

Bienvenidos a una asignatura no troncal

Matías Panaccio

“Cuando tu padre estaba en su lecho de muerte, le prometí que me iba a hacer cargo de tu educación. Pues bien, la lección de hoy es la siguiente: nunca escuches a tus profesores. Sólo obsérvalos y así sabrás como será tu futuro.” El consejo iba del personaje de Woody Allen en *Crímenes y pecados* a su sobrina, que lo miraba con atención. No me atrevería a firmarlo con sangre, pero estoy casi seguro de que esa chica es alumna mía todos los cuatrimestres.

Cuando era un docente novato, recién designado a una asignatura y virgen de toda concepción teórica que pudiera tener la educación, ingenuamente creía que la materia que yo más había disfrutado cuando era estudiante de periodismo, el Taller de Redacción, no tendría grandes inconvenientes en ser dictada. ¿Cómo iba a tener problemas en mi labor, si a mí me había fascinado? Y esta reflexión la hacía despojada de todo egocentrismo porque no sólo yo pensaba así: toda persona que –convencida– estudiaba esa carrera hablaba maravillas del Taller de Redacción.

Esa idea previa, la del encantamiento del taller en mis futuros alumnos por simples cuestiones naturales, innatas y hasta –molesta pensarlo siquiera– obvias, me habrá durado hasta el corte de la primera hora de mi primera clase, cuando todos mis alumnos me preguntaban, con insistente curiosidad, para qué debían estudiar cómo escribir una crónica o realizar una entrevista si ellos serían relacionistas públicos, productores de moda, historietistas, publicitarios u organizadores de eventos, por mencionar sólo a algunas de las carreras que cursan los alumnos que toman la materia.

Algunos años más tarde de aquel primer encontronazo que tuve que rectificar con bastantes reflejos –si es que pude hacerlo–, en un intento personal de mejorar mi propia práctica docente, una tropa de autores especializados, o no, me ha hecho sentir no tan solo con mi problema: cómo lograr que a mis alumnos les interese mi asignatura.

En lo estrictamente personal, al comienzo de cada cuatrimestre considero contar con la *desventaja desmotivadora* de dictar una materia no troncal. De esta manera, la tarea de justificar el dictado de esta asignatura se convierte en una actividad principal clase a clase, ya que los contenidos, esos que yo encontraba fascinantes cuando era alumno, *a priori* en la mente de un estudiante tienen –si es que tienen– una conexión apenas tangencial con el plan de estudios de su carrera. De nuevo, el problema es decidir desde qué base se debería fundamentar la asignatura, ya sea desde la lógica propia de la disciplina periodística, el enfoque de la carrera o el perfil del egresado que se busca, por mencionar tres variables que intervienen en el proceso argumentativo que considero apropiado utilizar. Un modelo teórico que puede ayudar a analizar esta problemática es el del conocimiento previo y el cambio conceptual, es decir, el que trabaja sobre las ideas que los alumnos traen al momento de inscribirse en una asignatura para activarlos y conectarlos con la nueva información.

Sobre esta idea, varios investigadores han trabajado desde la década del '70 con distintos enfoques, diferencias evidenciables en los resultados que ellos aseveran que pueden esperarse de los estudiantes en materia de cambio conceptual. Algunos establecen que lo que se verifica es una modificación gradual de las ideas previas, otros hablan de una reorganización de conceptos y, los más radicales, sí consideran la posibilidad de que este cambio pueda llevarse adelante.

Dentro de esta última categoría se podrían incluir a George Posner y Kenneth Strike (1982), que en su libro “Acomodación de una idea científica: hacia una teoría del cambio conceptual” establecieron que para que se produzca este cambio se deben cumplir cuatro condiciones: la primera es la insatisfacción de una persona respecto de sus conocimientos; en segundo lugar, las nuevas ideas deben ser claras; tercero, al presentar esta nueva información tiene que parecer plausible; por último, estos conocimientos deben ser fructíferos y paliar aquella primera insatisfacción.

Este inconformismo, o mejor dicho, el intento del docente de provocar la sensación de inconformismo en la clase a través del planteo de situaciones reales y concretas, de laboratorio pero verificables en la vida profesional –grado de complejidades aparte–, que sirva como base de construcción de conocimiento, siempre me ha resultado todo un desafío y me ha parecido una idea ambiciosamente alentadora.

Cinco décadas antes del esbozo de esta teoría, encerrado en una cárcel de la Italia fascista e interrumpido constantemente por guardias que tenían como misión entorpecer su escritura, Antonio Gramsci, en su “Introducción al estudio de la filosofía” dejó su visión sobre los saberes que todos los seres humanos llevamos dentro, con independencia del tipo de educación que hayamos recibido: “Conviene destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Conviene, por lo tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son ‘filósofos’, y definir los límites y los caracteres de esta ‘filosofía espontánea’, propia de ‘todo el mundo’, es decir, de la filosofía que se halla comprendida: 1) en el lenguaje mismo, que es el conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y el buen sentido; 3) en la religión popular y también en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente ‘folklore’”.

No sólo por puro placer de *gramsciar* mi asignatura, en la primera clase a cada estudiante le pregunto cómo se informa. Como no llevo estadísticas precisas, englobaré en una certera gran mayoría la respuesta: “No leo diarios”. Alguno dirá que ocasionalmente lo hojea el domingo, otro se apuntará a una sección específica, un tercero dirá que lee las versiones en línea de los principales matutinos nacionales e, invariablemente, esa enorme mayoría mencionará a la televisión como medio por el que más se informa. Expresado de otra manera: los alumnos que acuden a mi clase difícilmente han

participado en la producción o la redacción de contenidos para diarios, revistas, sitios web, radios o señales audiovisuales. De ahí que su máximo acercamiento a los medios de comunicación sea en condición de público. Dicho de una forma más brutal, tal vez más pesimista: son unidades genéricas de puntos de rating, son *target*. Así, con la liviandad (y un poco de irresponsabilidad) que significa ser apenas un espectador que todo lo puede aceptar o criticar desde el refugio de un sofá, el primer cambio conceptual que me interesa producir en mis alumnos es que “Accidente fatal en Flores, mueren dos personas y un boliviano” es una bestialidad racista, es el resultado de un execrable sentido del humor que tiene algún idiota patológicamente declarable que se gana la vida como *videographista* en una señal de cable y no un titular, aunque pueda aparecer –aunque efectivamente haya aparecido– como placa roja en Crónica TV. Parece casi redundante aclararlo, pero durante la gran crisis, algunos canales enviaban sólo un camarógrafo a cubrir determinados acontecimientos. Ese camarógrafo era quien le pasaba el micrófono a alguna persona que tuviera algo para comentar acerca de esa cobertura. Esa práctica aún hoy puede verse en algunas señales: un personaje le habla a la lente y no hay nadie que pregunte, nadie más presente que el camarógrafo que lo enfoca. Esos fragmentos a veces son presentados como “entrevistas” y después es uno, como profesor, quien debe decirles a sus alumnos que no, que no es una entrevista porque para ello se necesitaría un entrevistador.

“La prensa escrita está en crisis (...) Independientemente de la influencia, real, del contexto económico y de la recesión, nos parece que las causas profundas de esta crisis hay que buscarlas en la mutación que han experimentado, en los últimos años, algunos conceptos básicos del periodismo. En primer lugar, la misma idea de la información. Hasta hace poco informar era, de alguna manera, proporcionar no sólo la descripción precisa –y verificada– de un hecho, un acontecimiento, sino también de un conjunto de parámetros contextuales que permitieran al lector comprender su significado profundo. Era responder a cuestiones básicas: ¿Quién ha hecho qué?, ¿con qué medios?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cuáles son las consecuencias? Todo esto ha cambiado completamente bajo la influencia de la televisión, que hoy ocupa en la jerarquía de los medios un lugar dominante y está expandiendo su modelo. El telediario, gracias especialmente a su ideología del directo y del tiempo real, ha ido imponiendo, poco a poco, un concepto radicalmente distinto de la información. Informar es, ahora, “enseñar la historia en marcha” o, en otras palabras, hacer asistir (si es posible en directo) al acontecimiento. (...) Esto supone que la imagen del acontecimiento es suficiente para darle todo su significado. En el límite, sobra hasta el propio periodista. (...) El objetivo prioritario, para el tele espectador, es su satisfacción, no tanto comprender la importancia de un acontecimiento como verlo con sus propios ojos. (...) Y así se establece, poco a poco, la engañosa ilusión de que ver es comprender y que cualquier acontecimiento, por abstracto que sea, debe imperativamente tener una parte visible, mostrable, televisable. Esta es la causa de que asistamos a una emblemización reductora, cada

vez más frecuente, de acontecimientos complejos. Por ejemplo, todo el entramado de los acuerdos Israel-OLP se reduce al apretón de manos entre Rabin y Arafat.” Ignacio Ramonet escribió las líneas anteriores en el primer capítulo de su libro “La tiranía de la comunicación” (1998). Una parte de ese texto fue publicada en el editorial que encabezaba su firma en la primera edición española de *Le Monde Diplomatique*, y su título, su hipótesis, es tan elocuente que grafica a la perfección aquel cambio conceptual que más arriba comenté buscar en mis alumnos: “Informarse cuesta”. No voy a ponerme purista y negar a la televisión, ni a sus ventajas, ni escribiré una visión apocalíptica. Pero sí estimo muy necesario que mis alumnos, a fin de cada período lectivo, consideren que informarse es una durísima tarea que hay que, primero, sentir la obligación profesional de hacer y, segundo, tener estómago para querer continuar con ese trabajo. Y estar informado es un proceso bastante más complejo que ver un noticiero que en tres minutos y cuarenta y dos segundos compacta, por caso, la actualidad internacional.

Los investigadores de la educación aseveran que cuanto más emocional es un contenido, mayor será su resistencia al cambio. Pues bien, desde la óptica de un taller de redacción periodística, la oposición conceptual que posiblemente ejerza el aula por rechazar a una nueva idea o a un contenido teórico que llegue a ofrecer el docente, puede llegar a ser visceral. Lo visual –y sobre todo, lo audiovisual– parece conllevar una enorme presión que, en un principio, hace al estudiante intentar rechazar de plano la nueva propuesta de conocimiento que se le expone. Los alumnos –otra vez, tomados desde el punto de vista más brutal, que es exactamente el mismo con el que los perciben los medios, es decir, unidades genéricas de *puntos de rating*– parecen compartir los códigos éticos de los medios, el aparente convencimiento de que la estrella es el periodista y no las noticias que transmite, la máxima que han escuchado desde siempre que afirma casi en tono bíblico que una imagen vale más que mil palabras, las fórmulas comerciales que en algunas ocasiones llegan hasta casos de corrupción periodística y, de paso, de contrabando, casi subrepticamente, los errores gramaticales que permiten los medios en pos de ahorrar espacio o de no capacitar a su personal. Es tal la asiduidad con la que perciben estos ejemplos que, desde el pizarrón, es muy difícil enseñarles que son malos ejemplos, porque a diario leen, escuchan y ven –sobre todo ven, cómodo control remoto en mano– un *collage* de tiros, sangre, gremialistas, cotizaciones, atentados, resistencia iraquí, piquete en el Puente Pueyrredón, *se desgració el campeón del hiperfútbol*, faltan ciento sesenta y cinco días para la primavera: estoy informado.

Sobre esta contrafuerza ejercida desde el llano del aula, dos investigadores del campo de la enseñanza de la química, una disciplina bastante menos objetable que la redacción periodística en cuanto a su rígida metodología científica, Douglas Mulford y William Robinson (2002), aseveran que si los estudiantes reciben una información nueva que se les contrapone diametralmente con sus conocimientos previos, o la rechazan, o la reinterpretan acorde con su esquema mental o, en el

mejor de los casos, la aceptan mínimamente luego de practicarle algunos cambios. Y hablamos de química. En un intento de universalizar una posible respuesta a este dilema, Gramsci nuevamente, acerca de la discusión científica: "En el análisis de los problemas histórico-críticos es preciso no concebir la discusión científica como un proceso judicial en el cual hay un imputado y un procurador que, por obligación de oficio, debe demostrar que aquél es culpable y digno de ser quitado de la circulación. En la discusión científica, dado que se supone que el interés sea la búsqueda de la verdad y el progreso de la ciencia, se muestra más "avanzado" quien se coloca en el punto de vista de que el adversario puede expresar una exigencia que debe ser incorporada, quizás como momento subordinado, en la propia construcción. Comprender y valorar en forma realista la posición y las razones del adversario (y éste tal vez sea todo el pensamiento pasado) significa haberse liberado de la presión de las ideologías (en el sentido peyorativo, de ciego fanatismo ideológico), para colocarse en un punto de vista "crítico", el único fecundo en la investigación científica."

Si es posible, éste es un segundo y último cambio conceptual que pretendo de mis alumnos –junto a la toma de conciencia de que informarse cuesta–, y no lo sumo por engolosinarme. No estoy seguro si lo lograré, pero la reformulación crítica y autocrítica de esas ideas previas con las que llegan al aula, esas que los convencen de que hacen falta *escandaletes* para que haya noticia, o que vende sólo aquello que pueda mostrarse semi-desnudo, o sin el prefijo, esos preconceptos pretendo cambiarlos por responsabilidad y pasión al comunicar; la supuesta fórmula comercial, por el reconocimiento de hechos de interés público; la liviandad al redactar líneas laxas lanzadas sólo para cumplir o el levantar textos escritos por una tercera persona, por el comprometido sentido y sentimiento de autoría.

Y de ser aquel profesor virgen de toda concepción teórica de la educación, ingenuamente feliz de la vida y repleto de orgullo profesional por su asignatura encomendada en un nivel universitario, pasé rápidamente a convertirme en un adolescente tardío y conflictuado por una tormenta de nuevos problemas. Varias veces cambiaron mis prioridades (iba a escribir "¡Pobres mis primeros alumnos!", pero sería muy injusto –y ahora que lo pienso mejor, también muy pedante– no incluir a mis pobres futuros alumnos).

En una primera etapa, la única propuesta en mente era llegar a dictar todos los contenidos programados de la materia. Me desvivía con explicaciones teóricas, películas, capítulos de autores, consignas y trabajos prácticos y me aterraba el burlón paso de las semanas. Con algunos –no muchos– años de docencia, puedo decir que he experimentado mi propio cambio conceptual acerca de cómo encarar el dictado de mi asignatura. He notado –aún me deprime comprobarlo empíricamente, pero eso es sólo una cuestión de orgullo– que no llegan fanáticos del Taller de Redacción a mis comisiones. He probado fórmulas distintas, experimentado con tiempos de trabajo en clase o salidas de campo. He tratado de mostrarles la idiosincrasia periodística, el *leit motiv* de los obreros de la pluma y el papel (en todas sus tecno-

lógicas versiones posmodernas) en un intento, espero no vano y mucho menos banal, de que en el campo profesional, mis alumnos futuros no-periodistas sepan relacionarse con la disciplina desde el ejercicio de las carreras que ellos han elegido seguir, de modo que el Taller les haya servido para ser, apenas, buenas interfaces disciplinarias.

En cuanto a la alumna que todos los cuatrimestres creo ver en mis aulas aunque fuera sacada de la mente de Woody Allen, si efectivamente sigue el consejo de su tío y no me escucha, sino que sólo me observa con el ánimo de proyectar en mí cómo será su propia vida, desearía que lo que perciba fuera mínimamente parecido a la reflexión del profesor Louis Levy, otro personaje de *Crímenes y pecados*, con la que cierra la película: "A lo largo de nuestras vidas, todos nos enfrentamos a decisiones agonizantes, elecciones morales. Algunas son a gran escala, la mayoría versan sobre temas menores. Somos, de hecho, la suma total de nuestras elecciones. Los eventos se desarrollan tan impredeciblemente, tan injustamente, que la felicidad humana no parece estar incluida en el diseño de la creación. Y aun así, la mayoría de los seres humanos parecen tener la habilidad para seguir intentando encontrar alegría en cosas simples, como su familia, su trabajo, y la esperanza de que las generaciones futuras puedan entender más."

El desafío del diseño de una grilla que evalúe periódicamente a la institución

Matías Panaccio

Durante la última semana de los meses de mayo y de octubre de 2006 se llevaron a cabo las encuestas de calidad. De esta manera, los estudiantes de todas las carreras que se dictan tanto en la Facultad de Diseño y Comunicación como en la Escuela de Hotelería y Turismo tuvieron la oportunidad de examinarnos a todos los que conformamos la comunidad de la institución, fuéramos docentes, personal de higiene y limpieza, administrativos, proveedores externos, bedeles, tesoreros, agentes de seguridad, autoridades universitarias.

Si bien todos los años se realiza esta encuesta, la modalidad utilizada este año hizo subir de manera considerable la cantidad de respuestas, en comparación con ciclos lectivos anteriores. Se dejó de lado, entonces, a las urnas que se disponían en diferentes sitios estratégicos de la Facultad y se las reemplazó por la visita directa de los encuestadores por las aulas. Así, el Equipo de Gestión Académica coordinó los esfuerzos del personal de su propio sector y sumó la colaboración de los recursos humanos de otros sectores de la Facultad, como el departamento de Marketing, la Coordinación de Alumnos y el Centro de Recursos. La logística se diseñó con el objetivo de garantizar que cada alumno tuviera la posibilidad de llenar dos encuestas diferentes: Una referida a cada docente con el que estuviera cursando durante el período en estudio; la otra, a su carrera en general. El objetivo de este texto en particular es acercar al lector el proceso de esta segunda encuesta, aquella por la cual los estudiantes evaluaron a la institución.