

JUEGOS DE PERIODISMO

Alberto Martínez Monterrosa

ALBERTO MARTÍNEZ MONTERROSA

COMUNICADOR SOCIAL Y PERIODISTA. MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y CANDIDATO A PH. D. EN CIENCIAS SOCIALES. ES PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN SOCIAL E INVESTIGADOR DEL GRUPO COMUNICACIÓN Y CULTURA PBX, DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE.

amartinez@uninorte.edu.co

CORRESPONDENCIA: UNIVERSIDAD DEL NORTE, A.A. 1569
BARRANQUILLA (COLOMBIA)

RESUMEN

Este artículo sintetiza el proceso y los resultados de una experiencia de enseñanza en periodismo, en una asignatura regular que tiene como propósito estimular la inquietud —cuando no pasión— por el arte de informar. Basado en la premisa según la cual el periodismo se aprende por descubrimiento y afecto, el método renuncia a los esquemas con los que habitualmente se ha orientado la materia y le propone al estudiante una búsqueda personal que se va alimentando durante los encuentros y talleres de clase. Tras cinco años de aplicación, la propuesta fue reconocida como la mejor innovación pedagógica de la Universidad del Norte en el 2007.

PALABRAS CLAVE: Lúdicas, enseñanza, periodismo, libertad.

ABSTRACT

This article summarizes the process and results of an experience in teaching journalism within the framework of a regular subject that has the aim of stimulating awareness — or better passion — for the art of information. Based on the premise that journalism is learned by discovering and affection, the method drops the schemes which had previously led the subject and proposes the student a personal search that is fed during the class and workshop encounters. After being applied for five years, this proposal was acknowledged as the best pedagogical innovation of Universidad del Norte in 2007.

KEY WORDS: *The art of information, personal search, pedagogical innovation, journalism.*

INTRODUCCIÓN

El hacer periodístico no sólo es el resultado de una reflexión y una deliberación previas a la resolución de informar, orientar y explicar, sino el fruto de un compromiso, en función del deber ser axiológico. Con valores sociales de libertad y paz, el ejercicio de la información supone un acto libre de justicia distributiva. Desde este presupuesto, el periodismo se asume como “un pensar” (García, 1997, p. 19).

Los analistas también están de acuerdo con el valor del dominio de la palabra. “El lenguaje es el instrumento de la inteligencia... (el periodista que) domine el lenguaje podrá acercarse mejor a sus semejantes, tendrá la oportunidad de enredarles en su mensaje, creará una realidad más apasionante incluso que la realidad misma” (Grijelmo, 1997, p. 21).

Algunos, inclusive, aceptan el carácter romántico y aventurero del periodista, pero enlistan las cualidades mínimas para quienes deseen dedicarse al oficio: vocación, cultura, ética, curiosidad, observación, claridad mental, discreción, sagacidad, memoria, entusiasmo, diligencia, mesura, responsabilidad, idiomas e iniciativa. Y los manuales de estilo escriben sus propios catálogos para sus reporteros: “Muestre, no diga... Verifíquelo usted mismo... Busque a los que saben... Sea paciente, persevere... Tenga siempre presente que en periodismo sólo existe lo que se puede demostrar... No escriba sobre lo que no sabe... Dude de todo... Cultive sus fuentes... Busque las palabras precisas... Sea obsesivo con el detalle...” (*El Tiempo*, 2005, p. 172).

El investigador Howard Gardner, autor de un estudio profundo sobre el Buen trabajo en periodismo (2001) y reflexiones cognitivas sobre la creatividad (2005), asocia la consulta y verificación permanente de los datos, la indagación persistente y obstinada, el compromiso ineludible con el contexto significativo, y la interacción con un equipo informativo eficiente, con valores éticos que sean garantes del respeto y la credibilidad.

Entre todos los que se han ocupado del tema, sin embargo, parece haber una gran coincidencia: en cualquier circunstancia, el periodista tiene que hacer gala de una irreductible libertad creativa que ponga a prueba sus destrezas, estilos, originalidad y, en algunos casos, irreverencia, tanto en la búsqueda de las historias como en su narración. Al definirla, Gardner (2000) señala que una persona creativa “resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. Y al insistir en su conocimiento, el investigador utiliza una aproximación conceptual que denomina ‘perspectiva interactiva’, que reconoce tres niveles (elementos o nodos) de análisis: la persona con su propio perfil de capacidades y valores, el ámbito o disciplina en que trabaja con sus sistemas simbólicos característicos, y el campo circundante con sus expertos, mentores, rivales y discípulos que emiten juicios sobre la validez y calidad tanto del propio individuo como de sus productos (Gardner, 1995, p. 52). Conforme a esta perspectiva, la creatividad se entiende como un proceso que resulta de una interacción frecuentemente asincrónica.

Pero ¿son consecuentes las escuelas de formación de Occidente con esas demandas?

A la tradición norteamericana se le atribuyen la crónica escueta de hechos, la objetividad, el interés humano, la indagación profunda, cierta investigación y el escaso intelectualismo con un estilo pragmático y efectista, espectacular, doméstico y de cuento individualizado; la británica recoge, en su modelo de prensa de cejas altas, la separación clara entre hechos y opiniones con un estilo más sobrio que el estadounidense (que es más sencillo) o el latino (que juega más con las palabras); la escuela latinoamericana es “más politizada y literaria que las otras dos” (Gómez, 1999, pp. 11 y 12).

Los modelos de enseñanza responden a las particularidades de cada caso: en Estados Unidos, por ejemplo, la orientación se basa en el aprendizaje de técnicas, lenguajes y tecnologías, con mucho

énfasis en la escritura periodística y en simulacros de redacciones periodísticas, incluso mediante convenios con distintas empresas informativas, junto a una gran preocupación por la investigación; los europeos responden a estudios generalistas, más cercanos a las ciencias humanas y sociales, lo que tendría que ver con que en este continente se “asignaban funciones distintas al periodismo, en severo contraste con el pragmatismo norteamericano” (Gargurevich, 1997, p. 391); y los latinoamericanos ligan el periodismo al estudio de Comunicación Social, con énfasis en las teorías y los campos de esta disciplina, sin perjuicio de un afán puntual por consentir la crónica literaria, a fin de cuentas, el género que le propusieron a la corriente anglosajona.

Con todo, sus patrones de formación siguen obedeciendo a esquemas rígidos. “Frente a una audiencia por naturaleza enemistada con la rigidez y emparentada con el libre pensamiento, los educadores parecen empeñados desde entonces en enseñar y evaluar de manera estandarizada, con modelos que cuadriculan al estudiante y lo obligan a pensar de una sola forma”. Con la pirámide invertida, el *lead* forzado y los seis interrogantes básicos (que ya son diez), entre otros, “la clase estaría desconociendo la libertaria capacidad creativa de los individuos en formación, lo que significa ignorar el talante abierto, irreverente, libre y contestatario” de estas generaciones (Martínez & Durán, 2005, p. 392). Pues lo cierto es que los profesores se enfrentan hoy a una generación de estudiantes “competitivos, que se evalúan a través del “yo soy mejor que tú”; gustan de “las actividades en las que pueden botar adrenalina”; sienten animadversión por “todo tipo de reglas”; buscan siempre extender sus “redes de amigos”; detestan las reglas; son independientes y experimentan una constante seducción por las nuevas tecnologías (La impaciente generación “Y”, *El Tiempo*, 26 de octubre de 2008, p. 2-12).

¿Qué pasaría si, en respuesta a esos presupuestos, la metodología se sobrepone al esquema?

Como parcelación estructurante del programa de Comunicación Social y Periodismo, la asignatura Periodismo II (antes

Teoría de Prensa y Narración Periodística) ofrece al estudiante la opción de investigar y escribir en profundidad tras las nociones de reportería básica de Periodismo I, su antecesora. Con este nuevo acercamiento identifica conceptos trascendentes que exigen su capacidad para contextualizar, connotar, argumentar, poner color.

Para activar ese encuentro, la asignatura descansa en dos ejes: uno lúdico, que normalmente inaugura los temas de clase, y otro de campo, en donde el estudiante pone en práctica las herramientas que le enseñó el juego, a la manera de Rodari (1999):

“No se trata —es preciso subrayarlo— ni de la tentativa de fundar una “fantástica” según todas las reglas, lista para ser enseñada y aprendida en las escuelas como una geometría, ni de una teoría completa sobre la imaginación y la invención; para ello se necesitarían otros esfuerzos y alguien menos ignorante que yo. Ni siquiera se trata de un “ensayo”. Es más: no sé muy bien qué es. Se habla de algunas formas de inventar historias... y de cómo ayudarlos a inventar historias por sí solos: pero quién sabe cuántas otras maneras se podrían hallar y describir. Se trata solo de la invención por medio de las palabras y se sugiere apenas, sin profundizar, que estas técnicas podrían ser transmitidas a otros lenguajes, ya que una historia puede ser contada por un solo narrador o por un grupo, pero también puede volverse teatro, o boceto para una representación de títeres, desarrollarse en una historieta, en una película, ser grabada y enviada a los amigos”.

En este caso, la pretensión no consiste tampoco en forjar periodistas en una etapa temprana de la formación, sino anidar expectativas y, de ser posible, fervor entre los jóvenes comunicadores para que en tanto que se van descubriendo periodistas, se diviertan y continúen el camino de la profesión. Pues juego y trabajo se van juntando en un escenario construido por la pedagogía conceptual a partir de nuevos instrumentos de conocimiento que privilegian los estados de desarrollo de los individuos, esto es, pensamiento nocional, conceptual, formal, categorial y científico, que deben extender el gozo más allá de las aulas.

El juego, entonces, explora vivencias cotidianas o circunstancias hipotéticas, a la manera de las terapias de Schaefer y O'Connor (1983), en procura de conjurar los temores que tienen los estudiantes sobre el periodismo y la escritura informativa. Tras desinhibir al estudiante, el enfoque facilita el descubrimiento de sus potencialidades personales para enfrentar demandas más formales, como lo hacía Rodari (1989) con sus alumnos o lo propone Nunes de Almeida (2002) mediante sus técnicas y juegos. Pues, lo que hace el estudiante tras la experiencia retizada en el aula es aplicar sus habilidades y competencias en construcción a la vida real, mediante un trabajo de búsqueda y redacción que reporta al profesor y compañeros durante los encuentros en clase. De ahí que la estructura de los talleres un día convierte al muchacho en reportero sensacionalista de crónica roja, o en redactor económico de las tiendas de su barrio, o en ayudante de titulares de Clark Kent y Luisa Lane en el diario "El Planeta".

ILUSTRACIÓN DE CASOS (1)

Una de las habilidades básicas de un reportero es la sana y equilibrada relación con las fuentes de información, entendidas estas como personas, entidades y documentos. En la medida en que pueda sopesar intencionalidades y confrontar versiones, podrá atender el postulado máximo de información veraz e imparcial que la Constitución de 1991 exige a los medios de comunicación. Esa necesidad se corrobora diariamente en medio del conflicto armado que vive Colombia desde hace cinco décadas. Sin embargo, las nociones que se imparten en clase se limitan a informaciones específicas que terminan llenando de datos perecederos la corteza cerebral. En el marco de la pedagogía conceptual, proponemos una dinámica constructivista que al amparo del docente permite, colectivamente, a los estudiantes aprehender el manejo de la reportería de guerra. Las palabras clave aquí son: proposicionalizar, codificar, decodificar, y ejemplarizar.

La clase, entonces, supone que hay una toma guerrillera. Que el estudiante es un reportero y recibe la misión de cubrir el suceso.

El lugar está atiborrado de evidencias periodísticas: edificaciones destruidas, ulular de ambulancias, trajín militar, curiosos en las calles, huellas de sangre en las casas...

Un grupo oficiará como fuentes de información. A estos estudiantes se les entrega una ficha que les identificará su rol. En el reverso hay un manual de instrucciones con la información que deben suministrar. Así, el salón es ahora el pueblo destruido y por sus calles andan el alcalde, el comandante del puesto de Policía, los familiares de los heridos, el sacerdote del lugar... Los otros estudiantes actúan como los reporteros que deben hacer las preguntas y reconstruir los hechos.

Su primera misión—la del estudiante reportero—es reconstruir los hechos. De entrada, se fija que solo son algunas evidencias: el lugar, en efecto, muestra que algo de connotaciones violentas ocurrió. Pero ¿qué exactamente?

En la indagación se va a encontrar con unas respuestas que no necesariamente son coincidentes. ¿Cuántos guerrilleros murieron? ¿Cuántos civiles fallecieron o están heridos? ¿Cuál es el monto de las pérdidas ocasionadas? ¿Por qué no se tomaron medidas para evitar la toma? ¿Cuántos guerrilleros eran? ¿Se le debe creer más a las fuentes oficiales que a las no oficiales?

Luego del ejercicio de reportería, los estudiantes se encuentran en un dilema: mientras la Policía dice que fueron “dados de baja” 20 guerrilleros, el Bloque Caribe de las Farc argumenta que fueron 10, entre otras contradicciones. ¿Qué hacemos? ¿Le creemos a la guerrilla o la Policía? ¿Sumamos las cifras y partimos diferencias? El profesor los hace caer en la cuenta de que no existe una información enteramente veraz en un conflicto armado, donde cada fuente defiende intereses particulares, grupales o sectoriales. En este contexto, cobra vigencia la frase proposicional: “La primera víctima en una guerra es la verdad”: (Arendt, 1962).

La pregunta ahora es: ¿qué hace el periodista cuando tiene dudas? El investigador Javier Darío Restrepo, seguidor riguroso de Arendt, sostiene: “Cuando no tenemos certezas de la verdad, compartimos la duda con el público”.

El juego, como se ve aquí, es un proceso mental activo y, por tanto, de construcción, que exige motivación, esfuerzo, autoestima, autorregulación, pero ante todo, respeto por las etapas de desarrollo de unos reporteros que apenas se están aproximando a los conceptos que deberán dominar en la etapa de adultez profesional. Como producto implica adquirir y ampliar las capacidades humanas, percibir relaciones significativas entre la nueva información y el conocimiento previo del estudiante, lo que, entonces, se opone al sistema tradicional y esquemático de la enseñanza.

Pero como no se trata sólo de jugar, sino de aprender haciéndolo, los estudiantes tendrán ahora que salir a la calle y hablar con policías de verdad y con víctimas de verdad para traer una historia que deberán contar y escribir en la siguiente clase. El profesor sugiere unos posibles enfoques: ¿quién está ganando la guerra interna en Colombia?, ¿dónde están y qué hacen los desplazados que llegan a Barranquilla?, ¿por qué las madres barranquilleras no quieren que sus hijos presten el servicio militar? Obviamente, dentro de las restricciones que los roles y la juventud presuponen.

ILUSTRACIÓN DE CASOS (2)

El dilema del vaso medio lleno y medio vacío es, entre todos, el fantasma que más acecha a los periodistas. Las páginas de los diarios están plagadas de noticias negativas que, por lo general, denuncian escándalos, notifican más casos de inseguridad o prevén incrementos en los precios de la canasta familiar. Pero, si se revela un escándalo por corrupción ¿no hay un pequeño triunfo de la transparencia?; ¿la creciente ola de asesinatos no indica acaso que ha llegado la hora de tomar decisiones drásticas para proteger los bienes y honra de los ciudadanos?; ¿el aumento en los precios de la yuca no garantiza el abastecimiento de este producto para la próxima cosecha? Las palabras clave en el siguiente ejercicio son: *contraste, equilibrio, pregunta y verdad*.

Es el siglo XVIII. En un viejo bosque inglés acaba de suceder un hecho extraño, que tiene consternado a todo el reino. Un lobo de

mala apariencia quiso saciar su hambre centenaria con una anciana y su pequeña nieta, a quienes engulló en un mismo día con apenas unas cuantas horas de diferencia; pero un leñador que pasaba por el lugar escuchó los alaridos de las víctimas y las rescató. Dicen los creyentes que fue un milagro de Dios.

El estudiante ahora es un reportero de la época y acaba de ser notificado por el director del periódico en el que trabaja, que debe viajar a Cotswold Hills para indagar sobre la curiosa historia. A la primera que encuentra es a Kianty Steiner, la mamá de Caperucita Roja (así le decían a la niña sobreviviente). ¿Ya sabe qué preguntarle? (¿Por qué mandó sola a Caperucita donde la abuela?; ¿tenía noticias del lobo?; ¿cuándo se enteró de lo ocurrido?; ¿qué piensa hacer de ahora en adelante?) Y si ve a Elisabeth Windsor Steiner –Caperucita– ¿qué interrogantes le hará? ¿Y a Violet Steiner, la abuela? ¿O a August Wolcott, el leñador? ¿O a Ernest Wedsney, el inspector?

Ya estamos en la entrevista, uno de los géneros que aborda la clase como herramienta para hacer investigación. Y saber preguntar es el fundamento del abordaje. Antes de abocarse el ejercicio –recomienda el profesor– es pertinente reunir todos los elementos de contexto posibles, de manera que los personajes puedan ser aprovechados al máximo. En esta indagación –añade– se produce el conocido efecto en cadena que recomiendan los textos, y a partir del cual el reportero va reconstruyendo la historia de la misma manera como cada personaje entrevistado va entregando datos nuevos. Para lograr ese efecto es preciso ir identificando cada eslabón abierto de la cadena.

Un sector de la clase oficia como fuentes de información. Por ahí están Caperucita, la abuela, la mamá, el inspector, ... el leñador, inclusive. Este personaje con ínfulas de héroe medieval, convocó una rueda de prensa y está esperando a los periodistas. Todos reciben una ficha que los identifica con las instrucciones del parlamento en la parte posterior.

Con los datos, qué hay que redactar. ¿Cuál es la noticia? ¿¡Que el lobo se comió a la abuela y a Caperucita, o que un leñador

rescató milagrosamente de la barriga del lobo a la niña y su anciana abuela!? Ahí está el debate: el dilema del vaso medio lleno o medio vacío. Ambas verdades son válidas, pero ¿por qué una en vez de la otra?

Después del debate, en el que saldrán a flote los argumentos de Javier Darío Restrepo, Alex Grijelmo y Germán Rey, entre otros autores citados para la ocasión, los estudiantes tendrán que salir a la calle y hacer la siguiente indagación: ¿Qué está haciendo la Policía para controlar los índices de inseguridad que en las últimas semanas ha cobrado la vida de personas inocentes?

LA LIBERTAD LLEGA CON LA ESCRITURA

Tras realizar el trabajo de campo, el estudiante regresa con una pregunta que se pasea como fantasma por el aula: ¿Qué género periodístico abordo ahora?

Cuando un lector abre un periódico —explica el profesor— no busca una crónica, o un reportaje, o una entrevista para enterarse de la realidad de su entorno más próximo. Lo que procura es una historia bien contada. Del género no se dará cuenta. Howard Gardner (1995), de hecho, considera que cada ser humano tiene una combinación única de inteligencias. Si hay varias inteligencias, también hay varios tipos de creatividad. Y si las inteligencias y las creatividades nacen con el individuo y se fortalecen o potencializan en el entorno, los contextos son escenarios válidos para la observación en este trabajo. De manera que el estudiante es invitado a escribirle a su audiencia sin pensar en aquellos prototipos. El método insiste, eso sí, en que escriba con todo el despliegue de creatividad una historia que se deje leer y, en lo posible, disfrutar. Si es crónica o reportaje, será finalmente un asunto de la dinámica de la pluma, que no reconoce linderos y que, por lo general, toma herramientas prestadas de uno y otro género. Por lo pronto, hay que darle rienda a la estilística, lucirse con un buen texto, ponerle frutos de la cosecha personal y hablarle al lector como si fuera parte de su familia.

La otra pregunta obligada es sobre la evaluación. En el curso del semestre, los estudiantes entregan tres grandes trabajos,

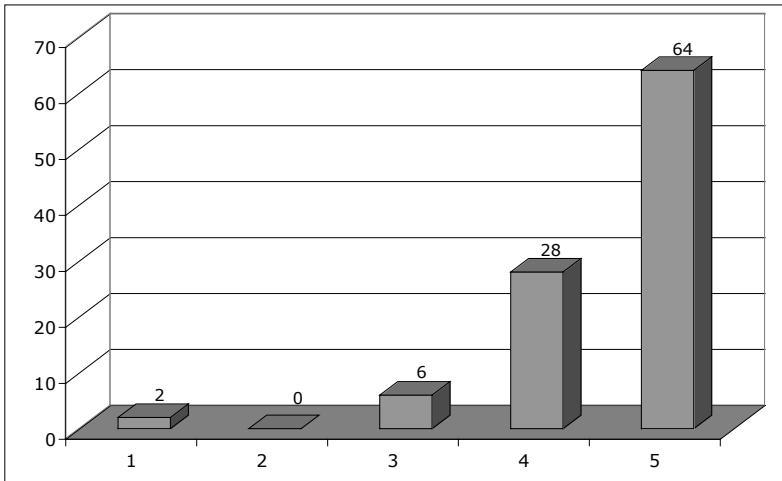
producto de las investigaciones que van acumulando y corrigiendo con una ponderación especial. El primer trabajo lo escogen libremente; el segundo, al azar de una lista de temas que lleva el profesor; el tercero, es asignado sin discusión. La coherencia entre la evaluación y la propuesta está en la espera. Si un estudiante cree que el trabajo que entregó para el primer corte puede ser mejorado en virtud de las lecciones de clase que ha venido acumulando durante el semestre, tiene la opción de hacerlo, pues el profesor lo recibirá, lo reevaluará y reportará la nueva nota. Esto hace del ejercicio de búsqueda periodística una construcción constante que, al menos en esta clase, concluirá solo el último día. De paso, se entrega un mensaje claro al estudiante: en la escritura periodística, la perfección es una búsqueda permanente.

Pero hay un elemento interesante en el proceso de valoración de los trabajos de los estudiantes, que no reporta notas pero sí gratificación. Con la presentación y corrección, los alumnos van participando en una selección silenciosa que realizan el profesor y el equipo de editores del periódico El Punto de los mejores trabajos. Aquellos que finalmente pasen la prueba de publicación serán enlistados en el periódico que, a instancias del Departamento de Comunicación Social y Periodismo, circula cuatro veces al año. Si se requiere algún ajuste adicional, los autores son notificados previamente. Cuando no, como ocurre en la mayoría de casos, son sorprendidos gratamente con su nombre destacado en letras de molde y su texto montado en la diagramación de una página.

VALIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para convalidar esta experiencia que se sigue construyendo, se aplicó un instrumento cuantitativo a una muestra de 51 estudiantes, que representan el 17% del universo de alumnos que desde el año 2004 asistieron a la clase. Básicamente la encuesta consistía en comprobar los niveles de recordación de las asignaturas, sus modos y sus efectos en generaciones que, por el horizonte de su formación, podrían haber actualizado su memoria con otros métodos y contenidos.

El primer segmento de preguntas indagó por la metodología de clase. Para el 72% (gráfica 1) las técnicas empleadas fueron las más apropiadas, como quiera que los encuestados la calificaron con los rangos de sobresaliente (4) y excelente (5). Se trata de un hallazgo importante en esta búsqueda, pues ratificó que la intención del proceso y la recepción por parte de los alumnos están aparejadas.

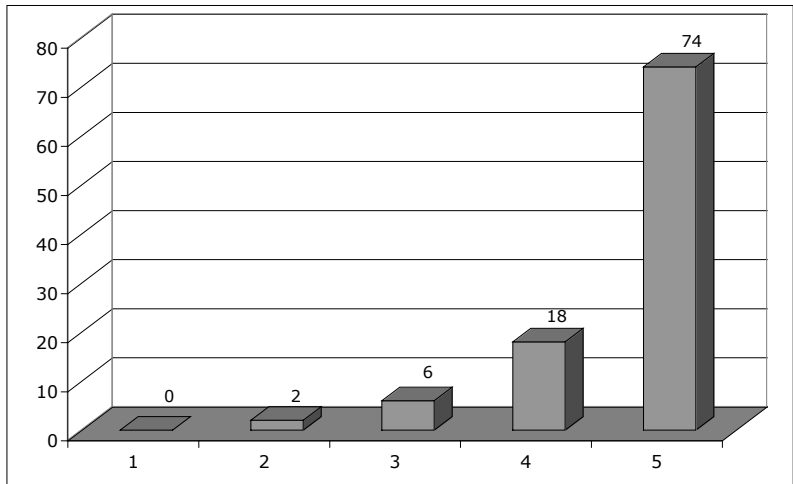


Fuente: cálculos del autor.

Gráfica 1. ¿La metodología de la clase fue la más adecuada?

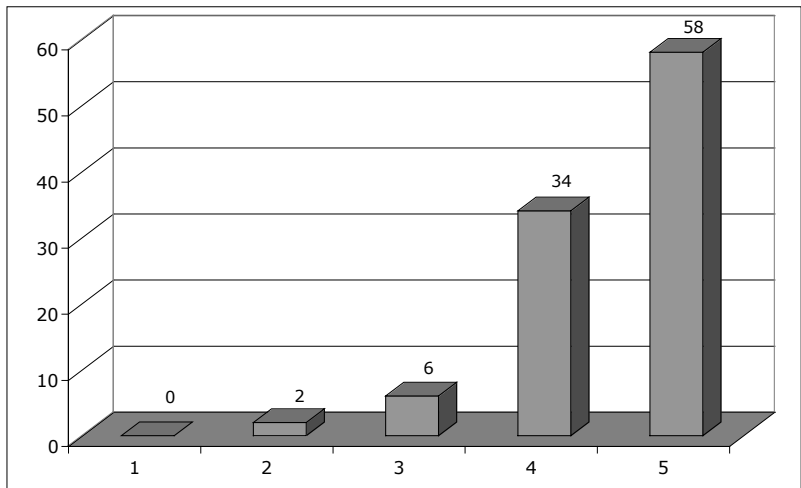
El segundo gran tema fue la motivación. A juzgar por la gráfica 2, definitivamente, los estudiantes se sintieron estimulados por la clase. Si se asumen como válidas para esta parte del ejercicio las respuestas de los rangos 4 y 5, habría que concluir que para el 92% de los encuestados, en efecto, fue una clase que invitaba a quedarse o a permanecer en ella.

La intención de la clase nunca fue diferenciarse por el prurito de hacerlo. Sin embargo, con la “originalidad” empiezan a marcarse las distancias que intencionalmente se propusieron a fin de entusiasmar a los estudiantes en los contenidos y los desafíos que comporta la asignatura. En este caso las calificaciones fueron altamente favorables (gráfica 3) en el 92% de las respuestas.



Fuente: cálculos del autor.

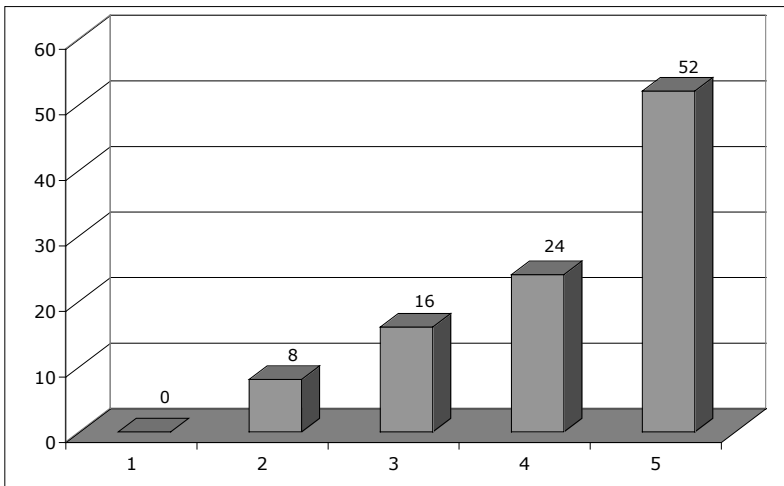
Gráfica 2. ¿La clase lo motivó?



Fuente: cálculos del autor.

Gráfica 3. ¿Los temas de la clase fueron presentados con originalidad?

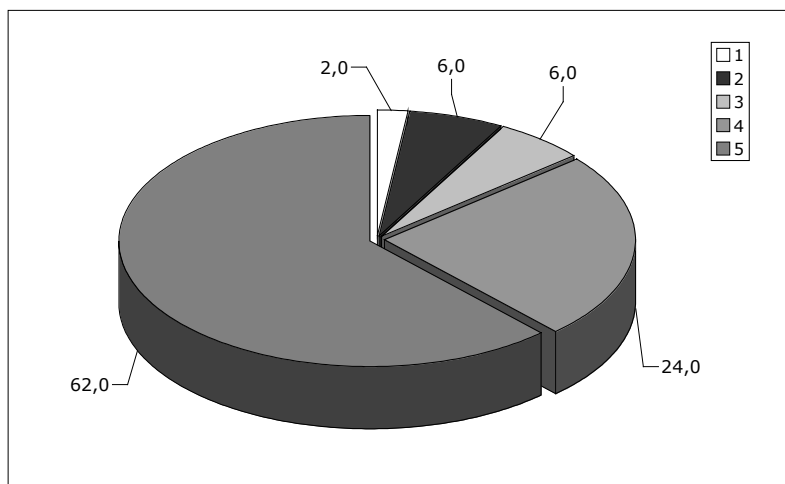
La siguiente pregunta partió de una premisa básica: en términos de creatividad no se hace tábula rasa del estudiante que llega a la clase. Todo lo contrario: el método estimula la posibilidad de creación alrededor de la narración de las historias. En este caso, las respuestas con alta favorabilidad correspondieron al 76% de la población (gráfica 4), pero hay un grupo que consideró apenas aceptable o deficiente ese estímulo, lo que obliga a seguir revisando la experiencia.



Fuente: cálculos del autor.

Gráfica 4. ¿La clase estimuló su creatividad?

La siguiente era una pregunta clave para evaluar el método, pues de alguna forma indagaba por un pivote en el que reposa buena parte de la propuesta: ¿La clase consintió su libertad narrativa? Mientras el 62% calificó con 5 este consentimiento (gráfica 4), el 24% lo evaluó con 4, para un gran total del 86%. Lo que en esencia se buscaba aquí era valorar la ascendencia que la libertad propuesta como método de clase tenía sobre los estudiantes.

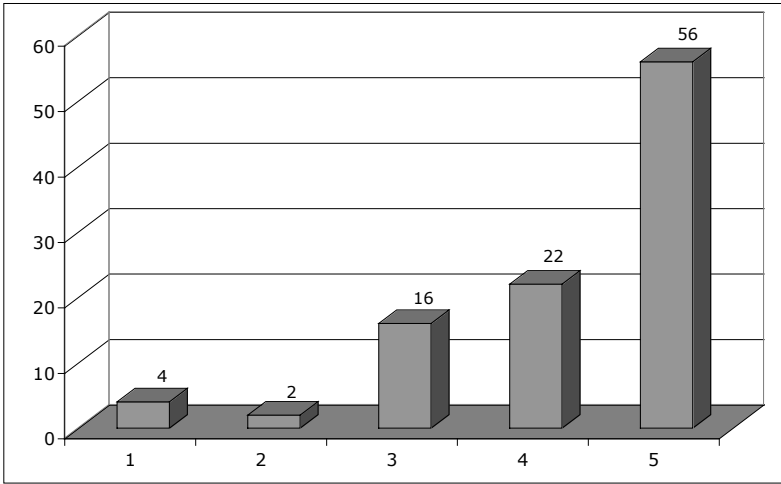


Fuente: cálculos del autor.

Gráfica 5. ¿La clase consintió su libertad narrativa?

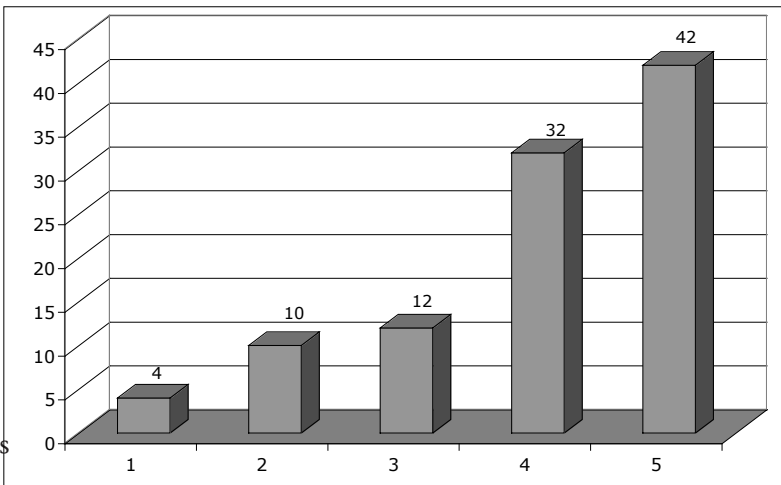
Con el segundo bloque de preguntas, la evaluación aterriza en el tema motivación-periodismo. Para el 78% de los encuestados, es evidente que la clase despertó su interés por la profesión (gráfica 6). El grupo que calificó el ítem como insuficiente, deficiente y aceptable (22%), generó señales que en estos momentos retroalimentan el proceso. Se trata de una sección definitiva para los propósitos de clase, pues los estudiantes llegan al curso con otras motivaciones. El nivel de respuestas altamente favorable indica que el estudiante descubrió el periodismo en la clase.

En los casos en que ya había un interés por el oficio, la clase permite confirmarlo tal y como lo muestra la gráfica 7 (74% de opinión altamente favorable). Aunque en este caso los grupos 1-2-3 dejan las mayores inquietudes, que entran de nuevo a hacer parte de la revisión constante a la que se somete el proceso, las respuestas generales coinciden con el objetivo del curso.



Fuente: cálculos del autor.

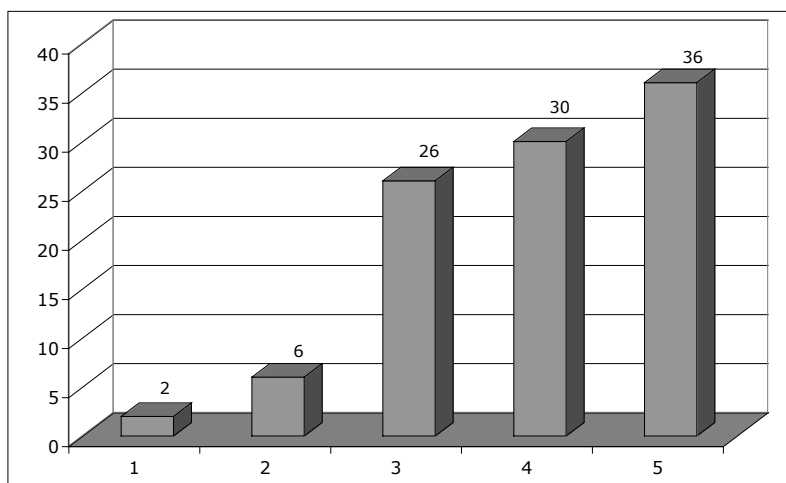
Gráfica 6. ¿La clase despertó su interés por el periodismo?



Fuente: cálculos del autor.

Gráfica 7. ¿La clase confirmó su interés por el periodismo?

Generalmente, los estudiantes que se niegan al periodismo, lo hacen al amparo de una premisa común: “no sirvo para eso”. Sin embargo, un logro de clase significa que después de vencer las taras que han podido acompañar a los sujetos de clase, estos van descubriendo habilidades insospechadas. La intención de esta pregunta no era encontrar mayorías o minorías, pues con una sola respuesta favorable se convalidaría la sospecha implícita en el interrogante. Sin embargo, el porcentaje de respuestas altamente satisfactorio fue elevado: 66% con calificaciones 4 y 5, lo que podría estar ratificando las bondades del método (gráfica 8).



Fuente: cálculos del autor.

Gráfica 8. ¿Con la clase descubrió sus aptitudes hacia el periodismo?

Aunque los resultados de la aproximación retroalimentaban positivamente la metodología, se hizo luego una revisión a fondo de las percepciones para encontrar razones de orden cualitativo. A partir de la evaluación docente que, a instancias de los estudiantes, observa 19 ítems de su relación con la asignatura, se enfatizó la mirada. De nuevo, el horizonte estuvo constituido por los 5 años de

la asignatura. Las observaciones de los estudiantes fueron asumidas como *corpus* de análisis, que se revisaron desde tres categorías: método, sentimientos y legado.

Cuadro 1

MÉTODO	SENTIMIENTOS	LEGADO
"Fomenta el interés de los estudiantes"	"Nos da mucha seguridad"	"He aprendido más que en cualquier otra"
"Hace que los alumnos nos intereseamos por la materia y asistamos a clase con ganas"	"Ha logrado aumentar mi pasión por el periodismo"	"Ejercemos bastante en clase".
"Lo incentiva a uno como estudiante a mejorar"	"Contagia pasión por el periodismo"	"Nos enseñas a interpretar la noticia"
"Enseña y hace que el alumno aprenda correctamente"	"Es una inspiración para todos aquellos que queremos dedicarnos al periodismo"	"He aprendido mucho con usted".
"Cumple con las normas y reglas necesarias para un excelente aprendizaje por parte de nosotros".	"Esta clase divide en dos partes todo lo que había aprendido antes sobre el periodismo".	"Esta es la que me ha enseñado más".
"Imposible dejar de asistir a clase"	"Transmite pasión por el periodismo"	"La clase cumplió mis expectativas"
"Tiene una comunicación constante con los alumnos y propone como mejorar".	"En serio, quiero ser periodista"	"Aprendo demasiado y de forma clara".
"Inspira respeto"	"Increíble: puedo escribir"	"Mis compañeros y yo hemos aprendido mucho"
"Cumple los objetivos que el estudiante tiene de la materia"	"Antes quería ser productor, ahora tengo dudas"	Todavía no me lo creo"

Resumen preparado por el autor.

Un primer grupo se refirió a Periodismo II como una clase "bien transmitida", que al utilizar "una buena metodología" o "la mejor metodología" o "una dinámica muy bonita" estimuló a los estudiantes a acercarse al periodismo y a convertir la asignatura en "mi clase favorita". El segundo grupo ponderó el carácter profesional y humano del docente, que sabe su materia: "enseña lo que debemos saber" con "tranquilidad" y sin riesgo de aburrimiento. "La clase es muy interesante", dice uno de los testimonios.

Pero en el cuadro 1 está realmente el núcleo de la búsqueda. Aunque la mayoría de los testimonios enfatizaron más en el docente y su método, debido a la naturaleza de la evaluación docente, los

que trascendieron la pregunta dejaron observaciones que fueron reagrupadas para una mejor lectura. Al ponderar lo que la clase ha significado para ellos, los estudiantes concluyen: “fomenta el interés” y, en general, “hace que los alumnos nos intereseamos por ella”. A ello contribuye la “comunicación constante y respetuosa” que el profesor, según dicen, tiene con ellos, y una dinámica tal que según afirma uno de ellos, es “imposible dejar de asistir a clase”.

De esa forma la asignatura les transmite seguridad y pasión por el oficio. La clase, en efecto, fue para un estudiante: la “inspiración para todos aquellos que queremos dedicarnos al periodismo” y para otro, una gran ruptura, teniendo en cuenta que “dividió en dos” su historia como estudiante de Comunicación Social.

Pero el encuentro no se quedó solamente en la dinámica. La tercera columna de este nuevo cuadro muestra la gratitud de los estudiantes por los conocimientos que adquirieron durante el proceso, que si bien les pidió bastante ejercicios en clase y les enseñó a valorar con profundidad la noticia, en general les dejó un conocimiento “claro” y “demasiado”.

CONCLUSIONES

La metodología propone una ruptura con el paradigma de la enseñanza periodística para provocar, en primer término, que el estudiante vaya construyendo su propia noción sobre las fases del proceso de búsqueda y narración de información, en tanto se va enamorando de su profesión. En verdad, no de otra manera podría asumir el periodismo ni la propia enseñanza periodística.

A juzgar por las evaluaciones se trata de una propuesta con ascendencia en la formación, gratitud y percepción de los estudiantes. Sin embargo, se trata de un *constructo* que si bien ha sido alentado con las investigaciones del autor, las experiencias de otros investigadores, y el reconocimiento institucional como la mejor innovación pedagógica del año 2007, necesita seguir refinándose con la observación y el seguimiento a los estudiantes y la asignatura.

Parodiando a Rodari (1999), “espero que sea útil a quien cree en la necesidad de que el placer y la libertad ocupen un lugar propio en la educación de las nuevas generaciones de periodistas... no para que todos sean periodistas sino para que nadie sea esclavo” de los esquemas.

REFERENCIAS

- El Tiempo. (2005). *Manual de redacción*. Bogotá.
- FORILLO, H. (2008). *Escribir es lo que cuenta*. Barranquilla: Fundación La Cueva.
- GARCÍA, J.J. (1997). *La dimensión hermenéutica del periodismo*. Medellín: Colección Mensajes-UPB.
- GARCÍA, J.J. (1991). *La nueva historia periodística*. Medellín: Colección Mensajes-UPB.
- GARDNER, H. (2001). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós
- GARDNER, H. (2005). *El buen trabajo*. Barcelona: Paidós.
- GARGUREVICH, J. (1997). *Hacia nuevas maneras de enseñar y aprender periodismo*. Barcelona: Paidós.
- GRIJELMO, A. (1997). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.
- MARTÍNEZ, A. & DURÁN, O. (2005). Juan Gossain según Howard Gardner, aunque ambos lo ignoren. *Revista Investigación y Desarrollo*, 13, 2. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- MARTÍNEZ, A & DURÁN, O. (2007). *Travesía por las competencias extraordinarias de Juan Gossain desde la perspectiva cognitiva del psicólogo Howard Gardner*. Tesis de maestría. Barranquilla: Biblioteca de la Universidad del Norte.
- NUNES DE ALMEIDA, P. (2002). *Educación Lúdica*. Bogotá: San Pablo.
- SCHAEFER, Ch. & O'CONNOR K. (1983). *Manual de terapia de juego*. Bogotá: Manual Moderno.
- RODARI, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Bogotá: Panamericana.