FELAFACS - UNESCO

Talleres de Capacitación en Metodología de la Enseñanza de la Comunicación

INFORME FINAL

Noviembre 1990

Felafacs

FEDERACION LATINOAMERICANA DE ASOCIACIONES DE FACULTADES DE COMUNICACION SOCIAL

UNESCO

PROGRAMA INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION

INFORME GLOBAL DE LOS TALLERES DE CAPACITACION DE DOCENTES EN METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION

Elaborado por:

Joaquín Sánchez

Rosario Gutiérrez

Bogotá, Septiembre, 1990

INTRODUCCION

El siguiente informe busca presentar el desarrollo y ejecución de los 20 Talleres realizados durante 1990, bajo el tema: "Metodología de la Enseñanza en Comunicación", llevados a cabo en 12 paises de América Latina, Centro América y el Caribe, gracias al apoyo de la UNESCO, Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación.

Queremos agradecer de manera muy especial la cooperación del Dr. Luis Ramiro Beltrán, Consejero Regional para América Latina, así como a los Coordinadores de los Talleres en cada uno de los paises, a los expertos y participantes que hicieron posible la reflexión y el debate de los problemas actuales de la enseñanza en las Facultades y Escuelas de Comunicación.

Estamos seguros del gran aporte que ha significado esta oportunidad y esperamos dar continuidad no sólo al trabajo iniciado, sino a las propuestas y sugerencias delineadas en cada uno de los Talleres, en búsqueda del mejoramiento de la Enseñanza en nuestras Escuelas y del desarrollo de la Comunicación.

JOAQUIN SANCHEZ

Presidente - FELAFACS -

INDICE

1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION

A partir de la década de los 80 con la creación de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social - FELAFACS - se inició un proceso de estudio y análisis de la formación profesional en la Región. El Plan de operaciones de la Federación para 1987-1989 estuvo dirigido al fortalecimiento académico de las Facultades y Escuelas de Comunicación en América Latina, realizando entre sus actividades los Talleres de Diseño Curricular, hecho que permitió a las Escuelas y Facultades que pertenecen a la Federación, una renovación y actualización en el mismo campo.

El proyecto para la realización de Talleres de Capacitación de Docentes en Metodología de la Enseñanza de la Comunicación, forma parte de la programación para el trienio 89-91 que tiene como prioridad la capacitación de Recursos Humanos y que incluye entre otros, publicaciones, seminarios subregionales y plan de becas.

Como aspectos más sobresalientes del estudio realizado sobre formación profesional en la región, se detectaron dos problemas fundamentales: una falta de equilibrio entre la formación académica y la preparación para una sana competencia profesional; y una falta de relación entre lo teórico y lo práctico motivada por **deficiencias metodológicas de los docentes en la enseñanza de la comunicación.**

Con el fin de solucionar el primer problema detectado se inició desde hace algunos años un proceso de revisión curricular coordinado por la Federación que condujo a través de los Talleres de Diseño Curricular a la adecuación de los Programas Curriculares en muchas de las instituciones afiliadas.Para analizar el segundo problema se contó con el apoyo de la oficina del Consejero en Comnicación para América Latina, Dr. Luis Ramiro Beltrán y se programó una reunión de expertos de la región en Metodología de la enseñanza de la Comunicación. Allí se analizaron los aspectos más importantes que reviste el problema, y se elaboró una propuesta para la realización de los Talleres, de donde surgió la presentación de un proyecto solicitando apoyo financiero a la UNESCO.

Algunos de los problemas detectados en los docentes de las Facultades y Escuelas de Formación de las instituciones afiliadas a la Federación son los siguientes: poca dedicación, pues la mayoría trabajan por horas; la mayoría son autodidactas en pedagogía y muy pocos tuvieron la oportunidad de participar en cursos de didáctica; ruptura en la enseñanza de las materias teóricas y prácticas con la consiguiente consecuencia de pérdida de la relación teoría- práctica, investigación-acción.

Esta situación ha traído consecuencias graves para los estudiantes porque ha existido una defectuosa transmisión, análisis y comprensión de las perspectivas de la Comunicación Social en el desarrollo de la sociedad en los diferentes países y por tanto una pérdida de las posibilidades de buena parte del recurso humano preparado en estos centros. por este motivo la Federación ha considerado de primordial importancia afrontar en el trienio 89-91 la capacitación de Docentes de las instituciones que están afiliadas con el fin de contribuir al crecimiento económico, social y cultural de los paises de América Latina.

Después de un primer momento de estudio y de revisión curricular en todos los países, la Federación ha considerado primordial dedicar sus esfuerzos a la capacitación de docentes puesto que además de los motivos mencionados anteriormente se encuentran:

- La preocupación por la relación escuela-realidad, debido a la falta de adecuación de los programas a las necesidades sociales reales.

- El cuestionamiento de aspectos tales como: amalgama de materias, excesivos contenidos y poca investigación que sustente la labor comunicativa.

- La falta de preparación adecuada de los docentes en aspectos específicos de la Comunicación, especialmente en Metodología de la enseñanza.

Una vez realizados los Talleres de Diseño curricular fue detectado como uno de los ejes problemáticos básico, el problema de la docencia universitaria que demostró la necesidad de iniciar un proceso de búsqueda de formas apropiadas para la enseñanza específica de la comunicación que mezcla y supone varias instancias.

2. OBJETIVOS DE LOS TALLERES

a) A LARGO PLAZO:

- Contar con un profesorado capacitado en la metodología de la enseñanza de la comunicación que a su vez, sirva de elemento de reflexión y sea multiplicador en cada uno de los países o regiones que hacen parte de la Federación.

- Mejorar en las Facultades y Escuelas de comunicación la enseñanza con el fin de cualificar el futuro recurso humano que se está formando en el campo de la comunicación.

- Establecer con mayor claridad la relación teoría- práctica y academia-vida profesional en el campo de la formación profesional.

b) OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Dar capacitación a corto plazo y con caracter intensivo, a grupos de 30 profesores (600 en total) representativos de las Facultades y Escuelas de Comunicación en la región.

- Encontrar formas prácticas de solucionar en cada país las incompatibilidades existentes en la enseñanza de la Comunicación.

- Analizar el documento final de la reunión de expertos en Metodología de la enseñanza de la Comunicación.

-Elaborar una síntesis de la situación de la metodología de la enseñanza de la comunicación en cada país o región.

- Publicar las conclusiones y recomendaciones de los Talleres a nivel Nacional o Regional.

- Elaborar un documento consolidado con las conclusiones y recomendaciones de los Talleres realizados.

3. ORGANIZACION Y PLANEACION DE LOS TALLERES

La preparación y organización de los Talleres estuvo a cargo de la Federación, y la ejecución a cargo de los Organismos Nacionales que componen la Federación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Envió previo de documentos para cada uno de los Talleres.

- Envío de los Formatos de Planeación Metodológica y Presupuestal para cada uno de los Talleres.

- Estudio en cada institución de los aspectos más importantes de la Metodología de la Enseñanza de la Comunicación.

- El número mínimo de participantes debe ser de 30.

- Preparación en cinco bloques de trabajo con dos partes cada uno (mañana y tarde) y conclusión con una plenaria. Para cada bloque fue previsto un tema de la siguiente manera:

* Primer Bloque: Breve descripción de la Metodología de la enseñanza de la Comunicación en cada una de las instituciones representadas en el Taller y análisis de las recomendaciones y conclusiones del Taller de expertos en el tema realizado por la Federación.

* Segundo Bloque: El proceso enseñanza - aprendizaje y la relación profesor - estudiante al interior de las instituciones.

* Tercer Bloque: La participación activa en los procesos educativos. Análisis y perspectivas

* Cuarto Bloque: El papel de los medios multisensoriales en el proceso educativo.

* Quinto Bloque: El desarrollo de la actitud científica en los alumnos y el proceso de evaluación. Conclusiones y Recomendaciones.

Sin embargo la metodología se presentó como sugerencia debido a las diferentes modalidades que utilizaron los expertos y a las circunstancias particulares de cada país.

PROGRAMACION POR PAISES/REGIONES QUE COMPONEN LA FEDERACION

País	Número de Talleres	Organizador
ARGENTINA	2	-Asociación de Facultades Argentinas de Comunicación Social - AFACOS
BRASIL	4	-Asociación Brasilera de Facultades de Comunicación Social - ABECOM
CARIBE	2	-Asociación Dominicana de Departamentos y Escuelas de Comunicación -ADECOM y Puerto Rico
CENTRO AMERICA	2	-Asociación Panameña de Facultades de Comunicación -ASPECOM- Panamá y Guatemala
COLOMBIA	1	-Asociación de Facultades de Comunicación Social - AFACOM.
BOLIVIA	1	-Universidad Católica Bolivana.
CHILE	1	-Instituto Profesional Escuela de Comunicación.
MEXICO	3	-Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación -CONEICC
PARAGUAY	1	-Universidad Nacional de Asunción.
PERU	1	-Asociación Peruana de Facultades de Comunicación - APFACOM.
URUGUAY	1	-Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga".
VENEZUELA	1	-Consejo Venezolano para la Enseñanza y la Investigación en Comunicación -CONVEIC.

C U A D R O No. 1

4. TALLERES REALIZADOS

a) Metodología para la sistematización:

Una vez recibidos los informes evaluativos de cada uno de los Talleres se caracterizará cada uno de ellos de manera suscinta a través de un resumen (ver 4.C) que en lo posible mantenga la perspectiva de los mismos en cada país, teniendo en cuenta los datos académicos comunes que presentan dentro de las siguientes categorías: Objetivos del Taller, justificación, metodología, evaluación del Taller por parte de los Expertos, los participantes y los Organizadores, y bibliografía utilizada. En todos los casos la información se presenta alfabéticamente de acuerdo con los países programados para la realización de los talleres.

Dado que en la mayoría de los casos los países cumplieron con todos los datos académicos sugeridos por FELAFACS, se presenta la sistematización en forma de cuadros que faciliten su lectura, donde se resume la información general (cuadro # 2), los problemas generales que afectan a las Escuelas o Facultades, a los docentes y por ende a los alumnos (cuadro #3), aplicables sino a cada una de las regiones a América Latina. Por último un cuadro que sintetice de forma global las sugerencias no sólo particulares a cada país sino de índole general que puedan ser útiles a los países o regiones, agrupadas así: Sugerencias que se refieren a problemas de formación en los docentes, las que se refieren a futuras actividades de apoyo y por último las que tocan más directamente a la Federación (cuadro #4).

Los cuadros #3 y #4 apuntan al diagnóstico de los problemas básicos en la Metodología de la enseñanza de la Comunicación así como al planteamiento de propuestas o posibles soluciones que facilitan caminos para el mejoramiento de la calidad de educación que está siendo impartida en América Latina. En algunos casos los objetivos de los Talleres reflejaban claramente los problemas reales a los que se enfrentan las Escuelas o Facultades y aunque en otros no se hace un recuento específico de sus problemas, estos han sido deducidos a partir de lo expuesto en el informe.

b]

CUADRO DE INFORMACION GENERAL / SISTEMATIZACION GLOBAL

País	# de Talleres.	Escuela	Fecha	Lugar	# de Particip.	# de Expertos.	Informe
ARGENTINA	2	Un. Nal.Lomas de Zamora.	14 de Julio	Lomas		1	Inc.
		Un. Nacional de Rio Cuarto	14/Jul.	Rio Cuarto			Inc.
BRASIL	4	Un. Rio Grande Do Sul.	Mayo 30 Junio 4	Porto Alegre.	40	7	Si
		Un. Rio de Janeiro	4 al 8 de Jul.	Rio de Janeiro.	58	3	Si
		Un.Federal de Ceara	Mayo 28 Jun.1	Fortaleza	35	5	Si
		Un.Cásper Líbero	8 al 11 de Abril	Sao Paulo	36	5	Si
CARIBE	2	Asociación Dominicana de Escuelas de Com. Social.	Junio 11 al 15	Santo Domingo. Rep. Dominicana	55	1	Si
		Escuela de Comunicación de Puerto Rico.	Abril 17 al 20	Aguas Buenas.	32	1	Si
CENTRO AMERICA	2	Un. de Costa Rica	Julio 9 al 13	Costa Rica	15	1	Si
		Un. de Panamá	Mayo 21-25	Panamá	34	1	Si
COLOMBIA	1	Un. de Antioquia	Mayo 9 10	Medellín	30		Si
BOLIVIA	1	Un. Católica Boliviana	Junio 15	La Paz	33	1	Si
CHILE	1	Inst. Profesional Esc. de Com.	Julio	Santiago	20		Inc.
MEXICO	3	Un.de Monterrey	Mayo 21-25	Monterrey	32	1	Si
		Un. de Las Américas	Junio 18-22	Puebla	30	2	Si
		Un.Iberoamericana Plantel León.	Junio 4-7	León Guanajuato.	29	1	Si
PARAGUAY	1	Universidad Nacional de Asunción	Marzo 19-24	Asunción	37	1	Si
PERU	1	Unv.Femenina del Sgrdo.Corazón	Marzo 19-23	Lima	25	2	Si
URUGUAY	1	Un. Católica del Uruguay	Julio 23-27	Montevideo	30	1	Si
VENEZUELA	1	Un. Central de Venezuela	Julio 25-29	Caracas	43	6	Si

C U A D R O No. 2

c) Resumen de Informes de Cada Taller:

A continuación se incluyen los resumenes de los Talleres de Metodología de la Enseñanza en Comunicación, realizados durante 1990. Estos han sido ordenados alfabéticamente de acuerdo con los países participantes. En algunos casos los datos sobre cada Taller no se registran completos por omisión en algunos informes.

- Argentina
- Brasil
- Bolivia
- Colombia
- Costa Rica
- Chile
- México
- Panamá
- Paraguay
- Perú
- Puerto Rico
- República Dominicana
- Uruguay
- Venezuela

ARGENTINA

"Metodología de la Enseñanza de la Comunicación y su vinculación con Investigación".

Universidad Nacional de Rio Cuarto, Rio Cuarto (Córdoba)

Junio 27-29 de 1990.

Expertos:

José Luis Tarico, María C. Mata.

Número de Participantes: 30

Objetivos del Taller:

- Compartir las experiencias de trabajo de las diferentes Escuelas.

- Cualificar los aspectos metodológicos de Enseñanza- Aprendizaje y vincular la investigación en dichos procesos.

- Debatir los problemas que se enfrentan en la práctica académica.

- Elaborar propuestas que orienten futuras acciones formativas.

Justificación:

- Surge como necesidad de los docentes manifestada en Talleres y Seminarios anteriores, por desición de AFACOS y FELAFACS

- Forma parte del proceso que se dió en las Escuelas de Comunicación Argentinas después de la recuperación de la Democracia.

- Las experiencias de los docentes son poco divulgadas, esto fortalece el aislamiento y el individualismo.

Metodología:

Se conformaron comisiones de trabajo de acuerdo con las ponencias e intereses de los participantes, funcionando paralelamente convergieron en plenarias.

Pasos que se siguieron: lectura de ponencias, registro de eje problemas, reflexión grupal, producción de informes finales, exposición de conclusiones, discusión final.

Evaluación de los Expertos:

Se destacó el esfuerzo de los docentes en cuanto a participación, la intencidad del trabajo y respuesta de participantes dan respuesta total a los objetivos del Taller.

Evaluación de los Participantes:

Resaltan la voluntad de trabajo, la organización del evento, el orden en los debates y el intercambio de experiencias e ideas.

Quedan como interrogantes: Cuáles pueden ser los caminos y alternativas para dar continuidad a los encuentros?, Cómo cristalizar la formación pedagógica?, Cómo socializar el trabajo realizado?, Qué capacidad existe de generar sus propios espacios de formación?.

Evaluación de los Organizadores:

Se evidenció la necesidad de intercambios, perfeccionamiento pedagógico y teórico. Existe satisfacción por el grado de participación así como la identificación de políticas con su Asociación Nacional y con Felafacs.

Bibliografía utilizada:

Las siguientes son las ponencias presentadas por los participantes:

-"La enseñanza - aprendizaje de la metodología de la investigación". Lic. P. Emanuelli.

-"Epistemología de las Ciencias sociales e investigación comunicativa". Lic. R.Rodríguez.

-"Lo vincular en la actividad productorea de conocimientos". A. Sposetti, S.Berti y A.Crespo.

-"Aportes para una evaluación del Plan de estudios". M. Vera, F. Pérez y L. Sandoval.

-"Reordenamiento Conceptual y Metodológico, Area Comunicación Escrita". A. Bosano y O. Jurgeit.

-"Cómo enseñar Qué? problema currícula - metodología". Lic. G.Weller y E.Dente.

-"Prácticas educativas - La metodología como una encrucijada". Lic. I. Ortuzar.

-"Cómo vincular lo teórico desde las prácticas - en comunicación impresa". J. Taricco y Dama Gioda.

-"Los Talleres como expresión pedagógica". Lic. R. Mercado de Sisterna, A.Goya y N.Collado.

-"Talleres, Talleres, Talleres". Lic. A. Luna.

-"Notas sobre el trabajo en el aula".Lic A. Brandolín y G. Cimadevilla.

-"Metodología de la enseñanza e Investigación en Comunicación" R. Rodríguez, E. Carniglia.

-"Los trabajos finales de Graduación como instancia problemática". R. Rodríguez y E. Carniglia.

-"Proyecto de Comunicación Alternativa, articulación e impacto en el ámbito académico y curricular". M. López.

-"Reflexiones de las Dificultades de la investigación - acción aplicada en seminarios". M. Tréspidi.

-"Incorporación de contenidos a la asignatura Comunicación Social". A. Escudero

-"Expresión Oral y Escrita. Metodología de la Enseñanza". R Garimaldi y A. Da Costa.

-"El niño y la publicidad". N. Collado.

ARGENTINA

"La Investigación Comunicacional"

Universidad Nacional Lomas de Zamora, Lomas de Zamora, Buenos Aires.
14 de Julio de 1990.

Expertos:

Susana Frutos.

Número de Participantes:.....

Objetivos:

- Profundizar el trabajo realizado en Talleres anteriores.

- Apoyar la labor académica al interior de las Escuelas.

- Confrontar con los participantes percepciones sobre problemas comunes: Cómo se investiga en las Escuelas.

- Desarrollar proceso investigativo sobre casos presentados: investigar la investigación.

- Formular marco interpretativo que rescate los aspectos positivos y reemplace aquello que obstaculiza las tareas.

Justificación:

Las conclusiones de los Talleres de Diseño y evaluación Curricular señalaban la necesidad de formación docente, así mismo la evaluación de Felafacs (taubaté) señalaba la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de la comunicación integrada con la investigación. De este modo se pretendió dar inicio a la segunda etapa donde los docentes produzcan en torno a problemas planteados por ellos mismos.

Metodología:

El trabajo alternó entre la observación y la reflexión grupal. Se partió de los problemas que percibían los docentes en su labor de investigación para convertirlos luego en objeto de estudio para más adelante plantear alternativas. fases del Taller: a) Problematización: b) Reconstrucción; c)Interpretación. El trabajo se realizó alternando la dinámica grupal con las Plenarias. Se utilizaron guías y cuestionarios.

Evaluación del Taller por los Participantes:

Evaluaron la experiencia como muy positiva.

Evaluación del Taller por los Organizadores:

El grado de participación, la discusión de una problemática analizada desde diferentes perspectivas son altamente positivas. La participación y la representación de Felafacs son altamente válidas.

Bibliografía:

-"Euforia Tecnológica y Malestar en la Cultura". Jesús Martín Barbero. En revista Dilogos No. 20.

-"Escuelas de comunicación y nuevas tecnologías en América Latina". Fuentes Navarro Raúl. En Memorias V Encuentro Latinoamericano de Facultades de comunicación, Bogotá, 1984. Felafacs, Afacom.

-"Procesos de Comunicación y Matrices de la Cultura.Itinerario para salir de la razón dualista". Felafacs. Ed. Gustavo Gili.

-"La Cultura Popular en el ámbito Urbano". Monsivais Carlos.

Seminario Clacso Comunicación y culturas populares en América Latina, Felafacs, Gustavo Gili.

BRASIL

"Seminario de Metodología de la enseñanza de Comunicación Social".

Facultad de Comunicación Social Cásper Líbero, Sao Paulo.

Abril 8-11 de 1990

Expertos:

Sergio Caparelli, José Marqués de Melo, Samuel Pfromm Netto, Juan Díaz Bordenave y Amaury Moraes De María.

Número de Participantes: 36

Objetivos:

- Proporcionar actualización en Metodología de la Enseñanza de Comunicación a los profesores de las diferentes Facultades.

- Abrir nuevas perspectivas a los docentes del área.

Justificación:

La existencia de un gran número de profesionales en distintas áreas de la comunicacion, que actúan hoy como profesores, necesitan adquirir mayores conocimientos pedagógicos y didácticos.

Metodología:

Exposiciones Orales, utilización de ayudas audiovisuales. Debates sobre los temas expuestos, seguidos de preguntas de los participantes.

Evaluación de los Expertos:

La participación de los asistentes demostró el gran interés existente en el tema, y las exposiciones de los expertos contribuyeron a un análisis desde diferentes perspectivas. Fue muy benéfica la participación de Escuelas que permanecen aisladas, sus experiencias y cuestionamientos son muy importantes. Los trabajos se desarrollaron con un alto nivel de seriedad.

Evaluación de los Participantes:

Los temas discutidos y los materiales de apoyo fueron excelentes ayudas para ahondar en la problemática de la Enseñanza en Comunicación. Importante resaltar las diferencias conocidas entre las Universidades públicas y privadas, en términos de la carga académica de los docentes, así como el compromiso social del docente.

Evaluación de los Organizadores:

Los resultados del Taller fueron positivos, se espera para el futuro contar con una mayor flexibilidad de recursos para permitir mayor participación, además revisar la cuantía de honorarios para los expertos que se consideró reducida.

Bibliografía:

-"La universidad y la realidad Social: De las prácticas académicas a las prácticas sociales". Alfaro M., Rosa Maria. Boletín de Felafacs No. 13.

-"Formación de periodistas en Nicaragua, una búsqueda Teórica y practica". Baca Lagos, Vicente. Boletín de Felafacs No. 16.

-"Técnicos de formación del personal de comunicacion." Dance, F.R. Unesco, 1979.

-"Estrategias de enseñanaza- aprendizaje". Díaz Bordenave, J.E. y Adair Martins Pereira. Petrópolis, vozes, 1a. edición 1977.

-"A opcao Pedagogica pode ter consequencias individuais e sociais importantes". Diaz Bornedabe, Juan. Revista de AEC Año.13 1984.

-"The conditions of learning". Gagne, Robert.Nueva York, Holt, Rinehart and Wiston, 1970.

-"La enseñanza de la Comunicación en América Latina. Entrevista con Daniel Prieto Castillo". Boletín Felafacs No. 9.

-"Preparing Instructional Objetives". Mager, Robert. Belmont, California, Fearon Publishers, 1978.

-"Procesos de Comunicación popular y enseñanza de la comunicación". Mata , María Cristina. Entrevista, Boletín Felafacs No. 14.

-"Teaching Tips.A guidebook for the beggining College teacher".

-McKeachie , Wilbert J. Lexington, Massachusetts, D.C.

-"A General Curricular Model for Mass Media Education". Minkkinen, Sirka. Paris, ESCO International Center for the research of Mass Media and Teaching, 1978.

-"Psicología del Aprendizaje y la Enseñanza. EDUSP- Sao Paulo

- Samuel Pfromm Netto. Diapositivas y Transparencias.

BRASIL

"Seminario de Metodología de la Enseñanza en Comunicación Social"

Universidad Federal de Ceara. Fortaleza, Ceara.

Mayo 28 a Junio 1 de 1990.

Expertos:

Samuel Pfromm Netto, Juan Díaz Bordenave, Onésimo de Oliveira Cardoso, Sergio Caparelli y José Marqués de Melo.

Número de Participantes: 35.

Objetivos:

- Proporcionará a los docentes de las diferentes regiones actualización en Metododología de la enseñanza de la Comunicación.

- Ofrecer nuevas técnicas y perspectivas didácticas a los profesores en las diferentes áreas de la comunicación.

Justificación:

La existencia de un gran número de profesionales que vienen de los diferentes medios de comunicación y se encuentran enfrentados a las aulas, demanda mayores conocimientos pedagógicos y didácticos para su ejercicio profesional.

Metodología:

La metodología estuvo dividida en mañanas y tardes, en la primera parte que se realizaron exposiciones orales sobre las teorías predominantes en el tema. En la segunda parte se dieron discusiones con la participación de los asistentes.

Evaluación del Taller por los Expertos:

El nivel de discusión, la participación, interés y expectativas de los participantes en el tema hicieron del ejercicio un taller muy bueno.

El ejercicio contribuyó a localizar algunos problemas de las Escuelas así como a corroborar las restricciones y desvios que sin voluntad enfrentan los docentes.

Evaluación de los participantes:

Los temas abordados y el trabajo en grupos fueron muy valiosos. Fue importante tener la posibilidad de evaluar en cierta forma los aspectos relativos a la metodología de la enseñanza, las exposiciones contaron con una cierta complementariedad en cuanto a lo pedagógico, histórico, técnico y metodológico.

Evaluación de los Organizadores:

Los resultados fueron muy positivos, se contó con la participación de 8 Escuelas con sus representantes, a nivel organizativo fue una experiencia importante, se espera que Felafacs y Abecom puedan seguir contribuyendo en el desarrollo de estos Talleres o similares para dar más oportunidades a otros docentes.

Bibliografía:

-"Manual de planeación para enseñanza". Briggs, L.J. SP. Cutrix, 1976.

-"Psicología Cognitiva". Cohen, G. Madrid: Alhambra, 1982.

-"Sistema de Aprendizaje". Davis, R. Alexandre, L. y YELON S. SP. 1979.

-"Las Nuevas realidades". Drucker, Peter E. SP. Pioneira, 1979.

-"Enseñanza superior - Una introducción práctica" Eckstein, Brigitte. SP. EPU, 1982.

-"Introducción a la Psicología del aprendizaje". Howe, M.J.A. SP. Vértice 1986.

-"Pesquisa em Ensino - O Vé epistemológico de Gowin"Moreira, M.A. SP. EPU 1990.

-"Psdicología del Aprendizaje y de la Enseñanza".Pfromm Netto, S.SP. EPU '987.

-"Estrategias de Enseñanza -Aprendizaje". Díaz Bordenave, Juan y Adair Martins Pereira.Petrópolis Voces 1989.

-La opción pedagógica puede tener consecuencias individuales y sociales importantes". Díaz Bordenave, Juan. Revista AEC año 13,1984.

-"La enseñanza de la Comunicación en América Latina". Leon Isaac, entrevista con Daniel Prieto Castillo. Boletín Felafacs No. 9.

BRASIL

"Seminario Nacional de Metodología de la Enseñanza de la Comunicación Social"

Universidad de Rio de Janeiro Facultad de Comunicación Social. Rio de Janeiro.

Junio 4-8 de 1990.

Expertos:

Muniz Sodré, Juan Díaz Bordenava, Sergio Caparelli, Samuel Pfromm Netto y Onésimo de Oliveira Cardoso.

Número de participantes: 58

Objetivos:

- Se busca satisfacer la demanda de los docentes en cuanto a perspectivas didácticas en diversas áreas de la Comunicación.

Justificación:

En varias ocasiones había sido manifestada la necesidad de abordar una amplia discusión y profundización sobre el tema.

Evaluación de los Expertos:

Fue satisfactorio el gran interés de los participantes, la organización, buenas insatalaciones y condiciones materiales favorecieron notablemente el evento. Queda pendiente una profundización sobre algunos problemas de enseñanza, específicamente de Metodología.

Evaluación de los Participantes:

El Taller mantuvo el interés de los participantes en un nivel satisfactorio, consideraron que los conocimientos que adquirieron les ayudarán bastante, el ritmo de trabajo, la metodología utilizada y los horarios fueron considerados convenientes.

Evaluación de los Organizadores;

Consideraron que la participación de todos fue decisiva para las discusiones y reflexiones. Existe gran satisfacción en cuanto a la ejecución del evento, se cumplieron plenamente los objetivos.

BRASIL

"Metodología de la Enseñanza de la Comunicación"

Universidad de Rio Grande del Sur. Puerto Alegre

Abril 30 a Mayo 4 de 1990.

Expertos:

Dinora Fraga Da Silva, Erasmo de Freitas Nuzi, José Marques de Melo, Juan Díaz Bordenave, Paulo Guedes, Samuel Pfromm Netto, Sergio Caparelli.

Número de Participantes: 40

Objetivos:

- Ampliar y actualizar los conocimientos didácticos y pedagógicos en búsqueda de mejoría y mayor eficiencia en los docentes de comunicacion.

Justificación:

- El docente de la Comunicación no es sometido nunca a una prueba ni teórica ni práctica en el área de pedagogía, debe desarrollarse empíricamente cuestión que lo mantiene en necesidad de preparación específica para la docencia, donde pueda conocer herramientas y técnicas metodológicas para la enseñanza.

Metodología

Se utilizó la exposición, las proyecciones audiovisuales, la simulación de casos, debates y relatorias finales.

Evaluación de Expertos:

Existió una gran participación de los asistentes, existió interés, facilidades físicas y buen ambiente de trabajo. Es necesario tener en cuenta para próximos talleres la necesidad de tiempo para que además de las exposiciones los participantes puedan analizar y profundizar experiencias relevantes en el campo de la enseñanza de la Comunicación. El di logo fue franco, abierto y provechoso para todos.

Evaluación de los Participantes:

Los participantes hiecvieron su evaluación a través de un cuestionario aplicado al final donde evaluaron la participación de los expositores como óptima, así como los temas, horarios, organización y apoyo del evento.

Evaluación de los Organizadores:

La representatividad y participación de las Escuelas fue excelente, sería conveniente que los participantes sirvieran de multiplicadores en sus espacios para logarar mayores beneficios. El éxito del evento fue evidente, esperan contar con apoyo para dar continuidad a los mismos.

BOLIVIA

"Introducción a la Metodología de Enseñanza - Aprendizaje".

Universidad Católica Boliviana. La Paz.

Junio 15 de 1990.

Expertos:

Beatriz Cajias de la Vega.

Número de Participantes: 33.

Justificación:

- La falta de preparación pedagógica y didáctica de los docentes ha creado desajustes en la aplicación curricular.

- Los docentes se han mostrado reacios a formación previa por considerar que su experiencia los mantenía en el nivel de ó expertos ó facultados para transmitir sus conocimientos libremente.

Metodología:

Exposiciones, lectura de textos, discusiones en grupo, intervención del experto en aclaración y sintetización de lecturas.

Evaluación de Expertos:

Se logró predisposición hacia la necesidad de este tipo de información, se introdujeron elementos básicos evidenciando el desconocimiento teórico y práctico de la enseñanza-aprendizaje. Se encontró falta de interés en el grupo por actitud reacia de algunos catedráticos experimentados. Se consideró además muy escaso el tiempo así como la invitación de instructores extranjeros.

El Taller logró concientizar a los docentes de sus limitaciones y de la necesidad de profundizar los temas tratados. Evaluaron como positivos los textos utilizados así como el manejo que hizo la coordinadora de ellos. La calidad en las discusiones logró dar ciertas respuestas a inquietudes anteriores.

Bibliografia :

-Bracelli, R. "Comunicación-Incomunicación-Discomunicación" Separata Revista Plabel No. 8 Buenos Aires.

-Prieto C.D., "Sobre la Teoría y Teorisismo en Comunicación", separata.

-Combeta Oscar, C. "Planeamiento Curricular" Editorial Lozada.

-Díaz Barriga,A."Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia". Separata (Fotocopia)

-Díaz Bordenave, J. "Estrategias de Enseñanza -Aprendizaje". Idic.IICA, Costa Rica, 1982

-Bauleo A. y Otros " La propuesta Grupal". Edic. S.A. México 1983.

COLOMBIA

"Metodologías de evaluación Institucional -Autoevaluación - Evaluación Docente-Dicente".

Universidad de Antioquia. Medellín.

Mayo 9-10 de 1990.

Número de Participantes: 32

Objetivos:

- Recopilar las experiencias de evaluación para identificar el grado de desarrollo en el cual se encuentra el estudio del tema en las Facultades de Comunicación.

- Ubicar las competencias de los docentes en cuanto al proceso de evaluación y sus expectativas.

- Elaborar un documento para las Facultades de Comunicacuión, como contribución al desarrollo de los procesos de evaluación, a partir de la iniciativa institucional para dar cumplimiento a las normas del ICFES.

Justificación:

- El tema de la evaluación debe analizarse a la luz de un quehacer diario en las Facultades de Comunicación dadas las características del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación del Comunicador Social.

- El desarrollo de la comunicación y la movilidad de los contenidos hace que las metodologías se revalúen semestralmente sin alcanza a diseñar procesos evaluativos que permitan optimizar los resultados en su aplicación.

- Detectar en qué estado están en el tema las Facultades justifica la realización del Taller, aunque no pueda ser evacuado en su totalidad y necesite otros controles para su desarrollo.

Metodología:

Los docentes fueron motivados con anterioridad para presentar trabajos como ponencias en el Taller donde contaran sus experiencias, aciertos etc. Se organizaron comisiones y plenarias para concluir los temas y hacer recomendaciones.

Evaluación de los Asistentes:

Encontraron la necesidad de ampliar la participación a un mayor número de docentes, el tema debe ser estudiado en mayor profundidad, puesto que fueron demasiado amplios. Existe la necesidad de estudiar otras posibles metodologías para los encuentros, buscar que los temas sean escogidos en cada Facultad.

Evaluación de los Organizadores:

La participación de los asistentes fue considerada excelente, se dió integración. El tema propuesto superó el tiempo con que se contó para el Taller. Los otros aspectos de la evaluación apuntan específicamente al tema de la evaluación.

COSTA RICA

"Metodología de enseñanza de la Comunicación"

Universidad de Costa Rica.

Julio 9-13 de 1990.

Expertos:

Daniel Prieto Castillo.

Número de participantes: 15

Objetivos:

- Elaborar un diagnóstico de la situación de la enseñanza de la comunicación.
- Compartir experiencias a fin de enriquecer la práctica profesional.
- Elaborar un conjunto de recomendaciones para las instituciones representadas.

Justificación:

- Los Profesores carecen de entrenamiento pedagógico para dictar sus asignaturas.
- No existe acceso a los programas de capacitación docente en el extranjero.
- Existe desvinculación con la práctica y predominio del teoricismo entre los docentes.

Metodología:

Trabajo individual y grupal. Manejo del sistema Taller, mayor participación y mínimo posible de sesiones expositivas.

Evaluación de Expertos:

Cabe anotar que debido a que este Taller estuvo conducido por uno de los expertos en el Tema en América Latina, el profesor Daniel Prieto Castillo, es conveniente hacer lectura de sus documentos (punto 6 Reflexiones sobre los Talleres, numeral b) Documentos producidos).

Bibliografía:

-Cortés Carlos. "Maestros, profesores y enseñadores, el docente en la enseñanza de la comunicación, determinaciones y competencias". Ponencia presentada en Seminario Taller subregional andino sobre Metodología de la Enseñanza de la Comunicación Social. Cali, Oct.1988.

-Prieto Castillo, Daniel. "El juego pedagógico", RNTC, San Jóse. 1990 (mimeo). "La pasión por el discurso", en Diseño curricular para escuelas de comunicación, CIESPAL. Quito 1989. "La evaluación", op.cit. "Experiencias de aprendizaje" op.cit., Teoría o teoricismo?", en El derecho a la imaginación, ed. Paulinas Buenos Aires, 1988., "La educación por la palabra", op. cit.

"Comunicación y Educación", CIESPAL, Quito 1985., "Utopia y comunicación en Simón Rodríguez", Academia Venezolana de la Lengua, Caracas, 1987.

CHILE

"Metodología de la Formación de Comunicadores"

Instituto Profesional Escuela de Comunicación. Santiago.

Julio 1990.

Objetivos:

- Tener una visión global de la realidad que envuelve al comunicador, teniendo en cuenta las demandas laborales del país, así como la formación académica, que permita desde los docentes un análisis metodológico que responda a la demanda

Justificación:

- Dado el cambio de gobierno Chileno es necesario saber cómo se planteaban los comunicadores en una realidad democrática.

Metodología:

Exposiciones del panelista. Debate a través de preguntas por moderador.

Evaluación de los Expertos:

Dadas las características especiales de este seminario, en donde se dió la participación de expertos en diferentes áreas que competen más a la situación actual que atraviesa el país, que a la reflexión metodológica - pedagógica de la enseñanza de la Comunicación, la evaluación se realizó de manera más general, en donde se concretó la excelente organización del evento.

Evaluación del Taller por los Organizadores:

La evaluación es positiva ya que asistieron un 80% de las Escuelas de Comunicación y Periodismo. Existió falta de participación de un gran número de docentes lo que demostró poco interés y arraigamiento a modelos antiguos. Para el alumnado fue positiva la participación, puesto que incentivó a la creación de la Asociación Nacional de Estudiantes de comunicación Social.

MEXICO

"Taller de Metodología de la Enseñanza de la Producción en Comunicación"

Universidad de las Américas. Puebla.

Junio 18 - 22 de 1990.

Expertos:

Luis Núñez Gornés, Bernardo Krinsky.

Número de participantes: 30.

Objetivos:

- Realizar diagnóstico sobre la enseñanza de la producción en Comunicación y precisar problemas comunes.

- Ubicar la situación de cada Escuela en su contexto, e intercambiar sobre el abordaje metodológico del tema.

- Elaborar propuestas generales y particulares de renovación metodológica aplicables a cada Escuela de acuerdo con sus propósitos.

Justificación:

- La producción enfrenta peculiaridades muy específicas, difrentes a otras metodologías de la enseñanza de la comunicación, que no son siempre fáciles de resolver (equipos, laboratorios, profesores etc)

- La falta de capacidad pedagógica de muchos docentes que dificulta la enseñanza adecuada de los procesos de producción.

Metodología:

Exposiciones, selección de problemas comunes, elaboración de propuestas generales y particulares, discusión de resultados y conclusiones y evaluación del Taller.

Evaluación de los Expertos:

El Taller cumplió con los objetivos generales de actualizar un diagnóstico de los problemas comunes en la enseñanza de producción. Las propuestas que quedaron se resumen en tres temas: Plan de Estudios, intercambio y capacitación. Aunque el taller cumplió con los objetivos faltó tiempo para ejemplificar y discutir la metodología de la enseñanza en producción.

Evaluación de los Asistentes:

- El taller ofreció resultados fructíferos susceptibles de ser aplicados en la práctica diaria docente.

- Fue enriquecedor, motivante, abrió nuevas espectativas. Aunque se cumplieron los objetivos faltó tiempo para compartir experiencias de propuestas metodológicas acabadas. Importante dar seguimientos a través de Felafacs y Coneiic a estos Talleres.

- Queda la preocupación de que las conclusiones y propuestas trasciendan y tengan eco en la enseñanza.

Bibliografía

-García Sánchez, José Luis. "Lenguaje Audiovisual". Ed Alhambra, México,1988

-Montaner, Pedro Moyano, Rafael. "Cómo nos comunicamos?: del gesto a la telemática: Ed. Alhambra, México, 1989

-Apuntes varios sobre Metodología de la Enseñanza de la Producción en Comunicación. - Mimeo.

MEXICO

"Taller de Metodología de la Enseñanza de la Teoría de la Comunicación".

Universidad Iberoamericana Plantel León. León, Gto.

Junio 4-8 de 1990

Expertos:

Raúl Fuentes Navarro

Número de Participantes: 29

Objetivos del Taller:

- Constituir un espacio de reflexión y trabajo común sobre la innovación de las prácticas educativas operantes, específicamente en las áreas de Teorías de la Comunicación.

- Actualizar un diagnóstico sobre la enseñanza de la Teoría en las Escuelas y precisar problemas comunes.

- Ubicar la situación de cada Escuela en su contexto e intercambiar experiencias sobre el tema.

- Elaborar propuestas generales y particulares de renovación metodológicas en las áreas teóricas.

Justificación:

- El rápido crecimiento que han experimentado las Escuelas en las últimas décadas ha dificultado el mejoramiento de la calidad de formación, es necesario atender a la búsqueda de modelos metodológicos que permitan innovar las prácticas educativas, y preparar más adecuadamente a los comunicadores que requiere la sociedad.

Metodología:

Presentación de temas, discusiones y ejercicios individuales y grupales. Selección y ubicación de factores problem ticos comunes, elaboración de propuestas generales y particulares. Resultados y conclusiones, evaluación del Taller.

Evaluación de los Expertos:

Excelente disposición de los participantes, excelente organización logística. Se logró el reconocer que el campo de las Teorías de la comunicación presenta dificultades no resueltas que condicionan fuertemente su enseñanza. Reconocimiento de otras dificultades como acceso y selección bibliográfica. Se precisaron espacios de innovación y principios metodológicos concretos.

Evaluación de los asistentes:

Se cumplieron plenamente los objetivos propuestos, excelente espacio de reflexión, propuestas claras para poner en funcionamiento, necesario reforzar y dar continuidad a estos esfuerzos, la coordinación del Taller garantizó su éxito.

Bibliografía:

-Fuentes Navarro, Raúl: "Hacia un diseño curricular dinámico en las Escuelas de Comunicación". Trillas, México 1990. (extractos)

-CONEICC: "Dimensiones y variables del diseño y evaluación curricular".

-Gómez Vargas, Héctor Eugenio: "Sistematización de las materias de teoría de la comunicación de 40 Universidades de México.

-Planes y programas de estudio de las Escuelas participantes.

MEXICO

"Metodología de la Enseñanza de la Investigación"

Universidad de Monterrey. Monterrey, N.L.

Mayo 21-25 de 1990.

Expertos:

Carlos E. Luna Cortés.

Número de participantes: 32

Objetivos:

- Promover la superación de la calidad de la enseñanza de la investigación de las Escuelas de Comunicación en México, mediante identificación de problemas, discusión y formulación de alternativas metodológicas consecuentes con los propósitos y perfiles profesionales de las Escuelas y el planteamiento de posibilidades de colaboración interinstitucional.

Justificación:

- El crecimiento acelerado del número de carreras de comunicación en México (90) ha tenido entre otras consecuencias la insuficiencia en calidad y cantidad de docentes, problema particularmente grave en el área de investigación, es recurrente el ingreso de personas sin experiencia profesional y sin elementos pedagógicos.

Metodología :

Exposiciones, trabajo en grupos, diagnósticos sobre la enseñanza, selección y ubicación de problemas comunes, elaboración de propuestas generales y particulares, discusiones sobre resultados, conclusiones y evaluación.

Evaluación de los expertos:

En términos generales cumplió con los objetivos, intercambio de experiencias y visualización de mecanismos de apoyo. Queda clara la necesidad de labor constante de capacitación en investigación, pedagogía y didáctica. El Taller presentó algunos desniveles entre los participantes, y al mismo tiempo la conciencia sobre los problemas y la actitud de búsqueda de respuestas.

Evaluación de los Asistentes:

El taller fue fructífero, oportunidad de conocer diferentes formas de abordar la investigación. El intercambio de experiencias y la discusión grupal permitieron identificar problemas comunes, posibilidades de apoyo e intercambio de profesores. Se vió la falta de tiempo para profundizar aspectos metodológicos, epistemológicos y técnicos de la investigación en la didáctica de la enseñanza. Necesidad de dar continuidad.

Evaluación de los Organizadores:

El Taller representó un avance en la medida en que permitió identificar problemas y discutir alternativas metodológicas y curriculares viables para la consolidación del campo profesional. Existe necesidad de reforzar estas actividades mediante labor sistemática de capacitación de docentes, especialmente con elementos pedagógicos y metodológicos de la investigación.

Bibliografía:

-Documentación de cada carrera sobre perfil profesional y estructura curricular.

-Programas y cartas descriptivas de los cursos de investigación en las Escuelas.

-"Estado actual de la enseñanza de la comunicación en México"(manuscrito) por Carlos E. Luna.

PANAMA

"Taller de metodología de la enseñanza en Comunicación"

Universidad de Panamá. Panamá.

Mayo 21-25 de 1990

Expertos:

Raúl Fuentes Navarro.

Número de Participantes : 34.

Objetivos del Taller:

- Constituir un espacio de reflexión y trabajo común sobre la innovación de prácticas educativas en formación de comunicadores.

- Determinar los principios y modelos metodológicos cuya adopción o innovación sea pertinente.

- Reconocer elementos de la práctica educativa en donde se concreta la formación.

Justificación:

- Necesidad de actualización y capacitación de docentes sobre innovaciones en enseñanza de comunicación, además de reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y búsqueda de soluciones en la aplicación teoría - práctica, realidad y vida profesional para formación de profesionales.

Metodología:

Presentación de temas, aclaración y discusión con participantes.

Ejercicios de trabajo síntesis personales y grupales.

Evaluación de los Expertos:

Notable disponibilidad de los participantes para diagnósticos y elaboración de estrategias metodológicas, la organización y participación crearon condiciones óptimas de trabajo.

Evaluación de los Asistentes:

La evaluación realizada con la aplicación de un cuestionario resultó positiva en cuanto a temas, organización, participación y beneficios.

Además se consideró necesario realizar esta actividad por lo menos una vez cada semestre, puesto que este facilitó la discusión sobre necesidades, condiciones, espectativas correción de problemas en la docencia etc.

Evaluación de los Organizadores:

Se cumplió con las espectativas, se dió facilidad de discusión, la intervención del experto fue analítica, práctica, educativa y los planteamientos servirán para mejorar la metodología aplicada actualmente en el país.

Bibliografía:

-FELAFACS: "La formación Universitaria de Comunicadores Sociales en América Latina". Felafacs-Iteso, Guadalajara, 1983.

-Fuentes Navarro, Raúl:"El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores Sociales para América Latina.

Realidades, Tendencias y alternativas." En Diálogos de la Comunicación No. 17 , Lima 1987.

-Martín Barbero, Jesús: "Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular". En Diálogos No. 19 Felafacs, Lima, 1988.

-Prieto Castillo, Daniel: "Diseño Curricular para escuelas de Comunicación. Manuales didácticos". CIESPAL No. 16, Quito, 1988.

-Sánchez, García, Joaquín. :óCriterios para la fornmación de comunicadores Sociales en América Latina". en Signo y Pensamiento No. 1. Universidad Javeriana , Bogotá. 1982.

PARAGUAY

"Taller de diseño y metodología de la enseñanza de la comunicación"

Universidad Nacional de Asunción. Asunción.

Marzo 19-24, 1990.

Expertos:

Luis Torres Acuña.

Número de participantes: 37

Objetivos:

- Proporcionar y adiestrar en el dominio teórico-aplicado y en las metodologías de la Enseñanza de la comunicación: Formación teórica, adiestramiento Técnico, criterios didácticos básicos, estudio de casos, Métodos y técnicas de evaluación pedagógica-docente, etc.

Justificación :

- La enseñanza de la comunicación y el periodismo en Paraguy adolece de enorme limitaciones y carencias:- Carencias en materias propias de las Ciencias de la Comunicación, - Desconocimiento entre los docentes no sólo de contenidos fundamentales sino de estrategías didácticas y métodos pedagógicos.

Metodología:

Técnicas de dinámica Grupal, utilización de materiales y ejercicios prácticos.

Evaluación de los Expertos:

Se vió interés por adquirir conocimientos teóricos y técnicos, se cuestionaron en su trabajo, se reconocieron las principales carencias y se posibilitó la toma de decisiones importantes para la Facultad como cambios en el Plan de Estudios y desarrollo de programas de capacitación a docentes y egresados.

Evaluación de los Asistentes:

Reconocen la importancia del evento para perfeccionamiento docente y mejoramiento académico, se demostró la existencia de carencias formativas dentro de los docentes y los planes de Estudios. La sugerencia es realizar un segundo nivel donde se puedan profundizar aspectos fundamentales.

Evaluación de los Organizadores:

Los organizadores comparten positivamente las evaluaciones de Expertos y Participantes, apoyando la necesidad de dar continuidad a estos Talleres.

Bibliografía:

-C.Ossandon y Otros: "Métodos e investigación social (manual de apoyo didáctico) Ed. Arcis. Chile, 1984. "Introducción al Método Científico (manual de apoyo didáctico)". op. cit.

-L.Torres:"La información y el mensaje periodístico". Ed Escuela del Periodismo. Universidad Católica Chile, 1974.

-L.Torres, Ossandon y Otros: "Apuntes para el diseño curricular" Arcis, Chile, 1988.

PERU

"I Seminario Taller Peruano en Metodología de la Enseñanza de la Comunicación"

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima.

Marzo 19-23 de 1990.

Expertos:

Rosa María Alfaro, Arelí Araoz.

Número de participantes: 23.

Objetivos:

- Analizar las metodologías de la enseñanza desarrolladas en las Facultades del país.

- Desarrollar diagnóstico integral de metodologías de la enseñanza en las Facultades de Comunicación

Justificación:

- Urgente detectar problemas y necesidades metodológicas por demanda de formación integral en Comunicación Social.

- Posibilitar la confrontación con otras Escuelas de América Latina más adelante.

Metodología:

Informes presentados por delegaciones, presentación de temas, análisis y discusión, grupos de trabajo. plenarias y paneles.

Evaluación de los Expertos:

La representatividad de las Escuelas cubrió un 99%, se logró crear ambiente participativo y de autocrítica. De definieron problemas típo, carencias, intereses y exigencias para los docentes.La organización logística adecuada pero faltó tiempo para los temas. Encuentran necesidad de planificar otros cursos y profundizar en los diagnósticos.

Evaluación de los Asistentes:

Se realizó con la aplicación de un cuestionario que arrojó un balance muy positivo en cuanto a temas, participación, calidad del Taller, organización y apoyos . La única desventaja se anotó con respecto a la insuficiencia de tiempo.

Evaluación de los Organizadores:

El aspecto académico, la metodología, los temas y la organización fueron acertados. Aunque el grupo en conjunto fue tipificado como heterogéneo no se invalida lo positivo de los aportes. La propuesta gira en torno a dar continuidad a los Talleres.

Bibliografía:

-Prieto Castillo Daniel: "teoría y Práctica de la formación profesional" (separata). "Notas sobre la formación del Periodista" Op.cit.

-José Marques de Melo: "Desafíos actuales de la enseñanza de la Comunicación".Solis Beatriz y Carmen de la Peza : "Modelo para armar la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco".(separata).

- Martín Barbero, Jesús.: "Crisis en los Estudios de Comunicación y sentido de una reforma". (separata)

-"Informe del Seminario Taller sobre evaluación y Coordinación Académica de la especialidad de Medios Audiovisuales". U. Lima (separata).

-Informes de cada delegación.

PUERTO RICO

"Transformaciones Teóricas de los Estudios de Comunicación en América Latina".

Escuela de Comunicación Pública Universidad de Puerto Rico. Aguas Buenas.

Abril 17 -20 de 1990.

Expertos:

Jesús Martín Barbero.

Número de participantes: 32

Objetivos:

- Analizar las principales corrientes teóricas que configuran el campo de la comunicación y sus modos de apropiación en América Latina.

- Posibilitar el estudio de la relación entre concepciones teóricas y modelos de formación en las escuelas de comunicación: su presencia en el currículo, en los cursos y en la investigación.

Justificación:

Los programas de Comunicación Social en Puerto Rico y el Caribe son desiguales. Algunos teóricamente desarrollados y otros en desarrollo. Al organizarse la APPACS (Asociación Puerto Riqueña de programas de Comunicación Social), se evidencia la necesidad de proveer vehículos de intercambio y experiencias de formación para docentes con diverso trasfondo académico.

Metodología:

Exposiciones y debates. Plenarias con sesiones de trabajo en pequeños grupos. Análisis particulares: corrientes teóricas predominantes, secuencias de cursos y métodos de enseñanza.

Evaluación de los Asistentes:

Exitoso porque propició el diálogo, se identificaron problemas comunes, aportó vias y posibilidades de incorporar en la pr ctica pedagógica diaria. La labor del experto mediante sus exposiciones logró una adecuada presentación y reflexión sobre los temas. La organización y ejecución de Planes de trabajo estuvo bien diseñada, ambiente agradable y propicio para el diálogo.

Evaluación de los Organizadores:

Resultó muy exitoso, interacción entre los participantes, excelente labor del experto y cumplimiento total de los objetivos, se sugiere desarrollar Talleres adicionales.

Bibliografía:

-Piñuel Raigada, J.L. La expresión: Una introducción a la Filosofía de la Comunicación. (La teoría de la Información y las Ciencias Humanas).

-Wolf, Mauro. "La investigación de la Comunicación de Masas". Las teorías comunicativas.

-Martín Serrano Manuel: "La producción Social de Comunicación". Las afectaciones entre la Comunicación Pública y el sistema social.

-Martín Barbero, Jesús.:"Euforia Tecnológica y malestar en la cultura" En Diálogos # 20."Crisis en los Estudios de Comunicación y sentido de una reforma curricular". en Diálogos #19.

-Fadul, Ana Maria. "A Teoría Necesaria". En Diálogos # 20.

-White, Robert.: "La Teoría de la Comunicación en América Latina" En revista Telos # 19.

-García Canclini, Nestor: "Culturas Híbridas". en Revista Telos # 19.

-Marques de Melo, José.: "Desafíos actuales de la enseñanza de la Comunicación". En Diálogos # 19.

REPUBLICA DOMINICANA

"Metodología de la Enseñanza de la Investigación en Comunicación" Asociacíón Dominicana de Departamentos y Escuelas de Comunicación. Santo Domingo.

Junio 11-15 de 1990.

Expertos:

Gilberto Bello.

Número de Participantes: 55.

Objetivos:

- Poner en contacto a los participantes con las elaboraciones teóricas y metodológicas más importantes desarrolladas en Comunicación Social.

- Confrontar y reflexionar en torno a las configuraciones de investigación que permiten articular.

Metodología:

Sesiones de exposición, discusiones y Taller.

Evaluación de los Expertos:

En general el curso-Taller desarrolló los objetivos propuestos. Sin embargo, por las características de los participantes se replantearon algunas modificaciones en los propósitos generales con el fin de adaptar los contenidos a las circunstancias y a los docentes que intervinieron. Se recomienda hacer seguimiento y aumentar la cantidad de Talleres.

Evaluación de los Asistentes:

La evaluación del Taller se realizó a través de un cuestionario que arrojó los siguientes resultados: muy bueno el cumplimiento de objetivos, los contenidos del Taller, los contenidos del Taller interesantes y adecuados, los materiales apropiados y relevantes.

URUGUAY

"Medios de Comunicación y Modernización Social. Una Cuestión de Método".

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga".

Julio 23-27 de 1990.

Expertos:

Muniz Sodré.

Número de Participantes: 30.

Objetivos:

- Reflexionar sobre la necesidad de desarrollar la enseñanza a partir de la investigación.

- Formular criterios operativos que permitan avanzar en Pedagogía de la Investigación en Comunicación.

- Explicitar la relación epistemológica entre metodología y enseñanza de la Comunicación.

Justificación:

- Se detectó la necesidad de una instancia de reflexión sobre el tema que permita sistematizar y explicitar ciertos lineamientos, para contrarrestar la tendencia rutinaria de la docencia como saber instalado.

Metodología:

Exposiciones, Discusión, reflexiones a partir de lecturas.

Evaluación de los expertos:

El nivel de los docentes fue muy bueno, iniciativa para la investigación, interés de "conjunto" por el fenómeno comunicativo. La representatividad fue muy positiva así como el contacto con estudiantes.

Evaluación de los Asistentes:

El Taller aportó nuevos enfoques sobre el tema, herramientas y conocimientos. Importante cómo relacionar en la práctica el análisis, la metodología y su incidencia en la formación de comunicadores.

Evaluación de los Organizadores:

El Taller fue evaluado muy positivamente por las dos partes interactuantes : Docentes y expertos. Se observa la necesidad de dar continuidad a las reflexiones.

Bibliografía:

-Video sobre "Abolición" y su recopilación periodística.

-Obras del profesor Muniz Sodré: "La verdad seducida", "La comunicación di grotesco", "La máquina de Narciso", "El monopolio del Habla".

VENEZUELA

"Metodología y Enseñanza - La Etica en la Comunicación Social".

Consejo Venezolano para la enseñanza y la Investigación de la Comunicación (CONVEIC).

Caracas.

Junio 25 - 29 de 1990.

Expertos:

Gabriel Jaime Pérez, Antonio Pasquali, Gloria Cuenca de Herrera, Alexis Márquez R., Mikel Viana, Eleazar Díaz Rangel.

Número de Participantes: 43.

Objetivos:

- Abrir tribuna de discusión e intercambio de conocimientos y metodologías para la Etica.

- Dar a conocer a los expertos Latinoamericanos en el tema.

- Dar a conocer dentro del medio académico y periodístico a Felafacs y sus actividades.

- Comparar recursos docentes y metodológicos con otros países. (Colombia)

- Lograr acercamiento entre Asociaciones, gremios y Escuelas para un lenguaje común en el tema de Etica.

- Confrontar conceptos y criterios con respecto a la Etica y su enseñanza, práctrica en el ejercicio profesional y académico.

Justificación:

- En el contexto de la realidad Venezolana y Latinoamericana una reubicación de la Etica en todos sus ámbitos está justificada. Se da la unión de necesidades académicas y profesionales para abrir discusión sobre el tema.

Metodología:

Exposiciones, discusiones, conferencias y mesas redondas.

Evaluación de los Expertos:

Los aspectos temáticos tratados se prestaron para discusiones interesantes en un marco interdisciplinario, profesionales y docentes de distintas áreas quedaron muy motivados por el tema. como aspectos negativos se dió la falta de continuidad en algunos de los participantes así como la falta de tiempo para profundizar en algunos temas. Se sugiere un segundo momento, o evento para dar continuidad.

Evaluación de los Asistentes:

El Taller fue considerado como un excelente esfuerzo, el éxito de la temática, las ponencias de los diferentes expositores y las discusiones generadas fueron consideradas de manera muy positiva como enriquecedoras y pertinentes.

Evaluación de los Organizadores:

El Consejo Venezolano para la enseñanza y la investigación de la comunicación considera que el evento fue muy relevante y positivo en todos sus aspectos. El intercambio de ideas y conceptos permitió que el mismo tomara una serie de decisiones para su actividad acdémico-profesional. Considerando que esta Jornada cumplió plenamente con las espectativas, esperan tener la posibilidad de dar continuidad por lo menos anual a los Talleres.

Bibliografía:

-Cuenca, Gloria:"Tres problemas metodológicos en la enseñanza de la Etica profesional del periodista".

-Pérez, Gabriel Jaime: "Participación y apertura el desafío Etico de los noventa en el mundo de la Comunicación Social". "Hacia una Etica de Comunicación para la Paz". "Tres actitutes fundamentales con respecto a la Etica como dimensión imprescindible de la Educación Superior". "La verdad nos hace Libres".

-Márquez Rodríguez, Alexis.: "El Lenguaje periodístico como problema Etico".

-Díaz Rangel, Eleazar: "La Etica en el Periodismo".

-Viana, Mikel.: "Ethos y valores en el proceso histórico- político de Venezuela".

5. ANALISIS DE LA INFORMACION:

a) Alcances Cualitativos:

El análisis integral de los informes buscó detectar el alcance de los Talleres y explicitar aquellas constantes, semejanzas o diferencias entre los Talleres realizados en los diferentes países.

Cualitativamente los Talleres ofrecieron en todos los países la posibilidad de reflexionar sobre un problema común: "Metodología de la enseñanza en Comunicación", lo que permitió identificar y discutir alternativas metodológicas comunes a las Facultades de Comunicación Social en América Latina tales como la investigación, el desarrollo de métodos docentes encaminados a la creatividad-participación y la reflexión sobre la división entre teoría - práctica.

El tema propuesto por Felafacs fue trabajado en la mayoría de las Facultades exceptuando casos como el de Colombia, Puerto Rico y Venezuela quienes encaminaron su trabajo a otras áreas problemáticas dentro de la enseñanza de la Comunicación que de manera directa afectan el problema de la Enseñanza.

b) Alcances Cuantitativos:

Se realizaron en total 20 Talleres de los 20 planeados originalmente, lo que significa un 100% en la relación Planeación -Realización, en 14 países, los cuales contaron con la participación de 124 Instituciones de las 184 pertenecientes a FELAFACS en América Latina. El número total de participantes en estos Talleres fue de 614 personas, según los datos recibidos en los informes de cada país, en su mayoría docentes de las Escuelas o Facultades así como coordinadores y expertos de los diferentes países. Cabe anotar que no se incluye el número de participantes del taller realizado en Lomas de Zamora, Argentina.

El análisis porcentual deja ver que el cubrimiento en la mayoría de los países, teniendo en cuenta las Facultades pertenecientes a Asociaciones Regionales o Nacionales, fue del 95%. Contando el número total de Facultades existentes en América Latina que es de 257 podemos afirmar que el cubrimiento para América Latina fue del 50% incluyendo las Escuelas y Facultades que aún no pertenecen a una Asociación Nacional o Regional.

La duración de los Talleres en cada país fue de 3 a 5 días exceptuando dos talleres, uno en Argentina en la Universidad de Lomas de Zamora y el de Bolivia en la Universidad Católica Boliviana donde se desarrollaron en un solo día.

c) Problemas detectados:

La sistematización presentada en el cuadro #3 refleja la multiplicidad de necesidades expuestas por los participantes. El análisis no se realizó por país, por considerarse que en algunos casos se refieren a temáticas específicas de cada Taller, los problemas anotados son considerados en alguna medida generales en cuanto que son suceptibles de ser diagnosticados en búsqueda de una solución común sino a la totalidad de países, por lo menos a algunos de ellos.

Se define en la lectura del cuadro #3 la situación general de la Metodología de la Enseñanza en América Latina, sus condiciones y limitantes, los problemas extraídos de los informes han sido retomados por ser indicados con mayor frecuencia.

Es indudable que América Latina atraviesa por un período de transformación en cuanto a los docentes de la Comunicación se refiere; el desconocimiento de los mismos sobre procesos didácticos, los problemas internos administrativos que desbordan lo académico, las escasas o nulas condiciones de infraestructura, laboratorios, equipos, etc., así como los problemas políticos y económicos particulares que en algunos casos afectan claramente el desarrollo normal de las Escuelas y por ende de sus docentes.

La importancia del bienestar dentro de la Comunidad docente ha venido determinando los procesos de enseñanza - aprendizaje en la medida en que la mayoría de los docentes deben recurrir a ser multiplicadores de su ejercicio profesional no en una Escuela sino en la mayoría de los casos, en más de dos, esta situación laboral no ha permitido que el docente tenga la posibilidad de integrarse a procesos de reflexión en los campos específicos de su ciencia ni a desempeñar oficios o prácticas profesionales específicos, lo que además genera grandes vacíos y mantiene la división entre lo "teórico" y lo "práctico".

En estas circunstancias el problema de la capacitación de docentes en las Facultades y Escuelas de Comunicación Social de América Latina, continúa siendo un problema prioritario que determina no solamente la calidad de la enseñanza sino la calidad de profesionales que han de desempeñarse en un amplio y muy exigente mercado laboral.

CUADRO No. 3

PROBLEMAS DETECTADOS

PROBLEMAS	PAISES												
	Arg.	Brasil	Bol.	Col.	C.Rica	México	Panamá	Parag.	Perú	P.Rico	Rep.Do.	Urug.	Ve
DE LOS DOCENTES													
- Existe aislamiento e individualismo. Necesidad de compartir experiencias.	X	X	X			X	X						
- Necesidad de profundización, recolección y sistematización de experiencias.	X	X	X			X	X						
- Existe formación rígida, estructuras arcaicas de educación, tecnicistas.		X		X				X					
- Falta interdisciplinariedad.		X											
- Problemas laborales, bajos salarios, sobrecarga de cursos.		X			X								
- Predomina lo teórico, desvinculación de la práctica.					X								
- Falta práctica profesional, producción.				X	X								
DE LAS ESCUELAS O FACULTADES													
- Carencia de marcos Metodológicos pedagógicos más concretos.		X											
- Inexistencia de espacios para formación docente.		X	X		X	X		X	X				
- Necesidad de planeación y desarrollo de capacitación pedagógica-Metodológica		X	X		X	X		X	X				
- Escasa infraestructura, equipos, laboratorios, etc.		X			X	X							
- Baja cualificación de alumnos que ingresan a las facultades.		X			X			X					
- Aspectos académicos supeditados a lo administrativo.					X								
- Inexistencia de espacios para academia-investigación.					X								
- Falta de políticas definidas en docencia e investigación					X		X	X					

CUADRO No. 3

PROBLEMAS DETECTADOS

PROBLEMAS	PAISES											
	Arg.	Brasil	Bol.	Col.	C.Rica	México	Panamá	Parag.	Perú	P.Rico	Rep.Do.	Urug.
- Falta de redes de apoyo bibliográfico materiales de apoyo.					X	X						
DE LOS TALLERES												
- Insuficiente el tiempo para los debates.			X	X		X		X				
- Amplitud en temas, poca profundización.			X	X		X			X			X

d) Sugerencias:

A continuación destacamos las sugerencias anotadas con mayor frecuencia (ver cuadro # 4):

-Es evidente la necesidad para la mayoría de las Escuelas y Facultades de crear espacios de formación pedagógica para los docentes, está demostrado que un mínimo porcentaje de los docentes en las Facultades de Comunicación Social de América Latina han recibido alguna clase de preparación pedagógica-didáctica.

- Se sugiere a Felafacs, también en un muy alto porcentaje, dar continuidad a los Talleres para que exista el espacio de profundización - acción que necesitan los docentes.

-Hacer un seguimiento al proceso que se genera después de la realización de dichos Talleres a través de la publicación de materiales y ponencias sobre el tema.

-Otra de las sugerencias destacadas con mayor frecuencia es la de realizar cursos de capacitación para los docentes (además del área de pedagogía) en áreas específicas de la Comunicación que faciliten su actualización y desarrollen mejores metodologías para su implementación en la docencia.

CUADRO No. 4

SUGERENCIAS

SUGERENCIAS	PAISES												
	Arg.	Brasil	Bol.	Col.	C.Rica	México	Panamá	Parag.	Perú	P.Rico	Rep.Do.	Urug.	Ve
A LAS FACULTADES Y SUS DOCENTES													
- Creación de espacios para formación pedagógica.	X	X	X			X		X	X			X	X
- Vincular un mayor número de docentes a los Talleres.				X									
- Que exista reconocimiento institucional de los problemas pedagógicos.					X						X		
- Que las instituciones promuevan la producción de los docentes [Libros, etc].					X								
- Que los docentes implementen en su actividad diaria los frutos de los talleres.						X							
- Que las facultades implementen capacitación para egresados que busque modificar actividad académica.													
ACTIVIDADES DE APOYO													
- Realizar debates sobre temas relacionados.		X				X							
- Mejorar recursos bibliográficos y técnicos.					X								
A FELAFACS													
- Urgente dar continuidad a los Talleres para mayor profundización.	X	X	X			X		X	X			X	X
- Facilitar la publicación de materiales y ponencias para hacer seguimiento.	X	X			X	X		X	X		X	X	
- Que los temas de los Talleres sean definidos por cada facultad.				X									
- Organizar cursos de capacitación en áreas específicas para docentes.		X	X		X	X	X	X					
- Realizar intercambio de profesores y experiencias.						X							

e) Evaluación general de los Talleres:

Todos los Talleres realizados fueron evaluados tanto por los asistentes como por los organizadores y expertos en cada caso. Esta evaluación se incluye en los resúmenes de cada uno de los informes presentados (ver 4C).

Existen algunas constantes que podemos resaltar dentro de la evaluación:

Elementos positivos:

La selección de temas, el desarrollo metodológico- participativo de los Talleres, los niveles de discusión e intercambio de experiencias, los materiales de apoyo utilizados, la excelente asesoría de los expertos, fueron elementos que posibilitaron no solamente el conocimiento de los problemas de las instituciones participantes, sino la respuesta a inquietudes dentro de la comunidad docente, el planteamiento de propuestas o sugerencias viables para dar continuidad al proceso, y en algunos casos el impulso para la toma de decisiones fundamentales en la reflexión de los cambios que requieren las Escuelas y Facultades. La evaluación de todos los Talleres demuestra el gran aporte que significó a las instituciones y a su cuerpo docente, la oportunidad de realizar un primer encuentro bajo el tema: :Metodología en la enseñanza de la Comunicación".

Elementos negativos:

En algunos casos aislados se consideró demasiado amplia la temática que se debía abordar en los Talleres, se consideró necesario también el envío de mayor información y documentación previa al evento para aprovechar el tiempo que fue considerado insuficiente por la amplitud de las temáticas y su escasa profundización.

6. Reflexiones en torno a los Talleres:

a) Reuniones de expertos:

Con el objeto de dar una orientación a las Escuelas y Facultades de Comunicación en América Latina en lo que se refiere a la Metodología de la Enseñanza, Felafacs organizó dos reuniones de expertos en Metodología de la Enseñanza que se llevaron a cabo de la siguiente manera:

Primera Reunión:

La primera reunión de expertos se realizó los dias 6, 7 y 8 de Septiembre, en San José, Costa Rica. A esta reunión asistieron los siguientes expertos: Juan Diáz Bordenave, Daniel Prieto Castillo y Carlos Cortés.

Segunda Reunión:

Fue realizada el día 12 de Septiembre en Bogotá, Colombia con la asistencia de Jesús Martín Barbero (experto). Teresa Quiroz, Cristina Romo, Luis Núñez, Susana Frutos, Carmen Rico de Sotelo, Walter Neira y Joaquín Sánchez.

De las anteriores reuniones surgieron los 6 documentos que anexamos a continuación donde los expertos tocan más profundamente el tema de la Enseñanza - Aprendizaje a partir de tópicos como: - La teoría y la práctica, - las profesiones tradicionales, - las profesiones emergentes, - la investigación y la producción como parte fundamental del aprendizaje, y los enfoques curriculares en nuestras escuelas de Comunicación.

b) Documentos Producidos:

El primero de los documentos que incluimos a continuación,- "Formación de Comunicadores: de la Enseñanza al Aprendizaje", resume el trabajo de los expertos reunidos en San José, Costa Rica. Los cuatro siguientes "El Juego Pedagógico","Construir la Identidad Profesional", "Hacia una Estrategia para mejorar los Métodos de Enseñanza en Comunicación" y "La Enseñanza de la Comunicación en la Comunicación", son documentos de apoyo elaborados por ellos mismos.

Por otra parte el documento final titulado: "Teoría- Investigación -Producción en la Enseñanza de la Comunicación", corresponde al tema trabajado en la segunda reunión realizada en Bogotá, Colombia, en donde el Profesor Jesús Martín Barbero analizó y discutió con un grupo representativo de personas de diferentes Escuelas de América Latina, la problemática que envuelve nuestros Currículos, su inserción metodológico-pedagógica en la enseñanza de la Comunicación en nuestras Escuelas, así como la postura transdiciplinar que debemos estar dispuestos a asumir dentro de nuestros procesos de enseñanza- aprendizaje.

Consideramos que todos los documentos mencionados, que se incluyen a continuación en este informe, son en resumen el producto de una extensa reflexión y el reflejo de manera precisa de los problemas comunes que afectan directamente a las Facultades y Escuelas de Comunicación Social en América Latina en cuanto a la cuestión de enseñanza - aprendizaje.

FORMACION DE COMUNICADORES: DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE

Juan Díaz Bordenave

Raúl Fuentes Navarro

Daniel Prieto Castillo

San José, Costa Rica,

Septiembre de 1990

No es nuestro interés reiterar aquí los valiosos diagnósticos que sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación han sido realizados por FELAFACS y por instituciones de distintos países de la región. Nos limitaremos a presentar los problemas fundamentales y señalaremos algunas consecuencias derivadas de ellos.

La formación de los profesores de comunicación se inscribe dentro de la problemática general de la formación pedagógica de los docentes universitarios. Resultan excepcionales las instituciones que utilizan criterios pedagógicos para la selección y promoción de sus catedráticos, por lo que la mayoría de éstos pasa a enseñar sin una preparación adecuada. Los criterios vigentes son los de capacidad profesional, investigaciones, publicaciones y antiguedad, con lo que queda fuera lo más importante para conducir competentemente un proceso de enseñanza aprendizaje.

Esa escasa formación lleva a colocar el énfasis en la enseñanza y no en el aprendizaje. El centro del proceso es el docente y se genera un tipo de relación que tiene consecuencias directas para la vida de los jóvenes. La opción pedagógica más común entre quienes desconocen las teorías del aprendizaje y los recursos metodológicos derivados de ellas es por el sistema expositivo que determina un tipo de alumno pasivo, sin iniciativa ni creatividad. El uso de la exposición y de algunos medios didácticos auxiliares como únicos recursos de enseñanza permite comprobar el desconocimiento de las posibilidades ofrecidas por técnicas destinadas a convertir el aprendizaje en el eje del proceso educativo. La conversión de la cátedra en "feudo" agrava este panorama y hace caso omiso de la educación como una corresponsabilidad de todos los miembros de una institución. Un sistema de esta naturaleza lleva al desconocimiento de las características psico-sociales de los estudiantes, con el agravante que estos, por lo general, llegan a la universidad mal preparados y a menudo con actitudes contrarias a un proceso centrado en el aprendizaje.

El generalizado desinterés por el mejoramiento del proceso educativo en nuestros establecimientos se constata en los diseños curriculares y en el planteamiento de perfiles profesionales que casi nunca responden a diagnósticos de las necesidades y demandas comunicacionales de la sociedad en que está inserta la escuela y no contemplan lo correspondiente a las modalidades del aprendizaje.

Influyen también en la calidad académica la poca claridad con respecto a los objetos de conocimiento, la escasa preocupación por la teoría destinada a sustentar los contenidos y la poca relación con los espacios profesionales reales. A esto se suma la descontextualización histórica de la información transmitida y la fragmentación en materias dispersas, sin conexión entre si.

No desconocemos las condiciones laborales de los profesores, con la creciente tendencia a la incorporación por horas cátedra, ni el deterioro de su imagen en los últimos años. Tampoco dejamos de percibir que en muchas universidades hay un predominio de las relaciones de poder en detrimento del trabajo académico. Son muchos los diagnósticos que hacen responsables de todos los males a los profesores en forma individual, cuando estamos ante un problema estructural que comprende a los sistemas educativos en general y a la universidad en particular.

FUNDAMENTACION CONCEPTUAL

Los pronósticos de superar los obstáculos, problemas, insuficiencias y desviaciones en la formación universitaria de comunicadores sociales implican trabajar diversos aspectos y dimensiones, uno de los cuales, el de la metodología educativa, se ha considerado prioritario, ya que las posibilidades de incidir en el mejoramiento de la formación crecerán en la medida que puedan ubicarse las prácticas educativas de los sujetos participantes en sus situaciones concretas.

Creemos que el proceso enseñanza-aprendizaje, en la relación educativa establecida entre profesores y estudiantes, confluyen un conjunto de determinaciones que tienen su origen en ámbitos más amplios, como son los propósitos curriculares, las características institucionales, las estructuras profesionales, las condiciones socioculturales y el estado de la disciplina "como quehacer y como problema" (Javier Mier), es decir, en cuanto objeto de trabajo socio-profesional y en cuanto objeto de estudio.

En consecuencia, proponemos como objeto de reflexión a los profesores su propia práctica educativa, con el propósito de transformarla metodológicamente; es decir, de suscitar un proceso autorreflexivo, sistemático e innovador que les permita:

primero, situar concretamente las **determinaciones** de sus prácticas, es decir, las condiciones impuestas y los límites establecidos a su actuación, tanto por las características suyas y de los estudiantes, como por los contextos curricular, institucional y sociocultural en que trabajan;

segundo, reconocer las **operaciones** constitutivas de sus intervenciones educativas sobre los procesos de aprendizaje y la formación universitaria y profesional de sus estudiantes;

y tercero, sobre la base de lo anterior, los profesores estarán en capacidad de diseñar y ejecutar las **estrategias** metodológicas que transformen su actuación dentro de los parámetros de posibilidad y de pertinencia en su situación específica.

En otras palabras, no creemos que la metodología de la enseñanza pueda aislarse de las condiciones específicas de trabajo, ni que haya procedimientos de aplicabilidad universal.

Hacemos nuestra la postura que considera al estudiante como sujeto del aprendizaje, pero no en términos individuales sino en relación con los otros, esto es, con el profesor, con sus compañeros y con la comunidad. El aprendizaje es siempre un **interaprendizaje** (Simón Rodríguez). Entendemos, por tanto, la práctica educativa como comunicación y reconocemos que el conocimiento se constituye comunicativamente.

Desde este punto de vista, lo que define el núcleo de identidad profesional del comunicador es precisamente un conjunto de operaciones comunicacionales que son también las que actúan en las interacciones educativas de donde surge el aprendizaje. Esto significa que solo podemos hacernos comunicadores comunicándonos y que la labor docente consiste en intervenir comunicativamente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Creemos, por tanto, que la metodología educativa debe propiciar la emergencia del sujeto en el estudiante, de manera que pueda hacerse responsable de su propio aprendizaje, ya que solo si el sujeto es capaz de integrar el conocimiento con el proceso de su construcción, a través de la interpretación, la discusión y la argumentación logrará apropiárselo y hacerse competente para significarlo y ponerlo en práctica.

En consecuencia, no podemos considerar la enseñanza como una simple transmisión o transferencia de conocimientos del profesor a los estudiantes. Es tarea del profesor, antes que nada, propiciar la situación educativa, el ambiente pedagógico, el espacio de encuentro sobre el cual será edificado el proceso de aprendizaje. Hay aquí una opción central: privilegiar la atención y el trabajo sobre el aprendizaje y supeditar a él la enseñanza.

Esto implica el contacto deliberado y permanente con la realidad externa al aula, que no puede ser sólo contemplativo sino activo: es necesario operar sobre la realidad, interviniendo en ella, para producir conocimientos sobre los múltiples aspectos y dimensiones que la constituyen.

Como una de las posibles formas de concretar lo anterior presentamos el siguiente procedimiento:

El proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el objeto de conocimiento pueden organizarse como un ciclo que parte de la observación, directa o mediada, del asunto concreto de que se trate. Los estudiantes intercambian sus observaciones y pasan a la organización del problema, esto es, a la identificación de los puntos claves que definen fundamentalmente el tema. A partir de ahi pueden teorizar, buscando entender la estructura, causas y consecuencias del problema; y de la confrontación de la terorización con la realidad observada pueden proceder a derivar hipótesis de solución, que someten a criterios de viabilidad y aplicabilidad a la realidad propia. Finalmente, estas soluciones se aplican sobre el problema trabajado.

El profesor participa constantemente en este ciclo, utilizando en cada etapa situaciones de aprendizaje y técnicas adecuadas al propósito específico. Aunque su papel es el de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, lo que la disciplina ha acumulado como saber, para que lo consideren en su búsqueda de conocimiento verdadero y aplicable.

A fin de que los estudiantes se apropien del conocimiento y del proceso mismo por el cual lo construyen, el profesor debe ser capaz de dar un seguimiento constante al avance del grupo y orientarlo en múltiples dimensiones: por ejemplo, a la utilización de todos los recursos que sirvan al propósito indicado; a la elaboración de proyecciones y la anticipación de situaciones; al descubrimiento de relaciones; a la experimentación de nuevas configuraciones en las relaciones y en las expresiones; a la exploración de las nuevas posibilidades tecnológicas, etc.

La educación por otra parte, no puede existir como tal si no fomenta la creatividad. El papel del profesor en el desarrollo de las capacidades creativas de los estudiantes es un factor que debería priorizarse, estableciendo métodos que permitan la expresión de los sentimientos, la experiencia estética, el ejercicio de la imaginación, la integración de la dimensión lúdica a la formación universitaria y profesional del comunicador. Algunos elementos muy aprovechables del "juego pedagógico" son el recurso al menor número posible de sesiones expositivas; la preferencia por profundizar en pocos conceptos en vez de tratar superficialmente muchos; centrar el aprendizaje en la experiencia; reflexionar sobre el valor y la utilidad de conceptos, métodos y técnicas; enfatizar la construcción de consensos, de acuerdos mínimos; dar el tiempo necesario para completar cada fase del aprendizaje.

Una cuestión esencial en la práctica educativa es la evaluación. No bastaría con que los sujetos se enfrenten comunicativamente a los objetos y los constituyeran como conocimientos mediante el diálogo y la interpretación. En otra escala, a otro nivel, ha de suponerse que el profesor es también sujeto de procesos de aprendizaje sobre los objetos de conocimiento que enseña, y este conocimiento entra en juego al evaluar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación puede ser educativa y no solo forma de control, permanente y esencial en vez de terminal y administrativa. La autoridad del profesor, para ser educativa, tiene que instituirse más moral que formalmente en la relación comunicativa con los estudiantes y con el conocimiento mismo.

Entendemos, entonces, la metodología educativa en referencia a las intervenciones conscientes y deliberadas del profesor sobre las relaciones comunicativas que los estudiantes entablan con él, entre si, con el entorno y con los objetos de conocimiento, en una situación social, institucional y curricularmente determinada. Para la renovación de las prácticas educativas, los profesores pueden elaborar estrategias metodológicas pertinentes y adecuadas a su propia situación, en función de las cuales presentamos algunas recomendaciones generales.

RECOMENDACIONES

El mejoramiento de la enseñanza de la Comunicación no puede conseguirse solo mediante esfuerzos individuales de los profesores, pues éstos se encuentran limitados por factores contextuales ajenos a su control, actuantes al nivel de la propia universidad y al nivel de la Facultad de Comunicación.

Por esta razón se presentan a continuación recomendaciones dirigidas respectivamente, a la universidad, a las escuelas y facultades de comunicación social y a los profesores.

I. A la Universidad

1. Ciclo básico o tronco común.

El establecimiento del llamado "ciclo básico" o "tronco común" en diversas universidades latinoamericanas encuentra su justificación en tres razones principales:

a. La creencia que antes de confrontarse con la realidad concreta en cada área profesional, el estudiante tiene que asimilar ideas generales de las ciencias básicas. Existe la suposición que el pensamiento debe siempre proceder a la acción.

b. Ya que alumnos de diversas carreras deberán tomar las mismas asignaturas básicas, es conveniente, económica y administrativamente, que las cursen todos juntos.

c. Al asistir a las mismas clases alumnos de diversas carreras, se verá fomentada la interdisciplinariedad.

Aunque estas razones parecen muy lógicas, el hecho real es que ellas manifiestan consecuencias pedagógicas negativas en la formación de los estudiantes. Entre otras:

a. Al postergar el contacto con la realidad social y profesional, y al contener una pesada carga de materias teóricas, el ciclo básico imprime en el nuevo universitario una mentalidad teoricista y libresca, alienada de la realidad.

b. El nivel de entusiasmo y motivación que el estudiante trae al ingresar a la universidad, con la esperanza de poner sus manos en procesos concretos, diferentes a los de la escuela secundaria, se reduce al constatar que va a pasar meses en la misma situación de receptor de conocimientos y su entusiasmo se transforma en desencanto y frustración. Esto explica, en parte, el alto índice de abandono de la universidad en el primer año de estudios.

c. El carácter general y superficial de las materias del ciclo básico, ofrecidas en momentos en que el estudiante todavía no tiene preguntas que hacerle a la teoría, no permite a los alumnos identificarse con el objeto de su futura profesión, objeto con el cual solo se enfrentarán en períodos bastante posteriores. Esto reduce el tiempo realmente dedicado a la profesionalización, lo que lleva a la producción de profesionales incompetentes en su propia especialidad.

d. En el caso de la Comunicación, donde la propia formación exige el comunicarse, el ciclo básico representa el aprendizaje inicial de la incomunicación, ya que sus asignaturas exigen del estudiante nada más que el acopio de informaciones "básicas" y no el diálogo, la empatía y la autoexpresión.

Aunque lo ideal sería dejar en libertad a cada carrera para que organice como le resulte más conveniente los primeros y cruciales semestres del curso lectivo, lo que consideramos muy difícil de lograr en la mayoría de las universidades, nuestra recomendación se limita a sugerir que se incluyan en los ciclos básicos o troncos comunes materias que permitan a los estudiantes practicar el uso de medios simples de comunicación en contacto con la realidad social circundante. Esto, además de

iniciarles en las artes de su profesión, conforme a sus deseos, les permitirá empezar a conocer los procesos comunicacionales de los diversos grupos de la población y entender el objeto de su futura profesión.

Una alternativa sería organizar las materias del ciclo básico de modo que contengan módulos teórico-prácticos que permitan a los estudiantes de diversas carreras de la misma área (ciencias sociales) escoger y desarrollar aquellos más afines con sus propios objetos de conocimiento y acción.

2. Las funciones de la Universidad

Las tres funciones clásicas de la universidad son la enseñanza, la investigación y la extensión o proyección social. Supuestamente, ellas deben actuar como un todo orgánico en el que se influencian mutuamente.

Sin embargo, las funciones de enseñanza e investigación son atribuídas a las facultades y departamentos. En algunas universidades, la extensión es delegada a una dependencia superior, como una vice-rectoría o un decanato. Al burocratizarse esta función, los departamentos de las facultades no la asumen como tarea propia y, si bien participan en ella, no logran hacer que se integre a las otras dos.

En consecuencia, las disciplinas o asignaturas se concretan a realizar la función de enseñanza, en bastante menor proporción la de investigación, y nada o casi nada la de expresión.

Por consiguiente, se recomienda a las universidades definir como obligación de cada una de las disciplinas del pensum la realización de las tres funciones universitarias, como parte integral del programa, a fin de que la participación de los estudiantes y de los profesores en las actividades de investigación y extensión esté sujeta a los mismos criterios de evaluación aplicados a la enseñanza.

3. Condiciones laborales

Corresponde a la Universidad establecer los incentivos, sanciones y normas que favorecen la calidad de la docencia. Entre ellas figuran el tiempo de adscripción del profesor (parcial, completo, dedicación exclusiva), salarios y condiciones de trabajo, criterios de promoción, etc.

Estas condiciones pueden afectar significativamente la calidad de la metodología de la enseñanza de la Comunicación. Por consiguiente, se recomienda:

a. Aumentar en lo posible el número de profesores de tiempo completo y dedicación exclusiva y/o incluir en el salario de los profesores horarios el tiempo que dedican a la preparación de sus clases, la atención a estudiantes, las actividades de extensión, etc.

b. Incluir, los criterios de admisión de nuevos docentes, sus cualidades pedagógicas y no solo su competencia profesional.

c. Incluir, entre los criterios de evaluación y promoción de docentes, la calidad de la metodología de enseñanza que utilizan, con énfasis en el aprendizaje.

d. Establecer un programa de capacitación pedagógica permanente de los docentes en ejercicio, en lo posible con la participación de la Escuela o Facultad de Educación de la misma universidad.

e. Establecer una Unidad de Apoyo Pedagógico que proporcione a los profesores asesoría metodológica, incluyendo los métodos de evaluación y realimentación del aprendizaje y facilitándoles equipos y materiales didácticos auxiliares.

II. A las Facultades de Comunicación

1. La identidad profesional.

La relativa juventud de la Comunicación como ciencia y el crecimiento rápido del número de escuelas en nuestros países ha generado como consecuencias la formulación de perfiles profesionales insuficientemente definidos, currícula mal formulados, alienación del medio social circundante, subordinación de la comunicación a otras ciencias sociales, etc.

No obstante, estamos en la hora de la madurez, la cual implica la oportunidad de la reflexión autocrítica para llegar, participativamente con todos los estamentos de la institución, a decisiones sólidas y congruentes. En este sentido, se recomienda que las escuelas y facultades de Comunicación:

a. Realicen un a autoestudio amplio y profundo para detectar el grado en el cual están formando profesionales definidos, requeridos por la sociedad, bien fundamentados en las ciencias sociales pero con clara visión de lo específicamente comunicacional; altamente competentes en las operaciones técnicas de la profesión y dotados de conciencia social y mentalidad innovadora.

b. Con base en dicho autoestudio, y con la participación de profesores, estudiantes y representantes del espacio profesional, inicien un proceso de reformulación curricular que asegure el conocimiento de los procesos comunicacionales de las diversas matrices culturales que componen la sociedad.

c. Desarrollen un proceso de fortalecimiento pedagógico que apoye la substitución de las opciones metodológicas centradas en la enseñanza por opciones centradas en el aprendizaje.

d. Promuevan, como parte de dicho proceso de fortalecimiento pedagógico centrado en el aprendizaje, un mejor conocimiento de las características de los estudiantes, tales como: estado de desarrollo de su inteligencia (operatoria concreta o abstracta), nivel de conocimientos, actitudes y valores, origen social y geográfico, situación ocupacional, hábitos de estudio, comportamiento comunicacional, aspiraciones y otros.

e. Fortalezcan sus bibliotecas y centros de documentación e información (banco de datos), talleres y laboratorios, así como sus contactos con sistemas de comunicación del país, para asegurar la formación de profesionales competentes.

2. Los estudiantes

La baja competencia académica de los estudiantes que llegan a la universidad, cuyas causas determinantes se encuentran en las deficiencias de la escolarización previa; la disminución del hábito de lectura, y otras influencias sociales no bien conocidas, deben tomarse en cuenta como un dato real, que obliga a las facultades a planear acciones correctivas destinadas a cambiar la situación.

En este sentido, se recomienda:

a. Determinar los niveles de desarrollo mental y de conocimientos de los ingresantes, para establecer cursillos de nivelamiento complementados con materiades de autoaprendizaje.

b. Organizar a los estudiantes en equipos y entrenarlos en el método de proyectos, incluyendo el uso de medios de comunicación simples, para el cual deban entrar en contacto con diversos grupos de población. Complementar dicho uso con el inicio de la fundamentación teórica de las actividades, de modo de ir acostumbrando a los estudiantes a la praxis, esto es, a relacionar siempre la acción con la reflexión sobre la acción.

c. Proporcionarles una adecuada orientación sobre la vida universitaria, incluyendo el estudio del programa de las materias , el calendario de actividades, los servicios universitarios, etc.

d. Enseñarles a estudiar y aprender, sea mediante la práctica de la lectura dinámica, el uso de la biblioteca, la confección de fichas, la exploración de las múltiples posibilidades de las nuevas tecnologías de información, etc.

III. A los profesores de Comunicación

1. La nueva pedagogía.

La revolución copernicana ocurrida en América Latina en el campo de la educación presenta, entre sus manifestaciones más importantes, las siguientes:

a. La educación no es un proceso neutro o puramente técnico, sino una práctica social de enorme trascendencia política. En consecuencia, la opción pedagógica del profesor en favor de una educación problematizadora y crítico-participativa significa un compromiso en favor de la transformación de la sociedad y la cultura.

b. Para formar profesionales competentes y ciudadanos participantes, el estudiante debe adquirir un carácter protagónico en el proceso educativo.

c. El proceso educativo tiene como motor central la comunicación, y debe culminar en el desarrollo de la capacidad de comunicarse y relacionarse, en un mundo en que la sobrevivencia de la sociedad depende cada vez más de la participación y la solidaridad.

Frente a esta revolución copernicana en el pensamiento educacional, que providencialmente ocurrió antes de la llegada torrencial de las nuevas tecnologías de la información, los profesores de Comunicación enfrentan la necesidad de una conversión pedagógica radical. Por esta razón, se les recomienda:

a. Que comparen críticamente las opciones pedagógicas basadas en la transferencia de contenidos, en el condicionamiento de la conducta y en el desarrollo del estudiante como agente de transformación, a fin de que constaten la urgencia de escoger la pedagogía más coherente con la revolución educativa que está teniendo lugar en América Latina y en el mundo en general.

b. Que busquen caminos para actualizar su comportamiento docente, con el fin de volverse capaces de dar más espacio al protagonismo del estudiante en el proceso educativo, como agente de su propio aprendizaje.

c. Que impresionen a sus respectivas instituciones para que ofrezcan oportunidades de capacitación y reciclaje pedagógicos y establezcan políticas de apoyo al proceso de renovación pedagógica global.

2. Valorización del profesor.

No será factible un auténtico mejoramiento de la metodología de la enseñanza en nuestros países si ella no va acompañada de la valorización del profesor. En efecto, éste no es el simple "enseñante" que ocupa un cargo de docencia por razones meramente circunstanciales o utilitarias. El profesor es el maestro, el formador de personas, por vocación, dedicación y competencia.

Nuestras sociedades necesitan urgentemente de la valorización del profesor. No obstante, ella no se dará sin lucha. El profesor de comunicación tendrá que conquistar su propia valorización, luchando por la valorización de su disciplina para poder valorizarse a si mismo.

En este sentido, se recomienda a los profesores de Comunicación:

a. Que definan claramente el objeto de su disciplina, sea ella orientada al desarrollo del pensamiento, al conocimiento de la realidad, al dominio de operaciones tecnológicas o al manejo de técnicas sociales.

b. Que en función del objeto definido, determinen la contribución de la disciplina al perfil del profesional deseado, los contenidos relevantes, los aspectos comunicacionales de las ciencias sociales contribuyentes.

c. Que conozcan el amplio arsenal de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje ya existentes e identifiquen cuáles son los más adecuados para el aprendizaje.

d. Que, en unión con sus colegas de claustro, mantengan reuniones periódicas para discutir el desarrollo pedagógico de su facultad, la integración de las disciplinas, y la orgánica realización de las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión en cada una de las áreas y materias de estudio.

e. Que, usando su creatividad, desarrollen nuevos métodos y técnicas para aumentar la motivación del estudiante en el esfuerzo de aprender.

EL JUEGO PEDAGOGICO

Daniel Prieto Castillo

En pedagogía la teoría es el método. Me costó largos años comprender tamaña verdad. En 1978 tomé la decisión de seguir en el espacio de la docencia, pero sin dar más clases. Trabajaba entonces en México, donde me habían empujado los duros vientos que arrancaban de raíz la vida y la cultura de mi patria. Una decisión semejante no es sencilla. En pedagogía universitaria, y en cualquier otra, es mucho más fácil dejarse llevar por el juego monótono de las palabras dichas ante un auditorio silencioso. Todo se resuelve en la frase oída también en ese querido país:

Yo hago como que te enseñó y que tú haces como que aprendes.

Nos tocaba coordinar un curso con Fausto Ramos en la Facultad de Comunicación de la UNAM. Cultura y comunicación se llamaba. Pasamos meses preparándonos para afrontar la nueva modalidad. Cuando renuncias a la clase expositiva todo se complica, en el hermoso sentido del término. Reunimos materiales, localizamos centros de documentación y personas, planificamos palmo a palmo las horas previstas (cuatro a la semana, en tandas de dos en dos), distribuimos tareas en grupos.

Cuando llegó el gran día teníamos documentos, fuentes y actividades suficientes como para cubrir todo un largo camino centrado en el autoaprendizaje, en el trabajo grupal, en el descubrimiento, en formas incipientes de investigación.

Recuerdo con nitidez ese primer día. Teníamos adelante unos ochenta alumnos, sentados en los odiosos pupitres enfilados como los miembros de un batallón de soldaditos a la espera de las órdenes irracionales de algún sargento. Aguardaban su clase. Durante dos horas les hablamos de lo terrible del sistema pedagógico basado en una palabra todopoderosa. Cambiaríamos las reglas de juego y nos lanzaríamos a una experiencia rica en participación y en creatividad.

No hubo muchas respuestas. Uno por aquí, otro más allá, mostraron un cierto entusiasmo. No nos importó mucho. El entusiasmo lo pusimos nosotros. Organizamos grupos, distribuimos materiales, planificamos todo el semestre y fijamos los tiempos y la presentación.

Las dos primeras semanas estuvieron a nuestro cargo. Se trataba de discutir algunos conceptos mínimos para la interpretación de los materiales. Hablamos lo menos posible, preguntamos mucho, forzamos (lo sé ahora) de alguna manera las respuestas y fuimos creando un clima de cierta participación.

Llegó por fin la hora de las presentaciones grupales. Una muchacha pidió la palabra: Maestro (así nos decían allá) no hemos podido preparar nada, no nos pudimos reunir, nos faltó tiempo... Escuché una larga explicación sin mover un pelo. Guardé luego un largo silencio y por fin pregunté: nada, de veras nada? Nada, corroboró la muchacha. Bien, yo tampoco, nos vemos en la próxima sesión; seguimos con el grupo dos. Casi arrastré a Fausto y salimos entre murmullos cerrados a nuestras espaldas.

Dos días más tarde sucedió exactamente lo mismo. Al alejarnos con Fausto los murmullos se acercaban a la voz viva.

Cuando entramos a la sesión siguiente estaban ya, todos, de asamblea. Nos sentamos al fondo como si no estuviéramos. No es el caso aquí historiar los largos argumentos, la mayor parte de ellos en contra del método. Dos horas más tarde la asamblea votó casi por unanimidad (recuerdo a los

pocos disidentes, unos siete u ocho, roncos de tanto gritar) que debíamos dar clase, para eso nos pagaban. Nos alejamos sin decir palabra, literalmente descorazonados.

Elige alguien tan alegremente sus cadenas? Abres un espacio de libertad y la única alternativa es la de retroceder al borde del espanto?

Costó horas de reflexión encontrar una alternativa. Cuando regresamos propusimos algunos ejercicios a fin de demostrar la bondad de nuestra propuesta. Si fallaban, prometíamos volver a las ansiadas clases.

He narrado cientos de veces, por todos los rincones de nuestra América Latina lo sucedido, mis alumnos, gracias al sistema expositivo, casi no habían leído nada, casi no habían escrito nada, a lo largo de toda su carrera. Y cuando digo leer no me refiero solo al comercio con el papel impreso. No habían leído nada de su contexto, de su coyuntura social. Todo estaba sostenido por algunos alfilerazos verbales a través de un método que les había negado sistemáticamente su capacidad de reflexión y de expresión. Los ejercicios desnudaron un sistema pedagógico implacable en su cotidiana labor de cerrar el camino a la creatividad, a la construcción de conocimiento.

He narrado también las consecuencias de esa prueba. El grupo reaccionó con una fuerza maravillosa, se apropió de la modalidad propuesta, nos enloqueció de materiales y de trabajo. Fue una de las más ricas experiencias educativas de mi vida.

En 1983 comencé a trabajar en CIESPAL. Hicimos un hermoso equipo con mi querido amigo Eduardo Contreras. Nos dedicamos por años a la enseñanza de planificación de la comunicación. Coordinábamos un curso de cinco semanas, a razón de nueve horas aula y de no menos de tres actividades suplementarias cada día. Fue siempre un ritmo infernal, si es cierto eso de los ritmos intensos en el infierno. Imposible sostener la clase expositiva cuando estás horas y horas incorporado a equipos de reflexión.

En 1984 participó en el curso Gabriel Jaramillo, de Medellín. Llevábamos dos semanas cuando pasó por allí un experto en medios audiovisuales proveniente de un país de cuyo nombre no puedo (ni quiero) acordarme. Alguien tuvo la desdichada idea de invitarlo a una charla. Protestamos con Eduardo, no había mucho tiempo, llevabamos nuestra propia dinámica. Pero las insistencias ganaron y sin quererlo nos vimos ante el ser más aburrido del universo, dueño de un rostro inexpresivo y de una voz capaz de dormir a un ejército en medio de una batalla. La charla comenzó así: "esto es un cassette". La mano del conferencista sostenía un cassette y lo paseaba ante nuestros ojos. Gabriel enrojecía minuto a minuto y por fin estalló con una frase exacta:

Me siento humillado, usted nos está humillando.

La conferencia, como puede adivinarse, terminó en un lío descomunal. Nuestro experto se fue con su cassette y con la cara de quien no entiende nada.

El sistema expositivo, además de todo lo que se le achaca, es un sistema de humillación, condena a alguien a escuchar cosas inútiles, a recibir información carente del más mínimo atractivo, ajena a la propia vida. Humillar significa rebajar a alguien, negarle la capacidad de ser, su ser. El sistema de enseñanza vigente en la inmensa mayoría de las instituciones educativas latinoamericanas está organizado sobre la base de la humillación, la cual es más lascerante cuando de adultos se trata.

En 1985 Adolfo Herrera me llamó a Quito desde Caracas para anunciarme una serie de conferencias en la Universidad Simón Rodríguez, sobre la comunicación y utopía en la obra de ese maravilloso pensador. Un anuncio así no tenía razón de inquietarme, conferencias se dan todos los días. Solo que el responsable de las mismas, lo había decidido así Adolfo, era yo. Motivo: dos años antes habíamos hablado de don Simón. Una lectura de sus obras, algo así como una cuarta parte de todo lo escrito por él, me habían mostrado pistas sobre la comunicación en su sistema social propuesto para nuestra América Latina. Adolfo consideraba importante el tema y me lanzaba a predicar en tierra de profetas.

La alternativa fue sumergirme en la obra completa. Luego de dos meses de lectura descubrí a uno de los pensadores más originales del siglo XIX. No es el caso recuperar aquí lo aprendido entonces. Escribí un libro llamado **Utopía y Comunicación en Simón Rodríguez** y convertí sus propuestas en parte de mi trabajo pedagógico. Parto desde entonces de una regla aurea:

"Lo que no se hace sentir no se entiende

y lo que no se entiende no interesa".

En 1987 hicimos en Ecuador un diagnóstico de comunicación de la Universidad Técnica de Machala. Conformabamos el grupo Gloria Cuenca, Onofre de la Rosa, Gustavo Portocarrero, René Izquierdo, Pablo Cabañas, Carlos Cortés y yo. La experiencia dió lugar a un libro editado por CIESPAL y a una novela que algún día publicaré. Una de las comprobaciones más brutales fue la de la fuerza del método expositivo en prácticamente toda la universidad. Ello me motivó a escribir unas páginas tituladas "La pasión por el discurso", incluidas al final de mi libro **Diseño Curricular para Escuelas de Comunicación** y también en la revista **Signo y pensamiento**, de la Javeriana, en Bogotá.

> "Llamo pasión por el discurso a la capacidad de emocionarme ante sus formas de sentir la fuerza del lenguaje, de crear y recrear imágenes, de reir con las palabras, de proyectar universos posibles e imposibles, de

Retomo unas líneas

Una pedagogía diferente pasa por allí, como pasa también por la experiencia, por el sentimiento, por el encuentro. En educación estamos enfermos de contenidos y éstos se van de la memoria como llegan.

En marzo de 1990 trabajamos siete días en un taller de planificación y análisis de mensajes con representantes de instituciones dedicadas a la mujer rural en países América Central. Participaron Aleyda Cárcamo, Norma Mejía y Yaneth Verónica Mencía, de Honduras; Astrid Ninet Martínez y Patricia Pinto, de Guatemala; Elizabeth Miranda, de Nicaragua; Oscar Aguilar, Hernán Morera, Flor de María Jara Chavarría, Sara Vargas y Marcos Palma, de Costa Rica.

El primer día fue de un encuentro tan claro que decidimos movernos en dos planos de análisis: el de los temas previstos para el taller y el del juego pedagógico. Cada día reflexionamos sobre lo hecho y vivido y fuimos construyendo un documento que llamamos precisamente el juego pedagógico. La pregunta central fue siempre:

Como trabajar con adultos dejando fuera la clase expositiva?

Durante todo el taller, siete días a razón de ocho horas diarias, no hubo una sola. Pudimos romper la maldición del discurso en manos (en boca mejor) de un solo ser y pudimos abrir espacios a distintos recursos expresivos. Van a continuación las propuestas, como un aporte a otras instituciones dedicadas a los adultos.

1. Mínimas sesiones expositivas.

El trabajo pedagógico basado en la exposición del docente produce de antemano una división entre el que sabe y el que no sabe. Alguien tiene un mensaje importante y otros quedan en la situación de escuchar. No negamos la posibilidad de alguna sesión de ese tipo, aunque durante el taller no hubo una sola. Cuando alguien habla para 20 se desaprovecha la experiencia y la expresión de todos. De 21 seres solo uno es activo. El concepto básico es aquí el de construcción de conocimiento, y ello lleva al intercambio de experiencias y de conocimientos.

2. Pocos conceptos, con mayor profundización.

Reconocemos en no pocas experiencias educativas un anhelo por dejar muchos conceptos, como si la apropiación de un área temática fuera equivalente a la cantidad de información. Preferimos un avance más en profundidad, una real discusión de cada uno de los conceptos.

3. La puesta en experiencia.

Un trabajo pedagógico centrado en la experiencia de los participantes resulta mucho más rico que otro centrado solo en conceptos. El método consiste en ir de las experiencias a los conceptos y de éstos a la experiencia para apoyarla. Además, la experiencia da lugar a nuevos conceptos.

4. Utilidad de conceptos, métodos y técnicas.

Durante el proceso es importante reflexionar sobre el valor que conceptos, métodos y técnicas tienen para los participantes. Y el mejor parámetro que sigue siendo el de la experiencia de éstos, el de sus necesidades en el trabajo cotidiano. Además, la reflexión permite recoger y sistematizar todos esos elementos.

5. Los acuerdos mínimos.

En un intento por no forzar a nadie es posible avanzar por acuerdos mínimos entre los participantes de un proceso educativo. Dichos acuerdos giran en torno a la interpretación de experiencias y al valor de conceptos, métodos y técnicas para la práctica cotidiana. Posibilitan, por lo tanto, la construcción de conocimientos.

6. La educación no es solo un problema de contenidos.

En pedagogía puede decirse que la teoría es el método. Aun cuando se cuente con valiosos contenidos, sino se los pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación no se llega muy lejos.

7. Construir el texto.

Los textos son apoyos para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y en este sentido todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación.

8. La expresión.

Cuando hablamos de expresión nos referimos no solo a la verbal, sino también a las imágenes, al cuerpo, al espacio. Un proceso pedagógico centrado en la expresión de una sola persona (el docente) deja de lado toda la riqueza del resto de los participantes. Cada sesión puede abrir camino a diferentes formas de expresión de todos y cada uno de los seres involucrados.

9. Lo lúdico, la alegría de construir.

En tanto momento de encuentro, de trabajo en común, un proceso pedagógico da lugar a lo lúdico, a la alegría de construir experiencias y conceptos. No creemos en la pretendida seriedad de la educación, cuando se la confunde con una rígida presentación de teorías ya armadas, como un conjunto de datos a transmitir.

10. Saber esperar.

Un proceso educativo constituye una puesta en común de experiencias y conceptos. Una puesta en común va ligada siempre a la capacidad de esperar a los demás, de respetar sus ritmos de aprendizaje.

11. No forzar a nadie.

La violencia y la educación constituyen extremos imposibles de conciliar. Se ejerce violencia cuando son impuestos conceptos, métodos y técnicas destinadas solo a cumplir con los propósitos de la institución y del promotor. Sobre todo en el trabajo con sectores populares esto es contrario a cualquier ideal de participación y de democratización.

12. Partir siempre del otro.

Partir siempre de las experiencias, expectativas, creencias, rutinas, sueños de los demás. Es ese el punto de inicio de todo proceso pedagógico, y no una propuesta pedagógica que vendría a iluminar la práctica.

13. Compartir, no invadir.

Un acto pedagógico se funda en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de las específicas características de todos y cada uno de los participantes. Así, se va logrando siempre un grado de intimidad, pero fundada en el compartir y en el reconocimiento de las diferencias.

14. El sentir y el aprender.

"Lo que no se hace sentir no se entiende, decía don Simón Rodríguez, y lo que se entiende no interesa".

15. La creatividad.

Todo acto pedagógico puede abrir espacios a la creatividad, con lo que ésta conlleva de capacidad de descubrir y de maravillarnos.

16. Todo aprendizaje es un interaprendizaje.

La frase fue acuñada por don Simón Rodríguez. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de los demás. Resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree.

17. Trabajar intensamente, pero sin tensiones.

Cuando los participantes comparten horas de labor es imposible avanzar si se ha impuesto un ritmo neurótico o se ha creado un ambiente de antagonismo. Se logra mucho más sobre la base del encuentro y del compañerismo.

18. No hay prisa.

Reconocemos en muchas experiencias educativas la neurosis del corto plazo; todo está planificado de manera de acumular datos a marchas forzadas. Un sistema semejante busca productos y no procesos, cierra los caminos a la reflexión y al compartir.

19. El ambiente educativo.

El trabajo educativo requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un espacio pedagógico se construye. Construirlo significa progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de entreaprendernos, al que aludía don Simón Rodríguez.

20. Todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible.

Cuando se parte de la experiencia de los participantes no es posible preverlo todo, planificar hasta los más mínimos detalles. Hay temas nacidos sobre la marcha, conceptos nuevos, experiencias capaces de iluminar todo un ámbito de problemas.

21. Somos personas.

Todo acto educativo puede abrir espacios a la creatividad, con lo que ésta conlleva de capacidad de descubrir, de admirarnos.

22. La educación es un acto de libertad.

Y no solo como espacio para sentirse bien durante el proceso, sino como posibilidad de expresión, de comunicación y de crítica. Un acto educativo vivido así puede proyectarse a las diarias relaciones.

23. La educación es un acto de amor.

CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Daniel Prieto Castillo

Radio Nederland

San José, 2/9/90

Comencemos por las cosas que son primeras. Nos preocupa solo la enseñanza de la comunicación? "Sistema y método de dar instrucción. Ejemplo o suceso que nos sirve de experiencia o de escarmiento", dice el diccionario. Y sobre el verbo del cual viene la palabra: "Instruir. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento. Indicar, dar señas de una cosa. Mostrar o exponer una cosa para que sea vista o apreciada. Dejar ver una cosa involuntariamente...".

Nos preocupa, entonces, cómo instruir, dar advertencia, ejemplo o escarmiento; cómo indicar, dar señas, mostrar o exponer cosas de comunicación? Los diccionarios suelen ir dos o tres décadas a la saga de cualquier presente, es sabido. Pero no pocas instituciones se comportan según sus propuestas. Si la enseñanza de la comunicación se agota en estas últimas no queda nada por discutir. Pero sucede que el modelo del diccionario campea en muchas de nuestras escuelas y facultades. Y corremos el riesgo de darle la razón desde las inocentes palabras utilizadas. El problema no es de la enseñanza de la comunicación sino el del aprendizaje.

Dicho de otra manera: nuestro problema es la enseñanza de la comunicación porque la entendemos según lo quiere el diccionario y no en lo que consiste un proceso educativo: el aprendizaje.

Un ejemplo cotidiano: el docente da su clase, los estudiantes toman nota; la acción se repite una y otra vez. Por fin viene un examen y los jóvenes ofrecen prueba de haber aprendido. Entre las clases y la prueba ha sucedido algo, pero eso no es problema ni del profesor ni de la universidad. Ha sucedido el aprendizaje. A nadie le interesa si el alumno memorizó, investigó, copió... Nuestras escuelas se desentienden del sentido de la educación: el proceso de aprendizaje.

No vale la pena insistir en algo por demás denunciado: las clases expositivas, el método bancario. La comprobación es sencilla: en las aulas los estudiantes no aprenden casi nada. Y desconocemos cómo aprenden fuera de ellas.

Vieja obsesión, al menos mía: cómo convertir el aula en un espacio de aprendizaje, cómo convertir la educación toda en un proceso de aprendizaje?

Me inicié en la docencia, allá por los 60, como maestro de escuela rural. Nunca disimulo mi orgullo de haber comenzado precisamente por ahí, por las cosas que son primeras. Me formaron en una escuela del magisterio (bonita palabra para nombrar a un maestro!) como quien forma a un actor: debes pararte de esta manera, debes gesticular de esta otra, debes mantener la atención centrada en tí. Leí años más tarde un folleto dedicado al uso del pizarrón, en la última página aparece el profesor al frente y los alumnos lo miran víctimas de un encantamiento; alguien dice a su vecino "sus clases son un espectáculo". Y tuve algo de suerte, porque hay quienes ni tal instrucción reciben. Y terminan, como dice por ahí la gente, por dar un pobre espectáculo. Buena parte de nuestra enseñanza se basa en el espectáculo, pero buena parte de éste no va más allá de un pobre espectáculo.

No es sencillo pasar de la enseñanza-espectáculo al aprendizaje o, al menos, a la enseñanza-aprendizaje. Renunciar al privilegio de ser el centro del proceso, renunciar a las ínfimas

cuotas de poder que tal situación depara, es algo así como cambiar de piel. Ni siquiera eso, necesitamos una imagen más precisa: como cambiar de corazón, de alma. Conozco situaciones en las que la resistencia al más mínimo intento de orientar una institución hacia ese cambio ha provocado rupturas de antiguas amistades, luchas internas, despidos, por mencionar solo lo más suave. De ínfimas (a veces miserables) cuotas de poder se trata y no es fácil renunciar a ellas.

Pero tampoco hay otro camino si sueña uno con vientos nuevos en esta tarea de acompañar a los jóvenes en su aprendizaje. En todo caso no se trata de qué enseño sino de qué aprendemos todos.

Sobre tres puntos fundamentales reflexionaremos en estas páginas:

Qué aprenden nuestros jóvenes, qué aprendemos todos?

Cómo aprenden, cómo aprendemos?

Cómo expresan lo aprendido, cómo lo expresamos?

Lo comunicacional

Todavía en muchos de nuestros establecimientos estamos pidiendo permiso para existir. Ciencia joven la nuestra, práctica joven; apenas si asomamos a la vida en la década del 60 y no hemos cesado de construir nuestras pequeñas raíces. Todo el mundo identifica a un médico, a un abogado, a un arquitecto. Los comunicadores nos vemos obligados a explicar a cada rato quiénes somos y qué hacemos. Más difícil se vuelve esto cuando de comunicólogos se trata. Para ganar tiempo uno suele decir: soy periodista. O si no lo dice son los otros quienes dan con esa palabra.

Tenemos y tendremos por largos años, problemas de identidad, simplemente porque estamos en medio de un riquísimo proceso de construcción de nuestro espacio profesional. Si ha habido un ámbito apasionante en los últimos treinta en el quehacer universitario y en la sociedad toda (por su movilidad, por las búsquedas teóricas y metodológicas, por avances y retrocesos, por intentos de acercarse a una cambiante realidad) ése es precisamente el nuestro.

Pero no solo la juventud explica nuestros problemas de identidad. Esta se construye día a día en una relación constante con aquello que has elegido de por vida como tu campo de trabajo, como buena parte de tu ser. Si quieres aprender comunicación se hace necesaria una relación continua, intensa, con lo comunicacional.

Palabra difícil esa última. Pide usted una definición y verás en el lío en que te metes. No es la intención de estas páginas. Más interesa preguntar:

Qué aprenden nuestros jóvenes?

Sin duda mucho más que en la década del 60, los años de la dulce ingenuidad. En esos tiempos nació una práctica muy presente todavía: la de enseñar sin las mediaciones hacia lo comunicacional. Al principio no había otro remedio, nadie sabía muy bien el alcance de los estudios y era fácil apelar a otros campos para llenar el nuestro. Por otra parte a quién se le ocurre rechazar los aportes de otras especialidades? No a mí, juro. Pero hay una línea desde la que uno puede rodar hacia un espacio infinito, una línea a veces tenue.

Si, por ejemplo, incluimos en el plan de estudios una materia como la filosofía es posible contar de antemanocon todas las bendiciones. Cómo los jóvenes no van a saber algo de las marchas y contramarchas del pensamiento en estos veinte y tantos siglos desde que Heráclito descubrió la fugacidad del tiempo y de los ríos? Bienvenida, pues, la filosofía. Y sociología, no deberán saber mucho de ella? Y psicología? E historia?.

Hace poco se abrió una carrera de comunicación. Para ahorrar recursos (es decir, para quitárselos a la formación de los jóvenes) se buscó una solución muy simple: filosofía será cursada en la carrera correspondiente, sociología lo mismo, psicología idem, historia otro tanto. En la escuela quedaron las prácticas profesionales y algo de semiótica, porque no hubo de dónde tomarla. En muchos otros casos no hace falta corretear por toda la universidad, los profesores viene y dictan (vaya término!) exactamente lo mismo que en todas partes.

Imposible aportar por ese camino a la construcción de la identidad. El aprendizaje se dispersa en mil pinceladas y lo comunicacional queda reducido a un treinta o cuarenta por ciento de la formación.

Entonces, no más filosofía, sociología, psicología...? Reitero mi anterior juramento, nadie discute el valor de esas especialidades. Pero la tarea es trabajarlas desde el punto de vista comunicacional. Y no hablo por noticias, como solía decir don Simón Rodríguez. Es posible armar un curso completo de filosofía de la comunicación sin apartarse para nada de los héroes de la filosofía, es posible leer a los griegos, a Hegel, desde nuestra especialidad, así como los arquitectos leen el Renacimiento desde la arquitectura.

Primera recomendación:

Evitar por todos los medios la desprofesionalización.

Un camino hacia ella pasa por la falta de mediaciones comunicacionales. O mejor, por una nula o pobre apropiación del aporte de otras especialidades desde la nuestra. Un diagnóstico puede echar luz en ese sentido. Si revisamos los programas de cursos y encontramos un alto porcentaje de temas trabajados solo desde el campo específico que los origina, estamos en brazos de la desprofesionalización.

Segunda recomendación:

Revisar cuidadosamente los planes y programas de estudios a fin de evaluar la presencia de lo comunicacional en los mismos,.

Tarea nada difícil. Lo complicado es intentar la profesionalización de nuestras carreras. Sin duda ya hemos caminado mucho en esa dirección. Pienso en experiencias y materiales surgidos durante estas tres décadas, pienso en el aporte de los países latinoamericanos a la teoría y la práctica de la comunicación. Pero eso no agota de ninguna manera el esfuerzo. Además, son muchas las escuelas que continúan su trabajo como si ese aporte no existiera.

La construcción de la identidad comienza por los profesores. También en esto hemos avanzado mucho. Las escuelas se han alimentado de sus hijos y esa feliz relación incestuosa ha permitido contar con nuestros egresados al frente de numerosas asignaturas. Pero esto no ha garantizado automáticamente la construcción. Porque muchos profesores, formados en una identidad titubeante, no tienen por qué no comunicarla de la misma manera a sus alumnos. Algunos, a pesar de su título, juegan a sociólogos, psicólogos, semiólogos, filósofos. Y está bien, nadie prohibe tales juegos, pero la tendencia a la desprofesionalización no desaparece.

Seamos realistas: no desaparecerá fácilmente. La construcción de la identidad profesional es tarea de todos. Cuando la formación es percibida solo desde la óptica de la enseñanza la identidad no es problema para nadie.

Pero en la práctica es problema muy presente. Cuando no tienes identidad profesional, o la tienes pobre, no te queda mucho espacio para el autorreconocimiento. Juego interminable ésto: nadie te reconoce como profesional por que tú no te reconoces, porque no eres dueño de las herramientas, los conceptos y las prácticas que te permitan ser, que te dejen avanzar en esa identidad.

Gloria Cuenca participó en un grupo de investigadores que en Venezuela preguntó por las carreras de mayor prestigio en la Universidad Central. En último lugar apareció educación, en penúltimo comunicación. Y todo esto con las opiniones de nuestros propios estudiantes y profesores. Cómo construir algo hermoso sobre la base de una descalificación, de una suerte de sentimiento de inferioridad?

Por la construcción de la identidad profesional pasa el camino hacia la ruptura de la percepción de nuestro espacio de trabajo como algo menor, como una carrera de segunda categoría ante las "serias" y las que "tienen futuro".

Si mantenemos la pregunta:

Qué aprenden nuestros jóvenes?

No queda otro camino que detenernos en el tema de la identidad profesional, que reconocerle su valor, su sentido. Es, en realidad, el único sentido de nuestra educación.

Tercera recomendación:

Jugar todos los juegos desde la comunicación, preguntar a las otras ciencias desde nuestro espacio.

El juego pedagógico

Cómo aprenden nuestros jóvenes, cómo aprendemos todos? Reitero: no es necesario insistir en la denuncia del sistema basado en la clase expositiva. Pero vale la pena recordar que, a pesar de décadas de denuncias, el mismo goza de excelente salud y al parecer no tiene ninguna prisa por salir de escena. Expuesto a una palabra en boca de un solo ser (palabra más o menos espectacular o más o menos tediosa) ningún mortal aprende gran cosa.

En 1982 hicimos en México una prospectiva del país al año 2000. Como es imposible un pronóstico sin diagnóstico revisamos los últimos 20 años de la educación, desde la primaria hasta la universidad. Pudimos comprobar que por México pasaron prácticamente todas las innovaciones educativas de este siglo, pero las mismas no alcanzaron ni al 10 por ciento de la población. El diagnóstico mostró con claridad un sistema anclado en la clase expositiva.

Yalgunos intentos de cambio no siempre son muy profundos. "Muchos profesores, me escribe Hebe Roig desde Buenos Aires, creen establecer un método participativo dando bibliografía a los alumnos y esperando que en la clase surjan espontáneamente dudas y preguntas para establecer un debate "democrático".

Es decir, un sistema tradicional disfrazado de participación, porque de ninguna manera se sale del espacio de las clases o de los textos nimbados de prestigio.

En la práctica pedagógica la teoría es el método. Cuando éste falla, falla el proceso educativo. En el caso particular de nuestra especialidad el método tradicional, enemigo abierto de la comunicación es un liso y llano contrasentido. Cómo contribuir a la identidad profesional a través de una práctica opuesta a toda relación, a todo intercambio de experiencias, a toda expresión?

Agrego a este trabajo un documento, "El juego pedagógico", donde aparecen algunas alternativas para romper con la maldi vción del sistema tradicional. Retomo aquí unas pocas a modo de ejemplo:

Mínimas sesiones expositivas.

El trabajo pedagógico basado solo en la exposición del docente produce de antemano una división entre el que sabe y el que no sabe. Alguien tiene un mensaje importante y otros quedan en la situación de escuchar: No negamos la posibilidad de alguna sesión de ese tipo. Pero cuando uno habla para 20 se desaprovecha la experiencia y la expresión de todos. De 21 seres solo uno es activo. El concepto básico es aquí el de la construcción de conocimientos y ello lleva al intercambio de experiencias y de conocimientos.

La puesta en experiencia.

Un trabajo pedagógico centrado en la experiencia de los participantes resulta mucho más rico que otro centrado solo en conceptos. El método consiste en ir de las experiencias a los conceptos y de éstos a la experiencia para apoyarla. Además, la experiencia da lugar a nuevos conceptos.

Construir el texto

Los textos son apoyos para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y, en este sentido, todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación.

Lo lúdico, la alegría de construir

En tanto momento de encuentro, de trabajo en común, un proceso pedagógico da lugar a lo lúdico a la alegría de construir experiencias y conceptos. No creemos en la pretendida seriedad de la educación, cuando se la confunde con una rígida presentación de teorías ya armadas, como un conjunto de datos por transmitir.

Partir siempre del otro

Partir siempre de las experiencias, expectativas, creencias, rutinas, sueños de los demás. Es ese el punto de inicio de todo proceso pedagógico, y no una propuesta que vendría a ilumninar la práctica.

Todo aprendizaje es un interaprendizaje

La frase fue acuñada por don Simón Rodríguez. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de los demás. Resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree.

No hay prisa

Reconocemos en muchas experiencias educativas la neurosis del corto plazo todo está planificado de manera de acumular datos a marchas forzadas. Un sistema semejante busca productos y no procesos, cierra los caminos a la reflexión y al compartir.

Esos puntos y otros incluidos en el documento anexo, ofrecen alternativas preciosas para construir la identidad profesional. Todo gira en torno del ambiente educativo. Este no existe cuando el proceso se centra en un emisor privilegiado, o en todo caso se convierte en una suerte de prisión

con una condena terrible: la de soportar palabras sobre palabras, la de negarse a uno mismo la posibilidad de moverse, de analizar, de pensar, de dialogar.

Y no se nos traiga aquí el viejo argumento de la falta de recursos, de la cantidad de estudiantes por salón. Un ambiente educativo se construye debajo de un árbol o en medio de un desierto. Ninguna exageración, el ambiente depende de los seres y no de los recursos.

El método tradicional está enfermo de contenidos. "Basta con una gran verdad para llegar a la gente no importa como lo digas", decía un amigo de la década del 70. Puede ser, cuando se trata de un panfleto o de una pintada. Pero en nuestro espacio del aprendizaje la forma también educa. La forma del discurso, la forma de relacionarnos, la forma de rescatar la propia vida, la forma de expresarnos.

"Dentro de un ámbito universitario que busca alternativas sociales, decíamos con Ana del Carmen Alvarez y Daniel Rivas en el documento de creación de la carrera de comunicación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, es preciso poner en juego alternativas pedagógicas. Ellas tienen que ver con los procesos de aprendizaje, centrados en una práctica permanente, en una expresión a través de distintos discursos y medios, en una salida a la realidad misma, a la calle, a fin de tomar contacto con diferentes procesos y situaciones comunicacionales.

No se puede formar a alguien con alguna capacidad discursiva si se lo somete durante cinco años a clases magistrales. Lo mismo vale para la capacidad de investigar, de manejar medios, de moverse con soltura en nuestro campo.

Las carreras de comunicación suelen aparecer en algunas universidades como un mundo extraño si se las compara con el resto de las salidas profesionales. Es gente que se la pasa escribiendo, que anda preguntando cosas, que se va a hacer su práctica a alguna institución y por meses no aparece por la universidad. Es ese mundo el que interesa destacar aquí: la práctica discursiva constituye una riquísima práctica social y para lograrla hay que innovar los métodos pedagógicos".

En Centroamérica hay una gran avidez por recursos pedagógicos como quedó evidenciado en los talleres organizados por FELAFACS, pero no siempre esa búsqueda de alternativas es compartida por todos los docentes. La consolidación de un cuerpo docente preocupado por aportar a la construcción de la identidad profesional parece ser una de las necesidades más claras de las escuelas de la región.

Cuarta recomendación:

Jugar hasta sus últimas consecuencias el juego pedagógico porque en él se juega el aprendizaje.

Quinta recomendación:

Construir en primer lugar el ambiente pedagógico, el espacio de encuentro sobre el cual será edificado el proceso.

La pasión por el discurso

Es ése el título de un artículo publicado en **Signo y Pensamiento** e incluido como anexo en mi libro **Diseño Curricular para Escuelas de Comunicación**. Retomo un párrafo:

"Llamo pasión por el discurso a la capacidad de emocionarse ante sus formas, de sentir la fuerza del lenguaje, de crear y recrear imágenes, de reir con las palabras, de proyectar universos posibles e imposibles, de estallar en una metáfora imprevista, de encontrarse, de reconocerse en una expresión".

En términos nada sutiles acuso en esas páginas a los docentes de no apasionarse por el discurso y, por lo tanto, de no apasionar por él a los jóvenes. Corroboramos esto en el taller para profesores de Guatemala, El Salvador y Costa Rica. Cito algunos pasajes de la correspondiente memoria.

"La pregunta central fue:

Cómo recuperar, generar, sostener esa pasión?

En esto tienen un papel clave el docente, la escuela y el sistema pedagógico en general. En efecto, si la creatividad se muere en el propio profesor es muy probable que los alumnos sigan el mismo camino. Por ejemplo, a menudo se asiste a la queja de que los periodistas se expresan mal, pero muchos de ellos han salido de nuestros establecimientos.

Se indicó el caso de la expectativa de muchos estudiantes en el sentido de que van a comunicarse mejor, pero esto con los años no se logra e incluso se adormece esa vocación. "Luego nos quejamos de que la gente no tiene vocación por el discurso".

Uno de los recursos básicos para llegar a nuestros pueblos es el del discurso, incluso cuando se trabaja por fuera de los medios en las relaciones comunitarias e interpersonales.

Se destacó que el discurso es la expresión misma de la persona y no es solo un recurso. Fue dado el ejemplo de la manera en que se expresaban hace años los campesinos salvadoreños, cuando hoy lo hacen de forma más fluída y libre. El discurso tiene que ver con el grado de alienación en que está la persona".

El argumento es muy sencillo: si alguien elige de por vida trabajar con el discurso y no tiene capacidad de expresarse con belleza y fluidez, se ha equivocado (o lo han) de espacio profesional. Algo así como pretenderse pianista luego de haber pasado cinco años frente al instrumento con las manos atadas.

La expresión, entonces, como un todo: la del docente y la de los estudiantes. Pero no el palabrerio vacuo, sino la expresión cargada de belleza y de sentido.

Sexta recomendación:

Para la expresión cargada de belleza la práctica constante, la relación con nuestros autores más queridos, con la buena prensa, que la hay en nuestros países.

Séptima recomendación:

Para la expresión cargada de sentido el aprendizaje de la propia situación, el intercambio de experiencias, el descubrimiento de los otros, de la cultura, del futuro.

Investigar y construir conocimientos

No hablo de la investigación como suele ser planteada en algunos círculos: todo el rigor científico, todos los especialistas, todos los recursos, todo el tiempo del mundo. Tampoco descalifico esta línea de trabajo, pero cuando de aprendizaje se trata el concepto debe ser sometido a un revisión. No planteamos, para la formación de nuestros jóvenes, la gran investigación, sino una práctica cotidiana, una actitud que habrá de acompañarnos toda la vida.

Un ejemplo:

En una universidad un grupo de estudiantes de las carreras de arquitectura y de comunicación hizo, por iniciativa propia, una pequeña investigación en una villa miseria situada en la ladera de un cerro. Se trataba de analizar el sistema de construcción y las relaciones entre los vecinos a fin de

apoyar formas de autogestión. Los jóvenes sacaron algunas conclusiones, por demás valiosas, y se fueron a la universidad a pedir ayuda. El entusiasmo de los profesores fue desbordante y de inmediato se puso en marcha un proyecto gigantesco de investigación, tan gigantesco que pasaron dos años en discusiones para llegar exactamente a nada.

La práctica cotidiana de investigación está directamente relacionada con la manera en que son planificados los sistemas de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, con la filosofía de una carrera, el perfil profesional y el diseño curricular. Hay establecimientos en los que la investigación como forma de aprendizaje está desterrada desde el comienzo. El sistema tradicional de educación la separa de manera tajante del aprendizaje, y en todo caso la relega a un par de materias "Métodos de investigación I y II, o algo así", cuando es un elemento que atraviesa o debiera atravesar todo el proceso.

La versión de la "gran investigación" sigue siendo dominante en nuestras escuelas. Todo lo que no se acerca a ella es percibido como falto de rigor y además flota siempre en el ambiente el argumento de que los jóvenes no están preparados. Los resultados están a la vista: a la hora de elaborar la tesis, muy pocos pueden resolver una tarea semejante, con lo que tenemos un enorme porcentaje de egresados no graduados en nuestros países.

Planificar pequeños eventos de investigación es una tarea sencilla, siempre y cuando se parta de una filosofía distinta de la que sostiene la clase expositiva. Investigamos la realidad. Pero este último concepto es vago en exceso. La realidad, como dice Juan Díaz Bordenave, puede ser una comunidad, un medio, un corpus de mensajes, una institución, un grupo... Sin esta precisión dejamos todo en el resbaladizo terreno de las vaguedades.

Me parece escuchar viejas objeciones: qué pueden construir alumnos sin experiencia?, qué pueden agregar a la ciencia? La medida "científica" suele hacer mucho daño cuando se la aplica para inhibir la creatividad, para crear fronteras inaccesibles, para mostrar un universo al que pueden acceder solo unos pocos genios. Por lo demás, algún día tendremos que dar la discusión sobre el carácter puramente científico de la comunicación. Nuestra especialidad es teórico práctica y tiene tanto de ciencia como de arte. Pero dejemos ese tema para algún día.

Investigar no es solo hacer ciencia, es aprender a preguntar a la realidad (y la práctica de la pregunta no es tan sencilla, requiere de un largo y continuo aprendizaje), es aprender a observar, a localizar, seleccionar, procesar y utilizar información, es lograr la capacidad de leer una región de la realidad desde diferentes horizontes de comprensión.

Estamos trabajando en esta última línea con Francisco Gutiérrez y Luis Tejada en un proyecto de reforzamiento académico en la Universidad Landivar de Guatemala. Dado un tema, como lograr una comprensión del mismo desde la cultura, la economía, el arte, la religión, la política, la vida cotidiana. Llamamos a esa práctica de diferentes perspectivas o ángulos de mira. No es sencilla. En nuestro campo o estamos enfermos de una percepción rígida, desde un solo lado, o bien creemos con toda la ingenuidad del mundo que una lectura económico-política agota una región de la realidad.

El ángulo de mira privilegiada de nuestra carrera es el de la comunicación.

Octava recomendación:

Aprender a investigar comunicación, y aprenderlo precisamente como práctica cotidiana del proceso de aprendizaje.

Vayamos de menor a mayor: una asignatura puede ser planificada sobre la base de la investigación. Insisto: la investigación como práctica de aprendizaje. Ello lleva directamente a plantear un programa abierto, sin información acabada, sin un conjunto de certezas dignas de ser transmitidas. Cuando el aprendizaje se centra en la investigación el proceso se desplaza desde la recepción a la construcción de conocimientos.

En cualquiera (y en toda) asignatura de nuestras escuelas puede ser planificada la investigación de la comunicación. Se puede hacer esta práctica en historia, en filosofía, en estadística, en psicología, en estilística, en semiótica, en literatura, en fotografía, en redacción periodística I, II, III y todas las demás....

Pasemos, entonces, a una escala mayor: un plan de estudios completo puede ser planificado sobre la base de la investigación.. Tercera insistencia: investigación como práctica pedagógica. Empresa tampoco difícil, no es complicado coordinar esfuerzos de investigación entre asignaturas, núcleos en torno de los cuales gire el proceso. Pero la clave de un esfuerzo semejante pasa por una filosofía básica, por acuerdos mínimos entre los docentes, por una percepción del aprendizaje que supere los muros del sistema tradicional.

Buena parte de los problemas que nos ocupan derivan directamente de la falta de comunicación entre los docentes. Llevo más de 20 años en este espacio y conozco muy pocas experiencias de seminarios destinados a discutir una conceptualización mínima de comunicación, a llegar a acuerdos básicos sobre la concepción del aprendizaje, a coordinar esfuerzos entre las asignaturas o áreas de estudios. Y entonces los planes son vividos por los jóvenes en una suerte de experiencia esquizoide consistente en pasar de asignaturas comprometidas con alguna modalidad alternativa de aprendizaje a otras colmadas del más atroz autoritarismo; de vivencias riquísimas ligadas a la alegría de descubrir y de construir conocimientos, a otras donde un discurso tedioso es amo y señor.

Nuestros "cuerpos docentes" no suelen ser precisamente un cuerpo, sino una suma caótica de partes capaz de privar de estructura y continuidad al proyecto más ambicioso.

Novena recomendación:

Trabajar por todos los medios en la eliminación de la situación esquizoide de nuestra educación, a fin de que los jóvenes vivan en un espacio de aprendizaje coherente y creativo.

El perfil profesional y el curriculum.

Escribí hace unos años, palabras más palabras menos, estas líneas:

A nadie se le ocurriría plantear un objetivo como el siguiente:

Al finalizar su carrera los estudiantes serán incapaces de expresarse correctamente y de construir un mensaje con alguna coherencia.

Ni tampoco este otro:

Al cabo de cinco años el establecimiento habrá destruido toda capacidad de trabajo, toda creatividad y entusiasmo en los estudiantes.

Y así sucesivamente.

A nadie se le ocurriría semejante atrocidad. Por eso los objetivos de carrera están llenos siempre de bellas aspiraciones, como si quedara uno capacitado para conquistar el mundo. Y tiene que ser así, sin duda, porque, como dice Luis Ramiro Beltrán, no podemosrenunciar a la utopía.

Pero si he introducido ese tema se debe a que el problema del aprendizaje está planteado desde la formulación de la filosofía básica de una institución. Y todo el mundo sabe que la misma se concreta en el perfil profesional. Lo que no está reflejado en él no aparece en el plan de estudios ni en la formación misma.

De otra manera: la opción por el aprendizaje, por la libertad de nuestros jóvenes, por el aliento a su creatividad, es una de las primeras en todo establecimiento educativo; una de las primeras para negarla o para proponerla. Basta leer el objetivo inicial, basta asomarse a las propuestas del perfil para reconocer en un establecimiento su opción por un sistema tradicional u otro alternativo.

Muchas veces se ha confundido lo alternativo con la preferencia por determinado ámbito profesional, por la comunicación popular, por ejemplo. Pero lo alternativo en cualquier establecimiento pasa en primer lugar por el sistema de enseñanza-aprendizaje, si éste no se diferencia del tradicional será difícil soñar con un enfoque profesional distinto. "No puede ser, dicen en México, vegetariano hacia afuera y canibal hacia adentro". O, como en Guatemala, "candil en la calle, tinieblas en la casa".

Cualquier salida hacia alguno de los espacios profesionales llamados emergentes requiere de una transformación en la manera de hacer educación. Y para eso es necesario partir de las cosas que son primeras: de la filosofía básica de la institución, de su percepción de la comunicación y de la sociedad.

Dicho de otra forma: no se puede aspirar a un mejoramiento de la educación si no se pone en claro la percepción de quienes conforman el cuerpo docente y la orientación básica de la escuela. Si no cambia ésta difícilmente cambiará el proceso que nos ocupa. Podremos plantear bellas aspiraciones, pero como la base se orienta a una educación tradicional al poco tiempo volveremos a recaer en ella.

Casi siempre hemos entendido la renovación curricular como una reorientación de los contenidos de las asignaturas y del alcance de la profesión. Pero un cambio pasa necesariamente por las modalidades de enseñanza aprendizaje.

Décima recomendación:

Partir de acuerdos mínimos sobre el perfil profesional y el curriculum, tomando en consideración que desde ellos se pone en juego toda la filosofía de una carrera, toda su línea ideológica.

Espacio profesional tradicional

y espacio profesional emergente

Recuerdo las discusiones en los años 80 y 81 en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en México, sobre los espacios profesionales tradicionales y emergentes. Trabajábamos con Oscar Chávarri un documento para orientar el perfil de las carreras de diseño (arquitectónico, industrial y gráfico), tomando en cuenta las alternativas profesionales que se abrían por entonces. Argumentábamos que los viejos métodos pedagógicos habían servido, mal que bien, para las antiguas salidas profesionales; pero si quieres abrirte a un espacio profesional como el de las organizaciones no gubernamentales por ejemplo, no llegarás muy lejos con los estudiantes formados al monótono compás de la clase expositiva.

Cuando se está hablando de alguien capaz de acompañar procesos, de hacer diagnósticos, de leer espacios, objetos, mensajes masivos y comunitarios; cuando se piensa en verdaderos planificadores de la comunicación, no es posible confiar la formación a palabras de ida y vuelta, al registro pasivo de una información envejecida.

El reconocimiento del campo profesional emergente nos había llevado directamente a la discusión sobre los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

A ocho años de aquella rica experiencia pienso que ningún campo profesional se merece la oferta de egresados formados en el método tradicional. Pienso que ningún campo envejece tanto como para abandonarlo, que lo comunicacional es demasiado complejo como para decir esto sirve y aquello dejó de servir. Pienso que lo emergente es en nuestra especialidad un proceso de

enseñanza-aprendizaje alternativa capaz de preparar a los jóvenes para moverse con profesionalismo en los nuevos espacios de trabajo y para rejuvenecer los viejos.

Cómo enseñar y aprender comunicación para trabajar en un periódico? Cómo enseñar y aprender comunicación para trabajar en el espacio de las organizaciones no gubernamentales? Exactamente de la misma manera: enseñar y aprender en libertad, enseñar y aprender investigando y construyendo conocimientos; enseñar y aprender en la alegría y en la creación. Lo demás son especificaciones de contenido, énfasis en tal o cual tipo de recursos. Y, cuidado, no se tome la expresión "lo demás" en sentido despectivo. En comunicación no hay nada insignificante, pero primero las cosas que son primeras.

El último párrafo sin duda constituye una percepción extrema. No es igual formarse para trabajar en un periódico que hacerlo para desarrollar programas de comunicación institucional. Hay áreas de especificación muy claras, nadie lo discute. .Pero el primer deber de un comunicador es saber comunicar, el segundo es saber leer, investigar comunicación, y el tercero es saber abordar la realidad desde su profesión. De otra manera, para decirlo desde los jóvenes, el primer derecho es a saber comunicar, el segundo a saber leer, investigar comunicación, el tercero a saber abordar la realidad desde su profesión. Y con esa base todo lo demás, todas las especificaciones hacia lo tradicional o lo emergente.

Seamos prudentes con esa última afirmación. La base es todavía más amplia. Reitero acá propuestas hechas a comienzos de los ochenta.

1. Capacidad de expresión

2. Capacidad de análisis de mensajes.

3. Conocimiento de la situación social en que se vive.

4. Capacidad de realizar diagnósticos comunicacionales.

5. Conocimiento de la estructura y funcionamiento de los distintos medios de comunicación, con sus implicaciones económico-sociales y sus posibilidades de uso.

A diez años de esas palabras puedo reiterarlas con toda pasión. Añado las que seguían:

"No es casual el hecho de que haya colocado en primer término la capacidad de expresión. Quiero proponer a ustedes la recuperación de una palabra que dejamos de lado a medida que nos fuimos alejando de la práctica. Me refiero al término oficio. Me refiero al **oficio de expresarse**, con todas las implicaciones que esto tiene en sentido tradicional. Un oficio solo se adquiría por la práctica, por la sostenida y cotidiana práctica. En periodismo, en comunicación, la inspiración pasa pronto y la práctica queda. Y en ese campo el tiempo perdido es irrecuperable" (tomado de "Las escuelas de comunicación ante las necesidades sociales", **Educación y Comunicación**, CIESPAL, Quito, 1983).

Por esos caminos pasaba para nosotros lo emergente. En Centroamérica se viene avanzando en opciones alternativas, en especial en la línea de planificación de la comunicación. La Universidad de Costa Rica y la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, de El Salvador, han abierto ese espacio de especialización a los estudiantes. En la Universidad San Carlos de Guatemala está en preparación una reforma curricular a fin de dedicar una línea de formación hacia la comunicación institucional, en especial a las organizaciones no gubernamentales. El interés por ese tipo de orientación está presente en otros establecimientos, aún cuando se requiere para avanzar un esfuerzo de diagnóstico de las necesidades comunicacionales y de las posibilidades de la institución para afrontar la nueva formación.

No es casual que en un área del continente como la Centroamericana se estén produciendo estos cambios en el curriculum. La realidad llama a las puertas de los establecimientos y no es posible ignorar demasiado tiempo ese llamado. Pero lo importante es que se está trabajando sin

precipitaciones. Hace unos años los cambios curriculares corrían a la velocidad de las innovaciones. Recuerdo algunos casos en los que se apresuró la creación de especialidades en comunicación alternativa. Lo alternativo está en primer lugar en la sociedad y uno puede apoyar desde su profesión esos procesos. Pero llamarse especialista en comunicación alternativa bien puede constituir un acto de soberbia. En todo caso, no formamos comunicadores alternativos, sino a lo sumo podemos formar comunicadores de manera alternativa.

Distingamos, pues, con toda claridad, entre profesiones emergentes y sistemas de educación emergentes. Cuando éstos se hacen realidad en nuestras escuelas estamos preparando a nuestros jóvenes para afrontar los desafíos de aquéllos.

Undécima recomendación:

Forjar una práctica alternativa de la comunicación desde la alternativa pedagógica.

La pedagogía universitaria

La práctica pedagógica constituye uno de los problemas más graves de la universidad latinoamericana y nadie tiene en la actualidad una solución a la mano. Nuestras escuelas forman parte de esa realidad: profesores a ratos, por horas, bajos sueldos, escasos recursos, aulas colmadas de estudiantes. Y, sin embargo, hay instituciones con docentes a tiempo completo, buenos sueldos, muchos recursos y grupos pequeños de estudiantes, que tampoco han podido solucionar esa práctica.

En realidad no habrá nunca una solución. La práctica pedagógica constituye un espacio de poder y éste ha sido jugado de distintas maneras a lo largo de los siglos. Un acercamiento a la historia de los pedagogos nos permitiría reconocer esa lucha entre un poder casi sin límites en manos de la institución y del profesor y un intento de compartir, de abrir el proceso a la participación de los estudiantes. Pienso en aquello de la letra con sangre entra y en el método socrático, "el arte del buen partero". Pienso, desde nuestra América Latina, en la pedagogía de don Simón Rodríguez, en las propuestas de Paulo Freire, en experiencias con sectores indígenas, como las del Instituto Santiago, en Guatemala. Pienso en "El elogio del seminario", de Roland Barthes.

A todos nos impactó mucho en estos días el filme **La Sociedad de los Poetas Muertos**. Aparece en él con toda claridad esto que trato de expresar: una típica situación educativa donde la corriente pasa por las amenazas y el método expositivo frente a una alternativa que ni la institución, ni la sociedad, pueden tolerar.

La película me impacto también mucho, pero no pude dejar de lamentar el hecho de que nos enteráramos de una pedagogía distinta a través de una obra realizada fuera de nuestros países, en los cuales las experiencias han sido y siguen siendo riquísimas. A don Simón Rodríguez casi le costó la vida su intento de transformar radicalmente la enseñanza y el aprendizaje en la Bolivia del siglo XIX.

De todas maneras, por qué el personaje del filme, por qué tantos docentes eligen un camino distinto? Es mucho más cómodo, y seguro, continuar en la rutina de las palabras reiteradas ante auditorios mudos.

La dificultad que tenemos para cambiar viejos hábitos de enseñanza no se relaciona solo con la falta de tal o cual recurso metodológico; tampoco es cuestión de consejos o de materiales oportunos. No niego, por supuesto, el valor de todo eso, pero una pedagogía alternativa constituye una opción personal ante la que poco y nada podemos hacer con denuncias o apelaciones a un deber ser ideal. Elegir el método expositivo es elegir el tedio, la ausencia de creatividad, la alegría de descubrir y comunicarse. El sistema expositivo empobrece al auditorio, es sabido, pero

empobrece también al expositor. Una rutina de días, años termina por envejecer cualquier discurso y a cualquier discursero.

No enjuicio a nadie con esas afirmaciones. La pasión por enseñar y aprender resulta más bien excepcional en nuestras universidades. El maestro, "aquella figura ejemplar, capaz de despertar la curiosidad de los alumnos por su entorno, ampliando su percepción del mundo a través de la pasión para crear mundos nuevos y la capacidad de formarles el deseo de conocerlos...", no es muy común en las escuelas y facultades de comunicación, afirma Carlos Cortés ("Maestros, profesores y enseñadores", **Signo y Pensamiento**, No. 14, enero-junio 1989, Bogotá). A decir verdad, se queda corto, no es muy común en el campo de la enseñanza universal.

Todo lo propuesto en este documento pasa por opciones fundamentales a las que solo podemos aportar algunas experiencias, algunos sueños y muchas esperanzas.

Síntesis

Reitero todas y cada una de las recomendaciones:

1. Evitar por todos los medios la desprofesionalización.

2. Revisar cuidadosamente los planes y programas de estudios a fin de evaluar la presencia de lo comunicacional en los mismos.

3. Jugar todos los juegos desde la comunicación, preguntar a las otras ciencias desde nuestro espacio.

4. Jugar hasta sus últimas consecuencias el juego pedagógico porque en él se juega el aprendizaje.

5. Construir en primer lugar el ambiente pedagógico, el espacio de encuentro sobre el cual será edificado el proceso.

6. Para la expresión cargada de belleza la práctica constante, la relación con nuestros autores más queridos, con la buena prensa, que la hay en nuestros países.

7. Para la expresión cargada de sentido el aprendizaje de la propia situación, el intercambio de experiencias, el descubrimiento de los otros, de la cultura, del futuro.

8. Aprender a investigar comunicación, y aprenderlo precisamente como práctica cotidiana del proceso de aprendizaje.

9. Trabajar por todos los medios en la eliminación de la situación esquizoide de nuestra educación, consistente en la alternancia de algunas sesiones participativas y muchas otras tradicionales, a fin de que los jóvenes vivan en un espacio de aprendizaje coherente y creativo.

10. Partir de acuerdos mínimos sobre el perfil profesional y el curriculum, tomando en consideración que es desde ellos que se pone en juego toda la filosofía de una carrera, toda su línea ideológica.

11. Forjar una práctica alternativa de la comunicación desde la alternativa pedagógica.

Estas recomendaciones son apenas una invitación a la reflexión. Las opciones suelen ser personales e intransferibles.

HACIA UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION

Juan E. Díaz Bordenave

Consultor Internacional en
Comunicación y Educación

Como todo problema, la metodología inadecuada en la enseñanza universitaria de la Comunicación tiene diversas causas, tales como:

* la falta de formación didáctica de los docentes;

* la ausencia de criterios claros en la selección de candidatos a la docencia;

* la baja remuneración, unida a la falta de incentivos para una enseñanza mejor;

* la ausencia, entre los criterios de evaluación y promoción de los docentes, de una valorización específica de la calidad del enseñar;

* la carencia de Unidades de Apoyo Pedagógico en las escuelas y facultades, que orienten al profesor y le suministren materiales didácticos, equipos audiovisuales, etc.

A todas estas posibles causas, bastante generales, deseo agregar algunas que, en mi sentir intuitivo (ya que carezco de evidencia empírica), ejercen influencia directa sobre el comportamiento metodológico de los profesores de Comunicación.

Tales causas son:

1. La no comprensión, por el profesor, del propio proceso de educar y del papel específico que, en el mismo, desempeña la metodología de la enseñanza.

2. La falta de claridad de la opción pedagógica adoptada por el profesor (y por la propia escuela o facultad).

3. La ignorancia de ciertas contribuciones básicas de la teoría del aprendizaje a las actividades docentes.

4. La improvisación en el diseño de la enseñanza, es decir, la escasa atención puesta en el planteamiento adecuado de la propia materia o asignatura.

Desarrollemos cada uno de estos aspectos.

1. EL PROCESO EDUCATIVO

No son muchos los profesores de Comunicación que recuerdan que, además de profesionales del mensaje y de los medios, son educadores. Qué es ser un educador?

Hace poco descubrí que, entre el profesor y el director de orquesta, hay más semejanzas de lo que parece. En efecto, llamamos al conductor de orquesta de MAESTRO. Esta palabra viene del

latín MAGISTER, que significa profesor. Por otro lado, las palabras EDUCACION y CONDUCCION comparten raíces latinas parecidas:

EDUCAR viene de EX-DUCARE = llevar para afuera

CONDUCIR viene de CON-DUCERE = dirigir con otros

Podría interpretarse la intención original de la palabra "educar" como la de indicar la acción de ayudar al alumno a realizar objetivamente su potencial interno, y la de la palabra "conducir" la acción de coordinar un esfuerzo colectivo. El profesor sería entonces como un "maestro" conductor que orquestaría el esfuerzo colectivo de sus alumnos para realizar su potencial. Esto le exigiría conocer muy bien, no solo a sus músicos (los alumnos) sino también los instrumentos que tocan; solo así podría señalizarles el momento oportuno de participar y la intensidad y tono en que deben manifestarse.

Pues bien, ésta es una de las fallas que intuyo existen: el profesor corriente no conoce ni a sus alumnos ni los instrumentos del proceso educativo y, consecuentemente, no extrae de unos ni de otros todo su potencial.

Dediquemos unos minutos a identificar y analizar los instrumentos del profesor. Me parece distinguir tres herramientas básicas:

a. la colocación del estudiante en SITUACIONES DE APRENDIZAJE;

b. la exposición del mismo a CONTENIDOS;

c. la REALIMENTACION constante del aprendizaje.

Veamos, de manera muy simplificada, como funcionan:

REALIDAD

Contenidos — cambios en el alumno

medios de comunicación — * cognoscitivos

Situación — ********** — * afectivos

inicial del — EXPERIENCIAS > — OBJETIVOS

alumno — ********** — * psicomotores

Métodos

situaciones de aprendizaje <---------- realimentación-----

REALIDAD

El esquema nos dice que el alumno y el profesor tienen un cierto OBJETIVO, en términos de alterar la situación actual del aprendiz en el sentido de desarrollar su acervo de conocimientos y, al mismo tiempo, desenvolver sus capacidades físicas, intelectuales y morales. Este objetivo exige que el aprendiz sufra ciertos CAMBIOS en su bagaje cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

Ahora bien, dichos cambios solo ocurren si el aprendiz vive determinadas EXPERIENCIAS capaces de provocarlos. La vivencia de experiencias es la médula del proceso educativo y el gran desafío del profesor. Este debe, primero, identificar que experiencias ofrecen mayores probabilidades de favorecer los cambios indispensables y, segundo, como conseguir que el alumno las viva y las aproveche en sentido constructivo. El puede, sea sea aprovechar situaciones naturales de aprendizaje, sea crearlas.

Esta es la función esencial de la metodología de la enseñanza: colocar a los alumnos en SITUACIONES DE APRENDIZAJE de tal modo que vivan las experiencias necesarias. La EXPOSICION A CONTENIDOS es parte vital de dichas situaciones, ya que los contenidos no solamente INFORMAN sino también alimentan el activo crisol del pensamiento y la emoción, acentúan la motivación e iluminan la búsqueda de más saber.

En este caminar hacia su objetivo, el aprendiz necestia indicaciones sobre su avance, retroceso, estancamiento o desvío. El profesor entonces busca formas de REALIMENTACION DEL APRENDIZAJE, entre las cuales las pruebas y examenes son apenas la parte más formal. Lamentablemente, la evaluación ha sido convertida actualmente en instrumento de recompensa o de castigo, más que de verdadera realimentación formativa.

Es fundamental recordar que este proceso educativo no tiene lugar en el vacio sino en un contexto de REALIDAD, formado por áreas concentricas en un continuo de contiguidad: la sala de clases, la escuela, la universidad, la ciudad, el país, el mundo. La realidad está compuesta básicamente por relaciones sociales de todos los tipos, las que afectan de tal modo el proceso de educar que se podría imaginar que, junto al currículo oficial, actúa sobre el alumno un CURRICULO INVISIBLE que lo socializa, bien o mal, para la ciudadanía y para la vida.

Más tarde veremos que, tomar o no tomar en cuenta la realidad como parte integrante del proceso educativo, constituye una de las diferencias importantes entre las opciones pedagógicas abiertas al profesor.

En resumen, los componentes del proceso educativo: los alumnos, el profesor, los objetivos de ambos, las situaciones de aprendizaje, los contenidos, los mecanismos de realimentación, la relación con la realidad, etc., deben ser conocidos por el maestro y manejados como instrumentos de una orquesta. Esta es la tarea crucial de la metodología de la enseñanza.

A menudo, sin embargo, la metodología de la enseñanza es percibida como algo secundario, por comparación con la importancia central de los contenidos.

En efecto, en la lucha entre los CONTENIDISTAS y los METODOLOGISTAS, los primeros sostienen la primacía de los contenidos, argumentando que, cualquiera que sea el método, lo importante es que el alumno reciba los conocimientos que necesita para la profesión y para la vida. Por su parte, los metodologistas sostienen que, en cuanto los contenidos INFORMAN, los métodos FORMAN y presentan, en abono de su posición, el ejemplo del profesor de Instrucción Civica que, para enseñar el concepto de Democracia, utiliza una exposición magistral en la que no permite interrupciones y menos aún discordancias. Otros defensores de la metodología recuerdan que los alumnos en general reproducen en su comportamiento profesional la forma en que fueron enseñados. En el caso de la enseñanza de la Comunicación esto sería particularmente grave, pues los comunicadores formados mediante métodos verticales y poco dialógicos, tenderían a pautar su comportamiento comunicacional en tales patrones.

En realidad, CONTENIDO VERSUS METODOS es un falso dilema, ya que, como acabamos de ver, el proceso educativo requiere de ambos ingredientes, orgánicamente relacionados entre si, en función de los objetivos educativos y de la realidad que le sirve de contexto.

Pero lo que determina que el profesor dé énfasis a uno u otro de los componentes es su OPCION PEDAGOGICA, o tipo de educación escogido con base en una filosofía social, una epistemología y una psicología coherentes entre si.

Pasamos inmediatamente a analizar este concepto y sus consecuencias sobre la metodología de la enseñanza.

2. LA OPCION PEDAGOGICA

Las opciones pedagógicas se distinguen entre si por la valorización diferente que ellas hacen de un determinado elemento del proceso educativo, como foco supremo y determinante. Así, la PEDAGOGIA DE LA TRANSMISION privilegia los CONTENIDOS: Educar es transferir conocimientos e informaciones y asegurarse de que el alumno los retenga. Las situaciones de aprendizaje derivadas de esta prioridad giran alrededor de la recepción y de la retención, lo cual se traduce en disciplina, atención, memoria, sacralización de los libros de texto, infalibilidad del profesor. La evaluación se basa en la reproducción fiel de lo recibido. La innovación y la originalidad son vistas con desconfianza. La realidad no es tomada en cuenta sino en cuanto viene interpretada por el profesor o los textos, que le imprimen su propia ideología, sin que el alumno tenga la oportunidad de verificar su validez al no entrar, él mismo, en contacto con la realidad.

Por su parte, la PEDAGOGIA CONDUCTISTA O CONDICIONADORA valoriza sobre todo los OBJETIVOS, traducidos en términos de comportamientos observables y medibles del alumno. Todo el resto se subordina a este elemento: los contenidos son meros medios para establecer comportamientos preestablecidos por el "programa". Esta pedagogía, basada en la psicología del "estimulo-respuesta" y unida a la Teoría de Sistemas, ha servido de base para la llamada Tecnología Educacional, de la cual la "instrucción programada" es herramienta característica.

Una tercera opciónn pedagógica es la PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA, también llamada CRITICO-PARTICIPATIVA, LIBERADORA O TRANSFORMADORA. Ella pone su énfasis en el PROCESO de transformación del alumno en cuanto, junto con sus pares, participa en la transformación de la realidad. El adjetivo "problematizadora" proviene de considerar cualquier realidad como algo inacabado e imperfecto, esto es, como un "problema", digno de ser críticamente analizado y modificado y no asimilado y adoptado pasivamente. La pedagogía problematizadora no excluye la transmisión de conocimientos ni el aprendizaje de comportamientos ya conocidos, siempre que ambos tengan lugar dentro de un enfoque global de transformación de la realidad mediante la llamada "praxis" (acción y reflexión crítica sobre la acción).

Como estamos convencidos de que la opción problematizadora es la más adecuada para la formación de comunicadores, trataremos en lo que sigue de entenderla mejor.

LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA

En la pedagogía problematizadora, la REALIDAD no llega al alumno filtrada por el maestro o el libro; ella se incorpora como elemento protagónico del proceso educativo, visto que este se orienta a su transformación.

Los CONTENIDOS tienen una enorme importancia pues son aspectos de la realidad que el alumno debe conocer y organizar. No obstante, la recepción de contenidos requiere una actitud crítica, es decir, una actitud de vigilancia en cuanto a su validez y confiabilidad. El estudiente de la pedagogía problematizadora no acepta cualquier información, dado, fecha, fórmula, teoría, etc. solo porque el profesor o el texto los presente. Los acepta, si, pero con los ojos bien abiertos, alertados por una visión dialéctica de la realidad que es dinámica y contradictoria y que muchas veces viene envuelta en ideología.

Cabe aclarar que "realidad", en este contexto, no se refiere solo al mundo físico sino también al mundo social, cultural, psicológico, filosófico, etc. Así, una teoría es tan realidad como el motor de un tractor o un teorema matemático.

Las SITUACIONES DE APRENDIZAJE preferidas por la Pedagogía Problematizadora son las más próximas posibles al contacto con la realidad, en toda su complejidad y dinamismo. En su defecto, se trabaja con representaciones de la realidad, traidas al salón de clases mediante toda clase de vehículos: testimonios personales, artículos periódisticos, medios audiovisuales, etc. Se favorece el aprendizaje GRUPAL, por varias razones, entre las cuales:

* la transformación de la realidad raramente puede ser obra de un solo individuo y normalmente exige el esfuerzo colectivo;

* por consiguiente, es fundamental aprender a comunicarse, dialogar, participar, cooperar; además de formar el profesional, se forma el ciudadano de una sociedad participativa

* además, la realidad es multifacética y cada individuo puede percibir una parte de la misma o contribuir a una visión más integral;

* por otro lado, cada alumno puede aportar una habilidad o vocación en que él se destaca, como por ejemplo, buscar información, organizar información, desarrollar teorías, conseguir validación de una teoría, buscar áreas y medios de aplicación, etc.

* en grupo, el alumno es menos susceptible al autoritarismo cooptador del profesor y desarrolla autonomía en el aprender.

La PP busca ayudar al alumno a desmiificar su realidad.,

"volviendose capaz de raciocinar por si mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que le rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de seleccionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica)" (Mario Kaplun, EL COMUNICADOR POPULAR).

La REALIMENTACION, en la P.P., es permanente por una razón muy sencilla: si la realidad es objeto de transformación y no de simple descripción, los alumnos no pueden menos que indagar si están caminando o no para transformarla. El profesor, como conductor y facilitador del proceso, necesita realimentar el esfuerzo de los alumnos, protagonistas, con él, del esfuerzo conjunto de solución del "problema".

DOS ESQUEMAS PROBLEMATIZADORES

Como ilustraciones del funcionamiento de la PP describiremos a seguir dos esquemas que la aplican: el Esquema del Arco, de Charles Maguerez, y el Esquema del Núcleo Generador, del método del Lenguaje Total, divulgado por Francisco Gutiérrez.

El Esquema del Arco

TEORIZACION

PUNTOS CLAVE

HIPOTESIS DE LA SOLUCION

OBSERVACION DE LA REALIDAD

APLICACION A LA REALIDAD

REALIDAD

El proceso de enseñanza comienza con la observación, por los alumnos, del asunto a ser "enseñado", sea que se realice directamente en el lugar del "problema", sea mediante exposición vicaria o indirecta a través de informantes o de recursos didácticos, en el salón de clases. Los alumnos expresan sus observaciones y pasan a la organización del problema, esto es, a la

identificación de los PUNTOS CLAVE, que serían las variables fundamentales, distinguiéndolas de las variables circunstanciales. Los aprendices entran después a la etapa de TEORIZACION, en la que reflexionan e investigan buscando "entender" el problema en cuanto a su estructura, causas y consecuencias previsibles. De la confrontación de la teorización con la realidad observada, y utilizando su creatividad e innovatividad, los alumnos derivan HIPOTESIS DE SOLUCION, que someten a criterios de viabilidad y aplicabilidad a la realidad propia. Finalmente, escogidas las soluciones viables, los alumnos aprenden a aplicarlas en diferentes circunstancias, mediante la práctica y el ejercicio.

El profesor participa constantemente, utilizando en cada etapa situaciones de aprendizaje y técnicas de exposición a contenidos adecuados al propósito de la etapa. Aunque su papel es el de facilitar el aprendizaje propio de los alumnos, es su obligación presentarles lo que la ciencia y la tecnología ya han acumulado, para que lo consideren críticamente en su búsqueda de conocimiento verdadero y aplicable. Para eso, puede utilizar la exposición oral, la biblioteca, el laboratorio, en fin, todos los instrumentos didácticos convenientes y oportunos, pero siempre respetando el protagonismo crítico de los alumnos.

La enseñanza problematizadora exige del profesor no solamente una gran competencia profesional sino también seguridad y confianza en si mismo, unidas a la capacidad de manejo democrático de grupos y a la humildad de confesar eventualmente que no tiene todas las respuestas a las múltiples preguntas que surgen del contacto crítico con la realidad.

El Esquema del Núcleo Generador

1. ESTUDIO SITUACIONAL

2. GESTACION DEL NUCLEO GENERADOR

* Objetivos

* Estructuración

* Realización

* Lanzamiento

3. ESTUDIO ANALITICO DEL NUCLEO GENERADOR

* Lectura connotativa

* Lectura denotativa

* Lectura estructural

4. ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO DEL NUCLEO GENERADOR

* Elaboración de pautas de trabajo

* Investigación de las pautas

* Aprestamiento

* Documento de investigación

5. ESTUDIO SINTETICO DEL NUCLEO - PROCESO DE CREATIVIDAD

* Objetivos

* Condiciones

* Modalidades

Partiendo del estudio de la realidad los estudiantes llegan por consenso a un núcleo temático que sería como un centro de interés y elemento motivador del aprendizaje.

"Es un generador de objetivos, actividades, contenidos y compromisos de educandos y educadores.
También de problematizarlos, especialmente en lo que respecta a la observación y a la actividad crítica, y debe, por sobre todo, ser un reflejo fiel de la realidad vivida por los alumnos" (Lia Barth).

El núcleo generador es sometido a tres lecturas: la connotativa, que registra las reacciones subjetivas de los participantes frente a la realidad codificada en el núcleo; la denotativa, en que los estudiantes identifican fenómenos y problemas relacionados con el núcleo generador en su propia realidad; y la estructural, que investiga las causas y las consecuencias del asunto en estudio.

El proceso de problematización entra ahora a la fase de investigación, con base en las preguntas e hipótesis provocadas por las lecturas connotativa, denotativa y estructural. Tratase de un estudio interdisciplinario pues la realidad es siempre multifacética e inciden sobre ella factores políticos, ideológicos, económicos y culturales. Las diversas técnicas de la investigación participativa son aquí aplicadas.

Finalmente, el proceso culmina con una etapa sintética en la que los estudiantes, utilizando su creatividad y expresandose por diversos medios (Lenguaje Total), presentan sus propuestas para la transformación de la realidad estudiada. Uno de los medios es la monografía, que sirve para registrar y dejar constancia permanente y consultable de los resultados logrados.

Como puede verse, el Esquema del Núcleo Generador guarda semejanza básica con el Esquema del Arco, al que enriquece detallando y sistematizando mejor las operaciones realizadas en cada etapa.

Cabe aclarar que la Pedagogía Problematizadora no impone un determinado método de enseñanza-aprendizaje, pues deja a la imaginación de cada profesor el desrrollo del esquema metodológico que más convenga a su materia y a su estilo docente.

Esta observación es particularmente oportuna para los profesores de materias técnicas, aparentemente menos humanísticas, que a veces piensan que la pedagogía problematizadora solo sirven para las disciplinas humanísticas y sociales. Creemos que en todas las disciplinas se puede problematizar la realidad, sin jamás descuidar la formación técnica compentente de los alumnos.

LA RELACION ESCUELA-SOCIEDAD.

Parece evidente que la práctica de la opción pedagógica problematizadora solo puede desarrollarse a cabalidad en un ambiente universitario que valoriza la abertura de la universidad al medio social que le rodea. Hasta qué punto las escuelas de Comunicación mantienen una relación dinámica de dos días con las comunidades de su región?.

Que una cierta alineación predomina en las escuelas de Comunicación de América Latina parece derivarse de la respuesta que Daniel Prieto Castillo dió a una pregunta de Andrés León, de la Universidad de Lima:

"Si hiciéramos una encuesta, la inmensa mayoría de las escuelas afirmaría que dedica esfuerzos a un conocimiento de la propia realidad. En casi todos los objetivos curriculares aparecen fórmulas mas o menos radicales destinadas a enfatizar el papel que el establecimiento y los egresados cumplen en la sociedad. Muchas veces esto no pasa de una declaración, en la práctica cuotidiana la realidad no entra ni por la ventana.

Una segunda tendencia es la de la teorización sobre la realidad: una buena dosis de textos que remiten a otros textos y así sucesivamente. Se trata de una actitud teoricista radicalmente inútil: los estudiantes terminan por confundir la universidad con la realidad, los libros con la vida misma.

La tercera opción, para nosotros la única válida, consiste en orientar docencia, investigación y trabajo hacia el contexto social en el que se desenvuelve la escuela. Los establecimientos que han tomado ese camino son una minoría en Latinoamérica".

Daniel Prieto no exime a los profesores de culpa en esta situación y más bien rescata la contribución de los estudiantes para superarla:

"En muchas ocasiones el llamado a la realidad lo han hecho los propios estudiantes, a la hora de enfrentar sus tesis de licenciatura o de abrirse paso en el campo profesional. La mayor reflexión y el mayor conocimiento de diferentes problemas sociales está en las tesis de los alumnos y nó en los discursos de los profesores".

Rosa María Alfaro tampoco perdona a los estudiantes, quienes, según ella, sucumben ante el encanto de los medios de comunicación y se olvidan de la realidad en que viven los destinatarios de los mensajes:

"Pero donde la deformación se hace más evidente es en el nivel de la producción. Los medios definen las especialidades y las vocaciones, nunca los sujetos sociales con quienes se quiere trabajar y a los que se quiere hablar o comprometer en acciones comunicacionales. Allí se difuminan los destinatarios, y los medios se hacen finalidad".

Y Rosa María se pregunta angustiada:

"Cómo puede abordarse la comunicación grupal o masiva si sus destinatarios no están presentes, si no nos relacionamos con ellos? Cómo producir para quines no conocemos? Cómo desvincular la comunicación de la investigación y la investigación de los sujetos y de sus prácticas sociales?".

Estas reflexiones sobre

"las relaciones que la universidad debe establecer con la realidad social concreta, en las cuales la forma de adquirir conocimientos y las metodologías que se establecen surjan de nuestra compenetración con esos sujetos y esos movimientos sociales"

confirman la necesidad de que el profesor de Comunicación preste una cuidadosa atención a la OPCION PEDAGOGICA que esoge como la suya, pues de ella dependerá en alto grado el tipo de profesional que contribuirá a formar.

3. LAS CONTRIBUCIONES DE LA TEORIA DEL APRENDIZAJE

De las muchas contribuciones que las teorías del aprendizaje pueden hacer al mejoramiento de la metodología de la enseñanza de la Comunicación, elegimos dos en razón de su aplicabilidad simple

e inmediata. Ellas se relacionan con los conceptos de ESTRUCTURA y de TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.

a. Estructura del aprendizaje

Los profesores en general, y los universitarios en particular, tienden a concentrarse más en su enseñar que en el aprender de los alumnos. Esto les lleva a no preguntarse por qué ciertos temas o asuntos son más fácilmente aprendidos que otros y por qué ciertos alumnos aprenden con mayor rapidez.

La verdad es que todo contenido, teórico o práctico, a ser enseñado, posee una determinada estructura, es decir, una cierta organziación interna que de algún modo es relevante para la manera y el ritmo en que dicho contenido será aprendido.

Por su parte, todo estudiante también posee su propia estructura de aprendizaje, esto es, sus esquemas de asimilación peculiares, generados a partir de las experiencias vitales que ha vivido, de los conocimientos previos adquiridos, de sus relaciones sociales y de los procedimientos mentales utilizados para aprender.

Tenemos entonces dos estructuras frente a frente:

ESTRUCTURA DEL ----------> ESTRUCTURA MENTAL

CONTENIDO <---------- DEL RECEPTOR

Veamos algunos ejemplos de Estructura del Contenido.

Una de las estructuras más simples es la ASOCIACION entre dos objetos o cualidades, o entre un objeto y una cualidad.

Por ejemplo: el asunto de enseñar consiste en asociar el color demasiado claro de una diapositiva con la presencia de un exceso de luz en el objetivo de la cámara. Esta es una asociación simple.

La correlación estadística también es una asociación, solo que no de objetos o cualidades sino de frecuencias o distribuciones.

Lo contrario de la asociación sería la DISCRIMINACION, o nó asociación: el alumno tiene que aprender que dos cosas que parecen asociadas, nó o están.

Un tipo de asociación más complicado es la CORRIENTE O CADENA, que consiste en la secuencia de pasos de una operación lineal, tal como el planeamiento de la producción de un film. Cuando la secuencia no es lineal sino circular, tenemos una ESTRUCTURA CICLICA, tal como el ciclo del agua en la naturaleza o el ciclo vicioso de la miseria en los países subdesarrollados.

Una estructura difícil por lo abstracta es el CONCEPTO, que surge de una cualidad común a varios objetos o situaciones. Así, por ejemplo, la "connotación", de la que Francisco Gutiérrez tanto gusta, es una ESTRUCTURA CONCEPTUAL.

Una relación de conceptos da origen al PRINCIPIO, estructura de contenido muy necesaria para la vida profesional porque resume un amplio campo de experiencias. Como, por ejemplo, el principio de la comunicación que dice:

LOS SIGNIFICADOS NO ESTAN EN LOS MENSAJES

SINO EN LA MENTE DE LAS PERSONAS.

Por envolver todas las estructuras anteriores, la SOLUCION DE PROBLEMAS es una estructura bastante difícil de enseñar pues incluye relaciones complejas entre situación, objetivos, información, soluciones alternativas, consecuencias, restricciones, solución final, etc. Una aplicación de la estructura de solución de problemas es el PLANEAMIENTO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACION, donde intervienen relaciones sistemáticas entre objetivos, públicos, insumos, fuentes, procesos de elaboración, productos (mensajes), públicos, medios, realimentación, logística, costos, etc.

Si los contenidos, poseen estructuras diferentes, los estudiantes también poseen estructuras mentales y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE individuales. Según Donald Norman, el aprendizaje complejo, característico de la enseñanza superior, puede ocurrir en diferentes niveles tales como:

* Incorporación

* Refinamiento

* Reestructuración

Mediante la INCORPORACION el alumno simplemente adiciona conocimientos a sus estructuras cognoscitivas ya existentes. Ejemplo: un alumno que ya aprendió a redactar noticias y artículos, aprende un nuevo género periodístico: la columna.

En el REFINAMIENTO, una estructura cognosctiva es adaptada de tal modo que puede ser usada más eficiente y apropiadamente para determinados propósitos. Ejemplo: un explorador que visita Alaska aprende que para referirse a la "nieve", su guía esquimal utiliza 11 diferentes palabras, para distinguir diversos tipos de nieve. De ahí en adelante el explorador refina su aprendizaje de la realidad en este territorio cubierto de nieve.

En la REESTRUCTURACION, el alumno reorganiza sus conocimientos en nuevas formas y hace nuevas conexiones entre patrones de pensamiento ya existentes. Ejemplo: un artículo de Arthur da Tavola, crítico de televisión brasileño, sobre telenovelas, me enseñó a considerar a la telenovela como un "curso" o corriente, lo cual hace posible estudiarla mediante las categorías de discurso, transcurso, concurso, percurso, etc. Esto exigió una reestructuración de mi manera de ver y analizar telenovelas, creando en mí una nueva estructura de aprendizaje.

Las ventajas de analizar las estructuras mentales y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes son evidentes en dos ejemplos que presento a continuación:

(1) Un instructor de una empresa eléctrica enseña a un grupo de obreros que trabajan en alumbrado, a enmendar cables rotos. Cómo procede? Entrega a cada obrero un par de cables rotos

y le pregunta: "Cómo hace usted normalmente para reparar el cable, y por qué lo hace así? Con esta pregunta el instructor está tratando de comprender la estructura de pensamiento y de acción del aprendiz, así como la forma en que aprendió lo que sabe y lo que hace.

Una vez que escuchó a todos los obreros, el instructor presenta una nueva forma de reparar los cables, explicando sus ventajas, siempre en referencia a los procedimientos actuales. De esta manera, introduce nuevas estructuras, conociendo bien las antiguas, las cuales aprovecha para facilitar el aprendizaje de las nuevas.

(2) Wilbert J. Mckeachie presenta el caso de un profesor que constata que un cierto número de estudiantes falla en una prueba, en la respuesta a una pregunta de tipo abierto. A su primera reacción de ordenar a los estudiantes que leyesen de nuevo el Capítulo X, pues así no podrían dejar de responder a aquella pregunta, el profesor prefiere preguntarse por qué será que los estudiantes dejaron de responder correctamente? Elabora así la siguiente lista de posibles causas alternativas o complementarias:

? - El estudiante no entendió la pregunta;

? - No aprendió bien la materia previa;

? - Le faltan indicadores específicos que le digan qué ideas y datos debe en la respuesta;

? - Carace de una estructura apropiada para recordar la materia aprendida;

? - No posee el vocubulario necesario para responder;

? - No tiene una concepción de la solución requerida por ejemplo, cuando se le pide una "explicación" del fenómeno, carece de una concepción adecuada de lo que está envuelto en una explicación correcta;

? - No consigue el material necesario en su memoria activa en cuanto redacta la respuesta.

En otras palabras, las respuestas equivocadas en la prueba pueden no deberse a los contenidos enseñados ni al modo de enseñar del profesor, sino a las deficiencias en las estructuras de aprendizaje de los alumnos. Tales deficiencias muchas veces no se reducen a esta o aquella disciplina sino son generales en un alumno y a veces provienen de las deficiencias acumuladas en los niveles previos de escolaridad.

Esto nos conduce a pensar que el profesor no tiene solamente la responsabilidad de enseñar conocimientos específicos de su materia sino también le compete ayudar al estudiante a desarrollar sus estructuras de aprendizaje. Esto, a su vez, implica conocer a los estudiantes y a sus procesos mentales. De ahí que Wilbert Mckeachie haya afirmado que

"LA ENSEÑANZA EFICAZ ES TANTO DIAGNOSTICO COMO PRESENTACION"

(b) Transferencia de Aprendizaje

En el proceso de aprender alguna cosa, es frecuente que comprobemos que algo que aprendemos facilita mucho aprender lo que viene después. Esto es lo que se llama TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJE, o sea, aprender A transfiere aprendizaje a B.

Lo lógico sería, cuando planificamos la enseñanza de nuestra materia, que le prestemos atención a la SECUENCIA, de modo de aprender primero cosas que transfieren aprendizaje a lo que viene después.

Mosel propone distinguir entre NUCLEOS Y TRANSFORMACIONES, siendo los núcleos aquellas nociones o conceptos que, mediante TRANSFORMACIONES, generan APRENDIZAJES DERIVADOS. Para enseñar una determinada área es más económico enseñar bien los núcleos y las reglas de transformación y confiar en que los propios alumnos se encarguen de inferir aprendizajes derivados. Gráficamente:

@@--------## < > --??-- ~ ~

NUCLEO %%--------- NUCLEO ---** NUCLEO

1 2 3

+ + $$ aprendizajes derivados

Para organizar la enseñanza en una secuencia con mucha transferencia de aprendizaje, es necesario localizar los núcleos y explicitar las reglas de transformación. Dos operaciones son necesarias: el ANALISIS COMPONENCIAL de la materia y el ANALISIS SECUENCIAL de los componentes.

El profesor enumera primero todos los componentes de su disciplina, tal vez usando fichas para cada asunto, y luego se pone a pensar cuél sería el orden de presentación en el que se da una mayor transferencia de aprendizaje. El profesor se pregunta: "el estudiante aprenderá más fácilmente si presento la materia en el orden A-B-C-D, o D- B-A-C, u otra secuencia posible?"

Un ejemplo: el nuevo profesor de la disciplina "Medios Masivos de Comunicación" recibe del director de la facultad la siguiente lista de los contenidos que deben constituir la disciplina:

1. Definiciones de comunicación masiva.
2. Historia general de la comunicación masiva.
3. Historia de la misma en el país.
4. La estructura actual de comunicación masiva en el país.
5. La comunicación masiva en el mundo actual.
6. El impacto de la comunicación masiva.
7. La relación de la misma con la realidad sociocultural.
8. Los usos de la comunicación masiva.
9. El futuro de los medios de comunicación de masa.
10. La política nacional de comunicación de masa.

El profesor escribe cada asunto en una ficha, las pone sobre la mesa y se pone a buscar los NUCLEOS, los posibles APRENDIZAJES DERIVADOS y las REGLAS DE TRANSFORMACION que los alumnos deben aplicar para derivar los aprendizajes subordinados. Al hacer esto, el profesor nota que no todos los contenidos enumerados por el Director constituyen núcleos. Así, el profesor decide no comenzar la enseñanza de la disciplina con la definición de comunicación masiva, sino con aspectos relacionados con la experiencia personal de los propios estudiantes con los medios masivos. El primer núcleo sería entonces: LOS MEDIOS DE COMUNICACION DE MASA EN NUESTRA VIDA DIARIA, o algo por el estilo. Después siguen los demás núcleos y sus respectivos aprendizajes derivados. Resulta finalmente una materia lógica y psicológicamente construída, en la cual la transferencia de aprendizaje de un asunto al próximo es la máxima posible.

4. PLANEAMIENTO DE LA DISCIPLINA

Cada día las escuelas de comunicación se esfuerzan más por determinar las disciplinas que integran sus currículos mediante un proceso sistémico que comprende etapas como las siguientes:

- diagnóstico del campo profesional
- autodiagnóstico de la propia escuela o facultad
- decisión sobre el perfil profesional
- objtivos de carrera derivados del perfil

- organización del plan de estudios

- selección de contenidos mínimos

- esquema curricular con integración diácronica y sincrónica

- ementas o descripciones breves de cada disciplina

- sistemas de evaluación

- carga horaria teórico-práctica

- recursos materiales y administrativos, etc.

De modo que el profesor de una determinada disciplina la planifica dentro de un cierto contexto ya definido. Muchos profesores todavía no han comprendido que del adecuado planeamiento depende el éxito de la metodología de la enseñanza.

Qué significa planear la enseñanza de la disciplina?

(1) El planeamiento gira alrededor de los OBJETIVOS. Vamos a detenernos un instante en este concepto, pues lo rodean varios tipos de confusiones.

En primer lugar, el objetivo de una disciplina no se agota en ella misma, sino que la transciende. Escribe Wilbert Mckeachie:

"Es importante recordar que los objetivos envuelven educar estudiantes; el objetivo de un curso no es cubrir un determinado conjunto de tópicos: es facilitar el aprender de los estudiantes. En general no estamos preocupados apenas con el aprendizaje de algunos hechos, sino con el aprender que puede ser aplicado y usado en situaciones diferentes de las pruebas y exámenes de este curso en particular. En efecto, en la mayoría de los cursos nos preocupamos en ayudar a nuestros estudiantes en un proceso de aprender que continuará toda la vida; es decir, queremos desarrollar interés y aprender más y proporcionar una base de conceptos y habilidades que facilite el aprendizaje y el pensamiento más tarde".

Traduciendo lo que Mckeachie parece querer decir, nuestros objetivos, más que la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas específicas a la disciplina que enseñamos, deberían incluir:

a. el desarrollo cognocitivo e intelectual, es decir, la adquisición de conocimientos e informaciones al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades mentales que le permiten al alumno buscar nuevos conocimientos y habilidades por su propia cuenta (aprender a aprender).

b. el desarrollo estético y de la creatividad, donde entran la belleza, la fantasía, la imaginación, el reino de la connotación tan claro a Francisco Gutiérrez, en fin, la libertad.

c. el desarrollo de los valores éticos, es decir, la formación de un sistema sólido, coherente, y estable de valores morales. (de poco serviría incluir en el currículo una disciplina separada de Etica de la Comunicación, si cada disciplina, al enseñar sus contenidos y sus técnicas, no promoviese al mismo tiempo la vivencia de sus implicaciones éticas).

d. el desrrollo de la conciencia política, pues ya pasó el tiempo en que se distinguía lo técnico-profesional, como campo neutro, de lo político, como campo ideologizado. En la esfera de la comunicación, particularmente, hoy nada es neutro y todo es político, y los comunicadores sociales no se reconocen solo como profesionales sino como ciudadanos de un continente aún no liberado.

(2) Además de colocarse objetivos claros y amplios como los citados, y para que su disciplina contribuya a relizarlos, el profesor debe recordar que la universidad se caracteriza por realizar tres grandes funciones sociales: la ENSEÑANZA, la INVESTIGACION y la EXTENSION O PROYECCION COMUNITARIA.

Estas tres funciones deberían actuar de manera orgánicamente integrada:

ENSEÑANZA----------INVESTIGACION

EXTENSION

donde la extensión (contacto con la comunidad) levanta los problemas que la investigación estudia y cuyos resultados alimentan la enseñanza, la que a su vez alimenta la extensión y la investigación, y así sucesivamente.

Muchas universidades, en su afán de cumplir con estas funciones que sus estatutos les imponen, establecen estructuras burocráticas encargadas separadamente de la enseñanza, la investigación y la extensión. Al hacerlo, involuntariamente provocan la concentración desproporcionada en la enseñanza y la atención periférica y secundaria a la investigación y la extensión, sobre todo para la última. Contrariamente a esta burocratización de las funciones universitarias, toda disciplina - por más abstracta o técnica que sea - debería sentirse responsable de realizar su potencial de investigación y de proyección social. Por ejemplo, la semiología podría investigar las expresiones populares, utilizar sus hallazgos en la enseñanza y devolver el resultado de su análisis a la comunidad por medio de los educadores populares, los que serían alertados, por ejemplo, en el sentido de evitar el uso de expresiones incompatibles con la cultura popular.

La importancia de realizar las tres funciones al nivel de disciplina, y no solamente al nivel de las altas estructuras universitarias, es que cada alumno vive personalmente la función social de la universidad y nó egresa imbuído del individualismo egoísta que conspira contra la construcción de una sociedad democrática y participativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La metodología de la enseñanza es un componente estratégico del proceso educativo y nó solo un conjunto de técnicas y procedimientos. Esto convierte en crucial la opción pedagógica del profesor, pues de ella dependerá su comportamiento metodológico. Al mismo tiempo, se pone en evidencia la importancia central del propio profesor, que para muchos alumnos desempeña papeles de alto impacto formativo, que van más allá de su simple función didáctica, tales como los mencionados por Cytrynbaum y Mann:

* Autoridad científica o técnica

* Autoridad formal

* Agente socializador

* Facilitador

* Modelo ideal

* Persona humana significativa

Estas consideraciones nos llevan a proponer las siguientes recomendaciones:

1. Que las escuelas de comunicación valoricen concreta y explícitamente la calidad de la metodología de la enseñanza, nó solamente desarrollando mecanismos de evaluación y acompañamiento sino también incluyendola como criterio de promoción de los profesores que se esfuerzan por elevarla constantemente.

2. En la admisión de nuevos profesores, poner mayor atención en el examen de su vocación docente, además de su experiencia profesional y competencia técnica.

3. Toda facultad o escuela de comunicación debería ofrecer oportunidades de capacitación y reciclaje en teorías del aprendizaje y metología de la enseñanza a sus docentes. Esto podría ser función de una UNIDAD DE APOYO PEDAGOGICO que asesore a los profesores y les ayude a elaborar sus programas, a seleccionar y usar recursos didácticos auxiliares y técnicas de evaluacion del aprendizaje.

4. Los departamentos deberían procurar que todas las disciplinas ofrecidas por su cuerpo docente incluyan, además de las actividades regulares de enseñanza, activiades de investigación y proyección comunitaria o extensión, orgánicamente integradas con las de enseñanza.

5. Las escuelas de Comunicación, conjuntamente con las de Educación, deberían realizar investigaciones sobre métodos de enseñanza y de aprendizaje, cuyos resultados sean ampliamente divulgados y discutidos, facilitándose así que sean aplicados eventaualemente por los profesores.

6. La enseñanza de la Comunicación ha de superar su tradición pedagógica transmisora y conductista y adoptar formas adecuadas de educación problematizadora, con el fin de conseguir que los comunicadores formados perciban mejor su papel educativo, social y político y sean profesionales que contribuyan significativamente a la construcción de un sociedad democrática, participativa y justa.

BIBLIOGRAFIA

1. Alfaro M., Rosa María - La Universidad y la realidad social: de las prácticas sociales. Boletín de Felafacs, No. 13, p. 12-17.

2. Baca Lagos, Vicente - Formación de periodistas en Nicaragua, una búsqueda teórica y práctica. Boletín de Felafacs No. 16, p. 22-27.

3. Barth, Lia - LOS JOVENES Y LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD, UNA ALTERNATIVA METODOLOGICA. San José, C. Rica, Asociación Demográfica Costarricense, 1988. 96 pp.

4. Dance, F.R. - TECNICAS DE FORMACION DEL PERSONAL DE COMUNICACION. Paris, Unesco, 1979, 134 p.

5. Díaz Bordenave, J.E. y Martins Pereira, Adair - ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE, San José, Costa Rica, IICA, 1980. 330 p.

6. Díaz Bordenave, J.E. - A opcao pedagógica pode ter consequencias individuais e sociais importantes. Brasilia, Revista da AEC (Associacao de Educa cao Catolica), Año 13, 1984, No. 54, p. 41-45.

7. Gagné, Robert - THE CONDITTIONS OF LEARNING, Nueva York; Holt, Rinehart and Winston, 1970.

8. Gutiérrez, Francisco - IDEOGENOMATESIS EN EL LENGUAJE TOTAL. San José, Costa Rica, Centro Experimental Latinoaméricano de la Pedagogía del Lenguaje. SF.

9. Kaplun, Mario - EL COMUNICADOR POPULAR, Quito, CIESPAL, 1985.

10. León, Isaac - La enseñanza de la Comunicación en América Latina. Entrevista con Daniel Prieto Castillo. Boletín de Felafacs, No. 9.

11. Mata, María Cristina - Procesos de Comunicación popular y enseñanza de la Comunicación. Boletín de Felafacs. No. 14, p. 22-28.

12. Mckeachie, Wilbert J. - TEACHING TIPS, A GUIDEBOOK FOR THE BEGINNING COLLEGE TEACHER, 8a. edic., Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Co. 1986.

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION EN LA COMUNICACION

Notas para una renovación metodológica de la formación universitaria de Comunicadores Sociales

RAUL FUENTES NAVARRO *

ITESO/Maestría en Comunicación

Guadalajara, septiembre, 1990.

En la formación universitaria de comunicadores sociales, empresa general que comparten todos los miembros de FELAFACS, y que por ello se ubica como el núcleo generador de sentido de la propia Federación, confluyen dos campos esencialmente constitutivos de la vida social: la comunicación y la educación. Entre estos dos términos y sus interrelaciones conceptuales y prácticas se ha establecido una tensión polémica, difícil de dilucidar, pero dentro de la cual es ineludible trabajar. Las notas que siguen se ubican dentro de esa tensión, proponiendo un enfoque metodológico de la "comunicación educativa" que se considera pertinente para las escuelas universitarias de comunicación y que se ha ido tejiendo mediante intuiciones y experiencias, discusiones y formulaciones "provisionales" a lo largo de más de diez años. Los destinatarios siguen siendo los profesores de esas escuelas, responsables principales de la **práctica educativa** que cotidianamente contribuye a la formación universitaria y profesional de los comunicadores sociales latinoamericanos.

Esta nueva formulación provisional trata de ubicar el objeto de reflexión precisamente en el nivel de la práctica, con el propósito de ayudar a **transformarla metodológicamente**, esto es, de suscitar un proceso autorreflexivo, sistemático e innovador en los profesores universitarios que les permita situar concretamente las **determinaciones** de sus prácticas, reconocer las operaciones constitutivas de sus intervenciones educativas, para finalmente diseñar y ejecutar las **estrategias** de transformación pertinentes y posibles en el contexto concreto en que actúan.

No se trata entonces de proponer "métodos" (en el sentido de técnicas o recursos) didácticos, sino principios (lógica o racionalidad) educativos formulados en términos propios de la teoría de la comunicación. Pero no de cualquier teoría de la comunicación: ciertamente queda fuera del marco de discusión de estas notas las concepciones "lineales", conductistas e informacionales de la comunicación, que a pesar de todo siguen siendo, lamentablemente, predominantes.

Partimos de que cuando se habla de comunicación, no se trata con objetos sino con **sujetos** y esto es fundamental para dimensionar éticamente toda consideración o actividad al respecto. Cuando el trabajo es diseñar o evaluar los procesos de comunicación educativa a través de los cuales se forman los comunicadores sociales, la exigencia se manifiesta doblemente: en cuanto al **contenido** de la formación y con respecto a la **forma** de desarrollarla. La educación es, en mucho, un proceso de apropiación (asimilación, construcción) del conocimiento y, como lo ha expresado Paulo Freire (1973),

> conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer.

De la concepción freireana de la educación y de toda la filosofía que supone, surge la primera y fundamental condición para la práctica de la enseñanza de la comunicación en la comunicación: **la participación activa y comprometida del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.**

Pero la comunicación educativa, sugerida, conceptualizada alrededor del sujeto, supone a éste en relación, no aislado. Nuestra perspectiva encuentra también apoyo teórico en la obra de Jurgen Habermas (1989):

> El concepto de **acción comunicativa** se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el **de**

Desde la "razón comunicativa" de Habermas, el conocimiento es producto de la relación social, y este concepto es fundamental, no sólo para ubicar las operaciones comunicativas que constituyen toda acción educativa, sino para pensar incluso a la universidad como institución social. En un documento de trabajo sujeto a discusión en el ITESO, Francisco Morfín y Luis Petersen (1990) sugieren que

> la universidad tiene como función la generación, mediante el diálogo intersubjetivo y externo e interno y los argumentos, de un con-saber social, de un saber comunicativo con el entorno a quien sirve. La razón es simple, en principio: no hay saber sino el saber constituído socialmente, complicada después: el saber de quén? comunicativamente entre quiénes?

Al desarrollar esta "idea de universidad" y explorar sus implicaciones en las tres funciones tradicionales - docencia, investigación y extensión -, Morfin y Petersen formulan:

> Tomar en serio la razón comunicativa supone generar un consaber entre maestro y alumno y, mediatamente, entre universidad y sociedad. Y generar un saber-con el alumno trae consigo la aceptación de que el poco o mucho saber, o partes de saber, que el alumno trae al aula, valen. Y a partir de ello, el aula se convierte en un lugar de argumentación y de diálogo en el que no se informa sobre el saber, sino que se extructura y se genera. Todo lo cual implica una noción de metodología distinta.

Esta búsqueda de una noción -para una práctica- de "metodología distinta" a la tradicional, es la que orienta estas notas, que tratamos de referir, **dialécticamente,** a la teoría y a la práctica de la comunicación educativa.

Tomar a los profesores como **destinatarios** de estas notas implica considerarlos como responsables de la enseñanza de la comunicación en las escuelas, lo cual a su vez supone dos determinantes "previas": por una parte, los profesores son también sujetos de aprendizaje y en su práctica actualizan determinadas competencias, que los califican como tales y que los definen en cada momento como sujetos en proceso. Por otra parte, los profesores actúan determinados por las condiciones concretas en que están insertos en el **marco curricular e institucional de la escuela donde enseñan. De esta manera, no es posible reducir la"metodología de la enseñanza de la comunicación"** sólo a la relación profesor-alumno o referir **a este proceso en abstracto.**

Pero nuestro planteamiento coincide como sujeto **central al estudiante y no al profesor, dado que la formación, universitaria -la acción educativa-, que proponemos mediada comunicativamente, da primacía al aprendizaje (tarea del estudiante) sobre la enseñanza (labor del profesor). Se trata de intervenir sobre las competencias educativas de los profesores par que estos se apropien de principios metodológicos que les permitan intervenir educativamente sobre las competencias de los comunicadores en formación. Hay entonces**

dos niveles complejamente articulados: el que cae dentro del campo de la "formación de profesores" y el que, a través de éste, ubica la práctica educativa en las escuelas.

FELAFACS ha propiciado la reflexión y el avance en el nivel de las instituciones a través de sus diagnósticos (1982 y 1985) de la enseñanza de la comunicación en América Latina; de sus talleres de diseño y evaluación curricular (1987- 1988) y de los talleres de metodología de la enseñanza de la comunicación organizados a partir de 1988 en diversos países. La secuencia de las tres fases no es fortuita: una de las líneas de continuidad más claras que se desprenden de ella es que las posibilidades de incidir en el "mejoramiento" de la formación universitaria de los comunicadores sociales latinoamericanos crecerán en la medida en que las "recomendaciones" adquieran el grado de concreción necesaria para operar sobre las **prácticas de los sujetos en situación.** Y la mediación de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes es, sin duda, el ámbito donde se concretan todas las demás: los propósitos curriculares, las características institucionales, las condiciones sociales, las estructuras profesionales, el estado de la disciplina "como quehacer y como problema".

Por ello, la formación de profesores es una tarea lógicamente "previa" (aunque en el tiempo sea simultánea o incluso posterior) a la formación de comunicadores, así como lo son el análisis institucional (de las universidades), el diseño y evaluación curricular (de las escuelas de comunicación) y el estudio de la(s) profesión(es) del comunicador como estructura social. No puede pretenderse la "renovación metodológica" de las prácticas educativas sin considerar las determinaciones concretas de las competencias de los profesores, pero no puede ser éste el nivel último de referencia aunque sea, quizá, el estratégicamente prioritario para mayor parte de las escuelas. En otras palabras, para poder transformar la práctica educativa de los profesores, la primera condición es **que haya** profesores, y no simples "enseñadores", como los define Carlos Cortés (1988):

> un personaje despreocupado por el arte educativo, que tal vez encarna los vicios de la formación que él mismo recibió porque nunca conoció otra forma de ejercer la docencia, diferente de aquella de dar un pescado pero no enseñar a pescar.

Nuestro planteamiento supone que hay profesores. Por ello los interpela como destinatarios y les propone la renovación metodológica de sus prácticas educativas: **de sus intervenciones concientes y deliberadas sobre las relaciones intersubjetivas que los estudiantes entablan con él, entre sí, con el entorno y con los objetos de conocimiento sobre la comunicación, en una situación social, institucional y curricularmente determinada.**

Para considerar, entonces, educativa la intervención del profesor sobre el proceso de apropiación del conocimiento que realizan los sujetos estudiantes, dentro de un contexto curricular e institucional en que concurren grupalmente, es necesario reconocer las **operaciones** a través de las cuales el profesor hace saber (y no sólo hace hacer) a los alumnos. La situación educativa mediada comunicativamente exige el trabajo grupal, dado que el conocimiento no se produce individualmente sino en la acción comunicativa, y por supuesto, también un objeto al cual referir la **interpretación** que constituye el conocimiento. De esta manera, el esquema de la enseñanza (hacer saber) ubica al profesor como interventor en el proceso de construcción de un objeto (saber) por un sujeto colectivo (con-saber) a través de la argumentación, la interpretación y el diálogo.

El aprendizaje consiste, básicamente, en el proceso de apropiación del conocimiento sobre el objeto por el sujeto estudiante. Evidentemente, dentro de las determinaciones institucionales y curriculares en que habrá de darse la interacción educativa entre profesores y estudiantes sobre objetos de conocimiento comunicacional, deberán ser posibles las confrontaciones directas de los estudiantes con las prácticas socioculturales sobre las que habrán de aprender a intervenir profesionalmente. Las **situaciones** de aprendizaje normalmente les son impuestas a profesores y estudiantes y de ellas dependerán en gran medida las posibilidades de renovación metodológica de la enseñanza.

Los objetos de conocimiento sobre la comunicación se construyen, a diversos niveles, en referencia a las prácticas sociales, de comunicación y a través de prácticas sociales (educativas) de

estudiantes con las prácticas socioculturales sobre las que habrán de aprender a intervenir profesionalmente. Las **situaciones** de aprendizaje normalmente les son impuestas a profesores y estudiantes y de ellas dependerán en gran medida las posibilidades de renovación metodológica de la enseñanza.

Los objetos de conocimiento sobre la comunicación se construyen, a diversos niveles, en referencia a las prácticas sociales, de comunicación y a través de prácticas sociales (educativas) de comunicación. En cada uno de tales niveles el proceso de aprendizaje implica diversas operaciones específicas, que los estudiantes deben realizar para internalizarlas (apropiarlas) e integrarlas en tanto **procesos cognitivos** y en cuanto **productos** concretos de ellas (conocimientos).

Así, por ejemplo, parte del conocimiento necesario en la formación de un comunicador está escrito en libros, que el estudiante debe saber leer. Otra parte del conocimiento necesario surgirá de experiencias empíricas en prácticas sociales de comunicación, en que el estudiante debe saber participar. Una parte más provendrá de la utilización "experimental" de recursos o medios de expresión o difusión para conseguir un propósito determinado (de significación o de conducta) en ciertos sujetos sociales, que el estudiante debe aprender a controlar, etc. Además de la obvia remisión al diseño curricular que suponen **objetivos de aprendizaje** como éstos, una pregunta se hace pertinente aquí: qué debe hacer el profesor, cómo debe intervenir, para que los estudiantes aprendan lo que deben aprender? (según el currículum, sea el formal o el "oculto"). Las respuestas a esta pregunta constituyen, sin más, la **metodología de la enseñanza** que pretendemos que los profesores renueven críticamente.

Suponiendo una situación educativa en que los sujetos estudiantes pueden interactuar comunicativamente entre sí y con el profesor para construir un con-saber sobre objetos socioculturales (comunicación) "reales", son al menos tres los tipos principales de **operaciones** que podemos señalar a través de las cuales el profesor interviene sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para **hacerlos saber**:

En primer lugar, la intervención sobre la **constitución de los estudiantes como sujetos**, responsables de su propio aprendizaje. No bastará con que un estudiante sepa cómo se hace la televisión en el canal local, cómo se redacta la noticia principal de un diario, qué entiende Jesús Martín Barbero por "lo popular" o cuáles son las etapas de planeación de una campaña publicitaria. El profesor ha de hacer que el estudiante se apropie del conocimiento ubicado en el qué y el cómo, el por qué y el para qué de estos hechos y de cualquier otro "contenido" de referencia. Sólo si el sujeto es capaz de integrar el conocimiento con el proceso de su construcción, a través de la interpretación, la discusión, la argumentación, podrá apropiárselo y desarrollar la competencia para significarlo y ponerlo en práctica.

Una segunda operación metodológica del profesor al intervenir sobre el aprendizaje de los estudiantes consiste en **informar**, en "dar forma" a los procesos de aprendizajes y a sus contenidos específicos, "haciendo ver" a los sujetos los hechos socioculturales como insumos de la interpretación y como productos de la apropiación. Porque los "hechos" están siempre significados, mediados comunicativamente, y sólo por eso se les puede conocer y reconocer. El saber, entonces, no se construye arbitrariamente, sino "poniendo en forma" los objetos e integrando su significación a partir de la información de que disponga el sujeto sobre él. La intervención "informativa" del profesor ha de proporcionar a los estudiantes los insumos pertinentes para la argumentación (sobre el eje de "la verdad") y la interpretación (sobre el eje del "consenso") de los objetos de conocimiento en apropiación, no las "respuestas" unívocas a "preguntas" nunca formuladas.

La tercera operación de intervención metodológica del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes puede sintetizarse como la **evaluativa o crítica.** No bastaría con que los sujetos se enfrentaran comunicativamente al objeto y lo construyeran como conocimiento mediante el diálogo y la interpretación. En otra escala, a otro nivel, ha de suponerse que el profesor es también sujeto de procesos de aprendizaje sobre los objetos de conocimiento que "enseña". De ahí que al actuar comunicativamente con sus estudiantes, el profesor deba recurrir a su propio conocimiento (y a su propio proceso de apropiación del conocimiento) para orientar críticamente la discusión y la

argumentación, la acción y la proyección (y por ende el aprendizaje) de los estudiantes. Desde aquí, del proceso mismo del conocer del profesor, es de donde puede surgir su capacidad de **evaluación** del aprendizaje, y no sólo del poder que sobre los estudiantes le otorga el rol desempeñado en la institución. Así también la evaluación puede ser ejecutiva y no sólo sancionadora; permanente y esencial, no sólo terminal y administrativa. La autoridad del profesor, para ser educativa, tiene que ser más "moral" que "formalmente" instituída en la relación comunicativa con el saber y con los estudiantes.

Con esta ubicación de tres tipos de intervención educativa (comunicativa) del profesor sobre el apredizaje de los estudiantes no queda respondida la pregunta por la metodología de la enseñanza de la comunicación. Pero queda definido el espacio de la respuesta **práctica** que cada profesor puede elaborar en su situación específica, mediante el recurso a sus particulares competencias como educador (comunicador) y a los diversos modelos y técnicas didácticas (métodos) disponibles en el campo de la educación. Este "espacio", no hay que olvidarlo, está fundamentalmente determinado institucional y curricularmente, y esos son otros "frentes" donde se requiere también la participación autorreflexiva, sistemática e innovadora de los sujetos en la renovación metodológica de la formación universitaria de comunicadores sociales.

El diseño y puesta en práctica de **estrategias de transformación** concretas exige un nivel de particularidad que rebasa los objetivos (y las posibilidades) de estas notas. Cabe sólo referir a algunas experiencias notables al respecto, de las que pueden inferirse algunos elementos de utilidad y pertinencia: como ejemplos, el Proyecto Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (Solís y De la Peza, 1988) o el Taller de Integración (Luna, 1984) y la Maestría en Comunicación (1986) del ITESO, en México, y las experiencias de la Universidad del Valle en Colombia, reportadas por Jesús Martín (1988a y 1988b).

* Para la formulación de estas notas, como para muchas otras actividades del quehacer académico cotidiano en el ITESO, he recibido la ayuda de dos lúcidos colegas y queridos amigos: Carlos Luna y Luis Petersen, con quienes he podido discutir y experimentar la viabilidad y pertinencia de propuestas como esta.

REFERENCIAS:

CORTES S. Carlos Eduardo (1988): "Maestros, profesores y enseñadores. El docente en la e enseñanza de la comunicación: determinaciones y competencias". Documento de trabajo, FELAFACS, Bogotá.

FREIRE Paulo (1973): Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural. Siglo XXI, México.

HABERMANS Jurgen (1989): Teoría de la Acción Comunicativa. I: Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social. Taurus, Buenos Aires.

ITESO (1986): "Maestría en Comunicación". en: Chasqui No. 17, CIESPAL, Quito, p. 78-81.

LUNA C. Carlos E. (1984): "El Taller de Integración de ITESO" en: Chasqui No. 12, CIESPAL, Quito, p. 70-72.

MARTIN BARBERO Jesús (1986b): "Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular". En: Diá-logos de la Comunicación No. 19, FELAFACS, Lima. p. 24-29.

MARTIN BARBERO Jesús (1986b): "Enseñanza de la Comunicación: la legitimación de una profesión como campo intelectual". Documento de trabajo, FELAFACS, Cali.

MORFIN Francisco y PETERSEN Luis (1990): "Hacia una idea de universidad". Documento de Trabajo, ITESO, Guadalajara.

SOLIS Beatriz y DE LA PEZA Carmen (1988): "Modelo para armar. Una experiencia mexicana". en: Diá-logos de la Comunicación No. 19, FELAFACS, Lima, p. 14-23.

TEORIA/INVESTIGACION/PRODUCCION EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION

ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION

J.Martín-Barbero

Universidad del Valle

Al faltarles tradición académica y al tener como campo de estudio procesos estratégicos de la vida política y cultural, los estudios de comunicación se ven permanentemente desgarrados entre una tendencia fundamentalista y otra practicista. El recorrido de esos estudios en América Latina muestra las dificultades que encuentra aún la articulación de lo abordado en la investigación con lo tematizable en la docencia, así como la lenta consolidación en propuestas curriculares de la interacción entre avance teórico y renovación profesional. De otra parte, al no estar integrado por **una** disciplina sino por un conjunto de saberes y prácticas pertenecientes a diversas disciplinas y campos,el estudio de la comunicación presenta dispersión y amalgama, especialmente visible en la relación entre ciencias sociales y adiestramientos técnicos. De ahí la tentación tecnocrática de superar esa amalgama fragmentando el estudio y especializando las prácticas por oficios siguiendo los requerimientos del mercado laboral. Pero en países como los nuestros donde la investigación y el trabajo teórico no tiene, salvo honrosas excepciones, espacios de desarrollo institucional fuera de las universidades, dónde situar entonces la tarea de dar forma a las demandas de comunicación que vienen de la sociedad y al diseño de alternativas?.

I. Sentido de la formación teórica en una profesión "práctica"

Para abordar los problemas, las vacilaciones y los impases que presenta la enseñanza de la comunicación en América Latina es necesario que los diagnósticos de tipo curricular no nos tapen "el bosque", esto es,el contexto en que adquieren relieve y sentido esos problemas. Puesto en contexto el debate sobre teoría y práctica nos remite a la reacción que sufrieron en los años setenta buena parte de las escuelas al convertir la crítica y la denuncia en eje de la formación. Ello implicó una redefinición del oficio del comunicador y la reubicación de los estudios de comunicación -hasta entonces cohesionados por un saber operativo con complementos humanistas- en el espacio de las ciencias sociales. Pero esa reubicación se efectuó en muchos casos de modo instrumental: "la teoría" suplantó a la reflexión convirtiéndose en arma de generalización puramente especulativa y en catecismo castrador de la imaginación, sustitutivos de la producción. Herramienta para la formación de un comunicador-sociólogo "la teoría" fue incapaz de dar cuenta de las contradicciones que entrañaba esa figura profesional y mucho menos de la **escisión** que consagró su modo de presencia en los planes de comunicación "social".

En los últimos años la situación es otra. Consolidada la propuesta de un comunicador **productor de comunicación**, a lo que ahora nos enfrentamos es al desmonte de las ciencias sociales o a su neutralización ya que a su crisis, y a las incertidumbres políticas, la salida estaría en la "sociedad de la información". El debate teoría/práctica ha dejado de ser la lucha entre teoricismo y pragmatismo y se coloca hoy en otro terreno: el de la **hegemonía teórica del saber tecnológico**. La idea de información -asociada a las innovaciones tecnológicas- gana operatividad y legitimidad científica mientras la de comunicación se opaca o se desplaza y aloja en campos aledaños. Dicho de otra manera, el problema ya no es la ponderación del peso que en la formación del comunicador deben tener los diversos saberes y destrezas sino qué tipo de reflexión teórica puede articularse al "hacer comunicación" sin quedar absorbida o neutralizada por la razón tecnológica y la "expansión" de la lógica mercantíl a modelo de sociedad.

No es que en las escuelas no quede aún mucho por hacer para superar la dispersión y la amalgama, la especulación y el inmediatismo practicista. Lo que intento plantear es que lo que está pasando en la "realidad comunicativa" del mundo y de nuestros países nos exije pensar de un modo nuevo las formas de inserción de la reflexión y la crítica en la enseñanza de la comunicación. Para lo cual es necesario ir más allá de los "formatos" en que se ha sedimentado la experiencia curricular de las escuelas, esto es poner en cuestión tanto la secuencia temática de los cursos como la lógica de las disciplinas y preguntarnos: qué dimensiones básicas de la comunicación deben ser trabajadas, reflexionadas teóricamente?, qué dimensiones de la vida social se juegan en las prácticas de comunicación?. Para aclarar el sentido de esas preguntas propondré algunas pistas de respuesta tematizando tres dimensiones de la práctica comunicativa-socialidad, institucionalidad, tecnicidad- y focalizando algunas mediaciones teóricas de la producción.

En las prácticas de comunicación se juega, en primer lugar, la **socialidad**, que es la trama de relaciones cotidianas que tejen las gentes al juntarse y en las que anclan los procesos primarios de socialización de los modelos y los modos de vida. Esa en que yace la "racionalidad comunicativa" de que habla Habermas, esto es **la comunicación como cuestión de fines** y no sólo de medios, la cuestión del sentido de la comunicación, pues en los modos de comunicar se juegan y se expresan dimensiones claves del ser social. Tanto de aquellas que dicen la lucha por horadar el orden como aquellas otras que hablan de las cotidianas negociaciones con el poder. Hoy no podemos comprender la comunicación sin reflexionar sobre lo que ella tiene de secreto escenario de la interpelación y constitución de los sujetos sociales, de reorganización del sentido y las identidades ciudadanas.

La comunicación es al mismo tiempo **institucionalidad**. Ella ha dado lugar a un tipo particular de instituciones y en ella se juega decisivamente hoy la supervivencia de lo público, la urdimbre institucional de la sociedad civil. Respecto a lo primero, la comunicación oscila entre dos propuestas antagónicas de institucionalidad: la que desde el Estado la configura como "servicio público" y la que desde el mercado consagra la libertad de expresión pero configurada como "libre comercio". Desde una y otra se priorizan **valores** que antagonizados acaban debilitando la autonomía necesaria de las instituciones comunicativas y conducen a confundir la defensa de los derechos colectivos con el colectivismo centralista o la defensa de la libertad de expresión con la de los intereses privados. Respecto a lo segundo, es la existencia misma de lo público la que se juega en la massmediación ya que es ella donde se produce la espectacularización de la política y la mercantilización de la cultura. La comunicación, al mediar en la constitución de la representación política y en el reconocimiento cultural ha pasado a constituir para las mayorías un espacio sustitutivo de la institucionalidad comunitaria.

La comunicación es también **tecnicidad**. Lo que en ella se plantea no es la fatal hegemonía de una racionalidad deshumanizadora sino la superación de una vieja escisión que el pensamiento occidental arrastra: la que opone el interioral exterior y la esencialidad de la verdad a lo accesorio de su manifestación. Frente a esa reducción de la técnica y los medios a instrumentos la antropología, desde Mauss y Leroi-Gourhan, ve en la técnica un **organizador perceptivo**. Que es aquella dimensión que en las prácticas sociales articula la trans-formación material a la innovación discursiva. Y así más que a objetos adquiribles o actividades especializadas la tecnicidad nos remite al **diseño** de nuevas prácticas, más que aparatos o artefactos la tecnicidad es "competencia en el lenguaje" (Piscitelli). Confundir la comunicación con las técnicas o los medios es tan deformador como pensar que ellos son exteriores y accesorios a la (verdad de la) comunicación, lo que es en últimas desconocer la materialidad histórica de las mediaciones culturales y discursivas en que ella se produce.

Ese fondo de reflexión transdisplinaria es el que aparece cada día más necesitado de desarrollo, de manera que los modelos teóricos desarrollados en el campo comunicativo - como los que proceden del paradigma informacional- no vengan a constituírse en los únicos definidores de la **especificidad teórica** de la comunicación. La reflexión teórica desde esos modelos no da cuenta de las dimensiones básicas que son el "objeto" de la filosofía, de la sociología y la antropología, sino sólamente de los rasgos que especifica el modelo y de las etapas de construcción de los problemas que los diferentes modelos cubren.

Pasando al segundo plano propuesto, el de las **relaciones entre teoría y producción**, podríamos delimitarlo preguntándonos: qué mediaciones deben ser trabajadas teóricamente para que el análisis y la crítica puedan vincularse creativamente a la producción?. Al menos cuatro: las estructuras sociales, las lógicas de producción, las dinámicas culturales y las gramáticas discursivas.

Estructuras sociales: tematizadas más en términos de determinación causal que de mediación su estudio fagocitó el sentido de las relaciones entre comunicación y sociedad. Hoy ni las figuras de los social ni los modos de comunicación se dejan tratar tan unificada y totalizadoramente, pero necesitamos pensar las estructuras para que la inteligibilidad de lo social no se disuelva en la fragmentación que introduce la percepción de la pluralidad y la nueva sensibilidad para la diferencia. La cuestión de las estructuras sigue siendo esencial no sólo para **entender las condiciones de producción** en nuestros países sino para **imaginar alternativas** que no se agoten en el esteticismo o se desangren en el marginalismo.

Lógicas de producción: al menos dos, la de la acumulación/rentabilidad del capital y la del proceso industrial. Con fuertes lazos de complicidad entre ambas pero distintas. Haberlas confundido fue lo que convirtió a la crítica en huída. Pues si la racionalidad de la producción se agota en la del sistema no hay otra forma de escapar a la reproducción que siendo improductivos. Lo que fue "traducido" por Adorno y aplicado a nuestro campo al afirmar textualmente que en la era de la comunicación de masas "el arte permanece íntegro cuando no participa en la comunicación"!. Ahora sabemos sinembargo que tanto la reproducción como las transformaciones de la comunicación pasan por complejas redes de ideologías profesionales y corporativas, por estructuras jerarquizadas de decisión y diferenciación de los oficios, por rutinas y técnicas de trabajo que no son emanación del capitalismo sino condiciones operativas y dispositivos organizativos de la producción industrial.

Dinámicas culturales: nos referimos a las dinámicas de incorporación de las mayorías a la modernidad de la cultura audiovisual mediante el desplazamiento de la producción de la cultura de las comunidades hacia instituciones y aparatos especializados, y a su vez insertados en el movimiento de integración a la economía mundial. Dinámicas de **fragmentación** del habitat cultural de los pueblos y las naciones mediante la fragmentación de los públicos, la multiplicación de los canales y la segmentación especializada de los consumos. Dinámicas de **secularización** de los mundos simbólicos, de **desterritorialización** de las demarcaciones culturales -culto/popular, moderno/ tradicional, nacional/extranjero-, de **hibridación** de culturas y subculturas que dan lugar a identidades nuevas sin el apego a las viejas territorialidades y percibidas desde temporalidades cortas y precarias.

Gramáticas discursivas: entendiendo por tales las estrategias comunicativas en que se hace la ósmosis de las matrices estéticas y los formatos comerciales. Gramáticas configuradas por **prácticas de enunciación** de actores situados tanto en la producción como en la recepción, y por **formatos de sedimentación** de saberes narrativos, hábitos y técnicas expresivas. Gramáticas que dan lugar a una topografía de discursos movediza, y en constante evolución que viene exigida no sólo por la renovación del capital y las transformaciones tecnológicas sino también por el movimiento permanente de las **intertextualidades** que alimentan los diferentes géneros en los diferentes medios. Gramáticas que son lugar de complejos entramados de residuos e innovaciones, de anacronías y modernidades, de **asimetrías comunicativas** que involucran, de la parte de los productores sofisticadas "estrategias de anticipación", y de la parte de los espectadores la activación de competencias de lectura y operadores de apropiación.

Pensamos que el trabajo teórico en torno a esas mediaciones constituye un espacio estratégico para construir las articulaciones entre **las disciplinas** - economía, sociología, semiótica, antropología, historia- y **las teorías** de comunicación, un trabajo que está apenas iniciado y cuyo avance se halla ligado no sólo a la actualización teórica sino a la capacidad de nuestras escuelas para vincular la investigación a los interrogantes y desafíos que se plantean en el terreno de la producción.

2. Relaciones investigación/producción: estrategias de experimentación social

Si concebir los pregrados como lugar de formación del comunicador-productor no implica abandonar la reflexión teórica ello tampoco implica dejar fuera la investigación. El problema es qué tipo de investigación es posible a ese nivel y cual es su objetivo, esto es qué tipo de investigación puede insertarse tanto en el proceso de aprendizaje como en las prácticas de producción.

Hoy hay un amplio consenso en las escuelas de comunicación en torno a la necesidad de que la investigación supere el nivel de la denuncia y pase a ser ingrediente renovador del "hacer comunicación". Se trata de una investigación que ayude a que la producción responda a demandas de comunicación que, aunque mediadas por la industria cultural, den expresión a necesidades colectivas y recojan matrices culturales de raigambre popular. Lo que exige **transformar la docencia en un espacio de experimentación social**: la apertura del trabajo académico a nuevos modos de relación con la "vida real". Pues lo que torna "irreal", especulativo y estéril, al trabajo académico no es la distancia indispensable que requiere la producción de conocimientos sino la **irrelevancia social** de los problemas que se abordan y el **formalismo** de las soluciones tanto teóricas como prácticas. Entendemos entonces por **experimentación social** las estrategias de encuentro de la escuela con la realidad comunicacional del país y la región, esto es la articulación de la docencia y la investigación a proyectos de **formulación de demandas sociales** y de **diseño de alternativas**.

Sin que ello implique restricción temática o metodológica alguna creemos que la investigación en los pregrados debería orientarse a un objetivo básico: romper el formalismo del conocimiento académico abriendo los cursos y talleres a la interpelación constante de lo que mueve, preocupa, alienta al país, y **desde ahí** a América Latina. Interpelación que se concreta en el trabajo sistemático de formulación de demandas de comunicación y cultura. Lo que comienza sin duda por la toma de conciencia de que esas demandas no se agotan ni en las que formula **el mercado** - porque la lógica de los intereses privados no sólo sesga el contenido sino que restringe fuertemente el ámbito de las demandas aceptables- ni en las que formula un Estado grandemente mediatizado por los intereses partidistas, lastrado por el centralismo y el clientelismo. Formular demandas de la sociedad civil significa para las escuelas de comunicación una doble tarea: **investigarlas**, pues no las conocemos y las que conocemos lo son en forma demasiado mediatizada, y **legitimarlas** con el aval modesto pero efectivo que a la larga puede otorgarles la legitimidad de que goza la universidad en nuestros países.

Si la investigación formula las demandas, las prácticas de producción podrán orientarse a **dar forma, a diseñar alternativas**. Para adelantarnos a los malentendidos empecemos por aclarar que no estamos desconociendo la parte de aprendizajes técnicos y réplica de formatos en prensa, radio o televisión que requieren las prácticas. Lo que queremos plantear es que el productor de comunicación que se forma en la universidad no puede ser un mero ejecutor, debe ser un **diseñador**, esto es alguien capaz de concebir el proceso entero que va desde la idea a la realización, alguien que puede dar cuenta de lo que se quiere comunicar, de los públicos a quienes se dirige y de los discursos en que deba expresarse. **El diseño tiene tanto de experiencia como de invención**, no puede alimentarse de puro empirismo ni puede confundirse con el juego formal.

Aclaremos también en qué sentido hablamos de **alternativas**. Insisto en el plural para ir en primer lugar contra la tendencia a pensar que exista **una** forma auténtica de lo alternativo. Es mucho el esfuerzo por darle voz e imagen a los excluídos y por abrirle espacio a la expresión popular lo que hay detrás de la llamada "comunicación alternativa". Pero también es mucho lo que ahí se ha agazapado de visión maniquéa y marginalista, cargada de residuos puristas y populistas: identificado con lo popular y esto a su vez con lo auténtico, lo alternativo sería el mundo de la horizontalidad y la participación en sí mismas. Por eso diseñar alternativas de comunicación es trabajar tanto por ampliar las voces y los géneros que caben en los medios masivos como por potenciar la democratización que se gesta en los proyectos de comunicación comunitaria. En uno u otro ámbito lo que se trata es de hacer efectiva la pluralidad, la diferencia que enriquece la sociedad y desde la que se construye la democracia.

Qué tipo de investigación pueden asumir esos retos en el nivel de pregrado?. Una investigación que dé la primacía a la claridad en la formulación de los problemas y al rigor en la observación y el análisis más que al montaje de grandes marcos teóricos o a la sofisticación de la formalización. Una investigación que sea alentada informalmente **desde cada curso** a través de una docencia que en lugar de entregar resultados explícite la gestación de los conceptos y los ponga en relación con campos particulares de problemas, que en lugar de autosatisfacerse exija permanentemente mirar "más allá" de las a ulas y los libros. Una investigación que en **los últimos semestres** disponga de un mínimo de espacio no compartimentado para que pueda asumirse como un proceso específico de aprendizaje y a la vez ligarse a un proyecto particular de producción de comunicación.

3. Del mapa de las prácticas a los modelos de formación

Un plan de estudios, un currículum articula siempre, de alguna manera, la lógica de las disciplinas a la dinámica de las sociedades, y los modelos pedagógicos a las configuraciones profesionales que presenta el mercado de trabajo. De ahí que no pueda avanzarse en la renovación de los estudios de comunicación sin que las escuelas construyan y reconstruyan permanentemente el **mapa de las prácticas profesionales** de comunicador que tienen legitimidad y vigencia en el país, mapa que incluye al menos los siguientes niveles:

* **competencias y oficios**: qué saberes y destrezas conforman el bagaje básico y qué diferentes figuras hegemonizanel campo de comunicación enel país.

* **agencias de legitimación**: cuáles son las instancias que garantizan o devalúan esas competencias y oficios - las empresas de comunicación, las organizaciones gremiales, las instituciones estatales, las universidades, etc.- y cuálesel peso relativo decada unade ellas?

* **dinámicas de transformación**: desde qué fuerzas, movimientos y actores sociales - políticos, tecnológicos, educativos, intelectuales, artísticos- se activan cambios en las competencias del comunicador y cuales son las líneas de transformación y los razgos principales de las **figuras profesionales emergentes**.

La construcción de ese mapa exigirá las escuelas revisar periódicamente su experiencia académica y sus modelos de formación.

Propongo entender aquí por **experiencia académica** el proceso de elaboración y explicitación de la concepción de comunicación que orienta la formación y da coherencia al conjunto de enseñanzas y métodos que se trabajan en la escuela. Formulado de otro modo: en qué sentido y con qué alcance las transformaciones en las concepciones de comunicación afectan a la escuela y qué tipo de repercusión tienen en la investigación y la formación profesional?

El examen de la experiencia académica pasa, a mi ver, por el análisis de los **modos de relación** del trabajo académico con las concepciones y modelos de comunicación, modos de relación que pueden ser de dependencia, de apropiación y de invención.

La **dependencia** predomina especialmente a través de dos formas. Una es aquella que consiste en negar la necesidad de que la escuela explícite alguna concepción de comunicación, la otra consiste en aceptar como propia la concepción que es hegemónica en un determinado momento o la que está de moda. La primera suele basarse en un eclecticismo, revestido de liberalismo intelectual, según el cual todas las concepciones "son iguales" y por lo tanto tienen los mismos derechos, de ahí la imposibilidad de adoptar alguna como rectora y guía, o bien en un pragmatismo que conduce a la negación pura y simple de que las concepciones de comunicación tengan algo que ver con la formación. La segunda responde a una visión pasiva según la cual, dada la precariedad de nuestro desarrollo, lo nuestro es aplicar, al no poder "darnos el lujo" de inventar lo que podemos hacer es estar al día. De ese modo, ya sea disolviendo eclécticamente la cuestión -aquí "funcionan" todas las concepciones- o haciendo gala de realismo -lo que importan no son las concepciones sino los recursos- la dependencia niega al trabajo académico la pertinencia y la necesidad de pensar las relaciones entre concepciones de comunicación y modelos de educación. Y una escuela que se niega a pensar esa relación inducirá a los profesores a mantener la misma

actitud respecto a las teorías: o el eclecticismo o la sumisión a lo que hegemonice. A nombre del pragmatismo o del oportunismo las escuelas no sólo resultarán incapaces de elaborar una concepción propia sino que acabarán trasladando su actitud de dependencia a la relación pedagógica. Pues sólo en una relación activa, de apropiación y de invención, puede hacerse frente a la conversión de los modelos en dogmas y de las teorías en doctrinas. Especialmente fuerte en un campo de estudios como el de la comunicación -cuyo desarrollo ha estado tan marcado por factores externos a la dinámica propia de las disciplinas académicas- la dependencia no puede ser enfrentada más que haciendo explícitas las complicidades que la mantienen.

La **apropiación** es la forma en que hemos ido haciendo nuestras las concepciones, los modelos y las teorías. Son los **usos** y adaptaciones que de ellas hacemos para comprender la especifidad de los procesos y las situaciones de comunicación en nuestros países, y las **lecturas** desviadas y a veces hasta "aberrantes" a que las sometemos para luchar contra la fetichización de los textos y los autores. Así, en los años setenta fue desviado de su sesgo difusionista el modelo sistémico y se usó de modo no maniqueo el análisis ideológico; en los ochenta se complejizó el modelo informacional introduciendo variables históricas y se abrió la teoría cultural a un abordaje no apocalíptico de los medios masivos.

Tres operaciones han sido claves de apropiación: abrir las concepciones y los modelos a cuestiones no previstas inicialmente pero no necesariamente incompatibles con ellos, tomar las teorías como conjuntos de herramientas conceptuales más que como principios, y superar el purismo que nos incapacitaba para hacer uso de procedimientos e instrumentos técnicos por su contaminación "irremediable" con concepciones consideradas espúreas.

Y ya podemos hablar también de **invenciones** que si no se han gestado en las escuelas al menos se hallan muy ligadas al trabajo en algunas de ellas, en las que no sólo se ha a bordado de frente la especificidad de nuestra situación comunicacional sino que se hacen esfuerzos por acuñar categorías con las cuales pensarla. Así ha sucedido, más allá de lo relativo de los logros fácticos, con el desafío teórico que ha representado pensar **políticas de comunicación** en América Latina y el avance conceptual que permitió superar tanto los límites del modelo sociológico del que se partió como el enfoque comunicacional que aquel entrañaba. Y así está sucediendo también en el replanteamiento de las concepciones sobre la relación entre comunicación y cultura. Un trabajo transdisciplinar está permitiendo abordar en forma nueva viejos objetos de estudio y construir objetos nuevos como las **mediaciones**, los **frentes** y las **heterogeneidades** culturales, y las dinámicas de **desterritorialización** e **hibridación**.

Estamos convencidos de que hay invención en la medida en que hay escuelas en las que el trabajo académico no se limita a redefinir la comunicación ajustándola a los últimos hallazgos teóricos producidos en "su" campo sino que se busca desplazar las fronteras que erigen las disciplinas, las jerarquías de los saberes, las racionalidades políticas o las evidencias tecnológicas. Y se va elaborando una concepción de la formación que asume esos desplazamientos y los traduce, pese a la rigidez que presentan con frecuencia las estructuras académicas, en propuestas innovadoras tanto curriculares como metodológicas.

A diferencia de la experiencia académica, que de una forma u otra deja su huella en el currículum, los **modelos de formación** no son legibles en el texto de los planes de estudio. Allí lo que se encuentra son principios abstractos y adhesiones a valores generales. Los modelos de formación tienen un modo de existencia más práctica que teórica y operan a través de las ideologías profesionales que cada escuela legitima y de los modelos pedagógicos que guían el proceso de docencia/aprendizaje.

Las **ideologías profesionales** no son evidentemente una creación de la escuela sino el lugar de ósmosis de las **imágenes**, que sobre su oficio proyectan los profesionales de la comunicación, con las **expectativas** de vida y de trabajo que la escuela moviliza. Vamos a señalar las cuatro que nos parecen predominantes en las escuelas de comunicación. La de **empleado**, cuyo horizonte vital es el de la seguridad laboral y el ascenso social, y cuya espectativa profesional es de la ejecución o administración. La de **investigador**, que teniendo como ubicación ideal las instituciones académicas, identifica su trabajo primordialmente con el análisis, la crítica y la docencia. La de

animador o promotor, cuya ubicación suele encontrarse en las instituciones públicas o en las organizacionales comunales y cuyo horizonte de trabajo es la planificación y promoción de actividades que alienten la participación comunitaria. La de **artista o creador** cuyo horizonte primordial es el de la autonomía de su trabajo y que, ya sea en la empresa privada o en la institución pública, lo identifica con el diseño, la experimentación y la producción innovadora.

Es obvio que en la vida esas ideologías se mezclan, y que en tiempos de crisis económica como los que atravezamos la dificultad de conseguir trabajo y la inseguridad laboral permean fuertemente cualquier posición o actitud, pero también es cierto que esas ideologías, en forma de las expectativas que la escuela estimula y prestigia o descarta y desvaloriza, constituyen un componente fundamental en la formación de los comunicadores.

También los **modelos pedagógicos** son un lugar de interacción entre las lógicas internas de la enseñanza y las culturas del conocer predominantes en la sociedad. Elmodelo más antiguo, y en cierta medida y ámbitos el más "noble" de esos modelos es el **humanista**, que da la primacía a la formación "integral" de la persona por encima de la adquisición de destrezas e incluso de saberes, y que tiende a supeditar cualquier razón científica o política a la razón moral. El modelo **racionalista** tiene como eje el saber científico, con frecuencia de talante sino positivista al menos empirista, identifica la formación con la disciplina de la mente y la adquisición del rigor en el desarrollo del conocimiento. El modelo **tecnicista** tiene a la base la fragmentación de los saberes, de ahí que formar se identifique con especializar, y la tendencia a valorar, sobre cualquier otra estrategia pedagógica, las técnicas de aprendizaje y el desarrollo de saberes instrumentales.

Si en las escuelas de comunicación el que predominó durante mucho tiempo fue el modelo humanista -las instiuciones académicas de la Iglesia fueron pioneras en la implantación de los estudios de comunicación en América Latina y su influencia pedagógica sigue siendo notable- hoy asistimos a su desplazamiento, pero no por el modelo racionalista sino por el tecnicista. De ahí que uno de los debates más importantes en nuestro campo sea el que se plantea en torno a si el pregrado debe formar un comunicador "generalista" o especialista. Debate truncado en buena medida ya que los defensores del generalista suelen mezclar muy válidas razones de formación con prejuicios y posiciones moralistas acerca del papel y poder de las tecnologías en la sociedad, al tiempo que los defensores del especialista mezclan a una visión más moderna de la racionalidad tecnológica y las exigencias de diferenciación de saberes y oficios una enorme miopía social y política. Como el debate sobre las relaciones teoría/práctica lo que está en juego desborda la oposición entre generalista y especialista y se sitúa hoy en otro lugar: el de la capacidad de las escuelas de comunicación para pensar lo que significa el que la actual revolución tecnocientífica tenga como ámbito central los procesos y dispositivos de la comunicación y la información. Están nuestras escuelas asumiendo el replanteamiento del estatuto del conocimiento y del aprendizaje que aquella entraña y la reorganización de los oficios que impulsa?. Porque el problema entonces tiene menos que ver con "lo general y lo especial" que con la posibilidad de diseñar un proceso de formación en el que la consolidación de la comunicación como **oficio** no se haga a costa de perder el sentido del **campo** cultural y político en que el comunicador trabaja.

Universidad del Valle, l990

Cali, Colombia

Anexo No. 1

[Llene este formato para cada uno de los Talleres que va a realizar].

TALLERES DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION
FORMATO PARA LA PLANEACION

- Nombre del Taller : _____
- Nombre del Experto: _____ Fecha [Duración] : _____
- Lugar de realización:[ciudad] _____ Asociación Organizadora : _____
- Facultad o Escuela organizadora: _____ Responsables : _____
- Facultades asistentes: _____
- Objetivos : _____
- Metodología del Taller : _____
- Forma de Evaluación del Taller : _____

[Puede usar esta hoja al respaldo].

F E L A F A C S
Federación Latinoamericana de Asociaciones
de Facultades de Comunicación Social

[Llene este formato para cada uno de los Talleres que va a realizar].

P R E S U P U E S T O

Aportes Nacionales :

- Aportes de la Asociación US$ _____
- Aportes de las Universidades US$ _____
- Aporte de la Universidad Anfitriona US$ _____

Total Aporte Nacional :..... US$ _____

Solicitado a Felafacs :

- Para Experto :
  - . Honorarios US$ _____ Entre US$50.oo a US$ 70.oo diarios
  - . Pasaje Aéreo Nacional o Extranjero. US$ _____ Cotizarlo en su País.
  - . Viáticos [hospedaje y alimentación]. US$ _____ Entre US$40.oo a US$80.oo diarios
  - . Materiales para los asistentes [fotocopias, etc]. US$ _____ US$10.oo por profesor asistente [Máximo 30 profesores].
  - . Apoyo Técnico y Administrativo US$ _____ Hasta US$200.oo por Taller.

Total Solicitado a FELAFACS ..... US$ _____

Fecha : _____

[Puede usar esta hoja al respaldo].

Firma : _____

Anexo No. 2

F E L A F A C S
Federación Latinoamericana de Asociaciones
de Facultades de Comunicación Social

TALLERES DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION

F E L A F A C S

Federación Latinoamericana de Asociaciones
de Facultades de Comunicación Social

I - INFORME ACADEMICO DE LOS TALLERES DE METODOLOGIA UNESCO/FELAFACS

1. Tema del Encuentro : _____

2. País : _____ Ciudad: _____

3. Universidad : _____

   Facultad : _____ Responsable de este informe _____

4. Fecha : _____

5. Expertos : _____

_____

_____

_____

_____

_____

Asistentes: [mínimo 30]

No.	**Nombre**	**Facultad**	**Area Docente**
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

No.	Nombre	Facultad	Area Docente
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

6. Objetivos del Taller :

7. Justificación del Taller :

8. Metodología empleada :

9. Bibliografía o materiales utilizados en el Taller :

10. Evaluación / Resultados del Taller por el [los] Experto[s] :

11. Evaluación / Resultados del Taller por los Asistentes [Resúmen]:

12. Evaluación / Resultados del Taller por los Organizadores [Asociación - Facultad]

II - INFORME ECONOMICO DE LOS TALLERES DE METODOLOGIA
UNESCO / FELAFACS

DEBE CEÑIRSE AL PRESUPUESTO APROBADO. SI HAY ALGUNA VARIACIÓN DEBE INFORMARLA Y JUSTIFICARLA CON RECIBOS, COMPROBANTES O FACTURAS. NO DEBE EXCEDER LA CIFRA AUTORIZADA.

EL DINERO ENTREGADO DEBE SER REPORTADO ASI :

1. **Indicación del Sistema de cambio** : El dinero va a ser enviado en dólares, usted debe cambiarlos a moneda nacional en la forma que quiera procurando hacer lo siguiente: si los cambia en Casa de Cambio : Comprobante original - Banco : Comprobante original- en Mercado Paralelo: Certificación original oficial por parte de la Asociación o responsable del Taller en la que conste que fueron cambiados así.

2. **Honorarios de Expertos [entre US$40,oo y US$70,oo]** :
   - Sujetos a las normas enviadas. No pueden excederse de lo autorizado.
   - Comprobante o recibo ORIGINAL firmado por el experto o expertos. Se puede pagar en moneda nacional o en dólares.
   - Llene los formatos que anexamos.

3. **Pasajes Aéreos o Terrestres** :
   - Sujetos a las normas enviadas. No puede excederse de lo autorizado.
   - Pueden enviar el talón [última parte del pasaje] o la factura de compra en la agencia o aerolínea. ORIGINALES [tren o autobús: comprobantes originales].

4. **Viáticos** : **[entre US$50,oo y US$80,oo** diarios]
   - Comprobantes de hotel o restaurante - Originales.
   - Gastos de transporte firmados por quién los hizo.
   - Gastos de impuestos: firmados por quién los pagó o comprobante. [ORIGINAL]

5. **Materiales para el curso : US$10,oo por persona máximo US$300,oo** :
   - Fotocopias : Factura de la institución que recibió el dinero. Original.
   - Gastos de papelería: factura del almacén. Original.

6. **Apoyo Administrativo [hasta US$200.oo por taller]** : - Recibo firmado por el funcionario o empleado. Original.

RECORDAMOS : TODOS LOS COMPROBANTES RECIBIDOS Y FACTURAS DEBEN ESTAR EN ORIGINALES. NO SE ACEPTAN FOTOCOPIAS.

Nota: El Talón del pasaje aéreo es una copia del mismo, se acepta así.

PUBLICACIONES
U. JAVERIANA
1 9 9 0