

Taller de Comunicación periodística

Equipo docente

Renata Rocco-Cuzzi, adjunta a cargo

Diego Rosemberg, JTP

Guido Braslavsky, ayudante de primera

Alexis Burgos, ayudante de primera

Ana Laura Pérez, ayudante de primera

A partir de tres textos individuales y uno en colaboración, los integrantes del Taller de Comunicación periodística, proponen un repaso de la propia práctica en los 11 años que lleva de vida el taller, la ineludible relación entre lectura y escritura, los temores a contribuir a la formación de alumnos incapaces de vivir sus aprendizajes con menos consignas puntuales y mayor libertad y la apertura al trabajo no solo con material canónico si no también con textos provenientes de otras lecturas cotidianas de los estudiantes. En casi todos los casos, los docentes manifiestan el deseo de que el espacio de las jornadas realmente sirva para dialogar productivamente con sus compañeros.

Se ha trabajado con los ejes 3, experiencias de evaluación de los aprendizajes; 4, experiencias de autoevaluación de la propia práctica docente y 5) percepciones sobre nuestros estudiantes (qué estudiante pienso, para qué clase?, (¿conozco a las/os estudiantes?)

Presentación

En el primer cuadernillo que utilizamos para las clases del Taller de Comunicación Periodística, al final tenemos un apartado que se llama *Recomendaciones*, que a su vez tiene un apartado que se pone imperioso y dice: “*Huya de los lugares comunes y escape de los eufemismos*”. Yo, ahora mismo, voy a transgredirlo porque digo que me siento muy orgullosa de que los docentes de este taller piensen bien y con pensamientos propios, por suerte, entonces, al menos ellos escapan de los lugares comunes.

Tengo otra reflexión: más de uno de nosotros habla de la escritura como ineludiblemente vinculada con la lectura. En eso no somos fundadores porque al menos desde que Cervantes escribió a principios del siglo XVII el Quijote, se inauguró algo que recién en el siglo XX alguien bautizaría como intertextualidad y aun más, tematizó como las lecturas pueden modelizar las conductas de los lectores.

Tengo una tercera reflexión, nuestros textos, en su mayoría, están llenos de preguntas que de algún modo van a interpelar al colectivo que está presente. Indudablemente, esto es propio de tiempos de crisis culturales, de paradigmas, dirán muchos.

Y, una última reflexión, me parece que los más jóvenes, Ana Laura Pérez y Alexis Burgos, instalan un corte, una mirada diferente ¿será así? A lo mejor lo podemos pensar entre todos, aquí.

Diego Rosemberg

No es fácil para nosotros esta propuesta, por cierto muy saludable. Los periodistas - porque ésta es una cátedra conformada por periodistas que dan clase- estamos acostumbrados a escribir sobre lo que hacen los demás pero poco hablamos sobre lo que realizamos nosotros mismos. De todas formas, intuimos que la problemática es bastante común a la del resto de los docentes, muchos acostumbrados a investigar y escribir sobre un determinado campo pero poco habituados a reflexionar y a sistematizar la práctica docente dentro del aula que, creemos, es otra forma de generar conocimiento. A veces, tal vez, poco valorada.

Cada cuatrimestre, cuando presentamos nuestra materia les anunciamos a los estudiantes dos objetivos básicos para alcanzar: desarrollar la capacidad de obtener

información propia (porque no existe el periodista que no maneja información propia) y poder contarla de una manera que enamore al lector, porque si nadie lee la información que los periodistas contamos, no hay acto comunicativo y, por lo tanto, de nada sirve obtener información propia.

Y es aquí donde nos topamos con nuestro primer gran desafío. Después de cuatro años de haber transitado la Universidad y de haber realizado varias monografías y trabajos de investigación, los estudiantes que cursan nuestro taller llegan con una serie de hábitos y prácticas bastante diferentes a las que requiere la práctica periodística. Ni mejores ni peores, simplemente diferentes porque responden a objetivos, a veces, opuestos.

Para empezar, el texto académico se dirige a unos pocos, a los evaluadores, a quienes saben más que el estudiante o, por lo menos, mucho sobre una determinada materia. El texto periodístico, en cambio, se dirige a un público masivo y, en general, menos informado que el autor. Y si la monografía académica abunda en terminología científica y conceptos teóricos, el texto periodístico es divulgativo y hace uso del habla cotidiana. Mientras que la academia suele valorar cierta escritura jergática –por no decir hermética-, un artículo de prensa se destaca por su concisión y por su lenguaje directo: sujeto, verbo, predicado, solemos aconsejar. EL *paper* académico, además, tiene una introducción y una conclusión, pero el texto periodístico no introduce a nada –va al grano- y deja la conclusión en manos del lector. Al menos en términos ideales.

Da la sensación de que todas estas diferencias generan cierta angustia a un número importante de estudiantes, acostumbrados después de tantos años de escolarización a que les digan lo que está bien y lo que está mal (y los sancionen o los feliciten por ello). Muchos estudiantes parecen poco habituados a aceptar la existencia de diferentes abordajes para una misma cuestión y a situarse en sus respectivos contextos para desarrollar o valorar prácticas. No se trata de culpabilizarlos o responsabilizarlos. Da la sensación de que, tras tres años de jardín de infantes, siete de escuela primaria, cinco de secundaria y cuatro de universidad, los estudiantes aprendieron que las cosas se hacen de una única manera. Y muchas veces no hay siquiera una reflexión sobre esa manera de hacer. En nuestro caso, por qué escribo lo que escribo, para qué, con qué objetivo.

Un viejo dicho que circula entre los especialistas de la Educación dice que cada docente enseña como aprendió. La mayoría de nosotros –si bien todos tenemos formación universitaria o terciaria- aprendió el oficio en las redacciones, a prueba de

ensayo y error. Y así es como lo enseñamos en el taller. El aprendizaje es sobre la propia práctica, un proceso que se desarrolla trabajo a trabajo.

Y es aquí donde aparece una nueva angustia. Algunos de los docentes de nuestro taller no califican los trabajos. Realizan observaciones conceptuales sobre los escritos pero no colocan notas numéricas ni quedan “aprobados” o “desaprobados”. Este tipo de corrección tiene mucha más información que la meramente numérica porque detalla cada punto a seguir trabajando y en qué dirección. Sin embargo, la reacción de muchos estudiantes es, con indisimulable ansiedad, preguntar: “¿Pero está aprobado o no?” Parece haber una apropiación instrumentalista del conocimiento o, mejor dicho, de las correcciones. Nuestra intención es que haya una evolución trabajo a trabajo, una incorporación de conceptos y nociones que se vaya plasmando clase a clase. No nos interesa la fotografía de un momento. Pero muchos estudiantes lo reclaman. No parece tan importante aprehender como aprobar.

Una tercera angustia surge cuando las consignas no son absolutamente cerradas, cuando los obliga a involucrarse, a tomar decisiones. Si la propuesta es escribir una nota que no esté en la agenda de los medios de comunicación pero que consideren que merece estarlo, o si les pedimos que escriban una nota en el género que mejor exprese su voz, aparece una sensación de ahogo en tanta libertad. A modo de hipótesis uno puede esbozar: si durante más de dos décadas les dijimos cuándo escribir en lápiz y cuándo en tinta, si les señalamos qué capítulos leer de un libro y de qué página a qué página estudiar, si para presentar un trabajo les exigimos que sea en una determinada tipografía y cuerpo, con cierto interlineado, ¿no los habremos adocenado? ¿Hasta dónde los entrenamos a ejercer la libertad creativa? ¿Hasta dónde fomentamos su autonomía intelectual? Una respuesta tan verdadera como cómoda puede ser echar culpas al secundario o a las diferentes mochilas que traen desde sus inequitativos orígenes. Una respuesta responsable tal vez sean propuestas como estas jornadas que nos obligan a pensar y repensar nuestro trabajo, nuestras estrategias y nuestros objetivos.

Renata Rocco-Cuzzi

Para los que me conocen les va a resultar absolutamente increíble que en este caso me toque hacer algunos balances positivos de la tarea que venimos haciendo desde hace 11 años, cuando confluimos para empezar un taller nuevo.

Por años, en cada evaluación colectiva, jornada, convocatoria académica yo repetía mi leitmotiv: los estudiantes que cursan comunicación exhiben, en una proporción muy significativa dificultades tales en el uso del lenguaje escrito, que me resultaba un enigma cómo habían podido terminar la escuela secundaria, aprobar el CBC y en algunos casos hasta la primaria. El panorama era para mí todavía más desolador porque venía de dar durante 17 años clase de Literatura argentina del siglo XX en Filosofía y Letras. Allí, que escribieran mal, era algo extraño, los mejores alumnos no lo eran porque escribieran bien y los malos mal. El problema o los problemas eran otros, pero sí había uno en común: la biblioteca de la casa paterna. Esta desigualdad fundacional es una de las realidades más difíciles de revertir y es la que genera en el docente una insostenible sensación de impotencia.

Para peor, casi todos somos concientes de que la cultura letrada viene agonizando hace muchos años y a veces parece tener firmada su acta de defunción. Pero como lo nuestro es escribir, tenemos que tener presente este obstáculo y pensar las estrategias para superarlo, para hacer otra cosa porque la revolución informática, opino, es la única cultura emergente –en términos de Williams- que apareció después de muchos años de más de lo mismo.

Un dato es que se sigue comprobando que los estudiantes que han leído, en general, escriben bien. Durante la década más uno en que venimos dando clases en el taller pude verificar que la muletilla “chicos, hay que leer, el diario, a escritores como Puig, lean porque con las lecturas se amplía el vocabulario, etc.”, que usaba para alentar a los que escribían mal, a falta de cualquier otra receta, era correcta, pero tardé en darme cuenta. Como dijo Diego, no nos interesa congelar con una nota cada trabajo que entregan los estudiantes si no llegar a una apreciación global de todo lo que ese alumno ha hecho en el cuatrimestre, se trata de un proceso en el que participamos el docente y cada alumno, ellos aprenden y nosotros también – juro que no me hago la humilde-. Una de las cosas que aprendí es que de verdad leer hace escribir mejor y la prueba la tenía delante de los ojos. Por ejemplo, los varones siempre escriben mejores o peores crónicas deportivas, pero excepcionalmente son directamente malas. Es porque casi todos ellos leen muchas crónicas deportivas. **Es decir que leer más, casi siempre, hace escribir mejor**, y ésta es una primera conclusión en estas reflexiones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero no queremos eludir explicar qué queremos decir cuando hablamos de escribir bien o escribir mal, es decir ¿cuál es la buena letra y cuál la mala letra en periodismo escrito? No querríamos que se pensara que sostenemos valores como los que se

expresan al hablar del “mal o buen gusto” ¿Buen o mal gusto para quién? Diego ya hizo una síntesis: ser concisos y directos: sujeto, verbo, predicado. También habló de precisión, agreguémosle algunas otras enseñanzas más del escritor inglés George Orwell en su texto: *La política y el idioma inglés* (1946), como evitar “las imágenes trilladas”, “las metáforas moribundas”. Cuando trabajamos con textos como éste y cuando corregimos meticulosamente, conseguimos que una buena parte de los alumnos también sean meticulosos y trabajen por entender bien qué se les corrige y por qué. **Las correcciones que se hacen en cada trabajo son el otro elemento fundamental del proceso de aprendizaje.**

No es lo más frecuente, pero hay alumnos y grupos que hasta llegan a interesarse por la gramática. Es en esos momentos en los que uno siente que tiene sentido enseñar. Son momentos en los que se quiebra la razón instrumental que le preocupa a Diego. En esto soy más escéptica que él, me resulta difícil creer que en sociedades en las que la lógica hegemónica de las conductas es la razón instrumental, la mayoría de nuestros alumnos puedan ser ajenos a ella fácilmente.

Pero quiero volver a lo que apunté antes acerca de la impotencia de los docentes frente a los estudiantes “carenciados”, los que se criaron en familias sin hábitos de lectura, sin estímulos en ese sentido, sin leer el diario. Ya lo sé, el problema es político y económico, pero ¿qué hacemos nosotros? Es entonces cuando me aparece, obsesivamente, algo que leí hace muchos años en un diario sobre lo que dijo Eric Hobsbawm al inaugurar el ciclo lectivo en una universidad de algún país que había sido parte de la URSS. El historiador inglés sostenía que nosotros, los docentes, tenemos que dedicar nuestros mayores esfuerzos a los estudiantes con problemas, los que no tenían dificultades para aprender se podían valer por sí mismos, los otros no. ¿Cómo lo hacemos?

Guido Braslavsky

En un tiempo de estos más de diez años al frente de un curso –uno no puede repetirse tanto, va variando para actualizar contenidos por razones estrictamente académicas, pero también para no aburrirse- el profesor se paraba en el pizarrón y escribía ese párrafo que sabía de memoria:

“Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía habría de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer al hielo”.

Lo escribía en el pizarrón, con tiza y entrecomillado (de paso recomendaba la lectura de la novela en cuestión) pero también llevaba otros comienzos, los leía: la Biblia, Hemingway, o este otro:

“Nadie podía dormir. Al amanecer, se iba a bajar el material de asalto y un primer contingente de tropas cruzaría el agua y lanzaría el ataque en la playa de Anopopei. En todo el barco, en toda la escuadra, los hombres sabían que en el término de pocas horas algunos de ellos habrían de morir”. (Norman Mailer, *Los desnudos y los muertos*, 1948).

Había que enseñar el comienzo. Inculcar que lo principal está en ese primer párrafo. Que ahí se juega todo, o casi (aunque no siempre, es verdad). En algún modo, la enseñanza del taller en el marco de la Carrera de Ciencias de la Comunicación era – es- rupturista. No hay “introducción, marco teórico, hipótesis principal...”, etcétera etcétera. Sólo un primer párrafo para captar la atención del lector y merecer que nos siga leyendo. Por eso mostrar que el recurso podía valer lo mismo en un clásico de la literatura como en un libro sagrado. A propósito, no lo dejemos de lado: *“Al principio Dios creó el cielo y la tierra. La tierra era algo informe y vacío, las tinieblas cubrían el abismo, y el soplo de Dios se aleteaba sobre las aguas. Entonces Dios dijo: “Que exista la luz”. Y la luz existió. Dios vio que la luz era buena, y separó la luz de las tinieblas; y llamó Día a la luz y Noche a las tinieblas. Así hubo una tarde y una mañana: este fue el primer día”.* ¿No queremos saber acaso cómo sigue esta historia, qué pasa en los días siguientes?

Enseñar periodismo, escritura periodística en el marco de la Carrera de Ciencias de la Comunicación supone una suerte de ruptura, que hace a la diversidad que debe tener la formación de los alumnos. Es algo que uno se plantea delante del curso: no estamos aquí en una carrera de periodismo, esto se trata de una licenciatura en ciencias de la comunicación. Pero ésta es una materia particularmente orientada al periodismo, así que hay que encararla como tal. Tenemos la licencia de la ruptura, más aún, tenemos la obligación de ser un contenido de diversidad.

Desde dónde enseñar, también fue un interrogante hace más de diez años. El gran periodismo nacido en el siglo XX, el de la era industrial, que dio cuenta de un mundo en transformación pero a la vez dio sentido a esa realidad desde sus propias estrategias de construcción, está en crisis. La gran prensa que hemos conocido está

en crisis. Cuando uno lee la “lección” de periodismo que le da ese veterano periodista de policiales, “Becerrita”, al novato Santiago, el protagonista de *Conversación en la Catedral* (Mario Vargas Llosa se inspiró en sus propios comienzos como periodista y a Becerrita lo tomó de un personaje real, como en buena parte de su producción), ante esa lección uno piensa que nada ha cambiado, que lo esencial del oficio sigue como era hace sesenta años. Sin embargo hubo, hay cambios. Los manuales, lo escrito, ayudan. Pero la confianza estuvo en nuestro caso, siendo un grupo de docentes con experiencia en la profesión, en especial en medios gráficos, aun desde experiencias diferentes, en la posibilidad de contrastar el manual con esa experiencia cotidiana cambiante.

En algún caso, como el de quien escribe, es insoluble al pararse frente al curso la propia experiencia personal, el recuerdo de uno mismo siendo alumno, graduado hace ya muchos años de la carrera. Quizás le suceda a otros docentes en situaciones análogas. ¿Cómo eran los propios trabajos prácticos, el desempeño, lo que uno sentía, lo que podía brindar, cuáles eran las propias limitaciones y los méritos en similares circunstancias?

Aquel alumno sabía qué era una Licenciatura en Comunicación, pero quería ser periodista. Celebraba cuando sus profesores –unos pocos, claro, en materias específicas- eran periodistas. Ese alumno buscaba absorber cada gesto y cada movimiento, supuestamente representativo de un mundo del que aspiraba formar parte en algún momento.

¿Es uno, hoy, modelo para sus alumnos? ¿Qué les deja, habrá sido referencia para ellos cuando sean profesionales con una carrera consolidada? ¿O si no van por ese camino, haber contribuido a enriquecer su universo?

Se comparten aquí las reflexiones de los colegas sobre el problema de la evaluación. ¿Puede calificarse con nota numérica la escritura? Los estudiantes llegan con diferentes competencias culturales, redaccionales, de lecturas. Han hecho una primaria, una secundaria que los ha moldeado en muchos sentidos, si bien nunca acabadamente.

La escritura debe ser placentera, una instancia de expresión y de libertad, nunca tortuosa. Al menos esto es un planteo, con todas las dudas que conlleva. Un desafío evaluatorio es apuntar a la evolución del alumno, un objetivo utópico, podría decirse, en el desarrollo de un breve cuatrimestre de no más de quince clases. Poder trascender el “está bien” o “está mal” y pensar el proceso más como el avance por una

“ancha avenida”, en la cual más cosas están permitidas y las correcciones operan para no perder ese curso.

5.- Percepción de nuestros alumnos

Ana Laura Pérez –Alexis Burgos

Pensar en los alumnos del Taller de Comunicación Periodística de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires es, en todos los casos, pensar en alumnos que están poniendo a prueba por última vez su tímida decisión de elegir la orientación en Periodismo para su perfil profesional entre las demás opciones: Políticas y planificación de la información, Comunicación comunitaria, Comunicación y educación y Opinión pública y publicidad. Es que el taller, otrora llamado “llave”, es la última materia del tronco común, y cada alumno puede decidir si cursarla o cursar, en cambio, el Taller de Comunicación Comunitaria o el Taller de Comunicación Publicitaria.

La elección del Taller de Comunicación Periodística, según responden los alumnos cuando se les pregunta cómo llegaron a la cursada, tiene básicamente que ver con dos cuestiones ciertamente disímiles. Por un lado, con la certeza del interés por la orientación en Periodismo, y por otro con la intención de evaluar si realmente es el periodismo lo que les interesa como práctica profesional a largo plazo. Las respuestas, como puede verse, son antagónicas y están tamizadas en muchos casos por un cierto desconocimiento de “lo que se puede hacer” luego de cursar las otras orientaciones. “Periodismo” parece ser una tautología, y esa sensación de familiaridad, de noticiero con la merienda y el desayuno, parece ofrecer un espacio seguro frente a la incertidumbre que plantea el recorrido académico, el universo profesional y la vida misma.

Pero esos mismos alumnos que eligen el Taller de Comunicación Periodística por la familiaridad que sus propios consumos les proponen, pocas veces se sienten familiarizados con algunas prácticas ciertamente esperables para un estudiante de periodismo, como la lectura diaria de periódicos, por ejemplo, o el interés por la estructura gubernamental republicana o la lectura de los clásicos de la literatura universal en general y latinoamericana en particular. ¿Cómo son, y qué entienden por periodismo entonces, los alumnos del Taller?

Para empezar, los alumnos del Taller de Comunicación Periodística tienen una idea del periodismo mucho más asociada a los presentadores de noticiero y a los participantes de *talk-shows*, ahora llamados en su versión más extrema *panelistas*, que a la prosa ficcionalizada del nuevo periodismo norteamericano o la crónica de autor. Este desfasaje es casi lógico, si se quiere, en tanto nuestros jóvenes alumnos, notablemente más jóvenes que los de la década del noventa (¿por qué son notablemente más jóvenes), están formados en el marco de una gramática de consumo y producción principalmente audiovisual y absolutamente atravesada por la lógica de internet.

¿Es esto un problema? En principio no, por supuesto. No obstante lo cual los recorridos de lectura de estos jóvenes parecen dárselas de bruces con las propuestas de lectura del taller en cuestión. ¿Es que acaso nuestros alumnos no leen? De ninguna manera; leen de hecho muchísimo. Pero no leen nada de lo que los docentes de la orientación en Periodismo de la carrera de Ciencias de la Comunicación esperan que lean. Leen, al menos durante las clases: mensajes en diferentes servicios de mensajería instantánea (WhatsApp, Gtalk, SMSs de las diferentes compañías), muchísimos; correos electrónicos, cada vez menos pero todavía un montón; mensajes directos y públicos en redes sociales, todo el tiempo; y, casi como si leyeran -¡ay!- el diario, diversas páginas web. Con temáticas deportivas, en muchos casos.

¿Cómo trabajar, entonces, con jóvenes que sienten cuanto menos lejana, pero todavía muy seductora, la propuesta de lectura de un taller basado en la lectura y en la producción de textos? El desafío, como se ve, es enorme. Pero no por eso ingrato. Las propuestas, en gran medida, resultan para los alumnos sumamente novedosas, incluso cuando la invitación a la lectura se trate de notas omnipresentes en el universo de lecturas que propone Ciencias de la Comunicación o cuando se trate de libros que se convirtieron en *best-sellers* o de artículos que se publicaron en revistas que todavía tiran más de 25.000 ejemplares por mes.

Lo que sí parece imprescindible es el análisis preciso, esmerado y paciente de textos que puedan funcionar como referencia, así como coberturas y series que hayan cobrado celebridad por lo que sea que la hayan cobrado. La reflexión sobre la construcción de la noticia, incluso cuando la *mass media* local cada vez se encarga más de hacerla tema propio, sigue siendo central en tanto sigue siendo, de uno u otro modo, la que permite desenmascarar los procesos de producción de la labor periodística, algo que todavía parece perderse de vista incluso para alumnos que han

cursado dos talleres anuales de escritura y uno también anual de producción audiovisual.

Del mismo modo, la presentación de géneros periodísticos contemporáneos y la invitación a la lectura de textos históricos parece resultar imperiosa en tanto ciertos hechos y modelos narrativos que han signado el quehacer periodístico actual resultan borrosos o directamente desconocidos para los alumnos. ¿Cabe horrorizarse frente a un alumno que desconoce quién es José Luis Cabezas o que entiende que “La crisis causó dos nuevas muertes” es una suerte de eslogan o *motto* de moda en el universo semántico de su facultad? Parece ser que no. Parece ser que, por el contrario y como hace unos años solo se hacía con los alumnos de las universidades del conurbano, lo indicado será revisitar las coberturas 97/2001 y proponer una reflexión al respecto de por qué el periodismo entendido en términos de eficacia de rating o acaso de métricas web no necesariamente es un oficio por el que valga la pena estudiar tantos años. ¿Es esta una concesión? ¿Supone esto una entrega o el descarte definitivo del interés por la excelencia académica? De ningún modo, o al menos no en principio. En última instancia, son estos mismos alumnos los sujetos que nacieron en los años de las leyes de Punto final y Obediencia debida y los que consumieron las mismas operaciones mediáticas que sepultaron el caso Cabezas entre muchos y desconocieron, por decirlo de algún modo, la masacre grotesca que resultó de la caída de buena parte de las políticas neoliberales de los años noventa.