthy, T). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere* (trans. Burger, T. and Lawrence, F.). London: Polity Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. (trans. Rehg, W.). London: Polity Press.
- Hall, S. Critcher, C. Jefferson, T. Clarke J. and Robert, B. (1978). *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order*. London: Palgrave
- Hardt, H. (2000). *Conflicts of Interest: newworkers, media and patronage journalism in Tumber, H. Media Power, Professionals and Policies*. London: Routledge.
- Hardt, H. and Brennan, B. (1995). *Newworkers: Toward a History of the Rank and File*. Minnesota: University of Minnesota Press.

- Herman, E. and McChesney, R. (1997). *Global Media: The Missionaries of Global Capitalism*. London: Cassell.
- Jones, J and Salter, L (2011). *Digital Journalism* London: Sage.
- Jury, L. (2005). TV Plays Safe with Soaps and Neglects innovation. *The Independent* 17<sup>th</sup> January, 2005.
- Kaushopper, A. (2009). Killers of the Golden Geese. *The Journalist* Sept/Oct, 2009.
- Knight, K. (1997). *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre*. Polity, London.
- Kovach B. and Rosenstiel T. (2003). *The Elements of Journalism*. London: Atlantic Books.
- Low, G. (1994). Higher Education: A three-year course in debt management: George Low worries about how his son, who is studying at Loughborough University, will repay his student loans. *The Independent* 13 October 1994 (online): <http://www.independent.co.uk/news/education/higher-education-a-threeyear-course-in-debt-management-george-low-worries-about-how-his-son-who-is-studying-at-loughborough-university-will-repay-his-student-loans-1442670.html> accessed 2 April 2012
- MacDonald, I. (2006). Teaching Journalists to Save the Profession. *Journalism Studies* 7(5), pp. 745-764.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London: Gerald Duckworth & Co Ltd.
- MacIntyre, A. (1985). *The Idea of an Educated Public*. Haydon, G. *Education and Values*. The Richard Peters Lectures. London: Institute of Education.
- MacIntyre, A. And Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In conversation with Joeseph Dunne in *The Journal of the Philosophy of Education* 36(1), pp. 1-19.
- MacLeod, D. (2006). *Lecturer's blog sparks free speech row* *Guardian Unlimited* Wednesday May 3, 2006. <http://education.guardian.co.uk/higher/news/story/0,,1766663,00.html>
- Matthews, D. (2012). Boom and Bust. *Times Higher Education* 5 January 2012 online at <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=418612> accessed March 2012
- McChesney, R. (2001). *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times* (new edition). New York: The New Press.

- Moynihan, R., Heath, I. and Henry, D. (2002). Selling sickness: the pharmaceutical industry and disease mongering. *British Medical Journal* 324:886.1.
- Moynihan, R. and Henry, D. (2006). The Fight Against Disease Mongering: Generating Knowledge for Action, *PLoS Med* 3(4): s191.
- Murdoch, G. (1982). Large Corporations and the Control of the Communication Industries in Gurevitch, M., Bennett, T., Curran, J., & Woollacott, J. (Eds.) *Culture, Society and the Media*. London: Methuen.
- Neil, A. (1996). *Full Disclosure*. London MacMillan.
- Newby, H. (2004). Regulation, Planning and the Market in Pursuing Public Purposes in Higher Education. *Higher Education Funding Council for England*, SHEEO conference, 2004.
- Postman, N. (1987). *Amusing Ourselves to Death*. London: Methuen.
- Reese, J. and Cohen, S. (2000). Educating for Journalism: the professionalism of scholarship. *Journalism Studies* 1(2), pp. 213-227.
- Rochford, F. (2003). Academic freedom as insubordination: the legalisation of the academy. *Education and the Law* 15(4), pp. 249-262.
- Rosen, J. (1999). *What are Journalists For?* New Haven: Yale University Press.
- Sigelman, L. (1973). Reporting the News: An Organizational Analysis. *The American Journal of Sociology*, 79(1), pp. 132-151.
- Stoneman, C. (1972). *The Purpose of Universities and Colleges – and their Government in Rubenstein and Stoneman. Education for Democracy*. London: Penguin.
- Universities UK (2006). Universities boost value of “UK Plc” says report online at <http://www.universitiesuk.ac.uk/mediareleases/show.asp?MR=454> accessed 27th April, 2007.
- Walker, D. (2000). *Newspaper Power: A Practitioner’s Account in Tumber, H. Media Power, Professionals and Policies*. London: Routledge.
- Wayne, M. (2003). *Marxism and Media Studies*. London: Pluto.
- Wilson, S. (2005). *Action Research dealing with the Marketisation of Higher Education* BA dissertation, University of Warwick.
- Whitaker, B. (1981). *News Ltd*. London: Minority Press Group.

# LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA Y EL ROL DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ACADEMIC QUALITY ASSESSMENT & THE ROLE OF SOCIAL SCIENCES

Luchino Sívori Liszewski  
(Universidad de Tampere)

Recibido 20/05/2012 - Aceptado 19/06/2012

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 103 - 129

## Resumen

El siguiente artículo analiza la posibilidad de desarrollar un sistema de Evaluación de la Calidad Científica, basado en el concepto de Ciencias Sociales Públicas como forma de recuperar el perfil más humanístico y emancipador de dichas disciplinas.

## Abstract

*The objective of this article is to analyze the possibility of a potential Quality Assessment System based on the concept of Public Social Sciences as a form to recover their humanistic and emancipatory profile.*

## Palabras clave

Universidad, Ciencias Sociales Públicas, Calidad Científica, Neoliberalismo, Sistemas de Evaluación, ANECA, Excelencia.

## Keywords

*University, Public Social Sciences, Scientific Quality, Neoliberalism, Assessment Systems, ANECA, Excellence.*

## Sumario

1. Introducción
2. Las transformaciones del rol académico
3. Evaluación de la calidad: historia y evolución
4. Formulación de un sistema de evaluación de la calidad universitaria
5. La evaluación de la calidad en España: una lectura crítica
6. Justificación de una (re)evaluación de la calidad universitaria y las Ciencias Sociales Públicas
7. Proposiciones para una evaluación de la calidad universitaria basada en las Ciencias Sociales Públicas
8. Conclusiones
9. Bibliografía

## Summary

1. Intro
2. Academic Role's Transformations
3. Quality Assessment: History & Evolution
4. Quality Assessment formulation
5. Quality Assessment in Spain
6. (Re)evaluation's justification & Public Soc.Sciences
7. Propositions
8. Conclusions
9. References

*We treat our opportunities to do research not as a public trust but as a reward for success in previous studies, and we treat the research itself too often more as a new examination to pass in order to enjoy additional career benefits than as an opportunity to benefit others.*

(Craig Calhoun, 2006, p. 31)

## 1. Introducción

La denominada “transición neoliberal” de las universidades españolas comenzada en las décadas de los 80 y 90 está produciendo, entre muchos otros elementos, un nuevo escenario de crisis en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Este escenario negativo no se limita, sin embargo, a los factores tradicionales de crisis en la universidad humanística española (por ejemplo, recortes en las partidas presupuestarias, bolsas de trabajo devaluadas, convergencia de disciplinas, no reconocimiento oficial de algunos departamentos, exceso de demanda o carencia de becas). Además, el escenario de conflicto se da hoy en el rol y función que tienen este tipo de estudios en las sociedades modernas, es decir, sobre qué papel juegan en la denominada Sociedad de la Información del siglo XXI.

Este proceso (no particular a las disciplinas sociales pero sí mucho más traumático y conflictivo), originado por múltiples causas ya estudiadas en la literatura específica (Pereira, 2011; De Miguel y Apodaca, 2009; González López, 2004; Vázquez Gómez et al., 1998; Zarazaga et al., 2009; Krüger y Molas, 2009; Rama, 2006), tiene sin embargo hoy un marco de referencia institucional concreto: las agencias de evaluación y acreditación educativa, o *quality assurance agencies*.

Nacidas para evaluar la “calidad” de la educación y la “excelencia científica” de las universidades, estas agencias especializadas de la calificación

determinan cada vez más las “misiones” y “objetivos” de los centros de educación superior del país, así como también los “niveles de satisfacción” de sus estudiantes (en su jerga, “clientes”) y la calidad de la investigación de sus departamentos, posicionando en *rankings* mundiales aquellos campus que más se destacan en sus “competitividads” (Kehm, Huisman y Stensaker, 2009.).

Ambos procesos, hoy presentes en muchos de los debates educativos del país, son, de acuerdo a numerosos autores, complementarios en la medida en que aquello que las agencias han venido evaluando como calidad académica y excelencia científica afectó de lleno a los contenidos propios de las disciplinas humanísticas y sociales, modificando sustancialmente sus funciones históricas dentro de la sociedad civil y la vida política (De Miguel y Apodaca, 2009; González, 2012).

Ante este panorama de difícil entramado político-institucional, diversos posicionamientos discursivos han venido delineándose entre los afectados, provocando en muchas ocasiones intensos debates acerca de qué es lo se evalúa y para qué (Välímaa, 2009; Evans, 2004). Entre algunos de estas críticas ha predominado una línea de pensamiento denominada “Universidad Alternativa” – otras maneras de calificarla han sido “Universidad Comprometida” (Manzano Arrondo, 2011) “Universidad Popular” (De Sousa Santos, 2006) o “Universidad Altermundista” (Freire, 2000) –, y su ramificación disciplinaria en las Humanidades y Ciencias Sociales, las “Ciencias Sociales Públicas” (Burawoy, 2011; Calhoun, 2011; Smith, 2011). Esta última propone, en respuesta a los sistemas actuales de evaluación de la calidad, los siguientes postulados para el caso de las disciplinas sociales:

1. La creación de variables e indicadores que fomenten la independencia de las cátedras de poderes gubernamentales de turno e intereses empresariales privados;
2. El desarrollo de líneas de investigación no sólo utilitaristas y empíricas sino también interpretativas, críticas y emancipadoras, potenciando la coparticipación con la sociedad civil y la comunidad extra-académica;
3. La construcción de planes educativos acordes a las necesidades sociales del contexto donde se localiza el centro educativo (pertinencia); de naturaleza pro-activa (creativa) y no neutrales, sino manifiestamente ideológicas (ver Galcerán, 2003; Bender, 2011; Sousa Santos, 2010; Freire, 2001; Burawoy, 2011; Lindblom, 2002; Arrondo y Egido, 2008; Filmus, 1999).

Ya que el grado de influencia y legitimidad del que gozan las evaluaciones de la calidad es alto tanto en las propias instituciones educativas

como en la esfera pública (al punto, casi, que aplicarlas parece haberse vuelto una “obligación” por parte de los Estados), nos proponemos en este artículo analizar la posibilidad de plasmar un sistema de medición de la calidad académica basado en los conceptos de Universidad Comprometida/ Ciencias Sociales Públicas, con el objetivo de materializar operativamente estos postulados y hacerlos viables institucionalmente.

## 2. Las transformaciones del rol académico

**T**ras las numerosas normativas aplicadas en el sistema educativo superior en los últimos años, la universidad española cuenta hoy con tres funciones principales:

1. Una función formativa/laboral; es decir, dotar de trabajadores profesionales altamente cualificados al mercado laboral (en inglés, “*knowledge labor/workers*”).
2. Una función económica-industrial; o sea, proveer a la industria de productos, bienes y servicios más eficientes, eficaces y productivos (“*knowledge economy*”).
3. Una función creadora/inventiva: en otras palabras, una investigación científica orientada a la creación e innovación de nuevas industrias, patentes, fórmulas... ligadas a las TIC y los avances tecnológicos de la nueva economía (I+D+i, “*knowledge society*”).

Como puede observarse, estas funciones del conocimiento científico y la academia universitaria se encontrarían hoy, al contrario de lo que postulaban en su momento teóricos de prestigio como Walter Benjamin (1913-1926), Paulo Freire (1970; 1988; 2000), Noam Chomsky (1967), Jean Paul Sartre (1957), Edward Said (1994) o Michel Foucault (1971; 1980), desligadas casi totalmente de la producción del conocimiento y cultura para la formación de personas críticas y contestatarias del status quo; muy por el contrario, educar hoy residiría mas bien en formar personas

para mantener y reproducir el sistema político-económico, mejorándolo y volviéndolo aún más preciso y eficiente (...) [dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para volverlos] más competitivos y eficientes a la hora de insertarse en el mercado laboral (...) siempre exigente y necesitado, por otra parte, de capital humano innovador

para su renovación y supervivencia (Calhoun, Conferencia Public Social Sciences, Berlín, 2011).

Siguiendo la línea de esta cita, esta nueva función de la educación superior española – a diferencia de lo que sucedía antaño, cuando el modelo político/liberal utilizaba para su retro-alimentación la industrialización de las formas de trabajo bajo el *dominio directo del capital físico* – tendría su justificación político-económica en el hecho de que estamos entrando en una “nueva etapa del capitalismo industrial”, denominado por algunos Sociedad del Conocimiento, basada, fundamentalmente, en utilizar el *capital intelectual* de las universidad espera conseguir mayores y mejores resultados económicos, así como también administrativos y políticos (Castells, 2009; Välimaa, 2009).

Este nuevo modelo, según los historiadores inaugurado a fines de la Guerra Fría en Occidente, re-localizaría a la Academia occidental, en alianza con un neoliberalismo en lo económico y una tecnocracia en lo político, en una *nueva esfera espacial* dentro de la sociedad: la del “agente productor de mano de obra cualificada para la economía nacional” (Kehm et al., 2009; Zaloznik y Gaspard, 2011); en otras palabras, en la “fábrica” de futuros empleados dotados de conocimientos técnicos para llevar a cabo el trabajo asalariado de forma más eficiente y eficaz.

Alejada así de los conceptos educativos de anteriores épocas como emancipación educacional (De Sousa, 2010), discurso crítico (Said, 1994), compromiso político (Freire, 1970) y/o intelectualidad pública (Deleuze, 1953), la universidad europea, y por consiguiente la española, se acercaría así poco a poco al trinomio elaborado por la Declaración de Berlín<sup>1</sup> y la Comisión Europea del F-7 para el nuevo siglo, que postula, entre sus prioridades educativas,

promocionar y fortalecer la Triple Hélice del conocimiento terciario: Universidad-Empresa-Estado, fortaleciendo los lazos entre ellos y potenciando la participación de la academia en el tejido industrial nacional de cada país miembro (Declaración de Berlín, 2003; Declaración de Bergen, 2005).

---

1 Junto a la anterior Declaración de Bolonia (1999) y la posterior Declaración de Bergen (2005), los ministros de educación europeos sentaron en estos documentos las bases, normas, procedimientos y pautas para las futuras evaluaciones de calidad científica y sus respectivos horizontes (The European Higher Education Area. Achieving the goals. Comunicqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, Mayo 2005).

De esta manera, los términos una y mil veces repetidos por políticos y gestores de “eficiencia educativa”, “competitividad”, “excelencia”, “calidad” y “eficacia” – términos todos ellos provenientes del mundo empresarial y de los primeros sistemas de calidad ISO aplicados a las compañías privadas japonesas y norteamericanas en la década de los 50 (González López, 2004) – significarían hoy respectivamente: *financiación selectiva según criterios económicos de coste/beneficio* (para la universidad, el departamento, la editorial o el financiador del estudio o publicación); *competencia y rivalidad* (entre universidades, facultades, centros de investigación...); *resultados visibles e inmediatos* (es decir, búsqueda de prestigio a través de la mass-mediatización y tangibilidad de las investigaciones); *productividad comercial e industrial y, finalmente, privatización y comercialización* (del acceso, producción, uso y divulgación del conocimiento académico) (Wright, 2012; Servaes, 2012).

### 3. Evaluación de la calidad: historia y evolución

**S**i bien estos conceptos “neoliberales” de la educación terciaria se vienen desarrollando desde antes de la implementación generalizada en nuestro país de los sistemas de calidad y excelencia académica, los mismos han sido en la última década claves para fomentarlos de forma sistemática y orgánica dentro mismo de las instituciones educativas. Produciendo nuevos marcos legales-normativos gracias a su gran influencia en los altos cargos de las carteras educativas de Bruselas y Madrid – un resultado producto de una gran estrategia de *lobby* llevado a cabo por firmas editoriales multinacionales, agencias privadas de calificación, fondos de inversión ligados al I+D internacional, grupos farmacéuticos y toda una suerte de agentes muchas veces desligados del mundo universitario tradicional – se convirtieron con el tiempo también (mass-mediatización mediante) en una imposición cultural por parte de la sociedad y la clase política hacia los centros educativos del país, generalmente en la educación secundaria y terciaria.

Una vez convertidos en una “semi-obligación” en todos los centros de educación superior del país y la UE, estas evaluaciones se volvieron “sellos de distinción” para las universidades, al punto de que muchos de ellas convierten sus puntos fuertes en formas de atraer futuros estudiantes e investigadores. De esta manera, las evaluaciones sirven – hoy más que nunca – no sólo para distinguirse del resto y así elevar su *caché*, sino también para atraer fuentes de financiación alternativas, ya sean éstas provenientes del mundo empresarial, el tercer sector o las fundaciones filantrópicas (Calhoun, 2009).

Si nos adentramos en la literatura específica de estas evaluaciones, se puede observar que su nacimiento se inspiró en los sistemas de calidad del mundo empresarial privado, más específicamente los pertenecientes a los Premios corporativos a la mejor gestión privada Deming (Japón), el Baldrige (EEUU) y los sucesivos sellos de calidad ISO 9000, 9001, etc., así como también en los Europeos EFQM (*European Foundation for Quality Management*) y EOQ (*European Organization for Quality*). Los objetivos generales que se persiguieron en la mayoría de los países occidentales fueron, básicamente, dos (Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, 2000):

1. Lograr la satisfacción de los distintos usuarios y agentes del servicio educativo: alumnos, profesores, administración.
2. Mejorar los tres mecanismos principales del servicio educativo a nivel secundario y terciario: la gestión, los recursos y los procesos.

Con respecto a los motivos por los cuales se optaba por estos mecanismos de evaluación en la UE, la Comisión Europea y otros organismos vinculados a su implantación en los Estados miembros destacaron a finales de los 90 los siguientes (Tejedor, 1997):

- . Desarrollo de la competitividad económica y tecnológica de las universidades nacionales.
- . Homogeneización de la calidad en los servicios prestados a nivel europeo.
- . Nivelación curricular en los empleados y docentes universitarios.
- . Optimización de los mecanismos de coste-eficiencia.
- . Mejora en la gestión y administración.
- . Rendición de cuentas a cambio de mayor autonomía del centro.

Como era de esperar, estos elementos se fueron afinando cada vez más con el tiempo, mediante programas pilotos y ensayos que se iban aplicando poco a poco en los distintos miembros de la comunidad económica. Un ejemplo importante de estas pruebas fue el denominado Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-1995), que procuró homogeneizar todas las evaluaciones que se estaban explorando a través de una Guía de Evaluación. Entre algunas de los “consejos generales” de esta guía, cabe destacar los siguientes:

Las evaluaciones deben ser tenidas cada vez más en cuenta a la hora de aplicar cambios en las políticas presupuestarias universitarias, así como también en el número de plazas docentes, cursos, etc...

Los resultados de las evaluaciones deben formar parte en un futuro de un sistema conjunto de almacenamiento de la información para posibilitar juicios y facilitar la toma de decisiones a nivel institucional y gubernamental.

Cada país miembro debería considerar la posibilidad de estructurar un proceso continuo de evaluación de la productividad de los estudiantes, sus principales usuarios.

La evaluación de la calidad universitaria tiene que fomentar poco a poco una cultura de diagnosticación interna, como sean la recogida de datos, trasvase de la información inter-institucional, etc...

Se debe incentivar cada vez más intensamente la actualización constante de los planes de estudio y cátedras, así como también del trinomio enseñanza-investigación-extensión universitaria en correlación al "proyecto socio-político" de la universidad. (Guía de Evaluación, 1994-1995).

Con estos guías y consejos, la UE se iba asegurando un papel cada vez más importante en la formulación de los programas de evaluación de la calidad de las universidades Europeas, argumentando en su momento que, si se seguían los pasos y consejos redactados por sus diferentes organismos comunitarios, la evaluación sistemática de la calidad de la educación superior aseguraría la excelencia en cada país en todas aquellas áreas fundamentales de la universidad, a saber: la docencia, los estudiantes, el currículo académico, la investigación, el personal administrativo, los recursos materiales (por ejemplo, las bibliotecas) y el proyecto institucional (Vieira Pereira, 1997).

#### **4. Formulación de un sistema de evaluación de la calidad universitaria**

**P**ara lograr estos objetivos, los distintos gestores de la educación de los países miembros desarrollaron todo tipo de mecanismos diferentes (i.e: entrevistas, evaluaciones internas, uso de variables cuantitativas, estadísticas, modelos de ecuaciones estructurales...); a día de hoy, sin embargo, tres son las

metodologías principales comunes a casi todos los países de la UE, a saber (Pereira, 2011):

1. La auto-evaluación (misma institución y a través de sus propios agentes implicados) y la evaluación externa (vía comité de expertos externos) a nivel institucional.
2. Acreditación (funcionariado, planes de estudio, masters oficiales, campus de excelencia...)
3. Ranking de universidades.

Todos estas metodologías proporcionan en la actualidad, de forma complementaria y entrecruzada, los datos estadísticos cualitativos y cuantitativos para la supuesta futura toma de decisiones, teniendo como horizonte, según diversos autores, un “examen global, sistemático y regular en base a objetivos científicos y objetivos” (Lera y López Martínez, 2001; Gordón, 2012).

Los ejes entre los cuales se dividiría esta triple evaluación son, en la mayoría de los casos, las cinco esferas principales de la educación terciaria, a saber: la docencia, los estudiantes, la gestión administrativa, la investigación y los planes de extensión universitaria (Pereira, 2011). Los casos de los estudiantes (denominados en la literatura específica “usuarios” o “clientes”) y la Extensión universitaria (programas extra-curriculares de conexión con la sociedad) han sido los últimos en agregarse a la lista, siguiendo en el caso del primero un mecanismo de evaluación totalmente diferente al practicado en el resto<sup>2</sup>.

Finalmente, toda esta información se recoge mediante indicadores cuantitativos y cualitativos, conocidos también como variables o criterios (Gómez et al., 1998). Estos instrumentos sirven, pues, para obtener la información de forma sistematizada, organizándola y re-interpretándola luego según los objetivos trazados por cada universidad y/o ministerio. El objetivo formal de tales indicadores radica en medir “el grado de consecución de los objetivos perseguidos”, generalmente inscritos en los planes estratégicos o “contratos-programa” de las universidades. A su vez, como afirma el profesor y evaluador Alfredo Morales, los indicadores también “visibilizan cuestiones ocultas o desconocidas de un factor concreto”, como puedan ser la salud del sistema empleado hasta la fecha, la evolución de los profesores o el grado de satisfacción de los estudiantes para

---

2 Esta metodología consiste en la creación de “índices que miden la calidad total de la Universidad a través de las valoraciones de aquellas personas más interesadas en que los centros de educación superior ofrezcan formación de la mayor calidad posible, sus egresados. Estos índices de medición ya no evalúan la calidad objetiva sino la calidad percibida y satisfacción con la universidad.” (Pereira, 2011).

con los servicios prestados por la facultad. Sin embargo, según algunos autores estudiosos de la materia, estos instrumentos aparentemente objetivos y técnicos pueden dar lugar a malos usos, como puedan ser su tergiversación para el aumento de presupuestos departamentales, para justificar la suspensión de cátedras, o la extensión de programas académicos (González López, 2004).

Cabe mencionar, por último, que la utilización de los indicadores de calidad universitaria se da a través de la comparación, es decir, a través de estándares y/o referencias antes pautadas por la universidad y las agencias; de esta manera, se puede afirmar que no hay medición de la calidad sin antes trazar un horizonte a conseguir, ya sea por aproximación (grados de evolución, progreso) o consecución (resultados). En cualquier caso, los indicadores deben, de acuerdo a los distintos autores estudiosos de la materia, ser capaces de resolver y/o mejorar la comprensión general y específica de los fenómenos tratados, ya sean estos procesos, curriculum, valoraciones de estudiantes, gestión o performance de los docentes (González López, 2004).

## 5. La evaluación de la calidad en España: una lectura crítica

**A** pesar de los avances y diferencias entre los distintos sistemas de evaluación de la calidad aplicados en nuestro país en el curso de la última década y media, como sean los sistemas de acreditación (programas ACADEMIA, DOCENTIA...), de evaluación de la calidad institucional (programas PNECU, PCU, AUDIT) o los rankings universitarios (SCImago, FCyD...) dos son los posicionamientos generales que se han desarrollado en la mayoría de los casos cuando de criterios a implementar se trató:

1. **El posicionamiento intra-académico puro:** es decir, aquél basado en el concepto tradicional de “rigor científico” (profesionalidad de los docentes e investigadores / nivel de especialización de la disciplina / capacidad de precisión y eficacia investigadora), donde se priorizan fundamentalmente dos tipos de baremos: los mismos académicos y científicos, por un lado, y las grandes editoriales/laboratorios especializados, por el otro. Así, sus principales formas de evaluación y control son: las publicaciones en revistas indexadas basadas en *peer-reviews*, el número de veces que el autor es citado (análisis bibliométrico), el número de *peer-esteem* que posee el candidato; participaciones en congresos de prestigio internacional... [Visión Humanista tradicional]
2. **El posicionamiento utilitarista científicista:** O sea, aquella visión “economicista” y cuantitativa que justifica la excelencia académica

a través de variables estrictamente “de mercado”, como sean: los aportes a la economía industrial-productiva nacional, los mecanismos de *knowledge transfers* utilizados, el número de patentes producidas y vendidas, la cantidad de firmas *spin-offs*, los emprendimientos llevados a cabo con empresas privadas... [Visión Neoliberal]

La causa de esta división entre dos visiones aparentemente disímiles con respecto a la evaluación de la calidad en las universidades españolas pudo venir dada, a nuestro entender, de un solapamiento de instituciones evaluadoras nacionales e internacionales, además de una tendencia general en el mundo occidental (denominada “convergencia de la evaluación de la calidad”) y, sobretodo, a nivel de la zona Euro. Y es que en el caso de España se vivió – y aún se vive – una suerte de “entremedio” en el articulado de las políticas evaluadoras de la excelencia académica, ya que como ya se sabe su sistema de Educación Superior se encuentra inmerso, primero, en el marco educativo común de la UE, al que se conoce como Plan Bolonia, en segundo lugar, en las circunscripciones de régimen nacional/estatal – al Ministerio de Cultura y Deporte – y, finalmente, a la normativa de las Comunidades Autónomas con poder de decisión en materia educativa –<sup>3</sup>.

Así, pues, la formulación de la evaluación de la calidad académica quedó inserta desde el principio en tres diferentes niveles político-institucionales, afectando a pesar de sus similitudes convergentes los posicionamientos generales:

- 1<sup>er</sup> nivel:** Consejo de Universidades y Secretaría General del Consejo de Universidades, dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte;
- 2<sup>do</sup> nivel:** Agencias Autonómicas para la Calidad Universitaria en las Comunidades Autónomas;
- 3<sup>er</sup> nivel:** Comisiones de Evaluación, Comités de Autoevaluación y Comités de Evaluación Externa, dependientes del Consejo de Universidades (Sabote y Pérez, 2003).

---

3 Las políticas en materia de I+D, por ejemplo, a pesar de pertenecer a un campo diferente al de los programas de evaluación de la calidad científica, están siendo cada vez más centralizados en los organismos de Bruselas, cuyos comisiones de Educación y Cultura poseen cada año mayor poder de decisión, a través, por ejemplo, de la financiación de los créditos de programas como FP7 -7th Framework Programme-, ERA –European Research Area- y el European Commission's Lifelong Learning Programme -EACEA 2007-2013. Pese a pertenecer a otros campos, sin embargo, es de esperar que dichas priorizaciones a la hora de financiar proyectos de investigación a nivel Europeo terminen afectando, directa o indirectamente, las futuras mediciones de la excelencia a nivel nacional y autonómico, especialmente si éstas atraviesan un proceso de convergencia global que puntúa alto los trabajos científicos financiados por la UE.

Con respecto a los indicadores desarrollados por estas comisiones y consejos, podemos afirmar que han sido, en términos generales, muy similares a los empleados por la *Education at a Glance* de la OCDE, así como también a los de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) de la UE, y los de la *Research Assessment Exercise* de Gran Bretaña, por citar sólo unos ejemplos<sup>4</sup>. Al igual que todas ellas, el objetivo estratégico principal que buscaban conseguir los indicadores españoles fue el de:

Evaluar la Calidad en las universidades españolas (...)  
Discrimina[ndo] aquéllas consideradas las mejores en  
materia de investigación y de docencia (...) Conoc[iendo]  
la eficiencia y eficacia de las investigaciones desarrolladas  
en el país<sup>5</sup> (ANECA, 2011).

Respecto a las variables utilizadas para conseguir este objetivo, primeramente se dividieron las evaluaciones en tres áreas de análisis:

**Evaluación de la Calidad Institucional:** Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario; Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU; 1996-2000); II Plan de Calidad de las Universidades (PCU; 2001-2006) y diversos planes en las CCAA.

**Acreditación:** Programas ACADEMIA, DOCENTIA, AUDIT, etc... de la agencia estatal ANECA, que según numerosos autores está reemplazando poco a poco a los anteriores (De Miguel, 2004; Morales, 2012; Gordón, 2012).

**Rankings:** Del Instituto de Análisis Industrial y Financiero (IAIF) de la Universidad Complutense de Madrid; Fundación Conocimiento y Desarrollo; Diario El Mundo – 50 carreras; Buel – Casal et al., 2008...

Para las primeras dos áreas de estudio, Calidad Institucional y Acreditación, los indicadores en general (Resolución 23/11/2011, Ministerio

---

4 Similares indicadores se pueden ver también en los sistemas/modelos de evaluación de la calidad Shanghai Jiao Tong University, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), International Observatory on Academic Rankings and Excellence (IREG), SCLMago Institutional Rankings, Fundación Conocimiento y Desarrollo (FcyD-Ranking).

5 Leyendas muy similares a ésta pueden encontrarse también en los consejos evaluadores como sean la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2006; el Consejo Económico y Social de Madrid, 2011; la Fundación COTEC, 2011; Gaceta Universitaria, 2003; Fundación CYD, 2009; y la agencia canaria ACECAU, 2010.

de Educación, Cultura y Deporte; Chacón et al. 2001; Cabrejos, 2006; Pascual Barrio, 2006; ACECAU, 2010) han sido los siguientes en nuestro país<sup>6</sup>:

### 1. Indicadores institucionales (Excelencia, Global Campus)

- Número de carreras que se imparten
- Número de docentes por 100 estudiantes
- Número de libros en biblioteca por estudiante
- Número de docentes mujeres sobre total docentes
- % de estudiantes que terminan la carrera en los años justos
- Títulos de Doctor extendidos en el año por 1000 estudiantes
- Alumnos y docentes ganadores de Premios Nóbel
- Inversión media por alumno
- Disponibilidad de recursos tecnológicos
- Eficiencia espacial/grado de equidad en la distribución
- Provisión del equipamiento técnico-material
- Estrategias de atención a la diversidad, seguimiento y evaluación de los alumnos
- Uso/número de ordenadores por alumno

### 2. Indicadores de acreditación (Docencia, Sexenios...)<sup>7</sup>

- Artículos publicados en revistas indexadas (*The Science Citation Index-Institute for Scientific Information*, ERIH, INRECS, LATINDEX, SCOPUS...)
- Libros o capítulos de libros publicados en editoriales de prestigio.
- Número de traducciones, impresiones, etc... de las publicaciones hechas.
- Número de investigaciones I+D financiadas por la UE, el MEC...

---

<sup>6</sup> Más información sobre los indicadores más utilizados en la Evaluación de la Calidad Universitaria española en el estudio realizado por Buela-Casal y Sierra (2007), y adaptado por Pérez de los Cobos (2011).

<sup>7</sup> Es importante mencionar, nuevamente, que estas evaluaciones no son obligatorias, sino que son voluntarias. Como bien explica ANECA en su página web, estos indicadores sólo son “(...) un modelo comprensivo que permite a las universidades desarrollar propuestas de evaluación orientadas a distintas finalidades. Así (...) [se] toma como base un modelo que considera las actuaciones que realiza el profesor fuera y dentro del aula, los resultados que de ellas se derivan, así como su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docentes.”(ANECA, Docencia-Modelo de Evaluación, pág.11). En cualquier caso, ya sea para la acreditación -de Personal Docente (PTU), Catedrático (CU)...- o para el Sexenio, las evaluaciones tienen un carácter “casi obligatorio” hoy en día, ya que tienen como objetivo final conseguir los siguientes tres pluses en el registro curricular del docente: Un “complemento de productividad”, cuya objetivo es incentivar el trabajo investigador del docente; una mejor difusión tanto a nivel nacional como internacional de la labor realizada; y una mejora en la capacidad de impacto por parte del investigador dentro y fuera del país. Todos ellos, como puede presumirse, difícilmente puedan ser ignorados.

- Número de citas recibidas (*peer-esteem*).
- Número de participaciones en congresos internacionales.
- Estancias en el extranjero.
- Docencia en Tercer Ciclo y variabilidad en las asignaturas dadas.
- Gestión docente: organización y coordinación de clases, tutorías y prácticas externas (planificación); Métodos de enseñanza y de evaluación (desarrollo).
- Adecuación, eficiencia, innovación y satisfacción del alumnado (resultados).

Con respecto a los indicadores de los rankings universitarios, llevados a cabo por firmas en su mayoría privadas, se pueden enumerar las siguientes (Krüger y Molas, 2010):

### **3. Indicadores relativos a los rankings universitarios**

- Ratio profesorado equivalente a tiempo completo/población de referencia.
- Ratio de personal docente e investigador (PDI)/población de referencia.
- Ratio de personal de administración y de servicio e investigador (PAS)/población de referencia.
- Matriculados /población de referencia.
- Total de recursos destinados a la universidad por alumno.
- Esfuerzo bibliográfico: cantidad numérica de fondos de las bibliotecas universitarias; inversión bibliográfica en € de la universidad.
- Número de tesis por cada 100 PDI-doctores; número de tesis/matriculados en doctorado.
- Derechos presupuestarios reconocidos en la Universidad correspondiente al I+D/PDI-doctor; tesis defendidas/doctor; patentes explotadas/PDI; patentes presentadas al registro europeo/PDI; ingresos de patentes/PDI.
- Ratio de catedráticos, titulares universitarios y catedráticos de escuelas universitarias por PDI; ratio de doctores por PDI.
- Publicaciones en medios españoles y extranjeros/PDI doctores; cantidad de artículos de referencia internacional (ISI)/PDI doctor.

Como se puede observar, los criterios que se han utilizado para evaluar la institución, investigación y docencia en nuestro país han estado inmersos en un entrelazado que engloba tanto las corrientes neoliberales como las humanistas clásicas, provocando una suerte de fusión “académico-capitalista”, donde

por un lado se conserva el elitismo hermético decimonónico de la Universidad moderna (evaluación institucional) y por el otro se introducen elementos típicos del mercado neo-capitalista (acreditación y rankings). Como afirman los autores De Miguel y Apodaca,

Hubo claramente un solapamiento entre los supuestos teóricos y metodológicos de dos modelos evaluativos – evaluación institucional y la acreditación – que presentan características claramente diferentes. El primero asume la tradición académica; el segundo tiene un corte de tipo empresarial. (De Miguel, 2001; De Miguel y Apodaca, 2009).

Esta realidad, a pesar de haber afectado a todas las disciplinas científicas de la academia española, ha sido particularmente singular en las carreras humanísticas y sociales (De Sousa, 2010; Nagy-Zekmi y Hollis, 2012; Said, 1994). Según JanSeraes, director del departamento de Comunicación de la Universidad de Massachusetts y del área de Comunicación Sostenible en la UNESCO,

Al analizar con detalle los cambios internos y externos surgidos a partir de las reformas institucionales de los últimos años en la educación superior, se arriba a la conclusión de que el principal afectado a sido, entre otros, el rol y lugar que los científicos sociales tienen en la sociedad” (Seraes, *Homo Academicus: Quo Vadis?*, 2012).

Este grado de afectación particular en el rol y lugar que los académicos humanísticos y sociales tienen hoy en la sociedad pudo venir dado, a nuestro entender, por dos razones principales: la estrecha relación que tienen los estudios con el pensamiento crítico y, en algunas casos, emancipador, por un lado, y la autonomía de los estudios con respecto a los poderes gubernamentales de turno y el mercado, por el otro.

Con respecto al primer factor, el filósofo francés Pierre Bourdieu, en su famoso estudio sobre la sociología de las facultades universitarias francesas<sup>8</sup>, ya comentaba al respecto desde el punto de vista comparativo con las disciplinas aplicadas:

---

8 Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*, Stanford, CA, 1988.

(...) las disciplinas aplicadas como Medicina o Derecho tienen un concepto diferente de la investigación y la educación con respecto a las artes y las humanidades (...) Sus tesis y estudios suelen ser más pragmáticos, formales, y tecnológicos por naturaleza, mucho menos implicados, en general, por las cuestiones sociales que puedan derivar de los mismos (Bourdieu, *Homo Academicus*, 1988 – Traducción propia).

Otro conocido pensador y estudioso de la materia, el palestino Edward Said, afirmaba también algo similar con respecto al rol tradicional *normativo* de los intelectuales humanistas:

Los que están dentro del sistema promueven los intereses de éste; pero los intelectuales públicos [humanistas] deben ser los que cuestionan el patriotismo nacionalista, la manera de pensar de las corporaciones privadas, y el sentido de clase, raza o privilegio de género. (Said, *Representations of the Intellectual*, 1994).

Con respecto al segundo factor, la autonomía de los estudios sociales de los poderes coyunturales, la profesora Mary Evans, de la *London School of Economics*, comenta en su estudio dedicado a este tema<sup>9</sup>:

Hoy ya no se espera de las universidades valores como la independencia y el pensamiento crítico, sino más criterios que responden a las prioridades del mercado y la economía (...) gracias a una constante presión por parte de las agencias de evaluación, medición y acreditación (...) que estandarizan y comercializan la academia como nunca antes se había visto (Evans, *Killing Thinking: The Death of the Universities*, 2004).

Haciendo una distinción entre aquellos académicos que responden al orden establecido haciendo y estudiando lo que el sistema les dicta, y aquellos que mantienen su autonomía dentro del marco institucional, el conocido teórico Gilles Deleuze ya afirmaba en su tiempo:

---

<sup>9</sup> Evans, Mary. *Killing Thinking: The death of the Universities*, Continuum, 2004.

Los académicos autónomos son opuestos a los académicos institucionalizados (...) los académicos que mantienen su autonomía hablan sobre el desorden del orden, hablan con voz propia, sin 'representar' a nada (...) la mejor pedagogía 'pública' es el trabajo intelectual del académico autónomo. (Deleuze, *He Was My Teacher: Desert Islands & Other Texts, 1953-1974*).

Ya sea por uno u otro motivo, lo cierto es que indudablemente los mecanismos de evaluación de la calidad científica hoy en día están transformando, al menos en el contexto español, la naturaleza de los estudios humanísticos y sociales. Ya sea por el grado de importancia que disfrutan hoy dentro de las prioridades educativas de la UE, su nivel de valoración entre los planificadores y financiadores de I+D nacional e internacional, su presencia en los espacios de articulación de poder, o su consideración prioritaria en la agenda del gobierno y los mercados, podemos afirmar casi sin margen de dudas que las nuevas políticas denominadas "del conocimiento" de la última década están dando un giro de 360 grados a los contenidos de los estudios provenientes de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Antes de pasar a plantearnos un posible nuevo escenario para revertirlo, primeramente pasaremos a argumentar con más detalle por qué es necesario hacer hincapié en los sistemas de evaluación de la calidad científica para una re-articulación de los estudios sociales en la educación superior, así como también explicar cuáles son exactamente las apuestas que defiende la denominada corriente Ciencias Sociales Públicas. El objetivo final de esto será, como ya dijimos al principio de este artículo, articular y enlazar la teoría del compromiso académico con la práctica institucional universitaria.

## **6. Justificación de una (re)evaluación de la calidad universitaria y las Ciencias Sociales Públicas**

**S**i consideráramos la posibilidad de implementar institucionalmente aquellos postulados que sirvan para re-formular el actual rol de las Humanidades y Ciencias Sociales en la sociedad actual, uno de los mecanismos principales que nos ayudaría a realizarlo serían sin lugar a dudas los sistemas de evaluación de la calidad, acreditación y ranking universitarios, una suerte de combinado político-normativo-institucional que funcionaría como "caballo de Troya" instrumental para nuestros objetivos.

Teniendo en cuenta el gran impacto que tienen en el imaginario de los estudiantes y la sociedad a la hora de percibir la función de la universidad (y sus disciplinas, personal, campus...) así como también su grado de influencia *normativa* sobre las prioridades educativas en las autoridades nacionales e internacionales, es de suponer que toda re-articulación del sistema de evaluación de la calidad universitaria variará indefectiblemente en los escenarios universitarios futuros, reemplazando, a nuestro entender, unos valores por otros dependiendo de las modificaciones llevadas a cabo durante su proceso de armado, implementación e interpretación.

La importancia de esta iniciativa, pues, radicaría en el hecho de reconocer, por un lado, la gran impronta *que ya poseen* las evaluaciones de calidad (negarlo, creemos, sería un paso en falso a contrapelo de las corrientes actuales en educación superior); y por el otro, mediante una lectura crítica si se quiere más “humanista” de la gestión y el *management* educativo, proponer alternativas *que puedan implementarse* bajo el actual estado de las cosas, es decir, movilizándolo poco a poco el andamiaje – político – dentro mismo de la institución universitaria.

## CIENCIAS SOCIALES PÚBLICAS

Ante la avanzada neo-liberalista de los últimos veinte años en casi todas las universidades del continente Europeo, denominada por algunos como ya dijimos “capitalismo académico” o “marketización” de la educación superior (Galcerán, 2003; Välimaa, 2009), distintos grupos académico-civiles dentro y fuera de las facultades se han ido articulando con el objetivo explícito de defender teórica y pragmáticamente lo que generalmente ellos denominan bajo el lema de Ciencias Sociales Públicas (Galcerán, 2003; Sousa Santos, 2010; Freire, 2001; Galeano, 2001; Burawoy, 2011; Lindblom, 2002; Arrondo y Egido, 2008). Estos conceptos, abarcadores de todas las disciplinas universitarias pero especialmente de marcado anclaje humanístico y social, defiende entre algunos de sus postulados los siguientes valores:

1. Ideologizar el conocimiento científico aplicado en las universidades.
2. Capacitar a los estudiantes con un pensamiento crítico y analítico, capaz de otorgarles las herramientas operativas necesarias para su emancipación.
3. Fomentar el ejercicio de la autocrítica en la propia academia.
4. Defender la autonomía respecto de los gobiernos de turno y de los poderes fácticos económico-financieros.

5. Incentivar los procesos pedagógicos integrales (por ejemplo, en sectores de la ciudadanía) y no únicamente los profesionalizantes.
6. Implicarse y comprometerse con los objetivos de estudio e investigación dados.
7. Desarrollar un posicionamiento reactivo y, especialmente, pro-activo en el accionar educativo-intelectual.
8. Y finalmente: potenciar, legitimar y actualizar la labor social extra-académica en la actividad curricular, ya sea a través de controles sociales y rendición pública de cuentas o participación directa de la ciudadanía.

Todos estos principios, a contracorriente tanto de los valores tradicionales intra-académicos de la universidad moderna como de los criterios economicistas de la ola neoliberal, se caracterizan fundamentalmente por sus implicaciones *pro-activas* con la realidad externa (que se volvería parte integral de la academia y, por tanto, interna), como así también por su ruptura con los roles puramente técnico-profesionales que el mercado y la *new management* pretenden del sistema educativo superior. La universidad de las Ciencias Sociales Públicas re-articula, pues, *pertinentemente*, la función y el rol del académico en la sociedad, en la medida en que lo re-ubica dentro de un “dispositivo” conjunto – en unión a otras organizaciones sociales y cívicas, como puedan ser las ONGs, los sindicatos, los organismos de derechos humanos y las comunas barriales – para la tarea *emancipadora y crítica de la sociedad*, a través de la generación y reproducción de conocimiento conscientemente político (Arrondo, 2011; Casullo, 2006; González, 2010; Anderson, 2011).

La importancia de esta “tercera posición” residiría, pues, en el hecho de considerar a la educación superior como un mecanismo más de lucha por la consecución de una sociedad mejor, priorizando el uso y la divulgación del conocimiento crítico como un instrumento fundamental para la emancipación no sólo del Hombre y sus ideas, sino también – y especialmente – de sus sociedades y sus formas de vida. A contramano del utilitarismo tecno-científico propuesto por el capitalismo académico, que ve a la educación en relación a su input en la economía, y del academicismo letrado tradicional, que propone la restauración de la “La Ciudad Universitaria” por fuera del resto de las esferas sociales, las Ciencias Sociales Públicas pretenden recuperar, desde su propio ámbito pero con alcance general a todo el resto de las disciplinas, aquélla antigua reflexión griega hoy más necesaria que nunca: la de la vida de las sociedades en relación al acto mismo del conocimiento (González, 2012).

## 7. Proposiciones para una evaluación de la calidad universitaria basada en las Ciencias Sociales Públicas

**A**ún a sabiendas de que para colocar dichos indicadores en los mecanismos de evaluación de la calidad se necesitan de una serie de requisitos que aquí no disponemos, proponemos a modo de *iniciativa*<sup>10</sup> los siguientes indicadores cuantitativos y cualitativos ante una virtual renovación del sistema de evaluación de la calidad científica, basándonos, en la medida de lo posible y siempre siendo conscientes de la actual distribución de fuerzas, en los postulados teóricos de las Ciencias Sociales Públicas.

Para su articulación, tuvimos en cuenta siete tipos de agentes/ espacios a evaluar, ya que, como bien explica la literatura, “no es lo mismo evaluar la percepción de los estudiantes con respecto a su apreciación de la institución donde estudian que los diseños de las cátedras o los recursos bibliotecarios” (Middlehurst, 1992). Así, definimos la división de la siguiente forma:

- Educador (investigadores, docentes...)
- Contenidos (cátedras, asignaturas, planes de estudio...)
- Objetivos (impactos, *outcomes*)
- Estudiantes (percepciones, satisfacción)
- Procesos (métodos de enseñanza/aprendizaje)
- Diseño (estándares, articulación cátedras...)
- Acreditaciones (homologación, reconocimiento, transferencias...)

Siendo éstas nuestras categorías y áreas de enfoque, pasamos a la formulación de los posibles indicadores y sus definiciones<sup>11</sup>:

---

10 Lo llamamos aquí iniciativa pero somos conscientes de que en realidad esto forma parte de un largo debate que ya tiene mucho recorrido en la literatura específica, donde numerosos autores ya han alzado su voz para contrarrestar unas tendencias generales que consideran injustas y desiguales. Lamentablemente, pero, estas disidencias no han logrado “cuajar” lo suficientemente allí donde, creemos, debía hacerlo (docentes, autoridades, agencias de calificación, clase política, sociedad), por razones, paradójicamente, que bien pueden explicarse por los mismos motivos de la queja: por ejemplo, por el hermetismo académico.

11 La propuesta de este sistema de medición está orientado a la calidad evaluada en las universidades de titularidad pública del Estado, quedando así excluidos centros de enseñanza terciaria privados, consorcios, franquicias o trusts.

## INDICADORES PARA LA MEDICIÓN LA CALIDAD UNIVERSITARIA

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN
EDUCADOR	<b>Proporción PDI en actividades interdisciplinarias</b>	Expresa la participación del Personal Docente e Investigador en otras cátedras diferentes a la propia.
	<b>Proporción PDI en actividades extra-curriculares cuminatarias</b>	Expresa la participación del Personal Docente e Investigador en actividades no universitarias:ie. Centros cívicos, sindicatos, congresos comunales...
	<b>Proporción PDI en publicaciones de difusión masiva</b>	Expresa la participación del Personal Docente e Investigador en revistas, diarios, blogs, de alcance popular.
CONTENIDOS	<b>Prácticas en organizaciones no lucrativas del plan de estudios</b>	Créditos prácticos a realizar en ONGs, sindicatos, centros cívicos, asociaciones civiles, Tercer Sector.
	<b>Oferta optativa al alumnado de contenidos cívicos</b>	Créditos optativos y de libre elección a cursar relacionados con los derechos/ obligaciones laborales, de género, de ciudadanía, inmigración y religiosos.
	<b>Porcentaje de contenidos de autoría minoritaria</b>	Proporción de contenidos producidos por minorías sociales, trabajadores, inmigrantes.
OBJETIVOS	<b>Tasa de éxito y progreso en prácticas no académicas</b>	Porcentaje entre el número de créditos aprobados del total matriculados por el alumno.
	<b>Tasa de graduación en cursos vinculados a temáticas sociales</b>	Porcentaje de alumnos egresados por titulación en el curso académico.
	<b>Tasa de rendimiento en actividades sindicales, ONGs, Tercer Sector</b>	Porcentaje entre el número de créditos superados por los alumnos respecto al total de créditos matriculados.
	<b>Tasa de abandono en contenidos no académicos</b>	Porcentaje de alumnos que no se han vuelto a matricular en dichos contenidos o no han finalizado la asignatura/actividad.

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN
ESTUDIANTES	<b>Concepción de la calidad universitaria</b>	Percepción de la importancia de las dimensiones universitarias incorporadas relacionadas con la comunidad civil y trabajadora.
	<b>Satisfacción del alumnado</b>	Grado de interés por los contenidos/ actividades extra-académicos.
	<b>Actitudes del estudiantado hacia la Universidad</b>	Adecuación del nuevo perfil docente y materiales curriculares a sus expectativas.
PROCESO	<b>Participación extra-académica</b>	Porcentaje de agentes sociales en el curso académico ajenos a la universidad.
	<b>Locaciones off-campus</b>	Uso de locaciones fuera del campus universitario: sindicatos, centros cívicos, comunas barriales, terrenos ocupados.
	<b>Accesibilidad</b>	Facilidad espacial/territorial e infraestructuras para incorporación de personas con movilidad reducida.
	<b>Interactividad</b>	Porcentaje de mecanismos que posibilitan la comunicación alumno-profesor:tutorías, forums digitales.
	<b>Costos individualizados</b>	Expresa la participación financiada por el propio alumno en materiales didácticos, etc.
	<b>Derechos de Autor</b>	Disponibilidad de materiales didácticos digitales e impresos copyleft.
DISEÑO	<b>Orientación pertinente</b>	Tipo de naturaleza del estudio: vocacional, extensiva, profesional, de ciudadanía o integral.
	<b>Niveles de progresión</b>	Expresa el tipo de progreso que se busca priorizar: laboral, individual, experiencia, multidisciplinario.
	<b>Participación no científica en articulación de la currícula</b>	Porcentaje de participación de los agentes sociales en la formulación del plan de estudios.

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN
ACREDITACIONES	<b>Evaluaciones complementarias</b>	Examinación vinculativa de actividades del alumno de carácter cultural, político/ universitaria, mediático, sindical.
	<b>Validación no tradicionales</b>	Formas de validación alternativas: reconocimiento como de libre elección las actividades culturales barriales, manifestaciones artísticas, organización de charlas comunales, cine forums.
	<b>Créditos suplementarios</b>	Otorgamiento de créditos ECTS por la realización de asistencias, producciones, ediciones u organizaciones de cursos/actividades de carácter artístico, cultural, medioambiental y/o voluntariado.

**FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA**

Todos estos criterios y posibles líneas de actuación, volverían, a nuestro entender, normativo y *posible* aquello que hasta el día de hoy ha permanecido sólo en iniciativas puntuales de algunos colectivos, nunca sistematizándose hasta el punto de transformarlo en una agenda política de la universidad Española. Por esta razón, lo que estamos afirmando con estas proposiciones es el hecho de que hasta que no se evalúen las “calidades altermundistas o comprometidas”, es decir, hasta que no se contemplen a la hora de otorgar pluses, dotaciones económicas para investigación, un mejor posicionamiento global institucional, o para la acreditación del profesorado, estos valores sociales-críticos-emancipadores del conocimiento comprometido se mantendrán siempre en una esfera discursiva y teórica, con buenas intenciones, pero nunca empleadas en el mundo real de las instituciones y sus formas de poder.

## 8. Conclusiones

Los académicos de Ciencias Sociales y Humanidades en España y en Europa viven una dualidad que nace en lo conceptual pero se inserta en lo metodológico. Entre la visión tradicional humanista de algunos y “neoliberal” de otros, la realidad global exige un posicionamiento ambiguo de las ciencias sociales nacionales, a medio camino entre su sostenibilidad económica y su tradicional rigor científico.

Una corriente “renovadora” nacida de esta discusión y proveniente de lugares con procesos similares, se introduce en esta situación histórica particular y se hace hueco: La Universidad Popular, Comprometida, o Altermundista, y de

allí sus ramas científicas y disciplinarias: las Ciencias Sociales Públicas. Entre sus postulados, que hacen públicos a través de congresos y artículos científicos y periodísticos, proponen *un compromiso académico explícito de las universidades con la sociedad civil, con los trabajadores, con los desfavorecidos, con las minorías sociales... teniendo como objetivo principal, entre tantos otros, el de fortalecer el rol transformador y crítico de la academia, en completa alianza con el resto de las esferas sociales no-universitarias y no científicas.*

Ante esta iniciativa, propusimos en este artículo diseñar modestamente un modelo propio de medición de la calidad científica, incluyendo estos valores en forma de indicadores a priorizar a la hora de otorgar pluses, promover puestos y posicionar centros de investigación.

A pesar de las numerosas posibles resistencias burocráticas y potenciales escenarios conflictivos en su virtual implementación, y de las muchísimas y variadas cuestiones aún por resolver, como la centralización (o no) de la recolección de datos y su análisis e interpretación, la monitorización del proceso, los mecanismos de comunicación/divulgación o identificación de las audiencias. Su mera articulación es ya un establecimiento de las bases mínimas a cumplimentar, así como también toda una declaración de intenciones.

Como se ha querido demostrar en el último apartado de este artículo, la “audacia” de los postulados que estos indicadores defienden, calificados por muchos “a contrapelo de las vertientes tradicionalistas y neo-capitalistas”, no conseguirá por sí sola establecer un espacio de profundidad democrática dentro del mundo académico, por más argumentado y estudiado que esté la iniciativa. Por el contrario, y como afirma el sociólogo Horacio González, para que sea realmente efectiva la audacia de estos indicadores “*tiene que asociarse [también] a la imaginación, a la movilización social y al establecimiento de ámbitos institucionales que procesen el conflicto interno en las fuerzas de cambio*”(González, 2011). La primera parte, creemos, ya se ha conseguido; ahora toca ocuparse de las otras dos.

## 9. Bibliografía

- Anderson, L. (2011) Too much information: International Affairs, *Political Science & the Public Sphere*. Disponible en: <http://publicsphere.src.org/anderson-international-affairs-political-science-and-the-public-sphere/>
- ACECAU (2009). *Programa Institucional: Indicadores de Calidad del Sistema Universitario Canario (IC-SUC)*. Disponible en: <http://www.acecau.org/es/programainstitucional.html>

- ANECA (2007). *Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)*. Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>
- ANECA (2012). *Programa ACADEMIA: Principios y Orientaciones 2.0*, Madrid.
- Bender, T. (2011) *Historians in Public*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/bender-historians-in-public/>
- Benjamin W. (1913-1926) *Selected Writings Volume 1, 1913-1926*, Cambridge MA, Belknap Press of Harvard University Press, Translated by Rodney Livingstone (1996). Disponible en: [http://books.google.es/books/about/Selected\\_Writings\\_1938\\_1940.html?id=BUpy84dJzSc&redir\\_esc=y](http://books.google.es/books/about/Selected_Writings_1938_1940.html?id=BUpy84dJzSc&redir_esc=y)
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2010). *Ranking de 2009 en investigación de las universidades españolas*. *Psicothema*, 22, págs. 171- 179.
- Burawoy, M. (2011) *The Return of the Repressed: Recovering the Public Face of U.S. Sociology*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/burawoy-recovering-the-public-face-of-us-sociology/>.
- Burawoy, M. (2012) *What is Public Sociology?* Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=d29t2Tshc9M>
- Calhoun, C. (2006) *The University & the public good*, Thesis Eleven.
- Calhoun, C. (2009) *Social science for public knowledge*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/calhoun-social-science-for-public-knowledge>.
- Casullo N. (2007) *Las Cuestiones*, Buenos Aires, FCE.
- Chomsky N. (1967) *The responsibility of intellectuals*, The New York Review of Books. Disponible en: <http://www.chomsky.info/articles/19670223.htm>
- Davies H., Nutley S. & Walter I. (2005) *Assessing the Impact of Social Science Research: Conceptual, Methodological & Practical Issues*. 'ESRC Symposium. Disponible en: [http://www.odi.org.uk/rapid/Events/ESRC/docs/background\\_paper.pdf](http://www.odi.org.uk/rapid/Events/ESRC/docs/background_paper.pdf)
- Deleuze, G. (1953-1974) *He was My Teacher: Desert Islands and Other Texts*, Los Angeles, Semiotext.
- De los Cobos, A. (2011) *Evaluación de la docencia y del aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad Católica San Antonio, Tesis Doctoral. Disponible en: <http://repositorio.ucam.edu/jspui/bitstream/10952/139/1/Tesis%20Doctoral%20pdf.pdf>

- De Miguel, M. & Apodaca, P. (2009). Criterios para Evaluar el Impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, *Revista de Educación*, núm. 349, págs. 295-310. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_14.pdf)
- De Sousa Santos B. (2010) La Universidad Europea en la Encrucijada, *Revista El Viejo Topo*, núm. 274, págs. 49-55. Disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/117636.pdf>
- Dunleavy P., Hughes A. & Ulrichsen T. (2011) *Current Thinking in assessing impact & innovative engagement*. London School of Economics, London. Disponible en: [http://richmedia.lse.ac.uk/publicLecturesAndEvents/20110613\\_1130\\_impactConf\\_MorningSession.mp3](http://richmedia.lse.ac.uk/publicLecturesAndEvents/20110613_1130_impactConf_MorningSession.mp3)
- European Commission (2003) *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels: European Commission. Disponible en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11067\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_en.htm)
- Foucault M. (1971) J. K. Simon: A Conversation with Michel Foucault, *Partisan Review*, 38, págs.192-201.
- Fuchsel H. (2009) Evaluación Institucional del Sistema Universitario Español: Una visión de la calidad de la evaluación basada en indicadores de rendimiento, *Boletín de Psicología* núm. 97, pp 55-69. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3139341>
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*.1970, New York, Continuum.
- Galcerán M. (2009) El Discurso oficial sobre la Universidad, *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, Madrid, 2003. Disponible en: <http://fs-morente.filos.ucm.es/convergencia/debate/logos/Galceran.pdf>
- González H. (2012) Autonomía: Problema de viejos, *Página/12*, 21 /7/2012. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-199180-2012-07-21.html>
- González López I. (2004) *Calidad en la Universidad: Evaluación e Indicadores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gramsci, A. (1975) *Prison Notebook 2*, New York, Columbia UP.
- Karaganis J. (2011) Cultures of Collaboration in Media Research, en P.M. Napoli & M. Aslama (eds) *Communication Research in action: Scholar Activist Collaborations for a democratic public sphere*. New York: Fordham University Press. Disponible en: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1485181](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1485181)

- Kehm, Huisman&Stensaker (2009) *The European Higher Education Area: Perspectives on a moving target*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009. Disponible en: <https://www.sensepublishers.com/files/9789087907143PR.pdf>
- Manzano, V. & Torrego, L. (2009) Tres Modelos para la Universidad, *Revista de Educación*, n. 350, págs. 477-489. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_21.pdf)
- Nagy-Zekmi S. & Hollis K. (2012) *Global Academe: Engaging Intellectual*, New York, Palgrave Macmillan.
- Pereira M. (2011) Nuevas Tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados, *Aula Abierta*, Vol. 39, núm. 3, pp. 73-84-ISSN: 0210-2773 ICE. Universidad de Oviedo.
- Smith, R. M. (2009) *The Public Responsibilities of Political Science*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/smith-the-public-responsibilities-of-political-science>.
- Said, E. (1994) *Representations of the Intellectual: The 1993 Lectures*, New York, Vintage Books.
- Sartre J. P. (1957) *Search for a Method*, edited by Hazel E. Barnes, New York.
- Välimaa J. (2009) *The Relevance of higher education to Knowledge Society and Knowledge-driven Economy: Education, Research and Innovation*, Sense Publishers, Rotterdam. Disponible en: <https://www.sensepublishers.com/files/9789087907143PR.pdf>
- Zaloznik, P. & Gaspard, J. (2011) Social Sciences and the European Neoliberal University: Tensions in conceptualisations of the Public Role of Universities, en N. Carpentier et al (eds) *Critical Perspectives on the European Media Sphere*. ECREA, Ljubljana, 2012. Disponible en: [https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/99866/1/edited\\_chapter.pdf](https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/99866/1/edited_chapter.pdf)



# LA IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD EN LA TELEVISIÓN PÚBLICA DE ANDALUCÍA

THE IMAGE OF THE UNIVERSITY IN THE PUBLIC TELEVISION OF ANDALUSIA

José Antonio Navarro Moreno y Agustín Olmo López  
(Universidad de Sevilla, España)

Recibido 15/04/2012 - Aceptado 30/05/2012

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 131 - 148

## Resumen

La presencia en los medios de comunicación es hoy en día imprescindible para que una institución interactúe con la sociedad. Los autores estudian cómo se produce esa relación entre las universidades y la televisión en Andalucía, a través de las emisiones de Canal Sur durante 2011. Analizan así cómo se reflejan los procesos de producción de la noticia y la imagen que reciben los espectadores de las universidades.

## Abstract

*Having a presence in the mass media is nowadays essential if an institution wants to interact with society. The authors have studied how that relationship occurs between Andalusian universities and television, through Canal Sur broadcasts during 2011. Thus, they analyse how the production processes of the news and images that viewers receive are reflected.*

## Palabras clave

Televisión, Radiotelevisión Pública, Informativos, Universidad, Andalucía

## Keywords

Television, Public Service Broadcasting, News, University, Andalusia

## Sumario

1. Introducción
2. El proceso de producción de la noticia en el mundo universitario
3. Presencia de las Universidades andaluzas en la Televisión de la Comunidad
4. El mundo universitario en los informativos “diarios”
5. El mundo universitario en los informativos “no diarios”
6. Conclusiones
7. Bibliografía

## **Summary**

1. *Introduction*
2. *News production processes at universities*
3. *The presence of Andalusian universities in the region's public television*
4. *The university community in "daily" news programmes*
5. *The university community in "non-daily" news programmes*
6. *Conclusions*
7. *References*

## **1. Introducción**

**S**i el tipo de sociedad marca el tipo de universidad, o viceversa, ahora, con la sociedad de la información se requiere una mayor presencia en los medios del mundo universitario, puesto que ya no debe responder a ese concepto anticuado de institución exclusiva, y a veces excluyente, que como templo del saber se representaba en otros tiempos, sino que su interacción tiene que ser mayor con su entorno.

El papel que una sociedad adjudica a su sistema universitario se suele fundamentar básicamente en dos ejes: educación e investigación. Pero hay un valor que ha ido aumentando su consideración, y es el de la transferencia de conocimiento. Este principio, por ejemplo, ha sido incorporado en el ordenamiento jurídico que regula las universidades andaluzas, tal y como recoge la Ley 15/2003 de Universidades Andaluzas, que en su artículo 53 precisa que "fomentarán el estudio, la docencia y la investigación como actividades encaminadas a lograr la formación integral de los estudiantes, la continua transferencia de conocimientos desde la institución universitaria, la creación de conocimiento y el desarrollo del espíritu crítico y emprendedor en todos los ámbitos de la actividad social."

Análogamente, los medios de comunicación de masas tienen una importancia capital a la hora de acercar la información a los ciudadanos. Como asegura Mac Quail (1983, p. 21) han creado una cultura mediadora en la que tienen un papel protagonista, ser mediadores entre un hecho noticiable y la sociedad.

Ambos, Universidad y Medios pueden converger en sus misiones, cumpliendo funciones complementarias. El primero ofrece transferencia de conocimiento, y el segundo una ventana privilegiada para dar visibilidad a las actividades universitarias. Si bien, la irrupción de los medios "ha deslocalizado los saberes, deslegitimado su segmentación, modificado el estatuto institucional de los lugares de saber y de las figuras de la razón." (Martín Barbero, 1999, p. 13).

Si hacemos caso a esto, no debe despreciar la Universidad la potencialidad que le ofrecen los medios audiovisuales, puesto que, la mayoría de los ciudadanos recurren a ellos como fuente principal de información. Según el barómetro de 2010 del CIS, el 67,7 % de los españoles todos o casi todos los días ve las noticias por televisión, frente al 25,9 que las sigue por la radio, o el 25,0 % que recurre a la prensa escrita, bien sea en edición de papel o por internet. Así, “cuando se habla de medios audiovisuales o digitales, se habla de instrumentos o herramientas, pero su relevancia social, su omnipresencia, su capacidad de impacto y su potencialidad socializadora son tan grandes que acaban convirtiéndose de alguna manera en medio ambiente, en entorno.” (Ferrés, 2008, p. 66).

En el caso concreto de la televisión, que es la que nos ocupa, hay que compartir con Giovanni Sartori (2003) que es la más grande agencia de formación de la opinión pública. Aunque Sartori establece un punto de vista peyorativo acerca de este medio de comunicación debido a su mala utilización, con lo que su función no siempre resulta interesante. Así dice que “la televisión ha entrado en una carrera competitiva decadente cuyo producto final es, primero, una información reducida; segundo, información improvisada e inútil, y tercero, una desinformación absoluta.” (Sartori, 2003, p. 33).

En cualquier caso, con todos los inconvenientes o ventajas, es evidente que los medios de comunicación y, más en concreto la televisión, representa un gran poder de información, por su sugerencia o por ofrecer una visión aparentemente real e instantánea (Pérez, 2004, p. 34). Ahora bien, como cuestiona Pérez Rodríguez, habría que saber si estos sistemas de comunicación suponen un mayor nivel de conocimiento y comprensión de la realidad para la población, o sólo para unos pocos. (Pérez, 2004, p. 39).

Es por tanto, inevitable analizar cómo es la Universidad que aparece en los medios, y cómo es reflejada, puesto que así será la imagen que la mayoría de los ciudadanos se conformarán de ella. Igualmente, es importante ver qué potencialidad ofrecen los medios a la Universidad para proyectar su labor sobre la sociedad. Dado que es ingente el material a analizar, nos hemos centrado en el medio de más impacto, la televisión, y en un espacio delimitado, Andalucía, para poder estudiar esa interacción en un ámbito más acotado y menos disperso.

## **2. El proceso de producción de la noticia en el mundo universitario**

**D**iferentes autores que han reflexionado sobre el concepto de producción de la noticia, desde diferentes parámetros y perspectivas, pero nos

resulta más interesante para nuestra investigación el marco teórico definido por los investigadores que se han aproximado a los procesos de recepción de los mensajes por parte de la opinión pública y a la construcción de los mismos por parte de fuentes organizadas o institucionales. Los factores organizativos, burocráticos que influyen en el proceso de producción de la noticia y cuyo resultado es la fabricación, la construcción de la noticia – newsmaking – cuyas exigencias organizativas, estructurales, técnicas y expresivas son elementos importantes para determinar la representación ofrecida por los medios de la realidad. Ahí se establecen los criterios de noticiabilidad, aquellos que determinan si un hecho es merecedor de convertirse en noticia o no. Ese proceso de selección que, a su vez, incluye tres fases, la selección, la jerarquización y la tematización de las noticias (Rodrigo, 1989).<sup>1</sup>

No podemos olvidar que gran parte del objeto de nuestra investigación será el análisis de la emisión y sus relaciones con el proceso de producción de la noticia tanto en el medio de comunicación elegido como en los Gabinetes de Prensa que gestionan parte de estos inputs.

Consideramos necesario comentar los posicionamientos de Mac Quail (1983, p. 23) sobre la capacidad de los medios para destacar o silenciar unos acontecimientos u otros y así crear el concepto de opinión pública, lo que se ha conocido como la Teoría de la Fijación de la Agenda. Como recoge Mac Quail (1983) al referirse a los media, “por el mero hecho de prestar atención a algunos temas e ignorar otros, tienen un efecto en la opinión pública. La gente tenderá a conocer aquellas cuestiones de las que se ocupan los medios de difusión y adoptará el orden de prioridades que se asigna a los diversos temas”.

Resulta innegable, para Monzón (1987), que los medios de comunicación van creando con sus mensajes, imágenes y estereotipos el marco de referencia formativo adecuado para completar el mapa cognitivo de las personas y responder así a las necesidades, curiosidades e interrogantes que plantea el día a día de los ciudadanos (p. 130).

Son muchos los factores que influyen en el concepto de opinión pública, especialmente en una sociedad con un gran número de medios, donde han irrumpido con fuerza las redes sociales y existen un gran competencia de mensajes que llegan al ciudadano. Si embargo, no podemos olvidar que los grandes medios de masas siguen ejerciendo una poderosa influencia en la población. Por lo tanto, una recepción de los mensajes que no se ajuste a la realidad llevaría a la construcción de falsos estereotipos o imágenes

---

<sup>1</sup> Retomando la idea de BECELLONI de los tres tipos de lógica productiva: la lógica de la cultura de masas (media logic), la lógica del periodismo de actualidad (newsmaking) y la lógica del servicio, Rodrigo Alsina reflexiona sobre todo ello en su libro *La Construcción de la Noticia*.

inadecuadas del objeto de referencia, algo que ya destacó Lippman (1922) cuando describió la capacidad de los medios para construir estereotipos sociales. Esta imagen falseada de la realidad, se produce como resultado de una economía perceptiva y comunicativa por parte de los medios, pero, en otras ocasiones, los estereotipos son fruto de sutiles estrategias persuasivas de relaciones públicas que sentaron sus bases en la primera mitad del siglo XX y han sido desarrolladas por los departamentos de comunicación – entre ellos las universidades objeto de este estudio – para relacionarse con los grandes medios de masas.

No debemos olvidar que en España, la televisión continua siendo el medio preferido por la opinión pública para informarse, (eso indica el Barómetro de 2010 del CIS antes citado), con unos porcentajes que superan el 80%, si establecemos al menos 3 días por semana. Sólo un 4 % nunca acude a ella, mientras que de los demás medios hay como mínimo un 38,4 % que se declara no usuario.

Consideramos que los grandes medios de masas tienen un código icónico y un lenguaje propio, algo que les lleva a primar los valores de espectacularidad por encima de la reflexión y el análisis. Como asegura Colombo (1976, p. 96), el lenguaje simbólico es reconocido pero no asimilado, y fomenta una comunicación vasta e imprecisa. En ocasiones las televisiones, y muchas veces sus espacios informativos, han abusado de estos códigos específicos poniéndolos al servicio de la emoción. En el proceso de selección de la noticia han primado asuntos que se han dejado llevar por la espectacularidad del acontecimiento. Para Ramonet (1998) estos informativos confunden emoción con información sin profundizar en las causas, consecuencias o implicaciones que supone ese acontecimiento (p. 19).

En este proceso de producción de la información debemos considerar lo que los teóricos han definido como el marco de la noticia, ese contexto de producción en el que se desarrolla. En este sentido, un hecho noticioso de la Universidad debería adaptarse a la forma de trabajar de los medios de comunicación, debería ser fácilmente identificable, “si un acontecimiento no se presenta fácilmente como noticia que pueda envolverse con facilidad dentro de una forma narrativa conocida, ese acontecimiento es noticia blanda, (requiere más tiempo de investigación) o no es noticia. Es dejado de lado, por los límites inherentes al marco de la noticia” (Tuchman, 1978, p. 229).

Como asegura Ramírez, las fuentes deben adaptar sus mensaje a los medios para conseguir presencia informativa “para ganarse la atención de los gatekeeper, los gabinetes de comunicación deben adecuarse a los valores-noticia, estándar que circulan en el mercado: notoriedad del protagonista, adecuación, proximidad del hecho, impacto dramático, interés, novedad, grado de curiosidad, etc.” (1995, p. 42).

Por lo tanto, si los mensajes se adaptan a los procesos de trabajo de los medios será más fácil tener presencia mediática y por tanto llegar a la opinión pública. Nadie duda, hoy en día de la capacidad de influencia de los medios y como asegura Castillo, (2009, p. 92) los grupos de presión, intentan tener presencia en estos medios bien con estrategias endógenas buscando relaciones directas que se pueden convertir en comprar de accionariado, o exógenas ofreciendo información tal y como la necesitan los medios. En el caso de nuestro análisis podríamos considerar que se podría establecer una cierta relación endógena entre la Universidades públicas analizadas y el principal operador público, puesto que todos tienen una dependencia orgánica de la Junta de Andalucía, pero no encontramos que esto implique un aumento de información positiva hacia las universidades.

En este sentido, todas las universidades andaluzas cuentan con gabinetes de comunicación consolidados y estos mantienen unas estructuras permanentes y relaciones estables con los medios de comunicación. Además, al analizar los modelos de comunicación universitaria en nuestro país, las estrategias de comunicación de las universidades se han sabido adaptar a las exigencias de sus entornos ofreciendo información de interés para sus públicos, apostando por las nuevas herramientas de comunicación y cuidando la comunicación interna (Aguilera, Farias y Baraybar, 2010, p. 118).

Por tanto, para afrontar nuestra investigación, partimos de un contexto en el que todas las universidades andaluzas cuentan con estrategias propias de comunicación articuladas a través de sus diferentes departamentos. Estos emisores mantienen unas relaciones fluidas con los medios y además se han adaptado a las nuevas herramientas comunicativas que permite la red. Sin embargo, necesitamos constatar si los mensajes que aparecen en los informativos del principal medio de comunicación de masas de Andalucía responden a la realidad del emisor de los mensajes.

### **3. Presencia de las Universidades andaluzas en la Televisión de la Comunidad**

**P**ara poder hacer una valoración sobre la presencia del mundo universitario en una televisión, nos hemos centrado en Andalucía, puesto que existe un medio de comunicación autonómico propio, público, – Canal Sur – que se presupone debe prestar más atención al entorno universitario de esa Comunidad, donde además, hay dispersión y pluralidad de centros.

En Andalucía funciona una universidad por provincia, excepto en Sevilla donde hay dos, y además se cuenta con la Universidad Internacional, dedicada a enseñanzas especializadas y de postgrado, que se reparte en cuatro sedes: Sevilla, Málaga, Palos de la Frontera (Huelva) y Baeza (Jaén). Por tanto, hay 10 centros públicos, y sólo uno privado, reconocido oficialmente, la Universidad de Loyola en Sevilla y Córdoba. Existen otros centros como EOI y ESIC para postgrados, o centros adscritos a otras Universidades como CEU y CEADE en Sevilla, EADE en Málaga o ESCO en Granada, pero no han tenido proyección hacia los medios en el periodo estudiado, como prueba el hecho de que no aparezca ninguna referencia a los mismos en la televisión autonómica. Por tanto, nos centraremos sólo en las Universidades públicas andaluzas.

Por su parte, Canal Sur, es la televisión autonómica de Andalucía, la región más poblada de España, y la segunda más extensa. Sus índices de audiencia están por encima del 10 % de share en la Comunidad en su primera cadena y del 1.5 % en la segunda. Tiene presencia en las ocho provincias que la componen y una variada serie de informativos. Normalmente, se agrupan en dos categorías “diarios” y “no diarios”, asignándose a uno u otro grupo por un doble criterio, el de la periodicidad, pero también por el del tipo de contenido. Es decir, no sólo depende de su frecuencia de emisión, sino por si es estrictamente de actualidad general. Así, por ejemplo, aunque *El Club de las Ideas* es de emisión diaria, no se considera como tal. En el caso concreto de *Andalucía Directo*, aunque es diario sus datos se han incluido en “no diarios”, pues su formato es diferente a los noticiarios.

Por tanto, como programas “diarios” estarían los espacios de noticias de actualidad, que en el caso de Canal Sur son cinco bloques: *Primera Hora* y *Buenos Días Andalucía*; *Noticias 1*; *Noticias 2*, en el primer canal, y *Telenoticias* y *La noche al día* en el segundo.

En cuanto a los clasificados como “no diarios” serían *Testigos Hoy*, *El cielo en un clic*, *Andalucía Directo*, *El Club de las Ideas*, *Tesis*, *Emplea2*, *Tecnópolis*, *Europa Abierta*, *Tierra y Mar*, *Objetivo Abierto*, *Es Posible*, *Salud al Día*, *Espacio Protegido* y *Los Reporteros*. En total son 15 programas en los que se produjo alguna referencia, mientras que hay otros muchos en los que no ha habido ni una sola cita, directa o indirecta, al mundo universitario. En la parrilla de 2011, figuraban 26 programas que dependían de la Dirección de Informativos, tres religiosos (considerados aquí puesto que en alguno de ellos se hizo referencia a la Universidad) y otros dos de carácter informativo pero dependientes de la Dirección de Programas (*Tesis* y *El Club de las Ideas*).

La siguiente tabla (cuadro 1) recoge la audiencia media anual de los programas diarios y no diarios que analizamos en breve:

**CUADRO 1**

**AUDIENCIA MEDIA DE PROGRAMAS INFORMATIVOS DE  
CANAL SUR TELEVISIÓN DURANTE EL AÑO 2011**

PROGRAMA	ESPECTADORES	CUOTA DE AUDIENCIA
Buenos Días	33.000	7,9 %
Noticias 1	321.000	15,8%
Noticias 2	349.000	13,4%
Andalucía Directo	210.000	11,2%
Emplea2	11.000	0,8%
Tecnópolis	52.000	12,6%
Europa Abierta	17.000	0,8%
Tierra y Mar	41.000	13,2%
Objetivo Abierto	12.000	4,3%
Salud al Día	53.000	13,6%
Espacio Protegido	30.000	1,5%
Los Reporteros	40.000	9,1%
El Club de las Ideas	8.000	0,6%

FUENTE: KANTAR MEDIA 2011<sup>2</sup>

Basándonos en las palabras clave, siguiendo los criterios usados por el Servicio de Archivo, Documentación y Biblioteca<sup>3</sup> de Canal Sur, para cualquier búsqueda en el material emitido por cualquiera de las dos cadenas – Canal Sur y Canal Sur 2 –,

<sup>2</sup> Tesis, Es Posible, Telenoticias, La Noche al Día, Testigos Hoy y El cielo en un clic no aparecen reflejados en los datos ofrecidos por Kantar.

<sup>3</sup> La consulta se ha podido hacer contando con la colaboración de miembros del Servicio. La solicitud de búsquedas desde fuera de Canal Sur –algo que no es corriente-, hay que tramitarlas a través de la Jefa del Servicio, y depende de la complejidad y de la disponibilidad de personal el poder llevarlas a cabo.

hemos introducido los siguientes descriptores: universidad, universitario-a, facultad, profesor-a, catedrático-a durante el año 2011, y han aparecido en total 483 documentos, entendiéndose por documento aquella información audiovisual emitida que ha sido analizada y registrada por los documentalistas de Canal Sur. Hay que tener en cuenta que alguno de estos documentos respondía a una repetición, puesto que la noticia podía haber sido dada en la desconexión local y luego se ofrecía otra vez en el informativo en cadena, o puede que en alguna ocasión se repitiera la pieza en dos espacios diferentes, pero no era lo habitual. También hay que señalar que el estudio se ha hecho con los datos regionales y de la desconexión local de Sevilla, por lo que las desconexiones de las otras 7 provincias no se han incluido, por no estar centralizado el método de búsqueda.

Como criterio general hemos observado que había que separar el tratamiento entre “no diarios” y “diarios” para analizar, puesto que en el primero casi siempre la presencia de la universidad corresponde al hecho de aparecer su profesorado como expertos o investigadores en una materia concreta; mientras que en el segundo caso, hay una mayor casuística en la variedad de presencias.

#### 4. El mundo universitario en los informativos “diarios”

**R**Referencias al ámbito universitario en los archivos de Canal Sur han aparecido en 319 ocasiones, (en un año pueden estimarse en unas 15.000 las noticias diferentes dadas) siendo las universidades de Sevilla, y más concretamente la hispalense, la más citada, excepto en la categoría de investigación donde es superada por Madrid, y en la que iguala con Granada. En esto no influye que se hayan incluido los informativos locales de Sevilla, pues aún así, para los redactores, ha sido la más recurrente cuando tenían que informar en el ámbito regional.

Se nos planteó una cuestión a dilucidar primero, cómo reseñar esas apariciones en los informativos.

Tras ver que el tratamiento tenía distintos objetivos, hubo que fijar un criterio de agrupamiento, y optamos por establecer 10 modelos de referencia según el contenido: expertos, entorno social, investigación, protagonistas, estudios o cursos o congresos, espacio físico, protestas, curiosidades, difusión, y premios.

- (1) **Expertos:** Lógicamente, en los espacios informativos es recurrente acudir a profesores universitarios en busca de explicaciones de los hechos que ocurren. Así sucedió 60 veces, y al estar los servicios centrales en Sevilla, se aprecia una muy destacable la presencia de profesores sevillanos, que intervienen en 34 ocasiones. Si las noticias más persistentes en el año 2011 fueron la situación económica, el riesgo

de la central nuclear de Fukushima y la primavera árabe, a pesar de que corresponden estas dos últimas a la sección de internacional se aprecia una diferencia, pues mientras que para la de Japón se buscan más ampliaciones académicas, que para las revueltas árabes pues la cobertura se utilizó más la narración de lo ocurrido día a día. Destacó, eso sí, por encima de todo la crisis económica, y se aprecia en que en 21 de las declaraciones van referidas a ella, donde se distingue de una manera evidente que son dos los catedráticos más utilizados, 5 veces Juan Torres, de la Universidad de Sevilla, y 8 José M<sup>a</sup> O'kean, de la Pablo de Olavide. También es llamativo que sea el juicio por la muerte de la niña Mariluz en Huelva uno de los más repetidos, pues al margen de alguna participación específica, se cuenta hasta 5 veces que van a declarar varios profesores universitarios en el juicio, como garantía de profunda investigación. Sí que están representadas todos los centros andaluces en esta selección de profesores, salvo la Universidad Internacional.

**(2) Entorno social:** Bajo este epígrafe se congregan 47 noticias en las que se vincula una universidad, su alumnado o su profesorado, con su ámbito geográfico más cercano. Las que predominan tienen que ver más con inversiones por hacer, o los presupuestos con que van a contar. Pero hay otra que es recurrente que es la celebración de macrobotellones, que se da en 7 ocasiones. Precisamente, Sevilla, que fue objeto de 11 citas, cuenta con cuatro relacionadas con el macrobotellón convocado por universitarios con motivo de la llegada de la primavera, puesto que murió un estudiante a consecuencia de una pelea. Salvo Granada que apareció 7 veces, las demás no pasan de 3 menciones.

**(3) Investigación:** Debería ser uno de los apartados en los que más noticias se consignara, y sin embargo, es el tercero, con poco más de la mitad que el primero. En total, hubo 38 piezas en los informativos diarios ocupándose de las investigaciones hechas en las universidades. Las que son más aceptadas son las médicas, con 15 reseñas, cuatro referidas a avances en la lucha contra la enfermedad del Alzheimer, y 2 contra el cáncer. Además, dado que se produjo la erupción volcánica en la isla de El Hierro, hay otras 3 sobre trabajos científicos al respecto, y otras dos sobre cambio climático. Pero, la más repetida, hasta en tres ocasiones, fue una que tuvo relación con un libro publicado por una profesora de Granada sobre García Lorca. Sin duda, el nombre del contenido de la investigación sigue llamando la atención de los redactores. Como punto negativo destacar que, aunque la mayoría son en Andalucía (25), son las provenientes de Madrid las que más abundan, con 7 menciones.

- (4) Protagonistas:** Aquí se contempla el rol personalizado de un miembro de la comunidad académica, y así ocurre en 33 ocasiones, destacando, una vez más el protagonismo de Sevilla, que copa 14 noticias, el mismo número que se da en este apartado como referencia a la condición de profesores universitarios de candidatos relacionados con las elecciones; como por ejemplo, la inclusión en las listas del PP al ayuntamiento de Sevilla de un exdecano de la Facultad de Económicas, o la recogida de avales de dos profesores de la Universidad de Sevilla para presentarse a las primarias del PSOE. Hay más con reminiscencias políticas, como las muertes de Enrique Curiel o Vaclav Havel en las que se incluye una referencia a sus relaciones con la Universidad, o con el nombramiento del nuevo Primer Ministro Italiano, donde se resalta su faceta de profesor. Destaca la menor presencia de mujeres, sólo 8, y eso que tres de estas referencias se deben al hecho del nombramiento de la nueva presidenta del Consejo Audiovisual de Andalucía, también hay otras tantas que se refieren a un aspecto negativo, el de un catedrático que acosó a tres compañeras. Sólo Granada y Málaga acompañan aquí, como andaluzas, a Sevilla.
- (5) Estudios, cursos o congresos:** En este apartado aparecen 30 noticias, aunque entre ellas se han incluido las 4 que hablan de las pruebas de acceso, las dos de inicio del curso y una que aborda el tema de la reducción de las becas para estudiantes. El resto son de distinto ámbito, como literatura, juventud, energía, propiedades del jamón o el cerebro humano. Donde más se producen es en Sevilla, con 14 referencias, mientras que Almería, Cádiz y Jaén no aparecen citadas.
- (6) Espacio físico:** Donde es mencionada una universidad o sus facultades, pero sólo responde a ser un lugar donde se celebra algún acto ajeno a su vida académica. Ocurrió tal cosa 29 veces, siendo las sevillanas las predominantes ya que son citadas 16 ocasiones entre ambas. Jaén y Cádiz no son citadas. Aparecen como un decorado para otro tipo de acontecimiento, en general relacionado con la vida política, como ocurrió en siete ocasiones, puesto que como hubo elecciones municipales y generales, allí acudieron a diversas presentaciones o actos de campaña. Destaca el presidente de la Junta de Andalucía que tuvo cuatro intervenciones de este tipo, e igualmente es curioso, que ninguna vez lo haga el Partido Popular. Hay que aclarar que se han contabilizado aquí 4 documentos en que la referencia es a un Hospital Universitario en el que hay ingresado que es el protagonista de la noticia.
- (7) Protestas:** porque el 2011 fue un año donde hubo movilización contra los recortes en los presupuestos y, por tanto, hubo una activa participación de

la comunidad universitaria en contra de estas medidas. En total se dieron 25 noticias de ellos, y curiosamente, es de las pocas categorías donde predominan las noticias que llegan de fuera de Andalucía (13 frente a 12). De las de fuera, son protestas en toda España, fundamentalmente Madrid y Barcelona, y hay también referencias internacionales pues los disturbios de los universitarios en Chile, reclamando una mejora en el acceso y una democratización de la enseñanza, fueron tratados cuatro veces. En Andalucía todo se limitó a cuatro provincias (no se cubrieron en Almería, Cádiz, Córdoba y Málaga). De las 8 noticias que hubo en Sevilla, 6 se refieren al mismo caso, al de un profesor que fue detenido en un acto de protesta por la modificación del sistema de contratación, la posterior queja del Rector, la querrela contra las fuerzas de seguridad, y el juicio.

**(8) Curiosidades:** En este punto se recogen aquellas referencias que tienen algún contenido anecdótico, como que Míster España sea estudiante universitario, o sea profesor uno de los miembros de la nueva directiva del equipo de fútbol del Betis, o la protesta de profesores homosexuales en Italia. De este capítulo hay 24, y la que más acapara fue una profesora juzgada por cambiar las notas. Aquí sí que predominan las que vienen del extranjero, como que Corea del Norte crea una Universidad Internacional o un nuevo tejido anticontaminación inventado en la de Sheffield. En este apartado aparecen todas las universidades andaluzas, excepto Jaén y Cádiz.

**(9) Difusión:** Como tal hemos recogido aquellas en las que sin estar incluidas como estrictamente universitarias, suponen la participación en actividades de la divulgativas de la sociedad. Han sido 23 las ocasiones, y van desde la organización de un concurso de robots por parte de alumnos de ingeniería, a explicar cómo funciona una unidad de un hospital universitario, o la presencia en la Feria de la Ciencia o en el Día de la Geología. Es Sevilla la que más aparece, pero si segregáramos los dos centros, la Pablo de Olavide quedaría por detrás de la de Córdoba, implicada en el respaldo a la candidatura de esa ciudad a la capitalidad cultural europea. Aquí se echa en falta alguna noticia de Granada, y también de Almería.

**(10) Premios:** Hay pocas anotaciones sobre este capítulo, sólo 6, y eso que se incluye tanto si el papel es de quien los entrega o quien los recibe. En Granada se repite 4 veces el recibido por esa Universidad por parte de la Consejería de Bienestar. Y sólo hay una referida a un reconocimiento a profesores por su labor, en este caso por la difusión de la obra del escritor Francisco Ayala. Almería, Cádiz y Jaén no aparecen en la relación.

Aunque están considerados como espacios informativos de “diarios”, aunque no están estrictamente incluidos dentro del apartado de noticias, hay que resaltar aquí otras dos posibilidades de aparecer la Universidad dentro de los Informativos de Canal Sur, que son como entrevistado, o como tertuliano.

Cada día, de lunes a viernes, hay un apartado cuya duración oscila alrededor de un cuarto de hora, dentro de *Buenos Días Andalucía*, que se dedica a profundizar en un tema bajo el formato de entrevista. Sorprende que sólo haya habido 7 catedráticos o titulares entre los invitados. Uno de ellos fue convocado para hablar sobre las revueltas en el mundo árabe, otro para explicar el incidente y las consecuencias de la explosión de la central nuclear de Fukushima, uno más llegó como conocedor del Derecho Penal ante el juicio por el caso Mariluz, otros tres por la situación económica, y también el nuevo rector de la Pablo de Olavide. Salvo este último y uno de Granada, el resto provenían de la Universidad de Sevilla. Bien es cierto, que luego algunas de esas frases que dicen, fueron recuperadas para incluirlas como valoraciones dentro de los informativos diarios.

En cuanto a la tertulia, se produce de lunes a viernes durante media hora, dentro del mismo espacio en el que tienen lugar las entrevistas, y aunque suelen concurrir cada día 4 personas, entre los más de cuarenta que se alternan, sólo figuran tres profesores universitarios, dos de Sevilla, Javier Pérez Royo, catedrático de Derecho Constitucional, y José Núñez Castain, profesor titular de Planeamiento Urbano; y una de Granada, la profesora titular de Ciencia Política, Carmen Ortega.

**CUADRO 2****APARICIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LOS INFORMATIVOS DE CANAL SUR. AÑO 2011**

CATEGORÍAS	PRESENCIAS
EXPERTOS	60
ENTORNO SOCIAL	47
INVESTIGACIÓN	38
PROTAGONISTAS	33
ESTUDIOS, CURSOS, CONGRESOS	30
ESPACIO FÍSICO	29
PROTESTA	25
CURIOSIDADES	24
DIFUSIÓN	23
PREMIOS	6

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

## 5. El mundo universitario en los informativos “no diarios”

Se han contabilizado 14 programas de los considerados como “no diarios”, que son *Testigos Hoy* (religioso), *El cielo en un clic* (astronomía), *Andalucía Directo* (magacín), *El Club de las Ideas* (comunidad educativa), *Tesis* (universidad), *Emplea2* (agentes sindicales y empresariales), *Tecnópolis* (aplicación tecnología), *Europa Abierta* (información relacionada con la UE), *Tierra y Mar* (agricultura, pesca y medio ambiente), *Objetivo Abierto* (sucesos e investigación judicial), *Es Posible* (solidaridad), *Salud al Día* (calidad de vida), *Espacio Protegido* (medio ambiente) y *Los Reporteros* (actualidad y crónica social).

En total hay 132 documentos registrados. En todas estas ocasiones, la aparición es siempre como testimonio de un experto, salvo en el programa *Tesis*, que por ser de temática universitaria, a esa función se incorpora el de transferencia de actividades y conocimiento. Cambio climático, aprovechamiento de las naranjas, bonsáis, son algunos ejemplos de los temas abordados.

Los que más participaciones de profesorado contienen son *Tesis* (59), *Los Reporteros* (16) y *Salud al Día* (14), mientras que el resto no llega a la decena.

El repertorio de especialistas es muy variado, y si sobresale medicina es porque el peso de *Salud al Día* decanta hacia ese campo, aunque está polarizado puesto que hay una sección que de vez en cuando aparece en el programa que es como un vídeo didáctico en el que el catedrático de Anatomía de la Universidad de Sevilla, Miguel Guirao, explica asuntos tales como la anatomía bucodental o cómo masticar bien. Así sucede en 9 ocasiones. Domina Sevilla puesto que al estar los programas radicados en esta provincia, les es más accesible. La excepción es *Tesis*, puesto que la productora encargada de elaborarlo, tiene su sede en Málaga, y se ocupa más de esa ciudad (15 temas son abordados en su Universidad) y no olvida la importancia de Granada, aunque curiosamente sólo una vez aparece Cádiz.

En la siguiente tabla (cuadro 3) se recoge la presencia de las distintas Universidades en los informativos de Canal Sur, teniendo en cuenta el Centro tratado y el tipo de informativo.

CUADRO 3

## UNIVERSIDADES MENCIONADAS EN LOS INFORMATIVOS DE CANAL SUR TELEVISIÓN EN EL AÑO 2011

CENTRO	INFORMATIVOS DIARIOS	INFORMATIVOS NO DIARIOS
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA	9	3
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	7	7
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	11	8
UNIVERSIDAD DE GRANADA	31	20
UNIVERSIDAD DE HUELVA	8	9
UNIVERSIDAD DE JAÉN	7	8
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	17	19
UNIVERSIDAD DE SEVILLA	81	32
UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE -SEVILLA	34	7
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	0	0
UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS NO ANDALUZAS	39	3
UNIVERSIDADES EXTRANJERAS	22	6
GENERAL SOBRE UNIVERSIDADES ANDALUZAS	24	1
MÁS DE UNA UNIVERSIDAD ANDALUZA MENCIONADA	6	5
GENERAL SOBRE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	17	0
UNED CÓRDOBA	1	0
OTROS	1	4
REPETIDAS	4	0

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

## 6. Conclusiones

La Universidad es una institución que supera en valoración<sup>4</sup>, los datos que puedan aportar estrictamente sus cifras con respecto a su misión docente; sin embargo, esa importancia no tiene un correlato en su presencia en la televisión. Una acotación cuantitativa de lo que representan las universidades andaluzas en números, según viene recogido en la página web de la Consejería de Innovación, nos sitúa en una previsión para el curso 2011/2012 de más de 250.000 estudiantes, y una labor docente e investigadora en sus centros llevada a cabo por 17.612 profesores. En cifras redondas, eso supondría aproximadamente una implicación directa de un treintaidosavo de la población andaluza.

Pero si nos fijamos en su aparición en la televisión, como media, la presencia global de las universidades andaluzas está en torno a una vez al día (si tenemos en cuenta que ha habido repeticiones de la misma noticia). Hay por tanto, un largo camino por recorrer si se pretende aprovechar las posibilidades que ofrece la pantalla pública de los medios.

En primer lugar, es posible establecer que la televisión recurre a la Universidad cuando estima que la presencia de cualquier representación del mundo universitario refuerza la idea de prestigio y/o de conocimiento a la hora de explicar acontecimientos noticiosos; o también porque implica la proveniencia desde un foro relevante dentro de la provincia o la comunidad.

Es destacable, en cambio, que la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), apenas tiene cabida en la agenda comunicativa. Y aunque hay presencia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Andalucía (UNED), sólo en una ocasión aparece un miembro de esta comunidad en todos los informativos. Las privadas no aparecen.

En cuanto al resto de centros, hay notable predominancia de la de Sevilla, y más si sumamos ambas. Se debe a varias razones, quizás la más destacada es que en esa ciudad se encuentran los servicios centrales de la cadena, y por tanto, es la más conocida para la mayoría de los redactores, y la más inmediata para acudir en caso de una cobertura. También, lógicamente, porque entre las dos representan prácticamente un tercio del profesorado y un 30 % del alumnado.

Se puede decir, también, que hay una relación entre el volumen de cada Centro, con su presencia en los informativos. Así, Sevilla, Granada y Málaga, al ser las más grandes, son las que más ocupan. En cambio, la que en menos categorías de “diarios” aparece es Cádiz, sólo en tres de las diez propuestas.

---

4 Según el Barómetro del CIS de noviembre de 2006, el 32,3 % de la población considera buena o muy buena la enseñanza universitaria, frente al 10,4 % que piensa que es mala o muy mala. Pero, curiosamente, la valoración del profesorado es positiva en un 46,5 %, y la negativa se reduce al 5,2 %.

El aspecto al que más se recurre es cuando se quiere encontrar en ella a expertos que puedan explicar noticias. Y llama la atención, el poco eco que encuentran estudios y congresos, que podrían tener más espacio si se supiera atraer la atención de los medios sobre los ponentes o las conclusiones. Las investigaciones son poco transmitidas, e igualmente, es escasa la comparecencia de miembros de la comunidad universitaria en el espacio de entrevistas, pues se producen cerca de doscientas al año y sólo han sido protagonistas de las mismas siete académicos.

La televisión autonómica consigue reforzar la idea de que hay conocimiento en las universidades de la comunidad, pues es notablemente superior su presencia sobre las de fuera.

Sirve de alguna manera esta interacción para favorecer la transferencia de conocimiento, aunque sea en muchas ocasiones de una forma indirecta.

La RTVA es un notable altavoz que no siempre es rentabilizada adecuadamente por los gabinetes de prensa de las universidades, pues son más las veces que la Televisión busca a la Universidad, que las que intenta el mundo universitario aprovechar esta posibilidad de difusión para acercarse a la sociedad.

La colaboración entre ambos ámbitos, tiene una capacidad notable de crecimiento, pero las universidades deben planificar su presencia en los medios de una manera más atractiva para éstos.

## 7. Bibliografía

- Castillo Esparcia, Antonio (2009). *Relaciones Públicas. Teoría e historia*. Barcelona: UOC.
- Centro de Investigaciones Sociológicas CIS. Barómetro de abril 2010. Disponible en: [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10362](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10362) [Consulta: 14 de mayo de 2012].
- Centro de Investigaciones Sociológicas CIS. Barómetro de noviembre 2006. Disponible en: [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=6077](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=6077) [Consulta: 14 de mayo de 2012].
- Colombo, Furio (1976). *Televisión: La realidad como espectáculo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- De Aguilera Moyano, Miguel; Fariás Batlle, Pedro; Baraybar Fernández, Antonio (2010). La Comunicación universitaria. Modelos, tendencias y herramientas para una nueva relación con sus públicos. *Icono 14*. A8/V2, pp. 90-124.

- España. Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 31 de diciembre de 2003, núm. 251, pp. 27452-27474.
- Ferrés, Joan (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Lippman, Walter (1964). *La opinión pública*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora. (Edición original 1922).
- McQuail, Denis (1983). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Mac Quail, D. y Winddahl, S. (1984). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona: EUNSA.
- Martín Barbero, Jesús. (1999). La educación en el ecosistema educativo. *Comunicar*. N° 13 (1999, octubre) pp. 13-21.
- Monzón Arribas, Cándido (1987). *La opinión pública teoría conceptos y métodos*. Madrid: Tecnos.
- Pérez Rodríguez, M<sup>a</sup>. Amor (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender en los medios*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, Txema (1995). *Gabinetes de Comunicación. Funciones, Disfunciones e incidencias*. Barcelona: Bosch.
- Ramonet, Ignacio (1998): *La Tiranía de la Comunicación*. Madrid: Debate.
- Rodrigo Alsina, Miguel (1989). *La construcción de la noticia*. Barcelona. Paidós.
- Sartori, Giovanni. (2003). *Videopolítica, Medios, información y democracia de sondeo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Tuchman, Gaye. (1983). *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona. G. Gili.

# RESPONSABILIDAD SOCIAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO: UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL DESDE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

SOCIAL RESPONSIBILITY AND INTERNATIONAL  
COOPERATION FOR DEVELOPMENT: A COMMUNICATION  
PERSPECTIVE FROM ANDALUSIAN UNIVERSITIES

Silvia Olmedo Salar e Isabel Ruiz Mora  
(Universidad de Málaga)

Recibido 29/02/2012 - Aceptado 4/06/2012

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 149 - 180

## Resumen

El presente trabajo aborda la manera en que las Universidades andaluzas están llevando a cabo políticas y acciones de formación, investigación y divulgación en el ámbito de la Responsabilidad Social y la Cooperación Internacional al Desarrollo. Para ello, analizamos la política comunicativa de las webs de las universidades públicas de Andalucía y prestamos especial atención a las claves y carencias que se detectan en la proyección de los ámbitos que nos ocupan.

## Abstract

*This article addresses how Andalusian universities implement educational, research and dissemination policies and actions in the field of social responsibility and international development cooperation. To the end, the authors analyze the communication policy of the websites of Andalusian public universities, with a special emphasis on the keys and shortcomings as regards the dissemination of information about these two issues.*

## Palabras Clave

Responsabilidad Social, Cooperación Internacional al Desarrollo, Universidades, Comunicación, webs institucionales

## Keywords

*Social responsibility, international development cooperation, universities, communication, institutional websites*

## Sumario

1. Introducción
2. Acercándonos a la Responsabilidad Social en la Universidad
3. Cooperación Internacional al Desarrollo y Universidad
4. Responsabilidad Social y Cooperación Internacional al Desarrollo: nexos en la universidad
5. Análisis de las Universidades Públicas en Andalucía
6. Análisis de Resultados
7. Conclusiones
8. Recomendaciones
9. Referencias

## Summary

1. *Introduction*
2. *Approaching Social Responsibility at Universities*
3. *International Cooperation for Development and Universities*
4. *Social Responsibility and International Cooperation for Development within Universities*
5. *An analysis of publicly funded Universities in Andalusia.*
6. *Discussion of findings*
7. *Conclusions*
8. *Recommendations*
9. *References*

## 1. Introducción

Las tendencias sociopolíticas, culturales, económicas y medio ambientales están consolidando nuevas áreas de conocimiento y acción que ofrecen alternativas a las demandas de la sociedad. La Cooperación Internacional al Desarrollo (CID) y la Responsabilidad Social (RS) pueden considerarse parte de esta tendencia, y las universidades están procurando incorporarlos tanto en sus programaciones académicas como en las acciones de la propia institución. Y esto ocurre, a pesar de que tanto la Cooperación Internacional al Desarrollo como la Responsabilidad Social hayan cosechado críticas, fundamentadas por estar ligadas a ópticas economicistas y/o mercantilistas, que pueden entrar en contradicción con sus impecables declaraciones de intenciones (Chaparro, 2009; Vives, 2011; Guerra, 2007).

Partimos de la premisa de que las Universidades andaluzas están llevando a cabo políticas y acciones académicas y divulgativas de Cooperación Internacional al Desarrollo (CID) y Responsabilidad Social (RS), y nos preguntamos en estas páginas cómo se está comunicando esta implicación ante la comunidad universitaria. En el presente trabajo también subyace la cuestión

de si la CID y la RS se tratan en la universidad como una tendencia internacional con la que hay que cumplir de cara a la galería, o si existe en la institución y en la comunidad universitaria una voluntad de contribuir verdaderamente al bien común según los postulados de ambas áreas.

Para abordar ambas cuestiones analizamos las páginas web de las universidades, que hoy por hoy constituyen referencias útiles para conocer la identidad de cualquier institución y en fuentes de información indispensables para las organizaciones. En concreto, nos centramos en el conjunto de sus universidades públicas andaluzas, y en las claves y carencias que se detectan a la hora de proyectar los ámbitos de la Cooperación Internacional al Desarrollo y la Responsabilidad Social ante la propia comunidad universitaria y el entorno social. Para este trabajo se ha diseñado una metodología de estudio, a través del análisis de contenido, que nos permite trazar un mapa sobre el grado de aplicación de la CID y la RSE en la configuración de políticas de gestión, organización e información en las instituciones educativas universitarias de Andalucía.

## 2. Aproximación a la Responsabilidad Social en la Universidad

La Responsabilidad Social, según la norma ISO 26000: Guía sobre responsabilidad social, queda definida como:

(la) responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que: contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas; cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones (CapacitaRSE, 2010).

Vemos como esta definición es aplicable a cualquier organización, institución pública, administración y universidad. Pero como bien apunta Vallaey (2008, p. 208), ninguna institución u organización es responsable por naturaleza,

La universidad [...] no tiene ninguna situación privilegiada *a priori* en cuanto a su Responsabilidad Social. Dependerá de su capacidad de diagnosticar sus impactos, dialogar con sus partes interesadas (con transparencia y *accountability*<sup>1</sup>), y cumplir con estándares internacionales, cosas que por lo pronto no constituyen un hábito institucional tan difundido en nuestro medio.

Compartimos la definición de Vallaeys, según la cual la Responsabilidad Social Universitaria es:

una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (2008, p. 209).

Las líneas estratégicas que propone el autor para alcanzar las mejoras que propugna el concepto de Responsabilidad Social Universitaria que defiende en su definición son (Vallaeys, 2008, p. 209):

1. Participación de lo que en la literatura especializada en Responsabilidad Social se conoce como grupos de interés<sup>2</sup> (comunidad universitaria y sociedad) en la vida diaria de la universidad
2. Integración de los problemas de la sociedad en la articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza
3. Rendición de cuentas<sup>3</sup> a los “grupos de interés”.

---

1 Accountability entendida como rendición de cuentas.

2 En la literatura especializada en RSE cuando hablamos de los públicos que se ven afectados por la actividad de una institución y que afectan también a la propia institución, nos referimos a grupos de interés. También son conocidos como partes interesadas o stakeholders (término acuñado por Freeman en 1984). Definimos grupos de interés como aquellos grupos de personas, individuos u otros agentes (como el medio ambiente y las generaciones venideras) afectados de una u otra forma por la existencia o acción de las organizaciones, con un interés legítimo, directo o indirecto por la marcha de ésta, que influyen a su vez en la consecución de los objetivos marcados y su supervivencia (AECA, 2004, p. 37).

3 Documentos anuales públicos que incluyen información acerca del desempeño económico, ambiental, social y de gobierno de la institución

Los principales grupos de interés de las Universidades según el Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía (2009, pp. 49-65) son:

- Personal de Administración y Servicios (PAS)
- Personal Docente e Investigador (PDI)
- Alumnos
- Empresas
- Sociedad (ONG's, ciudadanía, fundaciones, asociaciones...)

Por ello es posible establecer una clasificación algo más general y agruparlos bajo dos denominaciones, Comunidad Universitaria (PDI; PAS y estudiantes) y Sociedad (ONG's, fundaciones, empresas, ciudadanía, administración pública, proveedores...).

En la misma línea de Vallaey, podemos citar la definición aportada por Senén Barro (2008), donde hace alusión a un

compromiso ético en el desempeño de sus responsabilidades por parte de la comunidad universitaria (estudiantes, PAS y PDI) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el Desarrollo Sostenible.

Como vemos, ambas definiciones aluden a la gestión de los impactos, desarrollo sostenible (y humano) y al diálogo con la sociedad. Por su parte, Marta de la Cuesta (2011, p. 4) indica que la Responsabilidad Social Universitaria debe impulsar lo siguiente:

- a. un compromiso institucional claro desde la alta dirección,
- b. acciones de sensibilización en la comunidad universitaria que impregnen esa nueva cultura y que favorezcan la participación y diálogo necesarios de los diferentes grupos de interés de la universidad,
- c. un avance en transparencia y mejora de los sistemas de información y rendición de cuentas,
- d. la asunción de compromisos y políticas sociales con los empleados y estudiantes, y con los países con menos recursos a través de políticas y ayudas para la cooperación al desarrollo,

- e. a implantación de códigos de conducta efectivos, cláusulas sociales en los contratos y concursos públicos que le permitan ser más responsables con la gestión de los recursos.

Por tanto la Responsabilidad Social Universitaria debe impregnar toda la institución educativa, no debe limitarse a áreas o parcelas de actividad concreta (medioambiente o prevención de riesgos); en palabras del citado Vallaeys y De la Cruz y Sansia (2009, p. 2), el proceso de responsabilidad social alcanza a toda la Universidad, destacando cuatro ámbitos clave: la organización, la educación, el conocimiento y “y sus relaciones con la sociedad” – hablamos de la Universidad como miembro de la sociedad, como organización, como institución educativa y como institución que genera conocimiento De hecho, cuando citamos algunos de los antecedentes de la Responsabilidad Social Universitaria nos encontramos con normativas estatales<sup>4</sup> que indican que los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres” (BOE núm. 89, 2007, p. 16242 y BOE núm. 260, 2007, p. 44039); “desde el respeto y la promoción de los Derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos” (BOE núm. 89, 2007, p. 16255); y “de acuerdo con los valores de la cultura de paz y de valores democráticos” (BOE num. 260, 2007, p. 44039).

Incluso la muy cuestionada iniciativa EU2015: Estrategia Universidad 2015<sup>5</sup>, que se identifica con una ideología neoliberal (Llopis, Sevilla, Marugán de Pintos y Cruces, 2012) hace referencia a la demanda de universidades responsables socialmente. Según este proyecto, la Responsabilidad Social Universitaria se alcanzará

en la medida en que las universidades desarrollen sus funciones procurando alcanzar niveles óptimos de sostenibilidad en todas sus dimensiones e incorporando en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de responsabilidad social de sus estudiantes y titulados.

---

4 Como la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, del 21 de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril (BOE núm. 89), y el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, que establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260).

5 <http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015/que-es.html>

Al igual que el resto de organizaciones que han manifestado acogerse a los postulados de la Responsabilidad Social, las universidades deben asumir un compromiso con la transparencia y la rendición de cuentas ante la Comunidad Universitaria y la sociedad, incluyendo memorias o documentos anuales que incluyan información acerca del desempeño económico, ambiental, social y de gobierno de la institución (GRI, 2012)<sup>6</sup>, incluyendo igualmente información referente a las políticas de Cooperación Universitaria al Desarrollo.

Las memorias anuales de Responsabilidad Social se han convertido en uno de los principales instrumentos de rendición de cuentas en materia de Responsabilidad Social, para entidades privadas y públicas. Son voluntarias, tanto en su contenido como en su forma, pero en aras de una mayor transparencia y credibilidad las organizaciones comienzan a emplear estándares en la elaboración de estas memorias. Entre los estándares más relevantes internacionalmente se encuentran los indicadores, *the Global Reporting Initiative* y *the Global Compact* o *Pacto Mundial*, entre otros. Las memorias anuales han comenzado a implantarse en el ámbito universitario y desde el Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía han desarrollado una propuesta de Memoria de Responsabilidad Social del sistema universitario andaluz<sup>7</sup> tomando como referencias y adaptando a las universidades los 10 principios del Pacto Mundial, la guía para la elaboración de informes de Sostenibilidad de la *Global Reporting Initiative* (GRI) y el suplemento para agencias públicas de este organismo (Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, 2009, p. 33).

El *Global Reporting Initiative* (GRI)<sup>8</sup>, – cuya guía es la más empleada por las organizaciones según Moveva (2005, p. 44), para elaborar memorias de RSE que midan, divulguen y rindan cuentas frente a grupos de interés internos y externos, en relación con el desempeño de la organización respecto al desarrollo sostenible<sup>9</sup> (Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, 2009, p. 23). Fue promovido desde 1997 por la *Coalition for Environmentally Responsible Economies* (CERES) y por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente. El *Global Reporting Initiative*

---

6 <https://www.globalreporting.org/languages/spanish/Pages/Memorias-de-Sostenibilidad.aspx>

7 <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/librocompleto.pdf>

8 <https://www.globalreporting.org/languages/spanish/Pages/default.aspx>

9 Modelo de desarrollo que busca compatibilizar la explotación racional de recursos naturales y su regeneración, eliminando el impacto nocivo de la acción del ser humano, en general, y de los procesos productivos, en particular, para satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin poner en peligro que las generaciones futuras puedan satisfacer las suyas (AECA, 2004, p.22).

(GRI) es una institución internacional dotada de una estructura de gobierno. Su principal objetivo es el desarrollo de informes corporativos de sostenibilidad, que fomenten la información sobre cuestiones sociales, ambientales al mismo nivel que la información económica. Para el cumplimiento de su misión el GRI elabora y difunde las directrices para la Elaboración de Memorias de Sostenibilidad aplicables de forma voluntaria.

Por su parte, *The Global Compact* o Pacto Mundial de las Naciones Unidas para la Responsabilidad Social de las Empresas<sup>10</sup> surge en el Forum Económico de Davos (1999) y su objetivo era conseguir un compromiso voluntario de las compañías líderes en el mundo en cuanto a responsabilidad social, por medio de la implantación de diez principios basados en derechos humanos, laborales, medioambientales y de lucha contra la corrupción<sup>11</sup>. De forma anual, cada una de las entidades adheridas al Pacto Mundial, remiten un *Informe de Progreso* con el que se autoevalúan con relación a los avances logrados en la implantación de los diez principios<sup>12</sup>.

### 3. Cooperación Internacional al Desarrollo y Universidad

Tradicionalmente se ha identificado la Cooperación Internacional al Desarrollo con el conjunto de recursos y posibilidades que los países del Norte ofrecen a los países del Sur en un intento de procurar el progreso económico y el bienestar social (Alonso, 1999). En esta perspectiva, Marcial Murciano (2009) acude a Pérez Foguet (Pérez; Morales; Sanz, 2005), que sostiene la convivencia actual de las dos visiones o posicionamientos sobre la ayuda y la forma de enfocar la Cooperación Internacional al Desarrollo. Por un lado, se encuentra la vertiente que defiende un modelo neoliberal-conservador, que supone unos principios liberales en lo económico y conservadores en la vertiente política e institucional. Atendiendo a estos postulados, el desarrollo radica en la integración de las economías nacionales en los mercados internacionales de acuerdo a las leyes imperantes neoliberales del libre mercado, por lo que todos aquellos países cuyas economías no participen de esta internacionalización mercantil se ven estancados en su desarrollo. Las líneas de cooperación establecidas en este marco de desarrollo tienen una clara tendencia economicista que es la que predomina actualmente.

---

10 Surge en el Forum Económico de Davos (1999), donde Kofi Annan, que era en ese momento secretario general de las Naciones Unidas, impulsó la creación de una red compuesta por empresas líderes en la economía mundial, para responder al reto al que se enfrenta el sector empresarial con relación a sus prácticas empresariales.

11 <http://www.pactomundial.org/index.asp?MP=1&MS=1&MN=1>

12 <http://www.pactomundial.org/index.asp?MP=3&MS=7&MN=2&TR=C&IDR=249>

Por otro lado, se encuentra el modelo centrado en el desarrollo humano y basado en el derecho al desarrollo como camino para formar parte de la integración mundial. Esta perspectiva tiene su fundamentación en el paradigma de desarrollo humano y sostenible propugnado por el PNUD<sup>13</sup> en 1990, que sitúa a la persona en el eje de actuación y como actor protagonista del proceso del desarrollo. A la Universidad le corresponde un papel activo para reflexionar, cuestionar los modelos de desarrollo y orientarlos al bien común. Tal domina hoy el concepto de desarrollo en la cooperación.

La vinculación entre las instituciones académicas y la Cooperación Internacional al Desarrollo se ha vuelto progresivamente más estrecha en la última década. Como apunta Koldo Unceta (2007, p. 52), las siguientes circunstancias pueden haber contribuido a tal acercamiento:

- La participación creciente de miembros de la comunidad universitaria en la vida de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), que ha representado un punto de partida para llevar sus preocupaciones a la propia universidad en busca de colaboración y apoyo, y que posteriormente se ha podido ir transformando en una implicación directa de aquellas en actividades académicas.
- La extensión al seno de la universidad de algunas actividades y campañas de sensibilización ciudadana sobre la Cooperación Internacional al Desarrollo, particularmente las que tuvieron lugar a mediados de los años noventa en torno a la reivindicación del 0,7%.
- La demanda social de formación especializada en Cooperación Internacional al Desarrollo, a la cual han respondido las universidades mediante una amplia oferta de cursos de postgrado que han servido, a su vez, para estrechar lazo con las ONGD y otras instituciones y agentes de la cooperación.
- La creación de algunos institutos universitarios especializados en esta materia, que han servido para aglutinar grupos de profesores e investigadores y para promover la realización de actividades docentes y de investigación en el campo de la cooperación al desarrollo.

---

13 Principios basados en la obra de Amartya Sen, en la que concibe que el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las "capacidades" de las personas y no como un aumento de la utilidad y satisfacción económica

Las relaciones académicas existentes con universidades de países en desarrollo, que se han visto reforzadas con la puesta en juego de nuevos recursos al calor de los programas universitarios de cooperación al desarrollo.

El fortalecimiento de ambos escenarios ha propiciado la gestación de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), entendida como “la cooperación de las universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico”, que se escenifica en cooperación bilateral o multilateral entre instituciones universitarias, entre universidades, otros agentes públicos o privados y un principio de co-responsabilidad de cada una de las partes en su implicación en el proyecto común (CRUE, 2000, p. 1).

Como se puede observar con las citadas modalidades, la Cooperación Universitaria al Desarrollo ha ido adoptando multitud de formas para poder ir tejiendo y diseñando sus estrategias y acciones dentro del campo establecido por los organismos promotores de las ayudas en materia de cooperación.

Si bien, es necesario que nos paremos en la reconversión del término cooperación y su transformación en el contexto de la economía política. La palabra cooperación implica la acción de obrar de forma conjunta con otro u otros para un mismo fin. Este término supone el imaginario de aglutinación de voluntades, que configuran y gestan el logro de una meta, de un objetivo consensuado.

La persecución de dicho objetivo implica la capacidad de diálogo, de entendimiento y de una asunción de que esa unión será beneficiosa para el conjunto. Esta circunstancia nos deriva en la idea de algo común obtenido a través del casamiento de las voluntades o principios, que forja el significado de la palabra cooperar.

Sin embargo, cuando añadimos al término de cooperación, la dimensión global de “internacional” y “para el desarrollo” y bajo la actuación de la política exterior de los países ricos, que se abanderan como garantes de la solidaridad, la significancia se transforma. Cabe señalar que la Cooperación Internacional para el Desarrollo se encuentra en numerosos casos enmarcada en las estructuras y sistemas de los Ministerios de Asuntos de Exteriores, como en el caso de España u Holanda, pero también ha ido ganando autonomía, como en el caso de Reino Unido que disfruta de un organismo separado de cualquier ministerio denominado *Department for International Development* (DFID) (Toledado, Guimarães, Illán, Ferber, 2008).

La radical conversión del término cooperación en otra cosa tiene su origen en el hecho de que se parte de posiciones y condiciones sociales,

económicas, políticas y culturales categorizadas. Es decir, desde el momento, en el que los países del Norte deciden dónde, cuándo, cómo y por qué van a realizar esas acciones de ayuda se establecen relaciones de primacía, y la cooperación queda como telón de fondo de la acción, que sí va a requerir elementos cooperativos entre los diferentes actores, para al menos, concluir la acción fijada.

De esta forma, el término cooperación queda diluido en su inclusión en la política exterior, perdiendo la esencia de su significancia propiamente dicha. Pero ya no es sólo el término de cooperación, sino el de ayuda, que va a ser en sí el gran pilar del sistema de la Cooperación internacional para el desarrollo.

El término “ayuda” es una de las piezas claves en las que se fundamenta la fortaleza conceptual de la Cooperación Internacional y que le ha hecho valedor de las puertas a sus acciones. De hecho, una parte considerable de las partidas presupuestarias que se destinan al baúl de la Cooperación viene clasificada como Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).<sup>14</sup> La implicación del término de “ayuda” en el contexto de la Cooperación tiene riesgos y muchos.

Encontramos frentes que deslegitiman su aplicación denunciando el maquillaje de la nueva colonización como es el caso de Marianne Gronemeyer (1996), que denuncia cómo la ayuda se ha convertido en un magnífico instrumento al servicio del poder, una estrategia y clama contra “los extremos perversos” en los que se ha convertido la ayuda al desarrollo como en el caso de trasvases de residuos bajo el rubro de ayuda económica, y que se corresponden con “la basura ‘mala’” que se transporta a los países del Sur desde los países del Norte.

No podemos obviar la controversia que rodea a la Cooperación y, de hecho cada una de las instituciones crea y diseña marcos regulatorios para procurar redireccionar la cooperación, evitando resquicios que alimenten la polarización y otorguen una impronta de solidez a la práctica.

De hecho, el compromiso de los entes universitarios decisorios a nivel nacional con la Cooperación ha supuesto sumar y aunar esfuerzos para

---

<sup>14</sup> Según el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación español (MAEC), se denomina AOD a los flujos de recursos y conocimientos dirigidos a países fijados por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) y a instituciones y que son proporcionadas por organismos oficiales, incluidos gobiernos estatales y locales, o por sus organismos ejecutivos; y cada una de cuyas transacciones: a) se administra con el principal objetivo de promover el desarrollo y el bienestar económicos de los países en desarrollo; y b) es de carácter concesional y lleva un elemento de donación de al menos el 25 por ciento (calculado a un tipo de descuento del 10 por ciento).

marcar directrices concretas y definir las líneas de actuación. Ejemplo de ello son los documentos definitorios que han marcado el pulso actual en España de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, como son la “Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo” (CRUE, 2000) y el “Código de conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo” (CEURI-CRUE, 2005), cuyo nacimiento tiene su raíz en el primer documento, a partir del cual se asumía el papel relevante que la universidad tiene en el campo de la cooperación internacional.

Sin embargo, como sostiene el propio “Código de conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo”, se requería de unas directrices que delimitaran con mayor precisión “posibles prácticas incompatibles con el carácter solidario de la misma, o con los objetivos [...]” (CEURI-CRUE, 2005, p. 1), dada la amplitud de acciones y proyectos emprendidos por el conjunto de las universidades españolas en materia de Cooperación Universitaria al Desarrollo, creando así un marco de actuación para el conjunto de las entidades que lo suscribieran.

Por su parte, el sentir y compromiso que ha ido asumiendo la universidad ha sido también reclamado por los propios poderes públicos que, hasta la aparición de nuevos agentes sociales en la Cooperación Internacional al Desarrollo, habían asumido, junto a las ONGD, las tareas de las acciones en este campo (Unceta, 2007). Este reclamo se plasmó ya en el II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, que marca las líneas estratégicas nacionales en el campo de la Cooperación internacional:

la universidad constituye un ámbito privilegiado para la promoción del conocimiento, la investigación, el debate, y la difusión de los problemas y retos fundamentales del desarrollo, es decir, de aquellas cuestiones que están – o deberían estar – en la base de las estrategias de la cooperación (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2005, p. 152).

De hecho, el estudio de Arias y Simón (2004) *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*, ya ponía de manifiesto como se ha ido produciendo una apropiación, por parte de la institución académica, de la demanda social en el terreno de la solidaridad, reflejado de muy diversa forma: el 88,6% (62 universidades – entre públicas y privadas –) tienen en funcionamiento actividades solidarias y sus estructuras solidarias quedan establecidas de

la siguiente forma: un 68,6% dispone de una estructura institucional en materia de solidaridad; un 10% Institutos o Centros Universitarios; un 8,6% asociaciones; un 4,3% fundaciones; un 4,3% Cátedras; un 2,9% acciones puntuales y un 1,4% otros (Arias y Simón, 2004, p. 36).

A pesar de que los compromisos están asumidos y de que se trabaja desde distintos frentes para la continuidad de los diálogos y de la acción en Cooperación Universitaria al Desarrollo, nos preguntamos si este caudal de programas e iniciativas está siendo adecuadamente comunicado desde la institución o si se realiza una comunicación reflexiva e inclusiva sobre el fenómeno, pues partimos de la premisa de que para que exista una concienciación debe existir una buena comunicación, para lo que nos acercamos a la definición de la materia de Rosa María Alfaro (1993):

(...) lo comunicativo es una dimensión básica de la vida de las relaciones humanas y socioculturales. Es el reconocimiento de la existencia de actores que se relacionan entre sí dinámicamente, a través de medios o no, donde existe un UNO y otro, o varios OTROS, con quienes cada sujeto individual o colectivo establece interacciones objetivas y principalmente subjetivas; es decir, que se interpelan intersubjetivamente (Alfaro, 1993, p. 27).

Esta comunicación debe estar basada en componentes que alienten justamente modelos que se vinculan a la Cooperación Internacional al Desarrollo como es la conocida comunicación para el desarrollo, basada en principios de la comunicación participativa como señala Ballesteros:

el recurso a una concepción comunicativa horizontal y participativa que impregne y atraviese transversalmente un proceso de desarrollo independientemente de que se usen o no herramientas, tecnologías y medios de comunicación durante el mismo (2005, p. 7).

Esta definición recoge elementos que sería recomendable aplicar y promover desde las universidades, ahondando en la vertiente sensibilizadora. Es decir, que la información y los procesos de comunicación que sean puestos en marcha desde la propia organización, de cara a promover la Cooperación Universitaria al Desarrollo, siguieran una estela

que hundiera sus raíces en acercar a los diferentes públicos que atiende la universidad a la realidad de los países del Sur, y a comprender las dinámicas económicas, sociales y políticas que repercuten en las desigualdades que asolan el planeta. Sin embargo, esta perspectiva de promover una visión participativa, bidireccional y de reflexión se presenta como un reto si lo planteamos desde la perspectiva institucional.

#### **4. Responsabilidad Social y Cooperación Internacional al Desarrollo: nexos en la universidad**

**C**onsideramos que el fortalecimiento de la Cooperación Internacional al Desarrollo y la Responsabilidad Social contribuirán a promover el “modelo C” de universidad por el que abogan Manzano y Torrego (2008) frente a un modelo A y B. El modelo A presenta a la universidad como espacio de construcción del saber y al que todos los ciudadanos deben tener el acceso para continuar con su proceso de educación. En este modelo la autonomía es un requisito fundamental, por lo que el Estado debe propiciar los fondos públicos, que otorguen a la entidad su carácter de servicio público (Manzano y Torrego, 2008). Por su parte el modelo B, plasma una Universidad como escenario de la formación de los egresados para la adquisición de competencias y habilidades preparatorias para su desempeño profesional futuro “al más alto nivel”, por lo que debe ser una forma de rentabilizar lo que se ha invertido en su formación (Manzano, Torrego, 2008, p. 481). Esta situación hace que la institución se rija bajo parámetros de eficiencia y control sobre los miembros de la comunidad universitaria.

El modelo C vendría a aunar las dos vertientes, postulándose la institución académica como “un centro de investigación, docencia, diseño e intervención”, generando conocimiento y ofreciéndolo a la sociedad atendiendo a sus principales necesidades globales y locales (Manzano, Torrego, 2008 p. 486). Por lo tanto, este modelo ofrece, además de una formación integral y de rendición de cuentas, se muestra como un ente comprometido y proactivo, con capacidad de adelantarse a los acontecimientos y responder con propuestas que promuevan el desarrollo social.

En este sentido, cuando la universidad como institución asume su Responsabilidad Social, asume un compromiso con la sociedad. De las definiciones planteadas, interpretamos que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) supone que la Universidad:

1. Dialoga con los grupos de interés, basado en la información, la comunicación, la participación
2. Da respuestas a las demandas de la sociedad
3. Gestiona los impactos generados por la institución
4. Articula la actividad educativa hacia la solución de los problemas de la sociedad
5. Promociona el desarrollo humano y sostenible
6. Cumple con estándares internacionales

La Cooperación Universitaria al Desarrollo se postula, por tanto, como una de las áreas de actuación de la Responsabilidad Social en la Universidad y, desde la óptica de la sociedad, se erige como un elemento discriminador – positivo o negativo – hacia las instituciones. Chomsky (2002, p. 116)<sup>15</sup> plantea que la Responsabilidad Social Universitaria permitirá diferenciar si las actuales instituciones (las universidades) son útiles en términos de derechos humanos y necesidades fundamentales. Por ello, las actividades que las universidades desarrollen en este campo (como la cooperación internacional) tendrían que transformarse en un aspecto integral de su misión, complementando su quehacer científico con el desarrollo de su función social (Arias y Molina, 2008)<sup>16</sup>.

En este cometido, la comunicación tiene un papel preponderante en el proceso de entendimiento, armonización y coordinación de intereses y objetivos entre las universidades y sus distintos grupos de interés, y por tanto constituye una herramienta básica de la Responsabilidad Social (Moneva y Marín, 2010). La necesidad de una adecuada articulación de la comunicación, por tanto, se hace precisa y necesaria para evitar cualquier escollo que pueda suponer el cuestionamiento del ejercicio de la institución en materia de Responsabilidad Social y Cooperación Internacional al Desarrollo. Además, la comunicación debe promover la transparencia y promover una rendición de cuentas de las acciones en estos campos.

Debemos tener en cuenta, por ejemplo, que el presupuesto asignado a la Cooperación Universitaria al Desarrollo ha sido significativo durante un número de años, aunque en el contexto actual de recortes se ha convertido en

---

15 En Gaete Quezada (2011, p. 118)

16 En Gaete Quezada (2011, p. 120)

uno de los campos que ha visto más mermado su presupuesto. En el Presupuesto General del Estado, aprobado en abril del 2012<sup>17</sup>, se ha reducido un 65,4% la partida destinada a Cooperación Internacional al Desarrollo y esta circunstancia también tiene sus efectos en la universidad, puesto que muchas universidades participan en las convocatorias de las agencias públicas de cooperación internacional.

En este contexto, resulta aún más vital que las universidades hagan un esfuerzo por ofrecer toda la información disponible a todos aquellos interesados en llevar a cabo proyectos y actividades de Cooperación Internacional y en promover la comunicación entre agentes sociales que puedan embarcarse en actividades de forma conjunta. En este sentido, será imprescindible que se faciliten y retroalimenten las demandas del mundo universitario pero también las de la ciudadanía, a través de diferentes herramientas que posibiliten una participación y diálogo.

## 5. Análisis de las universidades públicas de Andalucía

**N**uestro estudio, trata, por tanto, sobre cómo las universidades se integran en su entorno y se hacen eco de las demandas, necesidades e intereses de la sociedad, en concreto, en relación con la Responsabilidad Social y la Cooperación Internacional. Nuestros objetivos específicos son:

- Determinar cómo comunican las universidades de Andalucía su política en materia de Responsabilidad Social Universitaria y Cooperación Universitaria al Desarrollo.
- Conocer las iniciativas de las universidades andaluzas relacionadas con la Responsabilidad Social Universitaria y la Cooperación Universitaria al Desarrollo.
- Explorar el uso de las herramientas de la Web 2.0 que potencian el diálogo con los grupos de interés de la comunidad universitaria y la sociedad.

El corpus del presente estudio está compuesto por las diez universidades andaluzas pertenecientes a la Asociación de Universidades Públicas de Andalucía<sup>18</sup>, que representan por tanto, la población de

---

<sup>17</sup> Véase noticia publicada en [elmundo.es](http://www.elmundo.es) (03/04/2012), disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/04/03/solidaridad/1333448832.html>

<sup>18</sup> Fuente: <http://www.aupa.info/>

universidades públicas de Andalucía<sup>19</sup>. Guiadas por los objetivos marcados, hemos realizado un estudio de los contenidos que ofrecieron en sus webs institucionales en materia de oferta formativa e información durante el curso 2010/2011. La muestra se tomó el mes de agosto de 2011, ya que en este mes aparecen los contenidos de todo el curso académico que finaliza y aún no se han acometido actualizaciones de contenido, para el nuevo curso.

La metodología de estudio sigue un enfoque mixto que nos permite combinar las posibilidades cuantitativas y cualitativas de la investigación. En este caso hemos seleccionado la técnica del análisis de contenido por la versatilidad de esta herramienta para abarcar ambas perspectivas. Esta técnica nos permite contrastar la relación existente entre diferentes variables y la comparación de los contenidos que aparecen en las webs analizadas (Igartua, 2006), facilitando la obtención de resultados y posteriores conclusiones. Krippendorff destaca las posibilidades cualitativas de esta técnica y afirma que “debe ser predictivo de algo en principio observable, que facilite la toma de decisiones o que contribuya a conceptualizar la porción de la realidad que dio origen al texto analizado” (1990, p. 32).

De acuerdo con la técnica seleccionada y los objetivos planteados, hemos diseñado una ficha de análisis que ha sido aplicada a las webs de las universidades objeto de estudio. Esta ficha se compone de tres apartados principales:

- a. Cooperación Internacional: aglutinará los contenidos contemplados en el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo, como convenios con ONG, oferta formativa, becas y ayudas, actividades, proyectos y voluntariado y datos generales (estructura del área, responsable, género,...).
- b. Responsabilidad Social: estudia cómo se concibe en las web el concepto de RS, si se identifican grupos de interés, las actividades, formación, o normativas que asume la universidad en la materia, y algunos datos generales del área responsable, como la estructura del área, o el género del responsable
- c. Participación y Diálogo: se analizarán los elementos que facilitan la retroalimentación comunicativa de las diferentes áreas a través de la web de la universidad, tales como redes sociales, foros, blogs, sindicación, encuestas, sugerencias, ...

---

19 El corpus de estudio está compuesto por tanto por la Universidad de Almería (<http://www.ual.es/>), la Universidad de Cádiz (<http://www.uca.es/>), la Universidad de Córdoba (<http://www.uco.es/>), la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es/>), la Universidad de Huelva (<http://www.uhu.es/>), la Universidad de Jaén (<http://www.ujaen.es/>), la Universidad de Málaga (<http://www.uma.es/>), la Universidad Pablo de Olavide (<http://www.upo.es/>), la Universidad de Sevilla (<http://www.us.es/>) y la Universidad Internacional de Andalucía (<http://www.unia.es/>).

TABLA 1

## ESTRUCTURA DE LA FICHA DE ANÁLISIS<sup>20</sup>

INDICADOR		
COOPERACIÓN INTERNACIONAL (CI)		
DESCRPTORES	ACLARACIONES	
<b>E</b>	<b>ONG</b>	Se contemplan convenios y colaboraciones
	<b>Proyectos</b>	Si se muestra el conjunto de proyectos apoyados por la Universidad con su histórico y datos de interés
	<b>Formación</b>	Programas de doctorado, máster, curso de expertos y otras iniciativas
	<b>Actividades</b>	Agenda de actividades desde la institución en la materia
	<b>Becas y ayudas</b>	Si contemplan becas y ayudas en el campo de la CUD
	<b>Voluntariado</b>	Programas de voluntariados para miembros de la comunidad
<b>G</b>	<b>Nombre del área encargada</b>	Rango del área: vicerrectorado, dirección general, etc.
	<b>Nombre del responsable</b>	Datos de identificación
	<b>Género</b>	Datos de identificación
	<b>Sección propia en la web</b>	Qué importancia se otorga a este tema en la propia universidad
	<b>Vínculo con otras áreas</b>	Vemos si hay una vinculación con otras áreas implicadas como puede ser formación, voluntariado, RSU
	<b>Otra información</b>	Información adicional, de interés para el estudio

20 La ficha de análisis se sometió a un pre-test previo al análisis (aplicado al 20% de las universidades objeto de estudio), que permitió depurar algunas inferencias e incluir algunas modificaciones a la versión inicial:

1. Añadir una sección propia para el apartado Diálogo y Participación y no ubicarla, como se había planteado en un primer momento, dentro de los indicadores de Cooperación Internacional y Responsabilidad Social, ya que de este modo se diluían los datos y futuros resultados.
2. Incluir el descriptor "vínculo con otras áreas" para ver como se relacionan internamente las áreas estudiadas con el resto de áreas de la universidad.

INDICADOR	
RESPONSABILIDAD SOCIAL (RS)	
DESCRITORES	ACLARACIONES
<b>E</b>	
Concepto de RSU	Se ofrece una definición
Stakeholders	Identificación de los grupos de interés de la organización: PAS, PDI, estudiantes, sociedad (ONG, fundaciones, empresas,...)
Actividades	Cada grupo de interés tiene actividades
Formación	Programas de doctorado, máster, cursos de formación
Normativas	Informa la Universidad de las normas que cumple en materia de RSU, ¿cuáles?
Iniciativas	Se comunica que las iniciativas a las que está adherida la Universidad en materia de RSU: ¿cuáles?
Memoria anual	Hay una memoria anual de RSU
Otra información	Información adicional de interés para el estudio
<b>G</b>	
Nombre del área encargada	Rango del área: vicerrectorado, dirección general, etc.
Nombre del responsable	Datos de identificación
Género	Datos de identificación
Sección propia en la web	Datos de identificación
Vínculo con otras áreas	Con las que puede haber un interés: formación, cooperación, etc.

INDICADOR		
PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO (PD)		
DESCRITORES	ACLARACIONES	
<b>E</b>	<b>Enlaces</b>	Datos de identificación
	<b>Encuestas</b>	Se piden opiniones
	<b>Recursos multimedia</b>	Videos, audio, imágenes
	<b>Agenda</b>	Con información de la institución (relacionado también con CUD y RSU)
	<b>Documentos</b>	Descargables
	<b>Blogs</b>	Se establecen vínculos con los grupos de interés
	<b>Redes Sociales</b>	Información adicional de interés para el estudio
	<b>Sindicación</b>	
	<b>Comentarios</b>	Hay inclusión de elementos que propician una comunicación más participativa y que propicia un diálogo entre la universidad y sus públicos
	<b>Sugerencias</b>	
<b>Valoración de contenidos y recomendación</b>		
<b>G</b>	<b>Nombre del área encargada</b>	Datos de identificación
	<b>Nombre del responsable</b>	Datos de identificación
	<b>Género</b>	Datos de identificación
	<b>Sección propia en la web</b>	Datos de identificación
	<b>Vínculo con otras áreas</b>	Datos de identificación

FUENTE. ELABORACIÓN PROPIA

En los tres bloques se incluyen apartados que permiten recoger la impresión del investigador sobre el contenido de otros aspectos destacables y de interés para la investigación; igualmente estudiamos datos generales de las áreas encargadas de cada tema que nos permiten realizar un análisis paralelo sobre la estructura organizativa de las mismas.

Cabe añadir que el tercer bloque del análisis, llamado “participación y diálogo”, recibe tal denominación debido al interés de las investigadoras por obtener información sobre cómo y qué herramientas utiliza la universidad en su apuesta para crear puentes de comunicación con sus públicos con los que, entendemos, la institución debe estar en permanente diálogo y poder obtener así una retroalimentación mutua. Igualmente, nos permitirá dar respuesta al tercer objetivo específico planteado.

Consideramos que el planteamiento cualitativo realizado pretende aglutinar de forma coherente las diferentes herramientas que permiten que la comunicación e información fluya entre los públicos a los que se debe la institución académica y, al mismo tiempo, recoger contenidos que nos permiten vislumbrar, o al menos articular, la relevancia e impronta que la institución está otorgando al campo de acción. En este sentido, hemos creído pertinente establecer diversos ítems – como la presencia de memorias de RS, el histórico de los proyectos de Cooperación que la universidad apoya o la formación que en ambos campos ofrece – al estimar que nos facilitan claves para poder categorizar ambas disciplinas en el conjunto de las instituciones y su posicionamiento en relación al resto de universidades del territorio andaluz.

## 6. Análisis de los resultados

**P**odemos afirmar, dados los resultados arrojados por el estudio, que las instituciones andaluzas están en un proceso de aproximación al “modelo C” de universidad por el que abogaban anteriormente Manzano y Torrego (2008), representando éste un modelo holístico de conocimiento y comprometido con la dinámica social y del planeta. Es la tendencia, pero su meta está muy lejana. Las instituciones académicas representan aún entes con grandes cargas burocráticas que ralentizan las adaptaciones, modificaciones y apuestas sociales e intangibles como la solidaridad y la responsabilidad social.

Se está produciendo una institucionalización de ambos ámbitos, que van ocupando un lugar en los organigramas de la institución académica, que se ha visto alimentado por el entusiasmo y voluntad de los docentes, alumnos, personal de administración y servicios y acompañado por las ONG, fundaciones y empresas.

Las dinámicas comunicativas en la Red muestran la falta de diálogo en las parcelas de Cooperación Internacional al Desarrollo y de Responsabilidad Social por lo que prima un eje unidireccional, y no bidireccional con el usuarios, mostrando una visión encorsetada y estereotipada de los dos ámbitos, es decir, burocratizando sus estrategias, su proyección, su funcionamiento y su razón de existir.

A continuación ofrecemos de forma más específica los resultados obtenidos del análisis de las webs de las universidades públicas andaluzas agrupados en tres secciones: Cooperación Universitaria al Desarrollo, Responsabilidad Social Universitaria y recursos de participación y diálogo con sus grupos de interés.

### **a) Cooperación Universitaria al Desarrollo**

El 50% de las webs institucionales estudiadas aluden directamente en la web a un órgano responsable del área, como son los vicerrectorados, ligados en todos los casos a las Relaciones Internacionales. Igualmente en un 50% de los casos estudiados a través de las webs institucionales, el organismo responsable de la CUD está dirigido por una mujer, en un 40% se trata de hombres y el 10% restante no está identificado. Los resultados específicos reflejan que:

1. El 100% de las universidades fomenta la internacionalización a través de programas de movilidad (Erasmus, Sócrates, etc.) que se ofrecen a cada una de las categorías: estudiantes, PDI, PAS.
2. Se aprecian colaboraciones puntuales con ONGD en diferentes sectores como el consumo a través del comercio justo, sostenibilidad o salud.
3. En el 90% de las convocatorias de ayudas a proyectos de Cooperación Universitaria al Desarrollo se permite participar a las ONG siempre que estén avaladas por miembros de la comunidad universitaria. En el mismo porcentaje se facilita información sobre otras convocatorias públicas (AECID y SECI).
4. Respecto a la formación, el 60% de las universidades ofrece programas de máster oficiales relacionados con la Cooperación Internacional al Desarrollo (educación y Derechos Humanos, migración, género, ONG, cultura de paz, interculturalidad, conflicto, comunicación y desarrollo).
5. Se detecta un incipiente interés en ofrecer congresos, cursos y jornadas relacionados con el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo (Cooperación y Universidad, Cooperación en tiempos de crisis, Gestión de proyectos, Voluntariado y Cooperación, ONG y movimientos sociales, etc.).
6. Las universidades se van sumando a la promoción de la Cooperación Universitaria al Desarrollo entre el alumnado y los egresados con

propuestas específicas: prácticas universitarias, acciones de voluntariado internacional, trabajos fin de carrera y máster e investigaciones de posgrado relacionadas con el desarrollo y la cooperación (40%).

7. En materia de investigación, se aprecia un escaso protagonismo de incentivos para la realización de tesis y proyectos fin de carrera y las convocatorias de propuestas interuniversitarias, que únicamente se recogen en el 20% de los casos.
8. Ausencia en el 100% de las web de la información referente a la memoria de las actividades realizadas por el área de cooperación.
9. El 40% de las universidades recogen en la web los principios del “Código de conducta de las universidades en materia de Cooperación Internacional al Desarrollo”.

### **b) Responsabilidad Social Universitaria**

El 50% de las universidades dan cabida a la Responsabilidad Social Universitaria en vicerrectorados y direcciones generales. El 40% de los responsables de la dirección son hombres, el 10% mujeres y en un 50% no aparece de forma explícita, ni el responsable ni el área encargada de la RSU. En un 60% la Responsabilidad Social Universitaria se integra en las líneas estratégicas de la universidad, sin embargo no se aprecia una continuidad en el discurso de la web.

Concretando en el área específica de Responsabilidad Social Universitaria, destacamos que:

- A. En ningún caso se ofrece una definición de Responsabilidad Social Universitaria, por lo que no sabemos lo que supone dicho término para la institución.
- B. En el 100% de los casos se detecta una identificación de los públicos de manera general fuera de la sección de Responsabilidad Social Universitaria y tan solo en un 10% se contempla de una forma más específica y ligada a la Responsabilidad Social Universitaria (es el caso de UNIA). La identificación de los públicos se configura de acuerdo a la siguiente estructura:
- C. Categoría estudiante: estudiantes/alumnos, futuros estudiantes, estudiantes internacionales.
- D. Categoría profesorado: docentes e investigadores, PDI, profesores, profesorado.

**E.** Categoría PAS: PAS, personal de administración y servicios.

**F.** Otros: empresas e instituciones, visitantes, sociedad en general.

- En el 100% de los casos se ofrece información adecuada a cada perfil, pero sin responder a una estrategia clara de Responsabilidad Social Universitaria. La información aparece diferenciada por perfiles de públicos o *stakeholders* (profesorado, estudiantes, PAS, empresas o sociedad), sin embargo no se introduce al usuario en la política de Responsabilidad Social que la Universidad lleva a cabo según su perfil. Se obvia la información personalizada sobre cuál es el compromiso de la institución con cada grupo de interés, cómo se está llevando a cabo tal compromiso, canales de diálogo directos y de participación que pueden emplear los *stakeholders*, principales magnitudes con las que tienen relación (sociales, económicas y medioambientales), metas alcanzadas o proyectos futuros en los que pueden participar.
- El 40% expresa su compromiso con la Responsabilidad Social con su adhesión al Pacto Mundial de las Naciones Unidas, pero no ofrece información del Informe de Progreso<sup>21</sup> y solo en un 10% se comunica otro tipo de certificaciones que refuerzan este compromiso, como es la norma de calidad ISO14001<sup>22</sup> (Universidad de Cádiz).
- Respecto a la formación, destaca de manera puntual la celebración de cursos de verano o encuentros y también, la aparición del Máster de Responsabilidad Social Empresarial de la Universidad de Córdoba, pendiente de verificación de la ANECA, pero que en los momentos de redacción de este artículo ya no se encontraba activo y contemplado dentro de la oferta académica de esta universidad.

Es preciso señalar que algunas universidades publican una memoria anual en la que recogen aspectos de Responsabilidad Social Universitaria, pero no pueden considerarse específicamente como memoria de Responsabilidad Social Universitaria, cuando no recogen información básica referente a las dimensiones económica, social y medioambiental de la institución, lo que se conoce como Triple Cuenta de Resultados o *Triple Bottom Line*. Estas memorias

---

<sup>21</sup> Véase apartado 2 de este artículo.

<sup>22</sup> Norma UNE-EN ISO 14001, es un sistema de gestión que posibilita sistematizar los aspectos ambientales que se generan en cada una de las actividades que se desarrollan en la organización, además de promover la protección ambiental y la prevención de la contaminación desde un punto de vista de equilibrio con los aspectos socioeconómicos. Disponible en: <http://www.aenor.es/aenor/certificacion/mambiente/iso14001.asp>

generales no se centran de manera expresa en las políticas y acciones de Responsabilidad Social y Cooperación Internacional al Desarrollo.

### c) Participación y diálogo en las webs universitarias

- a. El 100% de las webs universitarias estudiadas ofrecen documentos afines a las áreas estudiadas y enlaces de interés, sin embargo existe un vacío en la utilización de recursos audiovisuales, pues solo un 10% hace uso de vídeos.
- b. Las encuestas son utilizadas en el 30% de los casos y la presencia de agendas de actividades alcanza el 50%.
- c. Se identifica en un 40% el uso de *blogs especializados a modo de microsite*, para la actualización de información especializada en las áreas estudiadas y un 80% utiliza la aplicación de RSS<sup>23</sup> (sindicación), que permite una fidelización de usuario con el conocimiento actualizado que se produce en la sección de interés; por lo que vemos esta herramienta con un indicador útil para promover los contenidos y la participación.
- d. La inclusión de marcadores sociales aparece en un 40% de las páginas web mientras que los enlaces a redes sociales se sitúa en un 70%. En este apartado destaca, la vinculación a *Facebook, Twitter, Tuenti, Flickr, Youtube* y la red social creada por la Universidad de Sevilla.
- e. En el 100% de los casos se ofrece de manera explícita la posibilidad de realizar sugerencias y comentarios a la institución universitaria. Además, de forma generalizada se observa la presencia de canales de noticias y de enlace a la administración electrónica.

## 7. Conclusiones

Las principales conclusiones alcanzadas tras el estudio y posterior análisis de la Cooperación Universitaria al Desarrollo y Responsabilidad Social Universitaria en las webs de las universidades públicas andaluzas se engloban en las siguientes líneas.

---

23 Sindicación o también conocido como agregadores. Esta herramienta podemos definirla como "el etiquetado de contenidos de aplicaciones web para su distribución automática a través de diferentes plataformas" (Cobo y Pardo, 2007, p. 32). "Estos programas funcionan de manera similar al correo electrónico: van recibiendo la información cuando ésta es publicada en internet, y el usuario la consulta en el momento que quiere" (Nafría, 2008, p. 401). Nos permite recibir actualizaciones de contenidos de sites, blogs, comunidades, etc., sin necesidad de visitar dichos sites facilitando el acceso desde dispositivos como los móviles.

- La Cooperación Universitaria al Desarrollo es asumida de forma íntegra por las universidades andaluzas como parte de su compromiso social y en su propuesta de internacionalización, y constituye una línea clave en las políticas de Responsabilidad Social Universitaria. Sin embargo, existe una falta absoluta de aportaciones sobre cuestiones básicas de Cooperación Internacional al Desarrollo, conceptualizaciones, agentes implicados, los mecanismos de gestión o participación. Entendemos que es fundamental que desde la propia institución se haga partícipe a la ciudadanía del compromiso social adquirido por la institución respecto a la solidaridad: argumentando su decisión, explicando la estrategia adoptada y buscando puentes para apoyar la causa. En este proceso, es necesario lograr que la web no únicamente sea un “tablón anuncio”, sino que se convierta en el espacio en el que además de articularse las ofertas formativas, las convocatorias de voluntariado, de subvenciones a proyectos, de publicación de las memorias o de la gestión de sugerencias, se reflexione para promover una concienciación sobre la inequidad y desigualdades sociales existentes entre el Norte y el Sur.
- Vemos como la información de Responsabilidad Social Universitaria es realmente pobre y escasa en el discurso web de las universidades. No aparece un compromiso claro e identificado con la promoción del término, iniciativas y políticas de Responsabilidad Social Universitaria; lo que favorece el desconocimiento y desinterés de la comunidad. Hecho contrastado igualmente con la investigación de Gaete Quezada, que al estudiar la presencia de la Responsabilidad Social Universitaria en los planes estratégicos de las Universidades españolas detecta que aun estando recogida (la RSU) en dichos planes, “un rápido recorrido por los sitios web de las universidades [...], nos muestra una baja presencia de discursos o referencias directas a la responsabilidad social en la misión, visión, valores o ejes estratégicos” (2011, p. 123).
- Se aprecia, en menor medida, la presencia de cátedras que intervienen en el campo de la Cooperación Internacional al Desarrollo y Responsabilidad Social. Observamos que iniciativas como esta complementan e incluso suplen las carencias de las universidades en dichas materias.
- Igualmente, es destacable la aparición de asignaturas de libre configuración, materias en los másteres, cursos de veranos, etc. relacionados con la Cooperación Internacional al Desarrollo y Responsabilidad Social. Es, en parte, la iniciativa de departamentos y profesorado la que contribuye al conocimiento y concienciación de alumnos y PDI, son éstos un motor relevante a la hora de promover nuevos

espacios de debate y de formación, pero deben ser respaldados por la institución, por lo que intuimos que se produce un acompañamiento y retroalimentación en las demandas.

- Gran parte de la información sobre Responsabilidad Social Universitaria y Cooperación Universitaria al Desarrollo se recoge en memorias anuales y planes estratégicos de las propias universidades, disponibles en las webs institucionales, aunque se carece de memorias dedicadas específicamente a estas cuestiones que contribuyan a la información, conocimiento y transparencia. Entendemos que cada sección debe dar cuenta de forma transparente y autónoma de su actividad, reflejando precisa y claramente los objetivos planteados y las acciones diseñadas para alcanzarlos, mostrando los logros obtenidos, así como los retos futuros, dificultades encontradas y rendición de cuentas. De esta forma, cada uno de los actores pueden acceder al conjunto de las políticas que se están desarrollando, estar informados al respecto y participar. Entendemos que la Responsabilidad Social y la Cooperación Internacional al Desarrollo deben fomentar políticas inclusivas que impliquen al conjunto de los actores.
- En cuanto a la participación y diálogo con los públicos, existe una amplia adopción de las posibilidades que facilita la Web 2.0 para establecer líneas de diálogo con los grupos de interés. Se constata una presencia cada vez más significativa del papel de las instituciones académicas en las redes sociales, la utilización de *blogs* o la sindicación, pero por otra parte, se observa la casi omisión total de la aplicación de recursos audiovisuales y un esfuerzo no consumado en la presencia de una agenda de actividades en el conjunto de las universidades estudiadas.
- Es destacable igualmente, que los recursos que propician un diálogo y participación están ubicados fuera de los espacios otorgados a las áreas de estudio en las webs institucionales, por lo que se limita en parte la participación, consulta y acceso.
- La ausencia clara en la web de información sobre RSU o códigos de conducta, no significa que las universidades no desarrollen actividades de RSU o cumplan dichos códigos, sino que no se comunica y no se informa a la comunidad y por tanto, no favorece la concienciación en los ámbitos estudiados e incluso puede fomentar la especulación, la desinformación. Estas carencias, al haber flecos o lagunas comunicativas, como por ejemplo la falta de memorias o informes anuales, merman la calidad comunicativa y la transparencia sobre dichos ámbitos desde el punto de vista de la ciudadanía

## 8. Recomendaciones

**E**l escenario que nos ha permitido trazar esta investigación, nos invita a hacer una serie de recomendaciones que tienen en cuenta tanto las carencias comunicativas y organizativas como las fortalezas detectadas en este área, a lo que han de sumarse las demandas que se pueden estar produciendo por parte del profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios, empresas y la sociedad. En este sentido animamos a las universidades a:

1. Hacer públicas sus políticas de RSU, sus memorias de RSU y CUD. Con ello, contribuirían al desarrollo de la Cooperación Internacional al Desarrollo y la Responsabilidad Social entre la comunidad universitaria, a su conocimiento y a la divulgación de las actividades. Ello supondrá una llamada a la implicación del conjunto de grupos de interés.
2. Comunicar y hacer pública una política institucional en tales campos implica igualmente exponerse al escrutinio público, favorecer la transparencia, la rendición de cuentas y el seguimiento de estándares internacionales de referencia (seguimiento de progreso del Pacto Mundial, GRI, entre otros).
3. Implicar a la comunidad universitaria, de una forma más activa, en los procesos de diseño de las políticas en materia de RSU y CUD con el fin último de hacer partícipes a los grupos de interés, escuchar sus propuestas y diseñar planes de acuerdo al entorno real de la institución.  
Estos elementos mencionados fortalecerán aún más que la apuesta e impulso por la CID y la Responsabilidad Social no se conviertan en una tendencia pasajera sino en una convicción comprometida, dado que son campos que proporcionan una visión holística y universal de principios y valores universales que otorgan a las instituciones académicas un sello de valor añadido, cuando existe un compromiso real y percibido por la comunidad.
4. Trasladar el compromiso público de la universidad con la Responsabilidad Social y la Cooperación Internacional al Desarrollo a la oferta académica y de investigación de la propia institución, ya que, como manifiestan Moneva y Martín (2010, p. 6), “la mayor parte de las universidades no han incorporado suficientemente la responsabilidad social a su gestión ni al desarrollo de sus cursos, planes de estudios e investigación”; se hace necesario por tanto, un compromiso real de la propia institución académica.

## 9. Referencias bibliográficas

- Alfaro, R. M. (1993). La comunicación como relación para el Desarrollo. En: Alfaro, R.M.: *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Ed. Calandria, pp. 27-39.
- Alonso, M. (1999). *Desarrollo y Cooperación*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Arias, S. y Simón, A. (2004). *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Fundación Telefónica.
- Asociación de Universidades Públicas de Andalucía. Disponible en: <http://www.aupa.info/>. [Consulta: 20 de julio de 2012].
- Ballesteros, B. (2005). La Comunicación para el Desarrollo: concepto y problemas de aplicación en la Cooperación española. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, N° 15, Otoño-Invierno, pp. 7-20.
- Barro Ameneiro, S. RSC en la Universidad. En: *Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. Jornadas de Reflexión sobre la Responsabilidad Social Universitaria*. Granada: 26 de marzo de 2008. Disponible en <http://www.rsuniversitaria.org/>
- Capacitarse (2010). *Qué es la Responsabilidad social según la ISO26000*. Disponible en: <http://iso26000.com.ar/2010/11/responsabilidad-social-concepto-iso26000/>. [Consulta: 16 de julio de 2012].
- Ceuri-Crue (2005). *Código de conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGOCONDUCTA.pdf> [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- Chaparro, M. (2009). Comunicación y Desarrollo. Retos para un nuevo periodismo. *Telos*, N° 81, pp. 27-40.
- Crue (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento2997.pdf>. [Consulta: 26 de agosto de 2012].
- De la Cuesta, M. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria*. Fundación Carolina. Disponible en: [http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NP\\_DelaCuesta1105.pdf](http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NP_DelaCuesta1105.pdf) [Consulta: 26 de agosto de 2012].

- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p. 44037. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> [Consulta: 26 de mayo de 2012].
- España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16241. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> [Consulta: 26 de mayo de 2012].
- Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía (2009). *Memoria de Responsabilidad Social de las Universidades Andaluzas*. Disponible en: <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/librocompleto.pdf> [Consulta: 2 de agosto de 2012].
- Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, Mayo-Agosto, pp. 109-133.
- *Global Reporting Initiative* (GRI). Disponible en: <https://www.globalreporting.org>.
- Guerra, A. (2007). *De la responsabilidad social empresarial, a la ética en el cambio organizacional*. Compendium, 18, Julio, pp. 77-90.
- Gronemeyer, M. (1996). Ayuda. En W. SACHS (Ed.). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC, Perú. Disponible en: <http://www.ivanillich.org.mx/Lidicc3.htm> [Consulta: 21 de agosto de 2012].
- Igartua Perosanz, J. J. (2006). *Métodos Cuantitativos de Investigación en Comunicación*. Barcelona: Bosh Casa Editorial.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Llopis, E.; Sevilla C.; Marugán de Pintos, B. y Cruces, J. *Universidad: ¿Hacia un cambio de modelo?*. Informes nº 49 de la Fundación 1 de Mayo, CCOO, Madrid, 2012. Disponible en <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Informe49.pdf> [Consulta: 2 de agosto de 2012].

- Moneva, J. M. y Marín, E. (2010). *Universidad y Desarrollo Sostenible: Análisis de la rendición de cuentas de las universidades del G9 desde un enfoque de Responsabilidad Social*. Documento de Trabajo 2011-01. Zaragoza: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Zaragoza.
- Moneva, J. M. (2005). Información sobre Responsabilidad Social Corporativa: Situación y Tendencias. *Revista Asturiana de Economía*, 34, pp. 43-67.
- Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, Septiembre-Diciembre, pp. 477-489.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno español (2005). *Plan Director de la Cooperación Española al Desarrollo 2005-2008*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno español (2010). *Estrategia Universidad 2015*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015/que-es.html>. [Consulta: 23 de julio de 2012].
- Muñoz, C. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Aportes al enriquecimiento del concepto desde la dimensión de las prácticas*. Documento de Trabajo N° 23. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación IUDC-UCM.
- Murciano, M. (2010). *La prensa y la Cooperación internacional*. Zamora: Comunicación Social.
- Red Española del Pacto Mundial. Disponible en: <http://www.pactomundial.org/>
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf> [Consulta: 5 de mayo de 2012].
- Responsabilidad Social Universitaria. Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. Disponible en: <http://rsuniversitaria.org/>. [Consulta: 23 de julio de 2012].
- Revert Roldán, X. (2008). *La Cooperación Técnica Universitaria: Rasgos del ámbito valenciano*. *Ágora*, N°16, pp. 139-154.

- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métricas de la internacionalización de las universidades. *Revista Universidades*, N° 51, Octubre-Diciembre, pp. 3-16.
- Toledano, J.M., Guimarães, J., Illán, C., Farber, T. (2008). *Buenas prácticas en la cooperación para el desarrollo. Rendición de cuentas y transparencia*. Madrid: Ed. Cataratas.
- Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: AECID.
- Vallaeys, F., de la Cruz, C. & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, Vol.13, 2, pp. 191-220.
- Vives, A. (2011). *Mirada Crítica a la Responsabilidad Social de la Empresa en Iberoamérica* [En línea]. Disponible en: <http://www.cumpetere.com/Pages/default.aspx> [Consulta: 2 de agosto de 2012].

**BIBLIOGRÁFICA**



## LA EDUCACIÓN ES UN ARMA CARGADA DE FUTURO

Ramón Ignacio Correa García  
(Universidad de Huelva, España)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 183 - 185

Freire, P. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

**P**edagogía del Oprimido (Siglo XXI) es un cántico pedagógico que nos descubre la semilla de la utopía, celosamente guardada en la educación que soñamos o que siempre hemos deseado soñar. Decir Freire es sentir una profunda veneración y respeto por el educador que ha dejado una huella, indeleble y profunda, en los que consideramos que la educación, como la poesía, es un arma cargada de futuro.

Intentaremos glosar esa obra y ese autor partiendo de unas reflexiones personales y sabiendo que las limitaciones de nuestras torpes palabras nunca van a expresar fielmente lo que sentimos sobre el testimonio de Paulo Freire y su forma de entender la educación.

Un verso de un poema de Alberti confesaba lo que a veces intuíamos emboscados detrás de nuestras rutinas pedagógicas como enseñantes: “Los niños son ángeles colegiales que ignoran la Aritmética”. Puede, que por la estructura interna del poema, o bien por cualquier otra causa, a este gaditano universal se le olvidara incluir es su aserto a la Geometría, la Historia, la Geografía, la Lengua y la Literatura... y todo el reputado y prestigioso elenco curricular con el que logramos esa estúpida mutación genética-social que convierte a niños y niñas en alumnos y alumnas, es decir, seres transgénicos culturales cautivos de prácticas docentes acuosas (por incoloras, por inodoras y por insípidas).

Y es que a uno, que recuerda sus tiempos de ángel colegial, se le viene a la memoria aquella retahíla intrascendente que se anclaba en los frágiles pies de barro de la memoria repetitiva de la educación bancaria. Lo que “aprendíamos” en tal ejercicio de ingravidez conceptual eran datos para el olvido y en el mejor de los casos para una caótica orfandad sináptica, a pesar de que te salvaba el pellejo cuando el profesor (un ángel exterminador en este caso) separaba con cada examen el trigo de la cizaña. Los pétreos muros del aula han sido siempre reacios a dotarse de una estructura topológica y actuar

por ósmosis con el mundo exterior. Por otra parte, el referente totémico del saber se quedó anclado en el libro, anecdotario fósil de la cultura académica y recurso didáctico lamentablemente infrautilizado.

La docencia, que es arte y técnica al mismo tiempo, la hemos convertido en una rutina. El método, garante racional de nuestra actuación profesional, se ha visto degradado hasta convertirse en una simple receta o administración invertebrada de protocolos. El mismo compromiso ético y personal con nuestra docencia es pura entelequia que no congenia muy bien con nuestra mentalidad de funcionario asalariado. Otros pájaros de mal agüero rondan los aledaños de la función docente: la definición del perfil profesional, la consideración social y económica, el denominado “malestar docente”, la creciente y progresiva privatización de la educación como negocio, los recortes en el gasto en educación (¿o será inversión?)...

A pesar de esta visión deliberadamente pesimista de la enseñanza, sabemos que la educación, como hemos afirmado al principio, aún guarda escondida la semilla de la utopía. Freinet, Freire, Milani, Ferrer i Guardia y otros tantos “inventores” de la educación así nos lo mostraron cuando hicieron de su práctica educativa una pedagogía revolucionaria.

Ellos fueron en su momento “cruzadores de fronteras”, poniendo en cuarentena los límites culturales, teóricos e ideológicos que nos instalaban en la seguridad y la certeza. Ser “cruzador de fronteras”, como nos explica Giroux, significa que hay que construir un discurso pedagógico propio y no precisamente dentro de las coordenadas de la repetición, la reverencia o la sumisión. El cruce de fronteras implica un discurso de descubrimiento y construcción basados en una pedagogía de las preguntas y no solamente de reconocimiento cuyo único objetivo sería transmitir las verdades universales de una pedagogía de las certezas.

Un denominador común que unen a esta forma de entender la educación es la proyección social que posee y que trasciende del espacio claustral del aula o de los bucles no euclidianos del ciberespacio. Estos cruzadores de fronteras fueron más educadores sociales que pedagogos en el sentido estricto del término. Quizás así revelaron las auténticas dimensiones de la Pedagogía, concibiendo la práctica educativa como una imbricación de lo académico junto con lo personal y lo social.

Hoy y siempre, pero hoy más que nunca porque es el tiempo que nos ha tocado vivir, necesitamos pedagogías revolucionarias que asalten los Palacios de Invierno del conformismo, el silencio y la indolencia cómplices con las injusticias, con las intolerancias y abusos de poder, endemismos casi ocultos que, en ocasiones, saltan a la luz pública tras un escándalo mediático. Necesitamos pedagogías revolucionarias que se indignen y rebelen contra las ideologías invisibles de los discursos autoritarios dominantes y contra esa cultura de la

normalidad que nos ofrece las jerarquías y las desigualdades de realidad social como la única realidad posible.

En un sencillo manuscrito en portugués de 1968 y publicado en 1970 podremos descubrir el legado pedagógico más impresionante de todo el siglo XX y las claves para seguir creyendo en la esperanza, en los “sueños posibles, inéditos viables” como a Paulo Freire gustaba llamar a las utopías.

La obra a la que nos referimos es *Pedagogía del Oprimido*. En ella se nos propone el diálogo como la estrategia fundamental en la toma de conciencia de las personas para cambiar la realidad objetiva de las estructuras de opresión. El punto de partida del método de alfabetización de adultos, que es *Pedagogía del Oprimido*, es la educación como práctica de la libertad: es un método que no enseña a repetir palabras ni se limita a desarrollar la capacidad de pensarlas, sino que va mucho más allá, proporcionando a las personas las condiciones de pensar críticamente las palabras de su mundo para poder decir sus propias palabras.

Para conseguir ese fin, Paulo Freire nos incitaba e invitaba al ejercicio constante de la “lectura del mundo” como un medio de transformar la realidad en que se vive y la sociedad que nos ha sido dada, una actitud crítica ante los hechos que no esté confabulada con el orden establecido ni con los intereses de los que establecieron ese orden.

La vigencia de la pedagogía crítica de Freire, una pedagogía de lucha, compromiso y esperanza, fuente inspiradora de la base filosófica de la Teología de la Liberación y de su militancia en el Partido del Trabajo, es de una urgencia vital e inaplazable porque ¿habrá algo más revolucionario que pretender que las personas sean dueñas de su propio destino?

## LA PERFECTA RUEDA DEL SABER QUE CONTINÚA GIRANDO

Inmaculada Casas Delgado  
(Grupo Historia del Periodismo y las Lecturas Populares en Andalucía, España)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 186 - 188

Carrière J. C. y Eco U. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Barcelona: Lumen.

La escritura nos convierte en “sabios aparentes, en lugar de sabios verdaderos”, denuncia Sócrates en la obra *Fedro* de Platón; advertencia esta que bien podría aplicarse al revolucionario e imparable uso de Internet, un Oráculo de Delfos digital que nos transforma en expertos sobre cualquier materia con tan sólo teclear un botón. Ante la creación de una sociedad de falsos eruditos, este filósofo heleno propone rechazar cualquier método artificial, pues – a su juicio – la mejor forma para almacenar el conocimiento es la memoria. Este debate de la Grecia clásica del siglo IV a. C. está de plena actualidad ante la llegada de la digitalización de la información, que se presenta como una alternativa duradera, práctica y ecológica para conservar nuestra cultura frente al milenarismo empleo del papel. De hecho, la sustitución de soportes se hace cada día más patente con el fin de las ediciones impresas de algunos periódicos, la generalización de las escuelas TIC’s (donde los cuadernos y libros dejan paso a los portátiles) o la creación de las bibliotecas virtuales, las cuales permiten el fácil y cómodo acceso remoto a sus miles de ejemplares. Asimismo, esta metamorfosis de la adquisición y acumulación del saber supone una transición conceptual, pasando de la paciencia a la inmediatez, de la propiedad a la democratización, del texto al hipertexto. A la vista de estos cambios, ¿podemos afirmar que estamos asistiendo a la lenta, pero irremediable muerte del libro impreso?

Esta cuestión es el punto de inicio de *Nadie acabará con los libros*, una apasionada defensa de la supervivencia del libro tradicional ante los múltiples augurios sobre su futura desaparición. A raíz de la hipótesis planteada en el título, sus autores Umberto Eco y Jean Claude Carrière argumentan que la conservación del conocimiento mediante la escritura impresa podrá mantenerse y coexistir con la digital, del mismo modo que conviven el cine y la televisión. Incluso, sostienen que el libro, a pesar de la fragilidad del papel, tiene mayor perdurabilidad que los actuales medios electrónicos. Ambos subrayan la

superioridad del libro, un invento que a diferencia de las efímeras nuevas tecnologías (que están en continua actualización), nunca quedará obsoleto, ya que “podemos leer un texto impreso de hace seis siglos, pero ya no podemos ver una cinta de vídeo o un CD-ROM de hace apenas unos años”. Por tanto, se cuestiona la eternidad siempre asociada a la digitalización y se apuesta por el libro como un medio óptimo para transmitir nuestras tradiciones y conocimientos a las generaciones venideras, ya que el texto impreso ha conseguido vencer en la lucha del paso del tiempo, aunque sufriendo numerosas bajas durante la batalla, debido a la censura, la descomposición del papel, los incendios, los robos...

Emulando el clásico método socrático, esta obra transcribe el diálogo que entablan el semiólogo italiano y el guionista francés, los cuales analizan el pasado, presente y futuro de la *Galaxia de Gutenberg*. De esta manera, realizan un recorrido por la historia del libro y la evolución de la escritura, desde las tablillas de barro del 3.000 a. C. hasta las tabletas digitales del siglo XXI, haciendo hincapié en la clara influencia de determinadas obras en el desarrollo político, económico, cultural o religioso de las distintas sociedades y civilizaciones existentes a lo largo de los siglos. En otras palabras, estos autores se refieren a la inseparable unión entre el erotismo hindú y el *Kamasutra*, el cristianismo y la *Biblia* o el nazismo y el *Mein Kampf*, entre otros ejemplos.

Dado el potencial de los libros para la difusión de ideas, no es de extrañar la constante *censura del fuego* a la que han sido sometidos millones de ejemplares durante siglos, desde el ataque a la Biblioteca de Alejandría, pasando por las hogueras de libros realizadas en Las Cruzadas, la conquista de América, la Inquisición, los nazis o el incendio de la Biblioteca de Bagdad en 2003. Este recurrente empleo de las llamas se entiende como un efectivo gesto simbólico de la aniquilación de una cultura, un *bibliocausto*, que también se ha dado, aunque a una escala mucho más pequeña, entre los propios escritores. Por ejemplo, en Francia en torno a 1968 se fundó un Comité de Acción de Estudiantes-Escritores que acusaban al libro de encarcelar el saber mediante eslóganes como “Basta con los libros, ¡nunca más los libros!” y promulgaban la instauración de un nuevo saber libre, según comenta Carrière.

Lo cierto es que debido a sus limitaciones físicas, el ser humano necesita delegar parte de su memoria a un soporte artificial y seleccionar lo que conserva para la posteridad y lo que desecha dentro del incommensurable volumen de información existente. Respecto a esa pragmática selección del conocimiento realizada a lo largo de la historia, Eco y Carrière previenen sobre la calidad y objetividad de este *filtraje del saber*, porque ¿cómo sabemos que las obras que han llegado hasta nuestros días son las mejores y más representativas de un autor o de una sociedad en concreto? ¿Quién determina qué es digno de ser

leído y qué no? Estas dudas sólo se resuelven mediante la consulta de distintas fuentes documentales, pues recordemos que los libros han sufrido el acoso sistemático de los poderes gubernamentales o eclesiásticos que han intentado controlarlos, de ahí que en ocasiones “nuestro conocimiento del pasado se debe a cretinos, imbéciles o adversarios”.

Esta idea conecta también con la sacralización del libro, es decir, la veracidad irrefutable que puede adquirir un documento por el mero hecho de estar recogido en una obra impresa, un fenómeno que no ha tenido su correlación en Internet, pues somos conscientes de que la Red está plagada de informaciones falsas o inexactas. Por ello Eco y Carrière proponen la creación de una nueva profesión: el verificador. Ambos vaticinan que este oficio tendrá una gran demanda, dada la ininterrumpida e ilimitada generación de información de dudosa autenticidad en Internet.

Por otra parte, se presta una especial atención a las obras más destacadas de la literatura y el cine universal, disciplinas que estos escritores conocen a la perfección, al ser protagonistas de la reciente historia de la cultura occidental. Shakespeare, Cervantes, Molière, Proust, Borges... son algunas de las abundantes recomendaciones bibliográficas que nos ofrecen Eco y Carrière, bajo su dualidad como escritores de reconocido prestigio y ávidos lectores. Es un homenaje a la lectura y a la relación que se establece entre un lector y una obra, un fenómeno que se aprecia a través del prisma biográfico de cada uno de estos autores.

Sin embargo, en esta obra no sólo tiene cabida la reflexión académica sobre el universo de los libros, sino que también nos permite conocer – como si de una charla distendida se tratara – las experiencias personales y anécdotas vividas por estos célebres bibliófilos, los cuales además relatan sus primeros contactos con la lectura y confiesan qué títulos no han leído. Incluso, nos abren las puertas de sus bibliotecas privadas para mostrarnos sus eclécticas colecciones de obras impresas y manuscritas de todo el mundo y de todas las épocas, cuyo valor es incalculable.

En definitiva, esta obra nos permite percatarnos de la estrecha conexión que se ha forjado entre la sociedad y el libro, la cual es uno de los principales constructores de nuestro imaginario colectivo. Un vínculo que no se rompe con la irrupción de las nuevas tecnologías, pues aunque sus páginas dejen de ser de papel, el libro seguirá siendo lo que es: una “perfecta rueda del saber” que continúa girando.

## LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU VINCULACIÓN A LOS PROCESOS DE CAMBIOS SOCIALES

Belén Macías Varela  
(Universidad de Cádiz, España)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 189 - 193

**Marí Sáez, V. M. (2011).** *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social.* Madrid: Editorial Popular.

**E**n la actualidad nos encontramos ante grandes cambios sociales; y la rapidez con la que acontecen ha sido motivada, en gran medida, por la aparición de Internet. Los ciudadanos comienzan a socializarse de forma más compleja, teniendo en cuenta dos dimensiones, la tangible o real y la virtual. Por lo que Internet llega a modificar la manera de interpretar las relaciones entre las personas, ofreciendo nuevas formas de entender la comunicación y ejerciendo influencia en los demás medios.

Este libro *Comunicar para transformar, transformar para comunicar* (Editorial Popular), del profesor del Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Cádiz Víctor Marí Sáez, trata de analizar a través de qué imaginarios se ha reforzado la concepción de la *comunicación* como mera transmisión de información y la *mediación tecnológica* como un instrumento para la persuasión o control de los comportamientos de los dominados. Para estudiar el origen de esta concepción *reduccionista* y en qué medida ésta condicionando los usos o prácticas que los ciudadanos hacen de las nuevas tecnologías, Marí Sáez intenta desenmarañar de qué se habla desde el discurso oficial cuando se hace referencia al concepto de “Sociedad de la Información”, además de realizar un recorrido crítico por las aportaciones de autores de gran relevancia, como Armand Mattelart y su obra, en la cual parece inspirarse el título de este libro:

[El sociólogo belga] insiste en la importancia de reconstruir una genealogía del campo comunicológico, con el fin de problematizar expresiones que el uso diario y la ideología dominante tienden a diluir en sus aristas más conflictivas. Hace falta reestablecer su sentido, ya

que combatir el empobrecimiento de los términos que designan el futuro del planeta equivale a luchar contra la falta de memoria.

Hecho el diagnóstico, el autor se plantea de qué otra manera se puede organizar la comunicación para que contribuya a la transformación del orden social.

En cuanto a su estructura, el libro se divide en tres grandes bloques temáticos. El primero trataría sobre el concepto de “Sociedad de la Información” y los cambios en su significación, además de realizar un recorrido histórico por los distintos *imaginarios sociales* (e ideologías) que los han sustentado. Por ello, Marí Sáez reflexiona sobre la *Sociedad de la Información* a partir de la dimensión *geopolítica* de la comunicación y, por ende, en el marco de la internacionalización de la economía, la *globalización*, intentando así cuestionar el discurso *tecnoutópico* que presentaba a las nuevas tecnologías. Dicho discurso es entendido, por un lado, como el medio que posibilitaría la democratización de la cultura e igualdad en el acceso a la información y, por otro lado, como creador de un espacio ajeno a los intereses económicos y envuelto de un “halo de objetividad y neutralidad”.

Otro punto que se destaca son los *desequilibrios* comunicativos (extensión de los económicos) que existen a escala mundial entre el país más rico y el más pobre. La mercantilización de la cultura y el desarrollo de Internet son algunos de los factores que deben tenerse en cuenta para entender el origen de estas desigualdades. Así, el profesor de Teoría de la Información cree necesario valorar también la *Brecha Digital* y la *Brecha Estructural* desde su origen histórico, ya que según el discurso *tecnoutópico*, las nuevas tecnologías paliarían esas diferencias, aunque no ha sido así. De hecho, siguen existiendo *Brechas Digitales* que propician la exclusión social y desigualdades.

Asimismo, se analizan en profundidad términos como *interfaz*, *interactividad* e *interacción*, enumerados por Lister, para llegar a reflexionar sobre las redes y la web 2.0 y su contribución al cambio desde un prisma crítico y a través de autores como Castells, Serres o De Landa (1997). Como menciona Castells: “Las redes constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades. La difusión de su lógica de enlace modifica de forma sustancial la operación y los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura”. De esta forma, se subraya cómo las nuevas formas de entender Internet y sus usos logran modificar la concepción que la sociedad tiene del medio.

Este hecho lo trata Marí Sáez a partir de los mitos que se han creado sobre Internet y las nuevas tecnologías. Los *imaginarios sociales* construyen un

modelo de referencia con los que se identifican los miembros de una sociedad. En una sociedad pueden existir diversos imaginarios que entran en conflicto en la lucha por imponer el significado “hegemónico” sobre ese medio y su uso. Y todo ello puede observarse si se abordan los mitos teniendo en cuenta, según Javier Bustamante, la doble naturaleza de las TIC: por un lado, “son instrumentos de construcción de la realidad” y, por otro, “son creadoras de imágenes y modelos del hombre y de la sociedad”.

Por consiguiente, encontramos que Vincent Mosco realiza una crítica a los trabajos que se publican sobre informática, Internet y el ciberespacio por fijarse sólo en la dimensión *material*, obviando así la dimensión *mítica* y propiciando una valoración plana y reduccionista. Por ello, el autor del libro comparte con Mosco la necesidad de integrar la dimensión material de la comunicación con las prácticas míticas y culturales, investigando los usos ciudadanos de Internet desde una doble vertiente: por un lado, estudiar la dimensión material de la Sociedad de la Información (infraestructura, condiciones de acceso a Internet, etc.) y, por otro lado, plantear una mirada cultural de Internet (enmarcada en los estudios de Economía Política de la Comunicación) para explorar el imaginario con el que se presenta esta tecnología.

Algunos de los mitos sobre las TIC e Internet son: el de la *transparencia*, concibiendo a Windows como una ventana abierta al mundo “sin límites ni barreras”, cuando las nuevas tecnologías median la realidad; y el de la *interactividad*; así como los más trascendentales, que son el de la *democracia directa* y el de la participación política mediante Internet.

El segundo bloque temático se presenta bajo el epígrafe: “Asociacionismo, ONG y movimientos sociales”, donde tratará el origen y desarrollo del Tercer Sector, término que nos remite “a unas prácticas y a unas entidades situadas entre el Mercado y el Estado”. Según Marí Sáez, “el nombre de Theodore Levitt aparece estrechamente unido al origen del concepto de Tercer Sector” y se pregunta si es una coincidencia que en el discurso de Levitt “aparezcan unidas las reflexiones a favor de una globalización de los mercados con el auge de una nueva modalidad de intervención social”, es decir, “si la aparición de nuevas formas de organizar la acción social está relacionada con la nueva fase del sistema capitalista que se inaugura con la globalización”.

Asimismo, tras intentar definir el Tercer Sector a partir de las propuestas de Antonio Gutiérrez Resa y Gregorio Rodríguez Cabrero, se da paso a un breve recorrido por la evolución histórica del movimiento asociativo en España, que vive su etapa de mayor expansión en los noventa; por las organizaciones no gubernamentales (ONG), destacando así su crecimiento y repercusión mediática; y, por último, por los nuevos movimientos sociales y el uso que éstos hacen de la comunicación para organizarse y actuar en la vida política.

Además, Marí Sáez también expone la problemática de la *mercantilización* del Tercer Sector, partiendo de la reflexión planteada por Bauman en *Modernidad Líquida* (2001). Y la pregunta sería: ¿Qué repercusiones tiene que se hayan fundido los sólidos vínculos que antes unían al individuo con las estructuras sociales en las prácticas que llevan a cabo entidades del Tercer Sector? Al romperse el compromiso social que la colectividad tenía con los sujetos, la resolución de los problemas se tiende a hacer de forma individualizada y parece ser que esta individualización también se ha trasladado a la intervención social del Tercer Sector. Esta actitud, ¿es una debilidad o fortaleza?

El tercer bloque invita al lector a pensar sobre el concepto de *desarrollo*, en su vinculación con las TIC. Así, en este último apartado se trata el enfoque de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social, abordando en una primera instancia la polémica sobre el concepto y modelos de Desarrollo, seguido de los modelos de Comunicación para el Desarrollo, la Comunicación Participativa y el Desarrollo y los Medios Comunitarios.

Siguiendo a Alfonso Dubois, el autor de este libro asume que “el concepto de desarrollo no tiene una definición única y cerrada”, sino que ha sido y sigue siendo “objeto continuo de debate”; de ahí la necesidad de realizar una genealogía del término, “para analizar las formas en que las diversas etapas del sistema-mundo capitalista” han influido en su concepción. Además, comparte las dos consideraciones propuestas por Dubois sobre el estudio del desarrollo: en primer lugar, es un concepto *histórico*, definido en función del pensamiento e ideología dominante; y en segundo lugar, es un término que funciona como una *categoría de futuro*, es decir, que a través del mismo se está proyectando lo que se quiere ser en un futuro (esta última consideración coincide con la definición de *tecnología* de Marcuse).

Tras estas primeras apreciaciones, se adentra en los modelos de desarrollo y en los modelos de comunicación para el desarrollo que se han generado a lo largo de los años. Éstos ayudan a entender el origen de nuestra forma de entender la sociedad y el desarrollo actualmente, y para ello destaca, entre otros, la teoría de la difusión de las innovaciones de Everett Rogers; o la opinión de Luis Ramiro Beltrán (2003) sobre una excesiva fe en las excelencias de los medios masivos de comunicación para el cambio social.

Por otro lado, en este bloque también se ofrecen conocimientos útiles para comprender conceptos de máxima actualidad como el *activismo mediático*, también llamado “hackactivismo”: simbiosis de las palabras hacker y activismo, siendo una visión opuesta a la dominante por los medios. Este activismo es destacable por su desarrollo en Internet, medio que facilita su extensión en ocasiones a escalas internacionales y en muy poco tiempo.

En mi opinión, y por todo lo argumentado anteriormente, creo que este libro logra aportar grandes conceptos y teorías resumidos de una forma magistral, para que el lector pueda llegar a conocer el marco teórico en el que se piensa el desarrollo de las TIC y sus usos, así como para que pueda forjarse su propia opinión al respecto. Estoy segura de que tras leerlo, no dejará indiferente a nadie, entre otras razones porque Marí nos lanza un reto, la necesidad de pensar sobre la siguiente cuestión: ¿Sirven las TIC para el cambio social o contribuyen al control social y, por ende, al mantenimiento de las desigualdades sociales ya existentes?

Juan Pedro Masdemont Romero  
(Radiópolis, España)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 194 - 197

**Manzano, Vicente (2011).** *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia.

**S**in duda, el punto de partida de este libro es provocador y atractivo. Su autor, doctor en Psicología y profesor titular de la Universidad de Sevilla, comienza con una interpelación directa al lector: tratará de convencerle de que la universidad en estos momentos es una institución que sólo sirve para mantener las estructuras sociales injustas. Por ello, cree necesaria una auténtica revolución que la dirija hacia objetivos totalmente opuestos, hacia la construcción de un mundo basado en la justicia y el bienestar de toda la población. Pues ése debería ser el rumbo natural de una institución que dice basarse en el conocimiento.

Vicente Manzano forma parte del colectivo llamado *Universidad y Compromiso Social*, formado por profesoras y profesores universitarios que trabajan por la reconversión de la universidad en agente de cambio y por su vinculación a las necesidades reales de la sociedad. Y todo ello desde un enfoque transdisciplinar que quiere romper con la división del conocimiento en disciplinas a modo de compartimentos estancos. Con este libro Manzano pretende convertir los principios que rigen la labor del colectivo al que pertenece en una propuesta concreta de cambios en la estructura universitaria, que la lleven a dejar de reproducir dinámicas de exclusión e injusticia social y a recuperar su tarea original de institución al servicio de la sociedad en general. Lo más interesante es que lo hace desde una perspectiva académica, es decir, no es simplemente una reivindicación a partir de valores morales, sino que es una propuesta asentada en el conocimiento científico existente, a partir de una exposición sistematizada de teorías con la que quiere demostrar que una universidad basada en el compromiso no sólo puede construir una sociedad más deseable, sino que también puede generar un conocimiento más riguroso y exhaustivo. A esta propuesta es a la que ha venido a llamar *Universidad Comprometida*.

En el primer capítulo, como él mismo reconoce, está el libro comprimido. Siguiendo una estructura quizá un tanto caprichosa, comienza recogiendo las bases de su propuesta, que giran en torno al concepto de *compromiso*,

para después desarrollar en los capítulos posteriores el conjunto de datos, reflexiones, análisis, etc., que justifica su idea-fuerza inicial y su apuesta por un cambio radical en el funcionamiento universitario, centrándose en temas como la mercantilización, las normativas de las instituciones competentes en Educación Superior, la ética universitaria, las evaluaciones de calidad y el pensamiento complejo como nuevo paradigma. Para terminar con un capítulo en el que vuelve a su propuesta y apenas añade un listado de medidas que servirían para dirigir la institución y sus miembros hacia los fines deseados.

En este sentido los objetivos son la clave de su argumentación. Su propuesta parte de considerar que la universidad se ha desviado del camino correcto para dejarse llevar por las presiones de los intereses económicos dominantes y por su propio ensimismamiento en desarrollar y mejorar sus procedimientos de generación de conocimiento, olvidándose de los fines que deberían orientar su actuación. El concepto de compromiso quiere llenar ese vacío de horizonte para poder fijarlo donde debe estar, en la búsqueda del *bien común*. Como apuntábamos, Manzano va trazando estos y otros conceptos a partir de trabajos e investigaciones académicas que muestran, por ejemplo, cómo el bienestar de los demás es imprescindible para llegar al bienestar propio o cómo el activismo está muy relacionado con el bienestar psicológico. En cuanto a la posible falta de objetividad que suele asociarse a una orientación así, responde que la objetividad es un convenio aplicable a los procedimientos de trabajo, pero no a los fines o a los resultados. En ningún momento niega que se deban seguir criterios compartidos de credibilidad y validez, es más, considera que la motivación creada por una actitud comprometida aumenta el esfuerzo por mejorar las técnicas y el rigor de la investigación científica.

Uno de los aspectos más llamativos de este trabajo es el intento de crear una forma de medir el grado de compromiso dentro de la institución universitaria. Partiendo de los tres tipos de actividades propias de la universidad, docencia, investigación y labor institucional (que suele denominarse extensión universitaria), el autor define seis niveles de compromiso para cada uno de ellos, que van desde la total ausencia de compromiso hasta el grado máximo posible de existencia del mismo. La docencia y la investigación tienen que ver más con los miembros de la universidad y se considera necesaria su orientación hacia el cambio social, mientras que el compromiso institucional es abordado desde un punto de vista organizacional, primando el servicio a la comunidad. En general, para alcanzar el mayor grado de implicación, Manzano cree fundamentales la participación directa y activa del alumnado en la programación docente; de los grupos sociales investigados en el propio proceso de investigación de manera horizontal; y de los interlocutores válidos de la sociedad, entendiendo que estos últimos no son los grupos de mayor poder y prestigio sino el conjunto

de movimientos asociativos y comunitarios que trabajan por el bien común, en la gestión y las decisiones de política universitaria.

Por lo demás, el otro gran tema de *La Universidad Comprometida* es la manera en que la dinámica económica del capitalismo global está afectando a la institución académica, sobre todo en la última etapa de mundialización económica que comenzó en los años setenta del siglo pasado, que tiene en el neoliberalismo su justificación ideológica y que continúa hoy día convirtiendo todos los ámbitos de la vida social en negocio y todos los bienes y derechos existentes en mercancía, sin que la Educación Superior sea una excepción. De hecho detrás de casi todas las cuestiones enmarcadas por este trabajo se puede encontrar la misma raíz: la *mercantilización* de la universidad, unida a la falta de posicionamiento crítico de la institución frente a la misma. Desde la presión encaminada a convertirla en una fábrica de conocimiento útil para los intereses empresariales y financieros, hasta la discriminación en el acceso de los estudiantes por cuestión de renta, la reducción del gasto público, la competitividad como principio que mueve a las propias universidades y a sus docentes e investigadores, el negocio de las patentes, la propiedad intelectual y la publicación de las investigaciones, la imagen de marca, etc. En la misma esencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está la construcción de una universidad neoliberal, plasmada ya en uno de sus objetivos troncales: “conseguir de Europa la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”.

En este punto encontramos un problema de enfoque importante en el texto que nos ocupa, y llama la atención viendo la importancia concedida a esta transformación economicista del mundo universitario. Y es la ausencia de distinción desde el principio, y a lo largo de todo el libro, entre universidades públicas y privadas. Ya existe desde hace bastante tiempo un grupo de universidades con la estructura y el funcionamiento de una empresa privada, que se organizan a través de los mecanismos enunciados hace un momento. Esta distinción ayuda a comprender quiénes están detrás de las estrategias de privatización, pues las universidades privadas son las directamente favorecidas por la destrucción de la universidad como servicio público; además, tienen una fuerte relación (a través de su propiedad, su financiación o de intereses comunes) con los grupos económicos y financieros que concentran capital y poder gracias al sistema político y económico que se impone en todo el planeta.

A pesar de ello, resulta estimulante la apuesta radical del autor por cambiar de arriba abajo la situación a la que se está viendo abocada una institución que no sólo debería orientarse hacia el bien común, sino que realmente se basa en la producción de un bien común: el *conocimiento*. Un cambio que tendría que ser impulsado por todos los estamentos que la forman,

aunque el propio Manzano reconoce que esto será más difícil en los órganos de decisión, más acomodados y sumisos. Podemos ver un ejemplo muy reciente en la actuación de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) ante las medidas de “austeridad” en el ámbito educativo plasmadas en el Decreto-ley de 20 de abril de 2012, que suponen un furioso ataque a la universidad pública, a sus trabajadores y a su alumnado. Ante estos hechos, la CRUE publicó varios comunicados (se pueden leer en su web): al principio manifestó su “preocupación” por las medidas, para días después ser más categóricos y manifestar su “rechazo”, exigiendo diálogo con el gobierno. Finalmente se reunieron con el ministro de Educación, José Ignacio Wert, dando cuenta de ello en dos comunicados en los que reconocen no haber conseguido ningún cambio en dichas medidas y no parecen mostrar ningún afán de resistencia ante las mismas. Da la impresión de que lo que les molestaba realmente era que el ministro no les hubiera consultado, y no las medidas en sí. Además se echa de menos por parte de la CRUE ese mismo interés en la búsqueda de diálogo también con interlocutores de la sociedad civil, los propios estudiantes o profesionales, que rechazan estas políticas y que se están movilizandando para cambiarlas. Pero aún más grave es el discurso de su presidenta de cara a la opinión pública, en el que afirma que en ningún momento han pensado ser insumisos con las medidas, y que “serán austeros si la sociedad se lo requiere”. Aquí se equivoca totalmente, quien se lo requiere es la Sociedad Anónima.

## UN DIÁLOGO REFLEXIVO SOBRE LA EDUCACIÓN CON MUNIZ SODRÉ

Fernando R. Contreras

(Director del Grupo de Investigación en Tecnología, Arte y Comunicación, España)

IC – Revista Científica de  
Información y Comunicación  
2012, 9, pp. 198 - 200

**Sodré, Muniz (2012).** *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes.* Brasil: Editora Vozes, Petrópolis.

Nos encontramos ante un libro escrito desde el concepto de obra abierta, encaminada hacia la formación de ideas en el lector. Muniz Sodré, un pensador brasileño, no ha publicado *Reinventando la educación* (2012) para el adoctrinamiento, para alzar la voz, tampoco para exaltar discurso político alguno sobre la educación. Por el contrario, es una obra que invita al diálogo reflexivo, que fluye por los horizontes del pensamiento analítico, entre el hibridismo y el ensamblamiento.

Sodré es autor con una larga trayectoria en los estudios sobre la cultura y la comunicación. En este caso, se sumerge en la reflexión sobre la educación, lo que le pone a la estela de importantes pensadores, de ideología diversa y no pocas veces enfrentada (de los que se sirve), como John Dewey, Antonio Gramsci o Paulo Freire.

En el prefacio del libro topamos con toda una contribución de otro gran pensador brasileño, cuyas ideas han dado la vuelta al mundo: Leonardo Boff. En este texto introductorio ya se anuncia al lector la mirada indiscreta de Muniz Sodré arrojada sobre las singulares condiciones de la educación brasileña y latinoamericana. La obra semeja un diagnóstico clínico de la identidad brasileña, tras el examen de una sintomatología provocada por la colonización cultural y de la hibridación con las diversas culturas que han cohabitado durante siglos en el solar del gran país latinoamericano. Y si bien en algunas ocasiones Sodré parece confesarnos que sólo reconoce signos ominosos, debidos a la acción arrasadora de las culturas imperialistas, señala rumbos favorables para una educación formadora de la realidad social y de la vida de los individuos.

Quizás lo que más satisface a la lectura es el espíritu revelador que comunica Sodré, espíritu que tiende puentes hacia la libertad individual frente a la asfixiante maraña sociológica que sentimos que nos encadena desde mediados del siglo XX. Me refiero a la postergación de la autonomía

individual acosada por el yugo del interés social, que en estos momentos casi siempre acaba justificado por imperativos económicos. El simplismo materialista entorpece con razones de tal índole otras aperturas, restando valor a otras resistencias en la cultura de los pueblos.

No es que Sodré eluda estos asuntos en su libro, pues contempla la educación desde distintas perspectivas (cultural, cognitiva, pedagógica, tecnológica o mercantil), sino que frente a determinada verborrea social que aburre hasta la saciedad – por lo que ya en la posmodernidad sólo tiene de apariencia estética –; propone un camino nuevo hacia la regeneración humanista autóctona para la educación brasileña (Paulo Freire, Henrique de Lima Vaz, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, José Mário Pires Azanha o Cecília Meireles). Sodré es crítico con las formas totalizadoras tanto en los discursos como en las prácticas culturales que reducen los problemas humanos a soluciones técnicas y globales.

En este empeño, encuentra las huellas formativas de la identidad brasileña más allá de los simulacros autenticadores, legitimadores, verificadores o encubridores transmitidos por una educación que se fundamenta en una cultura importada, y que los convierte en conceptos hegemónicos, permanentes, bajo cuyos horizontes se deforman fenómenos trascendentales para la historia social brasileña como la esclavitud, el racismo, o el clasismo:

Por isso, nenhuma educação comprometida com a realidade humana da formação social brasileira, portanto, com um projeto de descolonização cultural, poderia deixar de inserir em seu centro pedagógico a desconstrução da retórica de rebaixamento dos sujeitos da diversidade simbólica, chamando a atenção ao mesmo tempo para o papel verdadeiramente civilizatório que tiveram índios e negros na formação da sociedade nacional (p. 134).

Sodré denuncia la falta de reflexión teórica en estos momentos por efecto de las tecnologías, que imponen la lógica del éxito finalista. Vaciamos el cuerpo social de humanismo, al tiempo que nos hacemos más dependientes del intermediario interfaz tecnológico (la red para “ser”, la memoria externa para “recordar”, la movilidad para “estar” o la geolocalización para “encontrar”). A ello se suma la mercantilización, la tecnoburocracia, la comercialización del sistema educativo, que desvirtúan el sentido último de la educación del ser humano, inventando la capitalización y la descapitalización social, y que, al otorgar a las relaciones humanas un precio funcional, promociona a individuos

con más o menos valor para el ascenso a mejores estados vitales. Además revisa Sodré numerosos debates sobre la posmodernidad, la experiencia, la vivencia, el historicismo, la crisis de los metarrelatos, la debilidad de la esencia, la popularización y la cultura masiva, con la finalidad de delimitar la acción negativa de las jerarquías monoculturales del conocimiento. Defiende la idea de una “ecología de los saberes”, conformada a partir de la convivencia consensuada de culturas diversas, y mantiene la tesis de una posible epistemología que resulte de esa pluralidad cultural:

Uma `ecología dos saberes´ capaz de rever técnica e politicamente as hierarquias monoculturais do conhecimento poria necessariamente as tecnologias da comunicação a serviço das possibilidades de que os lugares e os locais de saber transitem socialmente, descentrando os espaços tradicionais de concentração do conhecimento. A ideia de inteligencia como capacidade localizada de resolução autónoma dos problemas práticos e teóricos levantados pela vida social emerge, assim, como mais democrática e universal-concreta do que a ideia do conhecimento hierárquico. Seria concebível em principio que, nesse entrecruzamento de vozes, linguagens ou modos diversos de se inscrever socialmente o sentido, se abolisse a separação milenar entre trabalho manual e intelectual (p. 223).

Esta esperanza expresada por Muniz Sodré, es una lucha titánica frente a la racionalidad moderna. Dentro de esta última, el peso del historicismo, que sólo explica los procesos desde la evolución, no puede asumir la creación de un hombre nuevo sino es como consecuencia del pasado. Y, ¿cómo crear un proyecto nuevo de cultura con este anclaje? Pues en este libro, Sodré, en la misma línea de pensamiento que Gilles Deleuze en su explicación de la creación del arte, revaloriza “el acto de la resistencia”, “sin reconciliación”: resistir a través de nuestra humanidad, mediante la creatividad social capaz de *reinventar la educación*. Es la lucha de los hombres, en la que no debe faltar el pueblo.

**ic**

**Revista Científica de  
INFORMACIÓN Y  
COMUNICACIÓN**



## Presentación

**IC - REVISTA CIENTÍFICA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN** (ISSN: 1696-2508; EISSN: 2173-1071) es una publicación electrónica y en papel que aborda temáticas derivadas de la información, la comunicación y la cultura desde aproximaciones inter y transdisciplinares, heterogéneas, heterodoxas y fundamentalmente críticas, ya que tanto su consejo editorial como su equipo de redacción están activamente comprometidos con el cambio social, la emancipación de la ciudadanía, la protección del medio ambiente y la cultura de paz. Vinculada al Departamento de Periodismo 1 de la Universidad de Sevilla, IC se constituye como foro mundial para el debate de resultados de la investigación y reflexión de académicos y pensadores consolidados y de reconocido prestigio, junto a la producción de nuevas perspectivas por parte de investigadores que comienzan o prosiguen su andadura en los estudios de información, comunicación y cultura, y plantean inquietudes epistemológicas y teóricas más allá de la mera percepción tecnicista o profesional del mundo comunicativo.

Editada por el Departamento de Periodismo 1 y el Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, IC es un anuario abierto a la aportación de múltiples campos de conocimiento que converjan en el interés por la comunicación desde posiciones filosóficas, antropológicas, sociológicas, éticas, políticas, históricas, o tomando un “catálogo” más flexible, desde la ópticas de los estudios culturales y poscoloniales, la economía política, los estudios de género, los women’s studies, las ciencias cognitivas o los estudios visuales, por citar algunas configuraciones transdisciplinares más recientes, que no ceden en el rigor de la obtención de resultados de investigación respecto a las disciplinas más convencionales y positivistas.

## Secciones

### Tribuna y Claves

**S**ecciones dedicadas al análisis de temas o líneas de investigación estratégicas del campo de la información y la comunicación con vocación innovadora y transversal, abordando teórica y epistemológicamente las claves fundamentales de la investigación comunicológica. La particularidad de la sección Tribuna radica en que se destina a ofrecer ponencias relevantes de autores destacados. Los artículos presentados en “Claves” y “Tribuna” son seleccionados por el comité editorial y constituyen una excepción al sistema de evaluación de la revista.

## **Selecta**

**I**ncluye aquellos trabajos que tratan de dar cuenta de los estudios y avances científicos especializados, dirigidos por expertos en las diversas áreas de investigación en comunicación. Esta sección está pensada también para el descubrimiento de nuevos valores y, en ocasiones, alberga monográficos dedicados a temas de especial interés.

## **Bibliográfica**

**S**ección dedicada al comentario y la discusión de fuentes de interés para la investigación en comunicación. No es, por lo tanto, una sección dedicada exclusivamente al comentario crítico de novedades editoriales, sino también a la “recuperación” de un clásico o la puesta en valor de otras fuentes como revistas académicas, bases de datos, museos, portales de Internet.

## **NORMAS DE PUBLICACIÓN Y PROCESO DE EVALUACIÓN DE ORIGINALES**

**L**os trabajos enviados a IC deberán seguir las normas de estilo de la APA (American Psychological Association). En la página web de IC ([www.ic-journal.org](http://www.ic-journal.org)) los autores podrán encontrar una guía de estilo detallada (en la sección “Normas de publicación”).

### **Información a los autores interesados en colaborar con IC - Revista Científica de Información y Comunicación**

**S**in que las siguientes líneas supongan la exclusión de propuestas diversas para los autores interesados en colaborar en nuestro proyecto, IC ha privilegiado, desde su puesta en marcha en 2003, ciertas aproximaciones a la información, la comunicación y la cultura; a saber:

- Epistemología de la comunicación.
- Teorías de la información y la comunicación orientadas al cambio social.
- Historia social de la comunicación.
- Reflexión en torno a la “cultura popular mediática” y análisis del discurso asociado.
- Cultura de los Medios Digitales.

Los artículos presentados a IC deben ser originales (al menos no pueden haberse publicado en el idioma en que se presentan). IC considera, para su publicación, trabajos presentados en español o inglés. Sólo en casos excepcionales, evaluados por el consejo editorial, se podrán publicar textos en otro idioma.

La evaluación de las propuestas recibidas por IC es ciega y doble, realizada por revisores de contrastada competencia en el contenido del texto evaluado y garantizando en todo momento el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de divergencias entre los evaluadores, se recurrirá a un tercero o, excepcionalmente, será el comité editorial quien tome la decisión de un determinado trabajo.

IC envía un informe a los autores, en el que se detallan las razones de la decisión tomada por los evaluadores (aceptación, rechazo o aceptación condicionada a la realización de determinadas modificaciones). Como norma general, dicho informe se envía en un plazo máximo de dos meses a partir del momento en que IC confirma al autor la recepción de su manuscrito.

IC se publica, anualmente, en el mes de diciembre.

El plazo de recepción de originales está siempre abierto. No obstante, la fecha límite para la entrega de manuscritos con vistas a ser publicados en el número del año en curso es el 15 de junio, a no ser que se indique lo contrario en la página (en la sección “próximo número”). Los originales se enviarán, en formato “Word” u “odt” a la dirección: [info@icjournal.org](mailto:info@icjournal.org)

Los contenidos publicados en IC, lo son bajo licencia “CC BY-NC-ND 3.0” Creative Commons. Para una mayor información sobre este aspecto, véase: <http://creativecommons.org/>

Los trabajos enviados a IC deberán seguir las normas de estilo de la APA (American Psychological Association). En la página web de IC ([www.icjournal.org](http://www.icjournal.org)) los autores podrán encontrar una guía de estilo detallada dentro de la sección “Normas de publicación”.





