



**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**Departamento de Sociología y Comunicación**

**LA PELÍCULA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA  
FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PERIODISMO EN  
BRASIL**

**Autor: Alisson Dias Gomes**

**Directora: Dra. Begoña Gutiérrez San Miguel**

**Salamanca  
2011**

A mis padres **DEUSIMAR** y **FÁTIMA**, por el cariño, apoyo, AMOR y estímulo permanente a mis estudios. Gracias por los valores transmitidos, en especial por la disciplina y la responsabilidad. Estoy y estaré eternamente agradecido por **TODO...**

## AGRADECIMIENTOS

A **Dios**, por ser presencia en mi vida en los momentos de alegría, tristeza, tranquilidad e inestabilidad. Con ÉL, ¡la garantía de que puedo todo!

A la Profesora Doctora **Begoña Gutiérrez San Miguel**, por la orientación y toda la disposición y confianza depositada en este estudio.

A **Bia**, por el incentivo constante en revelar los encantos y las dificultades de la investigación en Comunicación Social, por compartir su bagaje intelectual y por las enseñanzas valiosas de cómo ser un profesional ético y comprometido.

A mis hermanos y sus compañeros **Valeska y Gustavo, Katyuscia y Fabricio, Constantino y Micheline**, por el amor, respecto y admiración que tenemos unos por los otros.

A **Guilherme Müller** por el apoyo presente y ausente en todos los momentos.

A los compañeros y amigos del **Programa de Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural**, por la convivencia y los intercambios de experiencias, en especial a **Maria do Socorro Tomaz Palitó**.

Al amigo español **Francisco Javier Herrero Gutiérrez (Javi)**, por la ayuda en todos los momentos y en todos los ámbitos, desde consultas sobre el idioma hasta las cuestiones prácticas de la vida en Salamanca, España. ¡Mi eterna gratitud!

A los eternos compañeros del **Colégio Sagrado Coração de Jesus**, donde edifiqué las bases para crecer como ser humano, en especial a **Jeanne Machado Fontenele** y a **Juliana Sales Viegas**, siempre presentes en mi vida.

A los compañeros, amigos y profesores de la **Faculdade Santo Agostinho**, por la complicidad en el día-a-día.

A los amigos encontrados por los caminos de la vida: **Wallace Ximenes, Sandra Valéria Lopes, Márcio Gleu, Larissa Lopes, João Gustavo Sérgio, Silvino Martins, Ana Kelma Galas, Amanda Bezerra Leite, Marilene Agra y Mabel Aguilar Diaz (Lilo)**.

A los **educadores** españoles, franceses y brasileños que creen en la utilización de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, principalmente, en la formación de nuevo(a)s ciudadano(a)s.

Cruzamos el último control del ejército [...] y entramos en campos vacíos de presencia humana: nuevas aldeas destruidas, y jardines y huertos comidos por las hierbas salvajes. Bandadas de cuervos seguían nuestro viaje. Vi urracas que trotaban con ridículos saltos entre las ruinas de las casas abandonadas. Pensé que el mundo se acerca en muchas ocasiones a los símbolos que construyen los hombres cuando escriben poesía o hacen **cine**. Quizá la existencia sea, al fin, tan sólo un hecho simbólico, una metáfora que transpira un palpito de verdad que nos deja perplejos. Las urracas y cuervos de las cercanías [...] me hacían pensar en los versos de Poe y en las **películas de Hitchcock**.

Javier Reverte (2005, p. 69-70, subrayados nuestros).

## **ACLARACIONES**

Considerando que la Universidad de Salamanca permite la elección individual del sistema de normas de redacción a la hora de producir el trabajo monográfico, todos los aspectos formales – estructuración, citas, referencias, notas al pie, anexos, elaboración de índice, preparación de cuadros y tablas, etc.,– se siguen rigurosamente las normas oficiales de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas / Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por tratarse de un texto escrito en otro idioma, la tesis fue revisada por el Profesor Osvaldo Nilo Balmaseda, Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana y Subdirector de Educación en Posgrado del Ministerio de Educación Superior de Cuba, que cuidadosamente dedicó atención al español utilizado en este estudio.

## RESUMEN

GOMES, A. D. **La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil**. 2010. 300 f. Tese (Programa de Doctorado en Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010.

Las necesidades actuales imponen el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma de supervivencia profesional y social. Esto se refleja directamente en la educación, en el desempeño del profesor. Ello ocurre porque, incluso en caso de que el profesional de la educación permanezca al margen de los cambios devenidos de las innovaciones tecnológicas, existe el riesgo de que los educandos no satisfagan las demandas del mercado de trabajo y de la sociedad contemporánea. En este contexto, la posibilidad de ampliar el uso de películas en clases deviene una estrategia para fomentar el empleo de las TIC como recursos educacionales, acentuando así la interrelación Comunicación y Educación. A semejanza de otros recursos – materiales periodísticos, música, vídeos, juegos, etc. –, ellos pueden enriquecer las discusiones acerca de temáticas específicas y actuar como elemento facilitador para que estudiantes de niveles diferentes y de grupos etarios distintos accedan a otro tipo de discurso y de lenguaje, en este caso, el audiovisual. Se pretende, pues, estudiar, en el contexto de la enseñanza universitaria brasileña (instituciones: Universidad Federal do Piauí, UFPI y Facultad Santo Agostinho, FSA) la utilización de películas en clases por profesores de periodismo como herramienta pedagógica. A partir de ello, son objetivos específicos: (1) analizar la relación entre cine y educación tomando como base las particularidades de la Pedagogía del Lenguaje Total o, más recientemente, educomunicación; (2) identificar el nivel de uso de las películas, en términos cuantitativos, por profesores universitarios del área de periodismo; (3) identificar el nivel de uso de las películas, en términos cualitativos: motivación; género de las películas; criterios de selección; formas de utilización; percepción de la contribución del material para la formación del alumnado; evaluación de las actividades; (4) comparar el uso de las películas entre los profesores de periodismo de las instituciones de enseñanza superior (IES) seleccionadas, en lo que se refiere a los ítems: uso didáctico-pedagógico; ampliación de saberes individuales; e innovaciones en clases. En lo que se refiere al universo inicial de la investigación, la primera selección proviene de la localización geográfica. En la condición de docente con desempeño en el Noreste / Estado del Piauí y, por tanto, ante el deber social de retroalimentar a los pares, se seleccionó al PI, específicamente, la capital Teresina, que cuenta con cuatro cursos. Entre ellos, la selección recae en una IES pública (UFPI, donde se halla el curso más antiguo) y en una IES privada – la primera en instalar curso en el área, FSA. A partir del rol de los docentes de los dos cursos, la exploración inicial identifica 36 de ellos con experiencia en la utilización de filmes en clases. Para mayor equivalencia entre las dos realidades, la muestra final quedó restringida a 18 profesores: nueve en cada uno de los cursos, lo que equivale al 50% del universo. A pesar de las discrepancias sobre la tipología de investigaciones científicas, se opta por la investigación cuali-cuantitativa, por permitir la unión del análisis cuantitativo y la interpretación más amplia de los datos. Se utiliza la metodología de triangulación, sumando a la revisión de literatura, dos técnicas complementarias: entrevista y observación. Entre los resultados obtenidos, al confrontar los objetivos e hipótesis formulados, en términos generales, se infiere que existe propensión creciente a la práctica de la educomunicación en la realidad brasileña y, en particular, en las IES estudiadas, independientemente de su naturaleza – pública o privada, a diferencia de lo esperado. En total, 94,45% de las unidades de muestreo establecen relación entre cine y educación y 88,88% se expresan con precisión sobre la educomunicación, aunque no exista un patrón único para el uso de filmes por los entrevistados, o sea, la práctica de utilización de filmes en clases sigue criterios individuales. Por último, con el propósito de incrementar el uso de filmes como recurso pedagógico en la formación de los alumnos brasileños de periodismo, se presentan sugerencias adaptables a las diferentes realidades.

### **Palabras-clave:**

Educomunicación. Películas en clases. Recursos Pedagógicos. Comunicación. Periodismo. Enseñanza de periodismo. Brasil – Enseñanza superior.

## **ABSTRACT**

GOMES, A. D. **La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil**. 2010. 300 f. Tese (Programa de Doctorado en Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010.

Current needs imply the use of new information and communication technologies (ICT) as a way for professional and social survival. It has a direct reflection on education, in regard to docent's performance. In case educators do not get involved with new technological innovations, there is a serious risk of having students who would not accomplish the market and contemporary society demands. Therefore, one of the possible strategies is to foment the use of ICT as educational resources, in order to enhance the relation between communication and education, by increasing the use of movies in the classroom. Likewise resources such as journalistic reports, music, video, games, etc., movies can enrich discussions about specific issues. They can also enable the access to other types of discuss and language, mainly audiovisual, for students at different levels and ages. The objective of this research is to study the use of movies in the classroom as pedagogical resources by journalism docents in Brazilian Educational Institutions (*Universidade Federal do Piauí - UFPI* and *Faculdade Santo Agostinho - FSA*). Based on that, the specific objectives are: (1) to analyze the relation between cinema and education taking into account the specificities of Total Language Pedagogy or educommunication; (2) to quantify the use of movies by University docents in journalism; (3) to qualify the use of movies by analyzing: motivation; type of movies; selection criteria; implementation procedures; perception of the contribution towards students formation; activities evaluation; (4) to compare the use of movies between journalism docents of the educational institutions included in this study in regard to: didactic-pedagogical use, individual knowledge expansion and innovations in the classroom. The initial selection considered the geographical location. As a docent who works in the Brazilian Northeast/ *Piauí* State and therefore, with the social responsibility of giving back, the *Piauí* State was selected, more specifically its capital Teresina, who accommodates four graduation courses. Among them, it was selected a public institution (UFPI, where the oldest graduation course is located) and a private one (FSA, the first one to implement the Journalism course). The docents of both courses were listed, and 36 of them were identified as previous users of movies in the classroom. In order to equalize the two different realities, the final sample consisted of 18 docents: nine from each one of the institutions, which means 50% of the initial universe. Despite all the discussion about scientific research typology, it was selected the quali-quantitative research which allows quantitative analysis integrated with wider data interpretation. The triangulation methodology was used, as well as the literature review and two complimentary techniques: interview and observation. Results show the crescent tendency for the educommunication practice in the Brazilian scenario and in particular, in the included institutions. On the contrary of what was expected, this tendency was observed independently of institutions nature, public or private. After all, 94.45% of the sample succeeds in establishing a relation between cinema and education and 88.88% of them express themselves about educommunication. Despite this, there is not a clear pattern for using the movies by interviewees, which means that the utilization procedure follows individual criteria. Finally, in order to enhance the use of movies as pedagogical resources for Brazilian journalism students' graduation, adaptable suggestions for different realities are presented.

### **Keywords:**

Educommunication. Movies in the classroom. Pedagogical resources. Communication. Journalism. Journalism education. Brazil – Superior education.

## RESUMO

GOMES, A. D. **La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil**. 2010. 300 f. Tese (Programa de Doctorado en Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010.

As necessidades atuais impõem o uso das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) como forma de sobrevivência profissional e social. Isto se reflete diretamente na educação, quando da atuação do professor. Isto porque, caso o profissional de educação permaneça à margem das mudanças advindas das inovações tecnológicas, há o risco efetivo de que os educandos não satisfaçam às demandas de mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. Neste contexto, uma das estratégias para fomentar o emprego das TIC como recursos educacionais, acentuando a inter-relação comunicação e educação, é a possibilidade de ampliar o uso de filmes em sala de aula. À semelhança de outros recursos – matérias jornalísticas, músicas, vídeos, jogos, etc. –, eles podem enriquecer as discussões acerca de temáticas específicas e atuar como elemento facilitador para que estudantes de nível diferenciado e de faixas etárias distintas acessem outro tipo de discurso e de linguagem, no caso, o audiovisual. Objetiva-se, pois, estudar, no contexto do ensino universitário brasileiro (instituições: Universidade Federal do Piauí, UFPI e Faculdade Santo Agostinho, FSA) a utilização de filmes em sala de aula por professores de jornalismo como ferramenta pedagógica. A partir daí, são objetivos específicos: (1) analisar a relação entre cinema e educação tomando por base as particularidades da Pedagogia da Linguagem Total ou, mais recentemente, educomunicação; (2) identificar o nível de uso dos filmes, em termos quantitativos, por professores universitários da área de jornalismo; (3) identificar o nível de uso dos filmes, em termos qualitativos: motivação; gênero dos filmes; critérios de seleção; formas de utilização; percepção da contribuição do material para formação do alunado; avaliação das atividades; (4) comparar o uso dos filmes entre os professores de jornalismo das instituições de ensino superior (IES) selecionadas, no que se refere aos itens: uso didático-pedagógico; ampliação de saberes individuais; e inovações em sala de aula. No que se refere ao universo inicial da pesquisa, a primeira seleção advém da localização geográfica. Na condição de docente com atuação no Nordeste / Estado do Piauí e, portanto, com o dever social de dar retorno aos pares, selecionou-se o PI, especificamente, a capital Teresina, que conta com quatro cursos. Dentre eles, a seleção recai numa IES pública (UFPI, onde está o curso mais antigo) e numa IES privada – a primeira a instalar curso na área, FSA. A partir do rol dos docentes dos dois cursos, sondagem inicial identifica 36 deles com experiência na utilização de filmes em sala de aula. Para maior equivalência entre as duas realidades, a mostra final ficou restrita a 18 professores: nove em cada um dos cursos, o que equivale a 50% do universo. Apesar das discussões sobre a tipologia de pesquisas científicas, opta-se pela pesquisa quali-quantitativa, por permitir unir análise quantitativa e interpretação mais ampla dos dados. Utiliza-se metodologia de triangulação, somando-se à revisão de literatura, duas técnicas complementares: entrevista e observação. Entre os resultados obtidos, em confronto com os objetivos e hipóteses formuladas, em termos gerais, infere-se que há propensão crescente para prática da educomunicação na realidade brasileira e, em particular, nas IES estudadas, independentemente de sua natureza – pública ou privada, ao contrário do que esperado. No total, 94,45% das unidades amostrais estabelecem relação entre cinema e educação e 88,88% se expressam de forma lúcida sobre a educomunicação, embora inexista padrão único para o uso de filmes pelos entrevistados, ou seja, a prática de utilização de filmes em sala de aula segue critérios individuais. Por fim, visando ao incremento do uso de filmes como recurso pedagógico na formação dos alunos brasileiros de jornalismo, apresentam-se sugestões adaptáveis às diferentes realidades.

### **Palavras-chave:**

Educomunicação. Filmes em sala de aula. Recursos Pedagógicos. Comunicação. Jornalismo. Ensino de jornalismo. Brasil – Ensino superior.



## LISTA DE ILUSTRACIONES

	p.
<b>FIGURA 1</b>	Representación simplificada del proceso de educomunicación..... 24
<b>CUADRO 1</b>	Conceptuación de términos relacionados con la disciplina..... 39
<b>CUADRO 2</b>	Características de dos modelos de universidad..... 49
<b>FIGURA 2</b>	Representación de los paradigmas educativos..... 70
<b>FIGURA 3</b>	Representación gráfica de la Teoría de Cloutier..... 73
<b>CUADRO 3</b>	Corrientes y teóricos que influyen la educomunicación..... 87
<b>FIGURA 4</b>	Caminos metodológicos de aprendizaje..... 92
<b>FIGURA 5</b>	Taxonomía de Bloom revisada y simplificada..... 106
<b>CUADRO 4</b>	Universidades brasileñas de mayor importancia..... 122
<b>CUADRO 5</b>	<i>Ranking</i> parcial de las mejores universidades del mundo..... 134
<b>CUADRO 6</b>	Mejores universidades latinoamericanas..... 135
<b>CUADRO 7</b>	Distribución de instituciones de educación superior, Brasil, 2009..... 136
<b>CUADRO 8</b>	Instituciones de educación superior, Brasil, año 2008..... 142
<b>TABLA 1</b>	Evolución del Sistema Nacional de Postgrado..... 144
<b>FIGURA 6</b>	Mapa de Brasil y del Piauí..... 178
<b>CUADRO 9</b>	Cursos de graduación de la Universidad Federal del Piauí..... 182
<b>TABLA 2</b>	Franja etaria de los entrevistados..... 185
<b>TABLA 3</b>	Titulación de los entrevistados..... 186
<b>TABLA 4</b>	Disciplinas impartidas por los entrevistados..... 189
<b>CUADRO 10</b>	Criterios de calidad de la investigación cualitativa..... 191
<b>FIGURA 7</b>	Portal de noticias UOL..... 216
<b>FIGURA 8</b>	<i>Site</i> umacoisaeoutra..... 216
<b>TABLA 5</b>	Géneros más vistos por los profesores..... 219
<b>GRÁFICO 1</b>	Origen de las películas vistas por los profesores..... 221
<b>CUADRO 11</b>	Películas trabajadas por los profesores ..... 227
<b>GRÁFICO 2</b>	Técnicas empleadas por los profesores para trabajar películas..... 230
<b>TABLA 6</b>	Frecuencia con que los profesores utilizan películas..... 232

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

Abecom	Asociación Brasileña de Escuelas de Comunicación Social Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social
ABNT	Asociación Brasileña de Normas Técnicas Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABONG	Asociación Brasileña de Organizaciones No Gubernamentales Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ALAIC	Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación
Ancine	Agencia Nacional de Cine Agência Nacional de Cinema
Art.	Artículo
BA	Bahia
BB	Banco de Brasil Banco do Brasil
BM	Banco Mundial
BNB	Banco del Nordeste de Brasil Banco do Nordeste do Brasil
BOHL	Barómetro de Opinión Hispano-Luso Barómetro de Opinião Hispano-Luso
Capes	Coordinación de Personal de Nivel Superior Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASUS	Centro de Análisis Sociales Centro de Análises Sociais
CCA	Centro de Ciencias Agrarias Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciencias de la Educación Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciencias Humanas y Letras Centro de Ciências Humanas e Letras
CCJ	Comisión de Constitución y Justicia
CCN	Centro de Ciencias de la Naturaleza Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciencias de la Salud Centro de Ciências da Saúde
CEFET	Centro Federal de Educación Tecnológica Centro Federal de Educação Tecnológica Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza

CERI	Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino
CES	Cámara de Educación Superior Câmara de Educação Superior
CEUT	Centro de Enseñanza Unificado de Teresina Centro de Ensino Unificado de Teresina
CIES	Centro de Investigaciones y Estudios de Sociología Centro de Investigaçã o e Estudos de Sociologia
CNE	Consejo Nacional de Educación Conselho Nacional de Educação
CNPq	Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPTEC	Centro de Pronósticos del Tiempo y de Estudios Climáticos Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos
CO	Centro-oeste
Compós	Asociación Nacional de los Programas de Postgrado en Comunicación Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación
CONEICC	Conselho Nacional para o Ensino e a Pesquisa em Ciências da Comunicação Conselho Nacional para o Ensino e a Pesquisa em Ciências da Comunicação
CPC	Concepto Preliminar de Curso
CT	Centro de Tecnología Centro de Tecnología
CyT	ciencia y tecnología
DF	Distrito Federal
DVD	<i>digital video disc / digital versatile disc</i>
EAD	educación a distancia
ECA	Escuela de Comunicaciones y Artes Escola de Comunicações e Artes
EE.UU.	Estados Unidos de América
ej.	ejemplo
<i>e-mail</i>	<i>electronic mail</i>
EMEREC	<i>Emetteur-Recepteur</i>
Enade	Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes
ENC	Examen Nacional de Cursos
ES	Espírito Santo
Fabico	Facultad de Biblioteconomía y Comunicación Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação

Facom	Facultad de Comunicación Faculdade de Comunicação
FAPEPI	Fundación de Amparo a la Investigación del Estado del Piauí “Prof. Afonso Sena Gonçalves” Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí “Prof. Afonso Sena Gonçalves”
FCL	Facultad de Comunicación Social Cásper Líbero Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero
Fenaj	Federación Nacional de los Periodistas Federação Nacional dos Jornalistas
FFCL	Facultad de Filosofía, Ciencia y Letras Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudios y Proyectos Financiadora de Estudos e Projetos
FNPJ	Forum Nacional de Profesores de Periodismo Fórum Nacional de Professores de Jornalismo
FSA	Facultad Santo Agostinho Faculdade Santo Agostinho
GIFE	Grupo de Institutos, Fundaciones y Empresas Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
HGV	Hospital Getúlio Vargas
HU	hospital universitario
IAMCR	<i>International Association for Media and Communication Research</i> Asociación Internacional de Estudios en Comunicación Social Associação Internacional de Estudos em Comunicação Social
IBGE	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferencia entre los Desarrollos Observados y Esperados
IDH	índice de desarrollo humano
IES	institución de enseñanza superior
IFE	institución federal de educación superior
IFECT	Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	índice general de los cursos
I+D	investigación y desarrollo
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Intercom	Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
INV	índice de nivel de vida
IPEA	Instituto de Investigación Económica Aplicada Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISCTE-IUL	Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa / Instituto Universitario de Lisboa Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa / Instituto Universitário de Lisboa
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MCT	Ministerio de Ciencia y Tecnología Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministerio de Educación Ministério da Educação
Mercosur	Mercado Común del Sur Mercado Comum do Sul
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MG	Minas Gerais
MPF	Ministerio Público Federal Ministério Público Federal
MTE	Ministerio del Trabajo y Empleo Ministério do Trabalho e Emprego
N	Norte
NE	Noreste
NOMIC	Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação
NOVAFAPI	Facultad de Salud, Ciencias Humanas y Tecnológicas del Piauí Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnologia do Piauí
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG(s)	Organización no gubernamental Organização não governamental
PC	<i>personal computer</i>
PE	Pernambuco
PEC	Propuesta de Enmienda a la Constitución
PI	Piauí
PIB	producto interno bruto

PNAD	Investigación Nacional por Muestra de Domicilios Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPG	Plan Nacional de Postgrado
PP	Publicidad y Propaganda
PR	Paraná
PUC Minas	Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
RU	reforma universitaria
S	Sur
SBPJor	Asociación Brasileña de Investigadores en Periodismo Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo
SE	Sureste
SENAI	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sertesp	Sindicato de las Empresas de Radio y Televisión en el Estado de São Paulo Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão no Estado de São Paulo
SESI	Servicio Social de la Industria Serviço Social da Indústria
Sida	síndrome de inmunodeficiencia adquirida
Sinaes	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC	tecnologías de la información y las comunicaciones
TO	Tocantins
TV	televisión
TVHD	televisión de alta definición / <i>high definition television</i>
UAM	Universidad Autónoma de Madrid Universidade Autônoma de Madrid
UBA	Universidad de Buenos Aires
UC	Universidad de Coimbra Universidade de Coimbra
UDF	Universidad do Distrito Federal Universidade do Distrito Federal

UE	Unión Europea União Européia
UEM	Universidad Estadual de Maringá Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidad do Estado do Rio de Janeiro Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Uespi	Universidad Estadual del Piauí Universidade Estadual do Piauí
UFBA	Universidad Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidad Federal de Goiás Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidad Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidad Federal de Mato Grosso Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidad Federal de Paraíba Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidad Federal do Piauí Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidad Federal do Paraná Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidad Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidad Federal de Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidad Federal de Sergipe Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidad Federal de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Catarina
Ulbra	Universidad Luterana de Brasil Universidade Luterana do Brasil
UMA	Universidad de Málaga Universidade de Málaga
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México Universidade Nacional Autônoma de México

UNAS	Unión de Núcleos, Asociaciones y Sociedades de Moradores de Heliópolis y São João Clímaco União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores de Heliópolis e São João Clímaco
Unb	Universidad de Brasília Universidade de Brasília
Unesa	Universidad Estácio de Sá Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Uniban	Uniersidad Bandeirante de São Paulo Universidade Bandeirante de São Paulo
Unicamp	Universidad Estadual de Campinas Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	Universidad Católica de Pernambuco Universidade Católica de Pernambuco
Unifor	Universidad de Fortaleza Universidade de Fortaleza
Uninove	Universidad Nove de Julho Universidade Nove de Julho
UNIP	Uniersidad Paulista Universidade Paulista
Unipac	Universidad Presidente Antônio Carlos Universidade Presidente Antônio Carlos
UNISINOS	Universidad do Vale do Rio dos Sinos Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Universo	Universidad Salgado de Oliveira Universidade Salgado de Oliveira
URSA	Facultad R. Sá Faculdade R. Sá
USAL	Universidad de Salamanca Universidade de Salamanca
USCS	Universidad Municipal de São Caetano do Sul Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidad de São Paulo Universidade de São Paulo



	<i>University of Wisconsin</i>
UW	Universidad de Wisconsin Universidade de Wisconsin
UZ	Universidad de Zaragoza Universidade de Zaragoza
VIBC	vídeo-instrucción basada en computador
vs.	<i>versus</i>

# ÍNDICE

	p.
<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN.....</b> 20
<b>2</b>	<b>INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA CONTEMPORANEIDAD.....</b> 30
<b>2.1</b>	<b>Conceptos: interdisciplinariedad y términos próximos.....</b> 31
<b>2.2</b>	<b>Consideraciones sobre la evolución de la interdisciplinariedad.....</b> 42
<b>2.3</b>	<b>Interdisciplinariedad y universidad.....</b> 47
<b>2.4</b>	<b>Práctica interdisciplinaria en la universidad.....</b> 51
<b>3</b>	<b>EDUCOMUNICACIÓN.....</b> 56
<b>3.1</b>	<b>Educación: proceso continuo e incesante .....</b> 58
<b>3.2</b>	<b>Comunicación: interacción y cambio.....</b> 71
<b>3.2.1</b>	Comunicación, información y conocimiento..... 72
<b>3.2.2</b>	Comunicación, cambio social y poder..... 76
<b>3.3</b>	<b>Educación + comunicación = educomunicación.....</b> 79
<b>3.3.1</b>	Alfabetización mediática o alfabetización audiovisual..... 86
<b>3.3.2</b>	Formación docente del profesor..... 99
<b>3.3.3</b>	El cine en la educomunicación..... 106
<b>4</b>	<b>EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL.....</b> 116
<b>4.1</b>	<b>Evolución de la enseñanza superior en Brasil.....</b> 118
<b>4.2</b>	<b>De la institución pública a la institución privada.....</b> 128
<b>4.2.1</b>	La universidad brasileña de hoy y su contexto..... 132
<b>4.2.2</b>	Universidad brasileña, postgrado y financiamiento..... 143
<b>4.3</b>	<b>Universidad brasileña y enseñanza de graduación en periodismo.....</b> 148
<b>4.3.1</b>	Enseñanza de pregrado en periodismo y estructura de los cursos..... 152
<b>4.3.2</b>	Enseñanza de pregrado en periodismo: proyectos pedagógicos vs. currículos.... 156
<b>4.3.3</b>	Periodismo: nuevas oportunidades de actuación profesional..... 163
<b>4.3.4</b>	Periodismo: ¿diploma excusable u obligatorio?..... 167
<b>5</b>	<b>METODOLOGÍA.....</b> 175
<b>5.1</b>	<b>Universo y muestra.....</b> 175
<b>5.1.1</b>	Descripción de la muestra..... 180
<b>5.1.1.1</b>	Muestra institucional..... 180
<b>5.1.1.2</b>	Muestra de docentes..... 183
<b>5.2</b>	<b>Tipología / paradigmas de investigación.....</b> 189

<b>5.3</b>	<b>Técnicas de investigación.....</b>	<b>194</b>
5.3.1	Entrevista.....	194
5.3.2	Observación participante.....	197
<b>5.4</b>	<b>Materiales y procedimientos.....</b>	<b>199</b>
5.4.1	Entrevista: guión.....	199
5.4.2	Entrevista: procedimientos.....	200
5.4.3	Observación en las aulas: ficha.....	202
5.4.4	Observación en las aulas: procedimientos.....	203
<b>6</b>	<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>204</b>
<b>6.1</b>	<b>Uso de películas en los cursos de periodismo en Brasil.....</b>	<b>205</b>
6.1.1	Educomunicación y motivación.....	207
6.1.2	Atracción y géneros.....	213
6.1.3	Función del cine y criterios de selección.....	222
6.1.4	Formas y frecuencia de utilización.....	231
6.1.5	Percepción de la contribución del material.....	234
6.1.6	Nivel de aceptación.....	236
<b>6.2</b>	<b>Comparativo del uso de las películas por los profesores.....</b>	<b>238</b>
6.2.1	Uso didáctico-pedagógico.....	239
6.2.2	Ampliación de saberes individuales.....	240
6.2.3	Innovaciones en el aula.....	241
<b>7</b>	<b>CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>243</b>
<b>7.1</b>	<b>Aspectos específicos.....</b>	<b>244</b>
<b>7.2</b>	<b>Recomendaciones prácticas.....</b>	<b>250</b>
<b>8</b>	<b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS.....</b>	<b>254</b>
<b>9</b>	<b>APÉNDICES.....</b>	<b>265</b>
<b>A</b>	<b>GUIÓN DE ENTREVISTA.....</b>	<b>266</b>
<b>B</b>	<b>FICHA DE OBSERVACIÓN.....</b>	<b>269</b>
<b>C</b>	<b>BANCO DE PELÍCULAS.....</b>	<b>271</b>

---

# 1 INTRODUCCIÓN

---

En cierto sentido, hay que disfrutar yendo al cine, jugar con tragaperras, seguir las competiciones deportivas en la radio y televisión, tararear el último estribillo. Hay que identificarse con la multitud, en los bailes, mirando escaparates, participando en los juegos colectivos. Hay que conocer todo ese mundo y en él extrañarlo. Ha de gustarnos pasear por las grandes vías de la cultura de masas.

Edgar Morin

La sociedad contemporánea pasa por constantes transformaciones, en todos los ámbitos, como consecuencia de diversos factores. Entre ellos, los impactos generados por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) responsables de la evolución, de forma significativa, del pensar y actuar de los individuos.

Con el redimensionamiento del orden establecido, una vez introducido un nuevo modelo de desarrollo económico y de enseñanza, las actividades humanas se afectan en todas las esferas, desde el campo profesional hasta el campo personal, pasando, también, por la esfera educacional y cultural, entre las cuales se incluye la producción cinematográfica. Es incuestionable que las actuales necesidades están imponiendo el uso de las TIC como forma de supervivencia profesional y social. Por ejemplo, si una persona no posee teléfono móvil o correo electrónico (*electronic mail* o *e-mail*), es vista con reservas dentro del círculo de amigos o colegas de trabajo, bajo el riesgo de ser clasificada como analfabeta digital. En la cotidianidad, la exclusión se origina por las diferencias individuales, ya que las innovaciones tecnológicas no están distribuidas equitativamente, debido a desigualdades económicas y culturales, que explican la dificultad de acceso a los nuevos bienes o las barreras y limitaciones de muchos individuos para conseguirlo.

Ello se refleja directamente en la educación cuando el profesor – en cualquier circunstancia y / o nivel –, permanece al margen de los cambios actuales, arriesgándose a no satisfacer las demandas del mercado o de la sociedad contemporánea, o sea, la sociedad de la información; precisamente por el énfasis que le imprime al flujo informacional. Y todo esto se agrava, aún más, porque las informaciones, y, consecuentemente, la generación de nuevos

conocimientos se esfuma con rapidez, como consecuencia de la expansión de la Internet y de sus potencialidades, incluyendo millones de *blogs* y *fotoblogs*, MySpace, YouTube, etc. Estos espacios permiten la inserción de cualquier ciudadano en la producción de informaciones, provocando estudios académicos acerca de lo que puede devenir la teoría del *blog*; por ejemplo, la publicación de *La blogosfera hispana*, organizada por José M. Cerezo, publicada en 2006.

Lo expuesto hasta este momento confirma la necesidad de que cualquier profesional contemporáneo mantenga un nivel razonable de dominio de las TIC para utilizarlas frecuentemente en provecho de los grupos sociales donde él se inserta. En definitiva, las innovaciones tecnológicas solo pueden ser categorizadas como favorecedoras de la generación de conocimientos y del avance de la ciencia y la tecnología (CyT), en la medida que el hombre las utilice y las domine como instrumento a su favor. Por ejemplo, en el caso de la interacción educación local *versus* (vs.) tecnología, Macêdo (2005) resalta que, para ser identificadas como artefactos técnicos educacionales, tanto Internet como las TIC deben venir acompañadas, sistemáticamente, por momentos de reflexión sobre la tecnología en sí. Se trata de una posición que refuerza la denominada revolución tecnológica, no solamente como mera oportunidad de generar informaciones y conocimientos; sino, sobre todo, como contribución al proceso evolutivo del ser humano, o sea, a su formación integral.

En el caso específico de las dos áreas – educación y comunicación – es indudable que ambas atraviesan crisis muy singulares. En el caso de la educación se cuestiona, con frecuencia, su avance cuantitativo en detrimento de lo cualitativo. En distintos países, incluyendo Brasil y España, se manifiesta cierta euforia ante la oportunidad que está teniendo un número creciente de individuos para acceder a la educación superior, aunque tal progresión no está acompañada de una evaluación sistemática, que vaya más allá de datos estadísticos. En el caso de la comunicación la media registra, cada vez más, serias contradicciones, mostrándose como espacio de representación de lo real, o mejor, de momentos específicos de la realidad. Para Targino (2009), impregnados por un mercantilismo progresivo y nefasto, los vehículos de comunicación enfrentan una presión creciente para noticiar lo “noticiable” (en los

niveles económico, político y social) y, por tanto, vendible, en detrimento de los intereses genuinos de las colectividades, generando un clima de desconfianza y descrédito con relación a la práctica periodística de índole ética y ciudadana.

Aliada a las crisis que les afectan particularmente, aunque la educación y la comunicación mantienen una convergencia extremadamente relevante – la formación de individuos-ciudadanos –, en la práctica, se percibe cierta disociación entre los dos campos. Es cierto que, en general, no transitan por líneas opuestas, pero, con frecuencia, trazan caminos paralelos. No obstante, se percibe cierta perspectiva de reversión de tal panorama, fundamentada en documentos internacionales, como los producidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Sobresalen las publicaciones *La crisis mundial de la educación*, de 1967 y el *Informe MacBride*, de 1980. En la primera, la UNESCO – como viene haciendo a lo largo de décadas –, denuncia, con vehemencia, la indiferencia política casi generalizada ante los problemas educacionales y la incidencia elevada de frágiles estrategias nacionales de educación. Cuando la anunciada y propalada crisis financiera de 2009, de inmediato los gobiernos acudieron con trillones de dólares o euros; contradictoriamente, en el caso de las constantes crisis en la educación, al ser sus efectos menos visibles (aunque no menos reales ni menos impactantes), las soluciones son mucho más lentas y mucho menos enérgicas.

Por su parte, en el documento *Un sólo mundo, voces múltiples...*, se asume un carácter político e intelectual. Conocido como *Informe MacBride*, por Sean MacBride, nombre del presidente de la Comisión Internacional que lo redactó – también con apoyo de la UNESCO –, en él se concreta el desarrollo de un nuevo orden mundial en el ámbito de la información y las comunicaciones, con vistas a redistribuir y asegurar el equilibrio de los flujos informacionales entre países ricos, países en desarrollo y países subdesarrollados. La Comisión estableció principios y acciones con el propósito de nortear el Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones / Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (NOMIC), reconociendo a los profesionales de la comunicación como agentes sociales en la construcción

de ese nuevo orden. Sin embargo, ante la oposición de los conglomerados comunicacionales privados y poderosos, la NOMIC no ha rendido los frutos esperados, y la propia UNESCO la va sustituyendo, poco a poco, por otras iniciativas, a semejanza de las directrices prescritas para la sociedad de la información y la inclusión digital.

Así, ante la perspectiva de unir educación y comunicación o comunicación y educación, diferentes estudiosos, brasileños y españoles, o de otras nacionalidades, vienen proponiendo el empleo de las TIC como recursos educacionales. Entre ellos, se destacan los clásicos Antoine Vallet (1970); Francisco Gutiérrez (1976); Michel Tardy (1978) y Nazareno Taddei (1979). Pioneros en el área, los investigadores anteriores estimularon a muchos otros, como Agustín García Matilla (1996a, 1996b, 2003, 2005, 2007); Ana García-Valcárcel (1996, 2001 2008); Ana García-Valcárcel y Francisco Javier Tejedor (2009); Antonio Ruiz Campuzano (1992, 2000); Francisco García García (2002, 2003a, 2003b, 2004); José Ignacio Aguaded Gómez (1996, 1997, 1998, 1999 2001); José Manuel Morán Costa (1987, 1996); Juan de Pablos Pons (1995, 1996a, 1996b); Roberto Aparici (1996) y Roberto Aparici y Agustín García Matilla (1987, 1998).

En la literatura de lengua inglesa también encontramos importantes contribuciones sobre la temática *Media Literacy*, difundida en diversas naciones, como Reino Unido, Estados Unidos de América (EE.UU.), Australia, Canadá y Sudáfrica. Destacamos a Ben Davis (1996); Cary Bazalgette (1996, 2007); Kathleen Tyner (1996, 2008); Len Masterman (1993, 1996, 2000); Peter Greenaway (1996); Rick Shepherd (1996a, 1996b); Robyn Quin (1996) y Robyn Quin y Barrie McMahon (1996).

En general, los autores mencionados acentúan la interacción entre educación, la mayor responsable por la formación integral de los individuos, y comunicación, en la que se incluye la producción de películas, consolidando así la expresión educomunicación. Como se representa en la **Figura 1**, el proceso de educomunicación consiste en el circuito de informaciones para las dos áreas, de forma aislada y, al mismo tiempo, de forma conjunta, prestando atención a la formación del educando.

La conjunción de numerosos esfuerzos amplía la oportunidad de introducción o incremento del uso de películas en el aula, en cualquier nivel de enseñanza y en diversas disciplinas. No obstante, en cualquier instancia y circunstancia, los profesores necesitan estar conscientes de los cuidados exigidos para esta práctica, ya que hacen falta destrezas previas para leer e interpretar esos productos comunicativos (GARCÍA GARCÍA, 2003b). Las películas, como cualquier otro recurso – artículos periodísticos, músicas, vídeos, juegos, etc. – ofrecen enormes oportunidades para enriquecer las discusiones en el ámbito del binomio enseñanza-aprendizaje, como elemento facilitador para que el alumno tenga acceso a otro tipo de discurso y de lenguaje, en este caso, el audiovisual.



**FIGURA 1 – Representación simplificada del proceso de educomunicación**

En el tema de artículos periodísticos, por ejemplo, en su trabajo final de curso, Gomes (2006) comprueba la tendencia de profesores de enseñanza media brasileña de formaciones diferentes, que se desempeñan en matemática, física, biología, portugués y religión, entre otras disciplinas, de recurrir a textos de la prensa diaria para trabajar contenidos en sus clases, con el increíble nivel de aceptación del 100%. Estos son datos, entre otros, que comprueban la interdisciplinariedad (o interdisciplinaridad, según grafía de algunos autores) creciente entre



educación y comunicación ante la proximidad de sus metas finales (la citada formación integral de los individuos), que exige, en los días actuales, la apropiación de las TIC. Aquí, como mero complemento, añadimos que la interdisciplinariedad está condicionada a la interrelación entre, como mínimo, dos áreas del saber, sin que haya usurpación de contenidos. Esto es, cada una preserva su esencia, y, concomitantemente, elementos de la otra, de forma integradora y no usurpadora. Para Targino (2006), la interdisciplinariedad es consecuencia inevitable de la intrínseca relación entre ciencia y sociedad, relación necesariamente dialéctica e interactiva. Ello significa que ninguna ciencia figura como *corpus* autónomo en el contexto social, cuyo dinamismo conduce al hecho de que, en el nivel corriente y evolutivo, las teorías sean refutadas, revisadas y cuestionadas.

La interdisciplinariedad representa, pues, la oportunidad de alterar el escenario de la educación en Brasil, en España o en cualquier otra nación. Además, en contraposición a España, donde hay numerosos trabajos en la esfera de la educomunicación, en Brasil, se trata de un campo en evidente expansión, con un número relativamente incipiente de expertos y con el registro de la primera graduación de Licenciatura en Educomunicación, que será iniciada tan solo ahora, en el 2011, en la Universidad de São Paulo / Universidade de São Paulo (USP), con 40 plazas ofertadas. En esa institución de enseñanza superior (IES), se destaca el trabajo de José Manuel Morán Costa. Incluso en 1987, como parte de su doctorado, efectuó el estudio intitulado *Educación para la comunicación: análisis de las experiencias latinoamericanas de lectura crítica de la comunicación*, adoptado como fuente de referencia para otros estudiosos de la temática, fuera y dentro del País.

Además, la aceptación o rechazo de la introducción de las TIC en el proceso educativo, allá o aquí, en el caso particular de la película como estrategia pedagógica en la formación de estudiantes de periodismo, está siempre condicionada al *background*, a las estructuras cognitivas individuales y a las experiencias profesionales de cada profesor. Mientras haya quien se sienta estimulado para insertar variaciones en su labor, habrá quien se sienta angustiado y amenazado en su papel tradicional de transmisores de contenidos, hasta hace poco tiempo incuestionables y aceptados como “verdades” supremas y soberanas.

Entonces, una de las perspectivas de superación para los profesores, cuya formación cultural y, a veces, el entorno social, impiden o retardan cambios prácticos en su desempeño como formador, es la de no perder de vista oportunidades de trabajo más promisorias. Todo docente, ya sea universitario o de la enseñanza media, necesita estar atento al mercado de trabajo – cada vez más competitivo –, de la sociedad de la información; sobre todo en el mundo globalizado en que vivimos, no obstante las controversias que hoy genera esta expresión, ya que algunos teóricos prefieren el término mundialización, en tanto otros optan por el de glocalización, resultado de la asociación de los elementos locales / particulares con los mundiales. De modo creciente, el mercado laboral demanda profesionales más versátiles y dotados de múltiples competencias, una combinación de sabiduría, pensamiento, argumentación y habilidad tecnológica, para intervenir de manera innovadora en la enseñanza.

Sin embargo, la introducción de películas en clases no debe limitarse a actividades complementarias. Por el contrario, puede generar clases atrayentes y dinámicas, como sugiere Lévy (1998), para quien es esencial incrementar el esfuerzo pedagógico de profesores por medio de recursos audiovisuales y de multimedia interactiva, dado que el educador ahora cuenta con plataformas diferenciadas de comunicación, capaces de contribuir a la formación de los universitarios. Puede ejemplificarse: la película intitulada *Alta sociedad*, producida en el Reino Unido en 2005, es bastante representativa para nortear cualquier discusión en el campo de la ética periodística. Su guión permite, tanto al estudiante como al profesor de periodismo, tomar partido ante la postura (a)ética, indicando los puntos de reflexión o de “pecado” del personaje periodista.

Sin embargo, las innovaciones tecnológicas o las estrategias pedagógicas ni compiten con los maestros ni los sustituyen. Ellos continúan ejerciendo el papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que muda es solamente la oportunidad de utilizar nuevas herramientas en las actividades cotidianas, reafirmando su posición intermediaria y favoreciendo, como lo establecen Freire (1987, 1996) y García García (2003b), la ruptura del discurso tradicional del profesor, hasta entonces único detentor de conocimiento.

Por último, añadimos que el término película aquí está siendo empleado como sinónimo de largometraje, en lo referente a producciones con duración igual o superior a los 60 minutos, y, en general, destinadas a la exhibición en salas de cine o en festivales. Excluimos, por tanto, películas publicitarias o de campañas específicas de corta duración con finalidad educativa. Por lo demás, no existe un patrón universal en cuanto a la concepción de largometraje; por ejemplo: en Brasil, la Agencia Nacional de Cine / Agência Nacional de Cinema (Ancine) considera como largometraje la producción con una duración superior a 70 minutos; en España, la Ley de Cine utiliza el parámetro de más de 61 minutos; en los EE.UU. y en el Reino Unido, el referente es el mismo: por encima de 40 minutos, según datos, respectivamente, del *American Film Institute* y del *British Film Institute*. Además, registramos que no se trata de un estudio acerca del cine en cuanto medio de comunicación, sino de la utilización de las producciones cinematográficas (películas) en la formación de los estudiantes, como ciudadanos críticos y alfabetizados mediaticamente.

Ante lo expuesto, es posible formular la **PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN:**

### **¿CÓMO PUEDE SER UTILIZADA LA PELÍCULA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE PERIODISMO?**

A partir de ahí, enunciamos los objetivos de la tesis:

#### **Objetivo general**

Estudiar, en el contexto de la enseñanza universitaria brasileña – de las instituciones de educación superior: Universidad Federal del Piauí / Universidade Federal do Piauí (UFPI, pública) y Facultad Santo Agostinho / Faculdade Santo Agostinho (FSA, privada) – la utilización de películas en clases por profesores de periodismo como herramienta pedagógica.

### **Objetivos operacionales**

- ❶ Analizar la relación entre cine y educación tomando por base las particularidades de la Pedagogía del Lenguaje Total o, más recientemente, la educomunicación.
- ❷ Identificar el nivel de uso de películas, en términos cuantitativos, por profesores universitarios del área de periodismo.
- ❸ Identificar el nivel de uso de películas, en términos cualitativos, por profesores universitarios del área de periodismo: motivación para la introducción de películas en las actividades de formación; género de las películas; criterios de selección; formas de utilización; percepción de la contribución del material para la formación de los educandos / transformaciones ocurridas o efectos provocados; evaluación de las actividades: nivel de aceptación por parte del alumno y grado de innovación.
- ❹ Comparar el uso de películas entre los profesores de periodismo de las IES seleccionadas, en lo que se refiere a: (a) uso didáctico-pedagógico; (b) la ampliación de los saberes individuales y (c) las innovaciones en el aula.

Los objetivos enunciados conducen a la formulación de las siguientes hipótesis:

#### ➤ **Hipótesis Nº 1**

Las unidades muestrales identificadas como profesores que utilizan películas en clase recurren, con incidencia estadística significativa, a esos recursos didácticos.

#### ➤ **Hipótesis Nº 2**

Las unidades muestrales identificadas como profesores que utilizan películas en clase lo hacen de manera individual, o sea, no existe un padrón en cuanto a los parámetros: motivación; género de las películas; criterios de selección; formas de utilización; percepción de la contribución del material para la formación de los educandos y evaluación de las actividades.

### ➤ Hipótesis N° 3

La confrontación entre las dos IES seleccionadas en cuanto a la utilización de películas por las unidades muestrales registra mayor incidencia por parte de los que están en la UFPI de aquellos vinculados a la FSA; probablemente, a causa de una mayor tradición de las universidades públicas y, por consiguiente, mejor infraestructura de trabajo.

En lo tocante a la estructura, la tesis se despliega en siete capítulos. La temática, al incorporar dos áreas en sintonía y conjunción requiere, en principio, consideraciones acerca de la interdisciplinariedad, especialmente en la actualidad, cuando conquista espacio y concurre en la emergencia de nuevas especialidades, lo que constituye el núcleo del capítulo dos. El capítulo siguiente, por su parte, se destina a la discusión en torno a la esencia de la Pedagogía del Lenguaje Total, ahora denominada educomunicación, con el fin de analizar conceptos, evolución, corrientes y aplicaciones.

El capítulo cuatro trata de la educación superior en Brasil, describiendo el contexto histórico y la actualidad, con informaciones básicas sobre el sistema público y el sistema privado de educación, que permiten la comprensión de la enseñanza de la Comunicación Social en Brasil. Después de la descripción detallada de los procedimientos metodológicos (capítulo cinco), los resultados son analizados y discutidos a lo largo del capítulo seis. Las consideraciones finales y recomendaciones vienen a continuación. Finalmente, siguen la relación de las fuentes bibliográficas y electrónicas utilizadas a lo largo del trabajo y los apéndices, como elementos complementarios. De acuerdo con la Asociación Brasileña de Normas Técnicas / Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), los apéndices son documentos elaborados por el autor del texto a fin de complementar la argumentación empleada.

---

## 2 INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA CONTEMPORANEIDAD

---

La interdisciplinariedad se impone como un tema tópico, cuya importancia se mide por la frecuencia de las apariciones de esta palabra en el debate filosófico o en discusiones universitarias. Cualquiera apela a la interdisciplinariedad, y nadie osaría pronunciarse contra ella. Éxito tanto más brillante cuanto que los mismos que toman partido por la nueva figura del saber se encontraría en aprietos para definirla.

La reivindicación interdisciplinaria aparece como una panacea epistemológica llamada a curar todos los males que afectan a la conciencia científica de nuestro tiempo.

Georges Gusdorf

La interdisciplinariedad tiene hoy, más que nunca, una tendencia creciente debido a las relaciones cada vez más estrechas entre los disímiles campos del saber y la constante apropiación de elementos de otras áreas del conocimiento, con el objetivo de explicar o justificar determinados fenómenos, hechos y descubrimientos.

Por otro lado, la temática de la interdisciplinariedad se manifiesta con diferente intensidad a lo largo y ancho del sistema de formación, sea en el ámbito formal, principalmente, o en la esfera informal. Mientras más indispensable se haga la aplicación de la ciencia a la vida cotidiana, más necesaria será la integración de nuestros conocimientos. Al respecto Scurati y Damiano (1977, p. 12) comentan que la unificación es indispensable para lograr la comprensión de la cuestión en análisis, considerando todas sus dimensiones y bajo todos los aspectos humanos. Así, “la interdisciplinariedad resulta [...] como una de las formas en las que la ‘sabiduría’ se une con la ‘ciencia’”.

Las cuestiones ecológicas, como el cambio climático; los problemas financieros, como la crisis de 2009, los acuerdos internacionales, como el Mercado Común del Sur / Mercado Comum do Sul (Mercosur) o la Unión Europea / União Européia (UE); los proyectos de ingeniería y sustentabilidad; los planes de sanidad y aun más cerca, el problema inmediato de la subsistencia individual y colectiva, reclaman la cooperación de conocimientos que en su día se aprendieron con independencia unos de otros. Luego, cuanto más crece la especialización, mayor es el número de interrelaciones que se producen entre los conocimientos. En ese

sentido, es oportuno llamar la atención a los usuarios de conocimientos formales, que en definitiva somos todos, pero aún más lo son los educadores, responsables de ofrecer contenidos y desarrollar actitudes que se adquirirán tanto más fácilmente cuanto más integrados estén. Sin contar aún que son los fomentadores de la integración entre las áreas.

## **2.1 Conceptos: interdisciplinariedad y términos próximos**

Así mismo, la interdisciplinariedad plantea problemas de moralidad científica, de apreciación recíproca por áreas distintas y de respeto mutuo entre disciplinas y competencias independientes, así como problemas de tolerancia hacia los diferentes métodos y procedimientos. Para Scurati y Damiano (1977, p. 13), “es una forma de enriquecerse a través del intercambio recíproco y no de atenuar diferencias: no se trata de un ‘compromiso’ político entre las distintas disciplinas, sino de una colaboración real entre inteligencias”.

Según Magalhães (2010), la concepción más difundida y asimilada de interdisciplinariedad proviene del Viejo Continente, bajo las órdenes de Georges Gusdorf, que se mostraron desfavorables a la especificación excesiva del saber, lo que para uno de los teóricos brasileños más dedicados al estudio del área, Hilton Japiassu (1976), se presenta como llaga del conocimiento moderno o como prefiere definirlo “patología del saber”.

Existe concordancia entre los autores, por ejemplo (ej.), Marín Ibáñez (1975), al aseverar que la existencia de la interdisciplinariedad está siempre condicionada por la interrelación, entre, al menos, dos disciplinas, sin que ocurra apropiación de contenidos, o mejor dicho, negación de un área en detrimento de otra. En otras palabras, cada disciplina preserva su esencia y concomitantemente busca la integración con las demás, una vez que la interdisciplinariedad busca el conocimiento universal. Un conocimiento dividido en varios campos lo que hace es que cada vez más se sienta la necesidad de integrarlos. En ese sentido, Gusdorf (1983, p. 35) afirma:

La dispersión de los conocimientos, si corresponde a las necesidades de la división del trabajo intelectual, no debe acarrear incompatibilidades o

contradicciones entre los investigadores y los resultados de sus trabajos. La unidad de la ciencia [...] permite contar con el progreso armonioso del saber en beneficio de la humanidad.

Además, para Magalhães (2010) la interdisciplinariedad sirve de fundamento para el desarrollo de nuevas disciplinas cuyos resultados son más verosímiles que los registrados por las disciplinas que se ocupan de los mismos objetos de estudio; al mismo tiempo ese fenómeno proporciona una serie de subsidios que facilitan la actuación en la *praxis* social, pues mezcla a diversos profesionales en la tentativa de optimizar la vida en sociedad. Nuestra percepción, en conformidad con las visiones de Magalhães (2010) y Targino (2006), es que la interdisciplinariedad propicia el fortalecimiento de los campos del saber y el surgimiento de profesionales más calificados, toda vez que esta práctica responde a la demanda de formar profesionales menos especializados (expertos) y sí con una visión ampliada frente a su actuación, no teniendo obligatoriamente que limitarse a su área de dominio.

Es oportuno privilegiar algunas consideraciones sobre la interdisciplinariedad para comprender mejor el contexto de su surgimiento. Recordemos, en un primer momento que, desde ámbitos académicos (universitarios y científicos), el término y el concepto interdisciplinariedad se extiende a otros, aun en los años 60 del siglo XX. Al principio de los 70 se publican los primeros estudios sobre la temática, aun sin demasiada consistencia teórica, es decir sin un nivel de madurez intelectual y profundización, con excepción de la publicación de los escritos de diversos investigadores en eventos organizados por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza / Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico / Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por ejemplo, el libro *La interdisciplinariedad, problemas de enseñanza y de investigación en las universidades* recolecta las aportaciones de un seminario internacional ocurrido en Francia en 1970, y ha sido durante varios años referencia necesaria para nociones y planteamientos básicos. (COBO SUERO, 1986; MARÍN IBÁÑEZ, 1975).

Posteriormente, publicaciones referentes al tema “desaparecieron”. En otras palabras, van a ser escasas durante varios años y generalmente breves, limitándose a capítulos de libros



y artículos aislados. Casi 12 años después, en 1982, una segunda obra de impacto recolecta contribuciones determinantes para la comprensión de la temática. Se trata del libro *Interdisciplinariedad y ciencias humanas* (APOSTEL *et al.*, 1983) editado por la UNESCO, en el que colaboraron autores como Edgar Morin y Massimo Piattelli-Palmarini; Jean-Marie Benoist; Juan Ui; Leo Apostel; Mikel Dufrenne; Stanislav Nicolaevitch Smirnov y Wolfgang H. Mommsen, entre otros.

Como este libro señala, los progresos operados en la elucidación de la interdisciplinariedad a lo largo de los últimos años son realmente considerables. En este contexto, enfatizamos la clarificación y la complejidad de algunos conceptos; el discernimiento y la determinación de campos y de temas de investigación sobre la misma interdisciplinariedad; y el vínculo de la interdisciplinariedad con la historia de la ciencia, en especial con los movimientos científicos y filosóficos actuales: marxismo, positivismo, estructuralismo y filosofía de la ciencia.

Llama la atención el hecho de que no solamente en los ambientes académicos parece imprescindible el uso del término y la aplicación práctica de la interdisciplinariedad. Hoy también es sinónimo de actualidad y garantía de seriedad en los planteamientos el calificativo interdisciplinario aplicado a un equipo profesional, a unas jornadas de estudios o conferencias, por ejemplo. Una socialización del uso que, como ha sucedido con otros conceptos de diversos orígenes (como filosófico, histórico y científico) lleva al empobrecimiento de su significado originario. Dicho de otra manera, provoca la vulgarización de la expresión y la pérdida de sentido cuando es empleada de forma indebida.

Luego, con la intención de trazar la comprensión del significado histórico y actual, se establece la relación interdisciplinariedad y universidad, corroborando con Marín Ibáñez (1975) quien apunta el surgimiento del movimiento interdisciplinario en este espacio y que ha tenido posiblemente sus mejores realizaciones. De manera análoga, Cobo Suero (1986, p. 13) destaca importantes virtualidades e incidencias de la interdisciplinariedad en la enseñanza superior, así como determinados aspectos y elementos necesarios para el acierto en la investigación científica. En sus propias palabras, “interdisciplinariedad y universidad son dos

términos que no pueden separarse; fue en ésta donde se gestó inicialmente aquélla, y es la universidad la que ha de preparar los hombres que han de trabajar interdisciplinariamente”.

Sin duda, las motivaciones para la aplicación práctica de la interdisciplinariedad son muchas y diversas. Para Scurati y Damiano (1977) son como mínimo en tres niveles, que según la percepción del autor de esta tesis siguen siendo actuales y primordiales: las necesidades de los estudiantes, de los profesores y de la investigación científica. Específicamente nos detenemos en ese estudio con los dos primeros ámbitos. En razón del excelente nivel de descripción en lo que concierne a las necesidades de los estudiantes y de los profesores se transcriben *ipsis litteris* las palabras de esos autores:

La práctica de la interdisciplinariedad hace posible que los estudiantes se orienten sin pérdidas de tiempo a lo largo de sus estudios y que se adapten a la inevitable movilidad del sector de empleo; crea la posibilidad de hacer carrera en nuevos sectores; permite mantener constantemente despiertos el interés y la curiosidad; refuerza la motivación gracias al hecho de constatar que las materias de estudio coinciden con la realidad, con la novedad de los temas y con la perspectiva de intercambios personales más ricos; forma licenciados con una mentalidad más innovadora; pone énfasis sobre los conceptos más que sobre los contenidos; permite aprendizajes instrumentales seguros y desarrolla la creatividad.

[...] Encontrar una solución humana a la creciente especialización que conducirá de hecho a un saber cada vez más superficial; aprender a trabajar en la realización de objetivos comunes, partiendo de puntos de vista diferentes; disuadir a los individuos de tomar iniciativas aisladas; abrir nuevos campos al saber y permitir nuevos descubrimientos. (SCURATI; DAMIANO, 1977, p. 18-19).

Por lo tanto, la corriente hacia una consideración integrada de la cultura de la interdisciplinariedad, en los planos de la formación teórica (docencia e investigación), no es relativamente reciente, sino solamente su aplicación práctica. Ahí creemos que los organismos internacionales y nacionales de educación, sea en Brasil y en España o en EE.UU., en Japón, y numerosas instituciones han comprendido el desafío de un mundo superespecializado.

Especialización e interdisciplinariedad: en la práctica, la interdisciplinariedad aún es vista con restricciones. Al respecto, Kunsch (2000) alerta por el hecho de que la simple cooperación entre las áreas o la colaboración eventual para solucionar cuestiones momentáneas no configura interdisciplinariedad. Estas distorsiones son las más frecuentes

cuando se discute ese proceso. Sin embargo, en el amplio contexto de las Ciencias Sociales, por ejemplo, la educación y la comunicación han conseguido establecer diálogos más próximos. Al final trabajan elementos comunes: personas y lenguajes.

Una de las evidencias de que existe interdisciplinariedad entre educación y comunicación es la existencia de grupos de estudio y de publicaciones. Los ejemplos más significativos son los equipos de investigación o núcleos de estudios en las esferas de las sociedades científicas de expresividad internacional y nacional, como ejemplificamos a través de la *International Association for Media and Communication Research* / Asociación Internacional de Estudios en Comunicación Social / Associação Internacional de Estudos em Comunicação Social (IAMCR, [www.iamcr.org](http://www.iamcr.org)), el *Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación* / Conselho Nacional para o Ensino e a Pesquisa em Ciências da Comunicação (CONEICC, [www.coneicc.org.mx](http://www.coneicc.org.mx), México) y la Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de la Comunicación / Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom, [www.intercom.org.br](http://www.intercom.org.br), de Brasil).

La primera, la IAMCR fue creada en 1957 y en la actualidad cuenta con más de 2.300 miembros (institucionales e individuales) de 70 países. Es considerada como la organización internacional de mayor alcance en el campo de la investigación en comunicación y medios, al mantener el núcleo de “Medios y educación”. El CONEICC, fundado en México en 1976, es un organismo formado por las principales instituciones docentes de comunicación del país y tiene entre sus núcleos de investigación uno dedicado a la “Educación para la recepción de los medios de comunicación”. Por último, la tercera, Intercom, establecida en São Paulo, año de 1977; esta posee, entre sus objetivos, contribuir al desarrollo de la producción científica, artística, cultural, informativa y educativa de Brasil, en términos amplios. En la actualidad, mantiene 23 núcleos de investigación, de modo que cada uno de ellos ocupa un área temática, como es el caso de “Comunicación y Educación” o educomunicación.

En lo que se refiere a las publicaciones, sin menoscabo de ninguna otra, y con el fin de ejemplificar, destacamos solamente dos títulos, uno de España y otro de Brasil. La *Revista Comunicar* ([www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)), publicación científica de ámbito internacional en

educación y comunicación, editada en Huelva, desde 1991, sirve de foro abierto para conocer y comprender los nuevos lenguajes de los medios. Además, resulta oportuno reseñar que a lo largo de los años de existencia, algunas decenas de comunicólogos, profesores entusiastas y colectivos innovadores que consideraban a los medios de comunicación como unos privilegiados instrumentos para el desarrollo de una educación comprometida con las demandas de la nueva sociedad contribuyeron – y aún lo continúan haciendo –, con artículos y reflexiones. Representante de Brasil, la publicación *Comunicação e Educação, em espanhol Comunicación y Educación* ([www.eca.usp.br/comueduc](http://www.eca.usp.br/comueduc)), con fama y renombre dentro y fuera de Brasil, es editada bajo el encargo de la USP, desde septiembre de 1994.

Aparte de todo lo dicho anteriormente, existen varias obras que discurren sobre el uso de textos no escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que demuestra la inserción de materiales de otras naturalezas en la formación de nuevos estudiantes. Dentro de los preceptos de la educación constructiva y emancipadora, el estudiante transforma el mundo en que vive y aprehende el sentido de los acontecimientos, cooperando con la transformación integral como ciudadano. (FREIRE, 1987, 1996).

Por formar parte de la sociedad y ser responsables de la etapa formal de difusión de conocimientos, las instituciones de enseñanza poseen contacto directo con los medios, una vez que estos integran la cotidianidad del hombre común. Aun así, la educación y la comunicación, y viceversa, mantienen funciones debidamente delimitadas. Es decir, la escuela no puede detenerse tan solo en educar y los medios de comunicación solamente en informar.

Retomando el punto crucial de la cuestión, creemos que la especialización y la subespecialización tienen frecuente presencia en cualquier campo de actuación, incluyendo la educación y la comunicación, pues se trata de una tendencia de nuestra sociedad. Lo determinante se centra en cómo afrontar la evolución de las áreas y, consecuentemente, de las profesiones. Es absolutamente necesario que periodistas, educadores, bibliotecarios y cualquier otro profesional, como ya ocurre con los abogados y los médicos, ejerzan su práctica profesional con mayor especialización, pues esta les proporciona mejores condiciones para

afrontar, con mayores probabilidades de aciertos, las cada vez más complejas tareas de la profesión.

Ante una sociedad que ha ido evolucionando, en la cual los médicos ya adecuaron su profesión, desde hace años, a las necesidades modernas; o sea, así como un oftalmólogo no cura un cáncer, ni recomienda tratamiento a un paciente con el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (Sida), lo mismo ocurre con los educadores o comunicólogos, incluso los directores de cine, donde cada profesional, aunque tenga formación similar en cine o comunicación audiovisual, se especializa en áreas muy precisas, llegando a desarrollar toda su trayectoria en aquel campo. Por ejemplo, el cine de terror, es asociado fácilmente a la imagen de Alfred Hitchcock, uno de los “padres” de ese género. Casi siempre su intención era la de provocar en el espectador sensaciones de pavor, miedo, disgusto, repugnancia u horror, aunque pueda decidir algunas veces por otras formas de actuación o por ejercer otras funciones, como guionista, productor, director de reparto, director de sonido, director de fotografía, etcétera.

Lo que se ha notado es un nivel de especialización avanzado en diversas áreas, en especial, en nuestra sociedad contemporánea, considerada como la sociedad de la información o del conocimiento exactamente por enfrentar un flujo continuo de informaciones generadas por medios variados, en que sobresalen las TIC. Hay que registrar que esa demanda de informaciones, por su parte, es muchas veces una de las razones que estimula la gradual especialización y subespecialización de las áreas, una vez que los profesionales, en la actualidad, no consiguen conocer todo lo que se publica en su campo de actuación. Por el contrario, la creciente especialización estimula más la producción científica y tecnológica. Es un camino de doble sentido, en que la especialización lleva a la producción significativa de publicaciones, aunque restringidas a ciertos temas de estudio, de la realidad o a colectivos limitados.

En realidad, los límites que hoy tenemos de las disciplinas científicas han sido concebidos por el hombre; tanto es así que constantemente nacen más y más subdisciplinas y que, en no pocos casos, los mismos especialistas las van separando, independizándolas de las disciplinas de las cuales surgieron para tomar identidad propia, pero cuando un objeto requiere

de un estudio más abarcador, entonces tienen que recurrir a las otras "ramas" desprendidas, aprovechando los saberes logrados en cada una, formando así el entramado de nuevos conocimientos. Ejemplos hay muchos, pero lo que ha sucedido con la lingüística es un verdadero botón de muestra: así emergieron la neurolingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la lexicología, la semántica, la pragmática, la semiótica...

Resulta que, en ese primer acercamiento, puede parecer raro que las expresiones interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y multidisciplinariedad estén en uso creciente, cuando con mucha más frecuencia pasa a existir una reducción de límites de actuación, o mejor dicho, una tendencia a una especialización o una subespecialización. Algo de difícil comprensión, pero que en realidad así ocurre.

En primer lugar, llamamos la atención sobre el hecho de que las diferencias entre los términos son "quebradizas". Por ejemplo, al contrario de Japiassu (1976), Poloni (1999) y Scurati y Damiano (1977), que ven una distinción nítida entre multidisciplina y pluridisciplina, Magalhães (2010) trata los términos de una única forma; en realidad, como sinónimos. En esta misma línea se posiciona Ivani Fazenda (1995) al no reconocer límites entre el saber interdisciplinario y el saber transdisciplinario. Ante la intensidad de discusiones discrepantes del género, Japiassu (1976) recuerda que existe una gradación entre esos conceptos, gradación que se establece en un nivel de coordinación y cooperación entre las disciplinas.

En segundo lugar, recordamos que la especialización no es ni debe ser considerada sinónimo de fragmentación o de la llamada "cultura mosaico", expresión empleada por García Matilla (1996a). Al referirse a la actuación conjunta de educación y comunicación; este autor subraya una seria crítica al mostrar que el sistema educacional formal, independientemente de donde esté, ofrece a los educandos una idea de la propia educación como universo totalmente fragmentado y parcial. Son compartimientos independientes y aislados, que se llaman disciplinas, asignaturas, contenidos, cursos y otras expresiones similares. Además, es necesario reafirmar que la especialización no garantiza el conocimiento pleno, pues este nunca será alcanzado en su totalidad.

Reiterando a este estudioso, Japiassu (1976) insiste en que la propuesta interdisciplinaria *per se* refuerza el interés de los alumnos y de los profesores en conocer además de su especialidad. Según esta visión, la interdisciplinariedad puede estimular la interrelación entre actores en la universidad, mediante la adopción de una metodología integradora y colaboradora. Es el mismo pensamiento de Poloni (1999), para quien, en el momento actual de la historia de Brasil, la interdisciplinariedad puede ser solución para el reordenamiento de los papeles de los actores sociales en el proceso educación-enseñanza.

Además, explorando sucintamente las expresiones citadas anteriormente – interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y multidisciplinariedad – consideramos la síntesis de Scurati y Damiano (1977), al diferenciar los términos con definiciones precisas y esclarecedoras (didácticas). (**Cuadro 1**).

TÉRMINO		DEFINICIÓN
Multidisciplinariedad	→	Yuxtaposición de diferentes disciplinas, a veces sin relación aparente entre sí. Por ejemplo: música + matemáticas + historia.
Pluridisciplinariedad	→	Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos. Por ejemplo: matemáticas + física, o bien, en el campo de las letras, francés + latín + griego.
Interdisciplinariedad	→	Interacción entre dos o más disciplinas que puede ir desde la comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, de la metodología, de los datos de investigación y de la enseñanza. Un grupo interdisciplinario se compone de personas formadas en distintos campos del saber (disciplinas) y que tienen, cada una de ellas, sus propios conceptos, métodos, datos y terminología.
Transdisciplinariedad	→	Ejecución de una axiomática común a un conjunto de disciplinas (Ej.: la antropología como la ciencia del hombre y de sus obras).

**Cuadro 1 – Conceptuación de términos relacionados con la disciplina**

Fuente: SCURATI y DAMIANO, 1977, p. 22.

A modo de comentario y aclaración, parece útil una aportación acerca de disciplina, una vez que esta constituye la unidad básica de los procesos anteriores. Por lo tanto, consideramos la disciplina como un conjunto específico de conocimientos con características particulares sobre planes de enseñanza, usos y métodos. En efecto, la acepción del valor que tiene la interdisciplinariedad cambia según se considere la integración de distintos campos: sumatorio, contigüidad, interacción y unificación.

Reforzamos que ningún término puede ser confundido con acción interdisciplinaria o aptitud interdisciplinaria. Para Magalhães (2010, traducción propia), por ejemplo, en la multidisciplinaridad y en la pluridisciplinaridad, las disciplinas tan solamente utilizan un tema único, sin generar cualquier relación entre los demás campos. Y afirma: “Llegamos así al viejo adagio chino: `Una casa está hecha de un montón de ladrillos, pero un montón de ladrillos no es una casa`”. Poloni (1999), por su parte, es enfático al afirmar que la interdisciplinariedad requiere una aptitud diferente que debe ser asumida ante los problemas de conocimientos. Es decir, es la sustitución de una concepción fragmentaria por una concepción unitaria del ser humano.

Aunque inevitable por el progreso de la CyT, la especialización no puede rechazar una visión más amplia del área. Si cautivado irremediabilmente por el detalle (único aspecto), existe el riesgo inminente del especialista de perder el sentido contextual, no sabiendo situarse más con relación a él (JAPIASSU, 1976). De ese modo, las exigencias sociales y científicas imponen el recurso a heterogéneos saberes y técnicas, a fuentes de información que trasciendan el marco de las disciplinas académicas. Pues, como indica Marín Ibáñez (1975), hace falta la colaboración de especialistas diversos que aporten sus formaciones particulares, capaces de integrar sus mensajes, de comprender mutuamente sus puntos de vista y sus personales concepciones.

Por lo tanto, independientemente de la naturaleza del campo de actuación, el profesional, sea de cualquier área: Humanas, Sociales, Salud, Experimentales e Ingenierías, precisa mantener la dimensión del todo – formación holística –, lo que exige ir, además, de la consulta a la literatura especializada para acceder a fuentes de representación general e



informativa. Y ello no significa tratar la interdisciplinariedad como la negación de las disciplinas. Para Japiassu (1976, p. 74-75, traducción propia), consiste en la negación de fronteras disciplinares:

[...] podemos retomar esa distinción al fijarnos las exigencias del conocimiento interdisciplinario para, además del sencillo monólogo de especialistas o del 'diálogo paralelo' entre dos de ellos, pertenecer a disciplinas vecinas. Ahora, el espacio interdisciplinario, es decir, su verdadero horizonte epistemológico, no puede ser otro sino el campo unitario del conocimiento. Jamás ese espacio podrá ser constituido por la sencilla adición de todas las especialidades, ni tampoco por una síntesis de orden filosófico de los saberes especializados. El fundamento del espacio interdisciplinario deberá ser procurado en la no negación y en la superación de las fronteras disciplinares.

En cambio, generalistas o especialistas en la actualidad, ante la infinitud del universo informacional, tienden a ser más y más selectivos, trazando caminos bien particulares de lectura. No hay cómo leer todo lo que se produce, edita y se ofrece. En el caso del especialista, entonces, además de los criterios cuidadosos de selección, que le permitan actualización y formación permanente, sin desplazarse de la realidad que le envuelve, hoy más que nunca, es preciso conocer los recursos disponibles en la Gran Red para manejarlos de la mejor manera posible:

[...] necesita perfeccionar su postura selectiva, recurriendo a mecanismos distintos, que incluyen desde el sencillo hábito de lectura de resúmenes / *abstracts* a la selección de publicaciones especializadas, pero, sobre todo, el completo dominio de los procedimientos de utilización de las nuevas tecnologías. Y esa postura precisa ser hecha con muchos criterios, para no conducir a la especialización-fragmentación que incentiva comunidades "*cerradas*", cuyos miembros no interactúan con los otros. Según la perspectiva holística, observamos el fin paulatino de la ultra-especialización en beneficio de profesionales con sólida formación generalista en combinación con sus dominios específicos, neutralizando la rigidez entre las áreas humanas, exactas y biológicas. (TARGINO, 2006, p.43-44, traducción propia).

Es preciso asimilar la idea de que la interdisciplinariedad presupone una aptitud de apertura, sin prejuicios, donde todo el conocimiento es igualmente importante, donde el conocimiento individual se anula frente al saber universal. O como lo define Poloni (1999) una aptitud coherente, en tanto que en la opinión crítica del otro se fundamenta la opinión particular,

suponiendo una postura única, entregada y comprometida con los hechos de la realidad educacional y pedagógica.

## **2.2 Consideraciones sobre la evolución de la interdisciplinariedad**

Aunque no se trate de versión aceptada, hoy día, por todos los académicos, los cuales enfatizan la importancia de los aportes que ofrecieron las civilizaciones del Oriente Antiguo las que precedieron muchos miles de años a las matemáticas, a la escritura, a la astronomía, a la arquitectura, al pensamiento filosófico y cosmogónico, a la navegación, al comercio, etc., podemos decir que la exigencia interdisciplinaria se inscribe en la descripción del conocimiento desde los orígenes del saber en Occidente. La idea de división del saber se fortalece desde la Antigüedad Clásica (Grecia y Roma), cuando se separan las letras y las ciencias. Esa separación comprende la división entre el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), para formar las siete artes liberales.

La diferenciación de los saberes en los tiempos antiguos no significa ruptura; las ciencias no son apreciadas como fragmentos del saber. Ante todo, componen interacciones, como en el caso de las matemáticas y la música, la filosofía y la física, que forman la “filosofía natural”. La separación de las disciplinas científicas de la filosofía es un fenómeno que se torna agudo, sobre todo en el siglo XIX, con el surgimiento del positivismo, como consecuencia de la necesidad de sistematización del proceso de conocimiento.

Es interesante reconocer que el proyecto de la interdisciplinariedad trae, de época en época, uno de los grandes ejes de la historia del saber. En ese sentido, Gusdorf (1983, p. 33) señala:

[...] la progresión del saber se realiza por especialización, la preocupación por la unidad suscita el deseo de un reagrupamiento que pondría remedio a la intolerable disgregación de los campos del conocimiento y de los hombres de ciencia.

Desde luego, consideramos que una ciencia, sea cual sea, no puede formarse aisladamente y mantenerse en un egoísmo epistemológico, al margen de la comunidad interdisciplinaria del saber y de la acción. Preocupación que es uno de los principales pilares del Movimiento de las Luces, al reconocer que el progreso de las ciencias y las técnicas en el curso del siglo XVIII se inscriben en el horizonte de una reforma general en la condición humana. Como dice el autor anteriormente citado,

La dispersión de los conocimientos, si corresponde a las necesidades de la división del trabajo intelectual, no debe acarrear incompatibilidades o contradicciones entre los investigadores y los resultados de sus trabajos. La unidad de la ciencia garantiza la solidaridad del equipo de los enciclopedistas; permite contar con el progreso armonioso del saber en beneficio de la humanidad. (GUSDORF, 1983, p. 35).

La epistemología positivista, cuya idea central concede al hecho observable la autoridad de verdad científica, confiere un lugar a las reflexiones sobre la fragmentación de las ciencias. Por lo tanto, las discusiones sobre la temática no surgen hoy. En cambio, Condorcet, discípulo y amigo de Turgot, uno de los filósofos y políticos de las Luces, ratifica categóricamente:

En una palabra, el progreso general de las ciencias ha sido tal, que no hay ninguna que, por así decirlo, pueda ser abarcada en la totalidad de sus principios sin que nos veamos obligados a pedir socorro a los demás. (CONDORCET, 1971, *apud* GUSDORF, 1983, p. 36).

Sin atenernos a descripciones cronológicas exhaustivas, pues no es nuestro objetivo, sino conducir a una comprensión inmediata, el movimiento interdisciplinario surge con la célebre Revolución Francesa de mayo de 1789, en Europa. En aquella ocasión, sucede una huelga en Francia, que une obreros y universitarios en defensa de ideales marxistas. Ocurren ocupaciones de varias IES, donde alumnos y profesores se rebelan contra la fragmentación de los saberes (conocimientos), reivindicando cambios estructurales en la formación ofrecida.

Sin duda, hay que reconocer al filósofo francés Georges Gusdorf como líder de esa propuesta pedagógica en la contemporaneidad. Profesor de la *Université de Strasbourg*, en Francia, deviene uno de los mayores diseminadores del movimiento influenciando teóricos en varias partes del mundo, como es el caso de los brasileños Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

El movimiento interdisciplinario intenta mostrar, desde el principio, que aunque sea inevitable en razón del progreso de la CyT, la especialización no puede rechazar una perspectiva más amplia del área. Justamente, en esa época, las críticas más fuertes se concentran en la idea de que el saber ofrecido no puede ser en “migajas”. Resuenan por el mundo declaraciones de apoyo, por ejemplo las palabras que siguen:

Ese posicionamiento nació como oposición a todo el conocimiento que privilegiaba el capitalismo epistemológico de ciertas ciencias, como oposición a la alienación de la academia a las cuestiones cotidianas, a las organizaciones curriculares que evidenciaban la excesiva especialización y a toda y cualquier propuesta de conocimiento que incitaba la mirada de alumno en una única, restringida y limitada dirección [...] (FAZENDA, 1995, p. 19, traducción propia).

La discusión teórica en esta época sobre el papel humanista de las ciencias acaba por estimular a las primeras discusiones sobre la interdisciplinariedad, comprendiendo que el tema se encuentra en el programa de la vida intelectual contemporánea. Lo que pasa muchas veces es que se trata, por desgracia, de una noción mal definida, que reviste a veces el aspecto y la función de un término utilizado a diestra y a siniestra en el debate ideológico.

Gusdorf (1983) inaugura las reflexiones sobre el tema a partir de la categoría de la totalidad, en la ocasión en que presenta un proyecto de investigación interdisciplinario a la UNESCO, aún en 1961. El autor prevé la disminución de la distancia teórica entre las Ciencias Humanas en su proyecto. Desde hace mucho tiempo, Marx ya sostenía la historicidad como fundamento de las ciencias. Para él la totalidad sería alcanzada a través del referencial histórico.

La epistemología constructivista de Piaget busca la revelación del proceso de construcción del conocimiento, fundamentando así la unidad de las ciencias. Para él, la interdisciplinariedad es una forma de pensar y una forma de alcanzarse la transdisciplinariedad (**Cuadro 1**), que sobrepasa la integración y la reciprocidad entre las ciencias y se transpone para un espacio donde desaparecerían las fronteras entre las ciencias.

En cuanto a la cuestión de las jerarquías posibles entre las ciencias del hombre, ésta permanece abierta en tanto no se resuelva el problema central de la sociología, que es el de la sociedad considerada en su totalidad, y el de las

relaciones entre los subsistemas y el sistema de conjunto. Entre tanto, cada disciplina emplea parámetros que son variables estratégicas para otras disciplinas, lo que abre un vasto campo de investigación a las colaboraciones interdisciplinarias; pero, como se dispone de una descomposición lineal del sistema en subsistemas, las colaboraciones se reducen muy a menudo a simples yuxtaposiciones. (PIAGET, 1973, *apud* GUSDORF, 1983, p. 45).

La década de los 70 en Brasil representa el período filosófico de aportaciones terminológicas en ese campo. Como Fazenda (1995) puntualiza, es una etapa cuando se parte para el ideal de una construcción epistemológica. En ese período, Hilton Japiassu se propone construir el ideario interdisciplinario en el ámbito epistemológico, mientras Fazenda se detiene en el ámbito educativo.

En 1976, Japiassu publica el libro *Interdisciplinariedad e patología do saber*, estudio que le proyecta internacionalmente, por ejemplo, el reconocimiento y la referencia en la obra *Interdisciplinaridad y ciencias humanas* por el “padre de la interdisciplinariedad contemporánea”, Georges Gusdorf. En la producción brasileña, el autor presenta una síntesis de las principales cuestiones relativas a la interdisciplinariedad y anuncia los presupuestos de una metodología interdisciplinaria. En la percepción de Japiassu, esa metodología consiste en tornar posible un proyecto interdisciplinario para las Ciencias Humanas, a partir de los recursos disponibles para ese fin. Por lo tanto, él cuida de las condiciones de realización de un proyecto de esa naturaleza para las Ciencias Humanas, estudiando las relaciones e interrelaciones entre las ciencias.

Aun en el siglo XX, en la década de los 80 se caracteriza como un período de discusión acerca de la interdisciplinariedad y su ocupación en las Ciencias Humanas y en la educación. De acuerdo con Fazenda (1995), partimos hacia la búsqueda de explicaciones acerca de las contradicciones epistemológicas que proceden de esa construcción. En los 90, la mirada se circunscribe a construir una nueva epistemología: la propia interdisciplinariedad, una vez que se instaura el modismo interdisciplinario en Brasil, así como en otros países. Muchas prácticas intuitivas se hicieron y aún se hacen presentes, lo que impulsan estudios e investigaciones para aclarar la temática, de una vez por todas:

El número de proyectos educacionales que se intitulan interdisciplinarios vienen aumentando en Brasil, en una progresión geométrica, ya sea en instituciones públicas o privadas, al nivel de escuela o de sistema de enseñanza. Surgen de la intuición o de la moda, sin ley, sin reglas, sin intenciones explícitas, apoyándose en una literatura provisoriamente difundida. (FAZENDA, 1995, p. 34, traducción propia).

Antes de concluir este recorrido por los aspectos históricos reconocidos como categóricos, y lejos de tener la pretensión de trazar un relato cronológico, juzgamos relevante comentar tres episodios en el panorama internacional que poseen relación directa con el tema de la interdisciplinariedad.

El primero se refiere a la Conferencia General de la UNESCO, en su XV edición, año 1968, cuando se aprueba resolución referida al Programa de Enseñanza de la Ciencia Integrada, en clara relación con los nuevos ideales propagados. En aquella ocasión se habla de publicaciones, envío de expertos, experimentación de métodos y materiales y el desarrollo de centros donde la ciencia fuera impartida de manera integrada. Un año después del encuentro, en París, ocurre una reunión planificadora para el Programa, que cuenta con la participación de más de 20 especialistas de las ciencias de diversos países, lo que ya demuestra una apertura para iniciativas del género. Incluso, hay que considerar que hasta entonces los proyectos se destinan sobre todo a los países en vía de desarrollo, pero en aquella ocasión se reconsidera su aplicación en todo el mundo.

El segundo episodio es relativo a una acción del CERI, que ataca el problema desde la perspectiva de las universidades. En otras palabras, se organiza el *Seminario de Interdisciplinariedad en las Universidades*, en septiembre de 1970, con la finalidad de estudiar los objetivos y los métodos e intercambiar experiencias en ese campo. De acuerdo con Marín Ibáñez (1975), ya en 1969, se ha reunido una comisión de expertos alemanes, franceses e ingleses para crear un grupo de estudios comprometidos con la causa. Se detecta que la interdisciplinariedad es un frente nuevo, más innovador y que, por tanto, tropieza con muchas dificultades. Para resolverlas se celebran encuentros a fin de ampliar el número de expertos, quienes delimitan el marco teórico, los problemas y las tareas más urgentes.

Por último, en la misma época de los otros episodios, en 1968, se celebra en Bulgaria un congreso internacional sobre la *Integración de la Enseñanza de la Ciencia*, donde se destaca el valor de la ciencia integrada, que permite entender mejor las ciencias en sus dimensiones específicas. Las nuevas disciplinas surgidas encuentran en este planteamiento una posibilidad de ser acogidas en la enseñanza.

Las tres iniciativas demuestran que la palabra de orden era integración, un tema que no podía estar ausente con una u otra denominación similar, como coordinación o asociación. Pues lo más importante era tener en cuenta que en el momento ya demuestra la conciencia de la importancia de la interdisciplinariedad.

### **2.3 Interdisciplinariedad y universidad**

Antes de consideraciones acerca de la relación interdisciplinariedad y universidad, es oportuno reflexionar sobre el espacio universitario en sí, de manera aislada, tal como se hizo con el término interdisciplinariedad. Primero, pensar en qué tipo o modelo de universidad es posible aplicar prácticas interdisciplinarias, toda vez que no son todas las que facilitan la ocurrencia y la aplicación del dinamismo interdisciplinario. Tres modelos son visibles en la contemporaneidad. Uno en el cual la universidad imprime peculiar importancia a la preparación científica de los estudiantes; un segundo, en el cual la enseñanza superior es concebida de forma integrada a la realidad del país, y un tercero, en el que la universidad se enfoca en los dos aspectos anteriores: conocimiento científico y formación técnico-práctica.

Recordamos que la tarea primordial de cualquier IES es la preparación profesional y científica de los estudiantes. No obstante, como Cobo Suero (1986) llama la atención, no puede limitarse a esta atribución. El ideal es que prevalezca un contexto de formación humana más amplio y que facilite el desarrollo de un proyecto formativo personal e integral. En algunos casos, en realidad pocos, complementan las formaciones ofrecidas con actividades “extras”, en su gran mayoría, culturales y deportivas, confiando a otras circunstancias de la vida social y a

iniciativas de los propios individuos complementos que faciliten la integración de su preparación profesional y científica.

Sin duda, el modelo más recomendado es aquel que busca formar al universitario no solo con habilidades y competencias técnico-científicas, sino también en una perspectiva humanística, situándolo en el mundo en que vive, sobre todo en las contribuciones, en el ámbito individual o colectivo, del que puede ofrecer al otro y del que puede recibir de los demás. Tal modelo no se identifica necesariamente con las IES de inspiración religiosa. Con todo, cotidianamente, vemos que, en general, este tipo de institución pertenece al modelo de universidades católicas, metodistas y así en adelante. Estas acostumbran incluir, de una u otra forma, implícita o explícitamente, programas de formación religiosa junto a las demás disciplinas que integran su currículo.

En la visión de Cobo Suero (1986), la formación humanística incorpora, al unísono, tres vertientes, que si están debidamente asociadas, tienden a generar ciudadanos mejor formados y propensos a contribuir colectivamente:

1. Ámbito real de reflexión ontológico-antropológica – conciencia de mundo y, principalmente, de su papel, como ciudadano en el mundo.
2. Ámbito real de reflexión ética – capacidad de reflexionar y reconocer la ética como fundamento básico para la vida en sociedad.
3. Ámbito real de información y reflexión religiosa – complementación de los ítems anteriores con el propósito de proporcionar cuestionamientos y / o contactos más intimistas.

Además, retomando el hecho de que no toda universidad está apta para prácticas interdisciplinarias, sintetizamos tal visión mediante un esquema (**Cuadro 2**) de la OCDE, adoptado por estudiosos, a semejanza de Marín Ibáñez (1975). Ante los dos tipos de



universidades, percibimos que se apoyan en parámetros distintos, y, por consiguiente, adoptan conductas también diferentes.

En realidad, estos modelos representan el ideal de la educación superior, en cualquier nación. Sin embargo, hay consenso de que, en los días de hoy, hay una grave crisis en la educación, que transita por todos los niveles y alcanza la enseñanza superior, en Brasil, en los EE.UU., en España y en otras naciones en el mundo. Además, se trata de una crisis internacional, que, en verdad, alcanza a los pueblos más disímiles exactamente por cuenta de la globalización.

	<b>UNIVERSIDAD TRADICIONAL</b>	<b>UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINARIA</b>
Enseñanza...	escolar abstracta	viviente concreta
Pretende transmitir...	saber saber antiguo	saber hacer saber renovado
Poniendo en práctica una pedagogía de...	repetición	descubrimientos
Destacando...	los conocimientos	las estructuras
La enseñanza se apoya en la...	aceptación pasiva de unas parcelas académicas y definitivas del saber.	reflexión permanente, epistemológica y crítica.
La universidad...	instalada en un espléndido aislamiento. Su saber es la muerte de la vida.	supera la división universidad / sociedad, saber / realidad.
Impone...	un sistema hierático y cursos escleróticos.	reestructuración del conjunto de la institución con criterios funcionales.
Favorece...	el aislamiento y la competición.	la actividad y la investigación.

**Cuadro 2 – Características de dos modelos de universidad**

Fuente: MÁRIN IBÁÑEZ, 1975, p. 30.

Es posible que algunos profesores e investigadores, independientemente de su nacionalidad, estén satisfechos con las actividades de investigación, docencia y extensión desarrolladas en sus respectivas comunidades académicas. Tal vez, parcialmente satisfechos. Muchos otros sienten profunda insatisfacción, que se origina en factores diversos:

- ◆ Imposibilidad de dedicarse a las actividades de investigación, esenciales *per se* al avance de la CyT.
- ◆ Divorcio entre teoría y práctica – realidades sociales desiguales frente a las realidades intelectuales.
- ◆ Cursos desordenados y disciplinas mal estructuradas.
- ◆ Dificultad en conciliar actividades de promoción del aprendizaje de los estudiantes con calendarios y plazos establecidos.
- ◆ Universidades y facultades con lógica economicista / mercadológica y no humanista, entre otros.

Evidentemente, son factores intervinientes para la inserción de la interdisciplinariedad y la universidad. Ello porque, si nos satisfacemos frente a una actuación en espacio de libertad intelectual y de reflexión crítica, también podemos indignarnos ante la incertidumbre, los desajustes y las ambigüedades que afectan el ámbito educacional. No obstante, sin importar circunstancia o contexto, no podemos desestimar la importancia de la interdisciplinariedad, bajo los puntos de vista epistemológico, pedagógico y social, para mejorar la formación individual, social y profesional, dada la oportunidad de complementar saberes y tomar distancia de conocimientos aislados y estancados.

Imposible cuestionar: una universidad en que la interdisciplinariedad prevalezca o, por lo menos, su presencia exija la existencia de proyectos interdisciplinarios. Si el pasado no los privilegió, es preciso, más que nunca, disposición para crear, transformar e innovar. Además de ello, los proyectos interdisciplinarios demandan buen nivel de planificación y capacidad de gestión, por su dimensión pragmática de colaboración y de organización del trabajo, cuyas raíces más genuinas se hallan en la integración y en la organización de los saberes. Bajo esta

óptica, si pensamos las universidades como centros de confluencia de conocimientos, contemplando una significativa parte de saberes acumulados y, también, la posibilidad de proximidad entre esos saberes disciplinarios, afirmamos que existen condiciones favorables, en Brasil y fuera de él, para promover la interdisciplinariedad, en las fronteras de las IES. En definitiva, las prácticas interdisciplinarias contribuyen efectivamente a la formación de una sociedad más participativa y menos fragmentada en su pensar y en su hacer.

## **2.4 Práctica interdisciplinaria en la universidad**

Teniendo en cuenta que la interdisciplinariedad es un medio para incrementar el conocimiento, la CyT y, por consiguiente, el desarrollo de los pueblos, y la universidad es el espacio ideal para tal incremento, por lo menos dos acciones directas pueden ser implantadas para impulsarla. Partiendo del ámbito particular a lo general, definimos los proyectos interdisciplinarios y, enseguida, la promoción de los espacios de cultura interdisciplinaria y movilización de la institución para su práctica, o sea, proclamamos la creencia de que prácticas interdisciplinarias deben existir y persistir como “costumbres” asimiladas y aprehendidas culturalmente.

Según Cobo Suero (1986), elaborar un plan de estudios o un proyecto interdisciplinario exige doble trabajo, paralelo y sincrónico, del discernimiento de las disciplinas correspondientes y de la programación de los contenidos concretos de cada una de ellas. En ese caso, la programación interdisciplinaria de los conocimientos teóricos y prácticos en un plan de estudios académicos exige más. Más allá de atender la determinación de las disciplinas y sus respectivos contenidos, además de sus interrelaciones y la posibilidad de integración en un proyecto común, es esencial contemplar otros aspectos comunes para que la formación se haga interdisciplinaria: métodos y actitudes.

Al respecto, esclarecemos que, como resultado de nuestra vivencia empírica, percibimos que muchos profesores brasileños concuerdan con la integración de disciplinas como vital para el desarrollo científico y tecnológico. En contraposición, en el diario quehacer,

confiesan no saber cómo ejecutar la célebre interdisciplinariedad. Enfrentan varios obstáculos. Entre ellos: infraestructura deficiente de las IES; sistema de organización poco flexible; corporativismo en áreas particulares; estimación de determinadas graduaciones en detrimento de otras; poca preparación de algunos colegas docentes; y actuación de poderosas agencias de fomento a la docencia y la investigación que, raramente, apoyan proyectos inter o multidisciplinares.

Ahora, la primera medida dirigiendo la práctica interdisciplinaria hacia la universidad, sin la cual no existe ni interdisciplinariedad ni condiciones para su promoción, es el montaje de proyectos interdisciplinares, ya para fines de investigación, para fines docentes, o para fines de integración entre las instituciones de enseñanza, nacionales o internacionales. Sobre esta última perspectiva, comentamos el proyecto Barómetro de Opinión Hispano-Luso / Barómetro de Opinião Hispano-Luso (BOHL), estudio de opinión pública que busca obtener un flujo de información sistemática sobre la opinión que existe en España y Portugal en relación con problemas y temáticas que afectan a ambos países, concebido y ejecutado por la Universidad de Salamanca / Universidade de Salamanca (USAL), a través del Centro de Análisis Sociales / Centro de Análises Sociais (CASUS), y el Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa / Instituto Universitario de Lisboa / Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa / Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), a través del Centro de Investigaciones y Estudios de Sociología / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES).

Después del análisis de las aportaciones de Cobo Suero (1986); Fazenda (1995); Marín Ibáñez (1975); y Scurati y Damiano (1977), comprendemos que para el montaje de un proyecto es necesario el cumplimiento de algunos requisitos o, al menos, la reflexión sobre su esencia:

- ◆ Existencia de una lógica.
  
- ◆ Equilibrio entre las dimensiones cognitiva y pragmática.

- ◆ Conocimiento de la institución (facultad o universidad), que se propone realizar el proyecto, y de la comunidad científica circundante, nacional o internacional.
- ◆ Capacidad de cada uno de los intervinientes para sobrepasar los límites de su espacio y de su poder.
- ◆ Comprensión de lo que es interdisciplinariedad y cómo el proyecto mantiene mayores probabilidades de tener éxito.
- ◆ Apertura para la convivencia de diferentes disciplinas, diferentes paradigmas y diferentes culturas.
- ◆ Capacidad de movilización de todos los intervinientes (trabajo en equipo).
- ◆ Conciencia de la importancia de divulgación de los resultados obtenidos e, incluso, articulación entre universalidad-ciencia-dimensión local de su aplicación, contribuyendo al mejor conocimiento corriente en el espacio sociopolítico.

La otra iniciativa se refiere a la promoción de cultura interdisciplinaria. Para que los proyectos conquisten tensiones y aspectos de interdisciplinariedad, es preciso un ambiente favorable. Esto es, atención a la epistemología y a la pedagogía de las actividades académicas, profundización del significado real de lo que es interdisciplinario. Además de ello, es necesario cultivar cierto “encanto” por desafíos heterodoxos, que prevén libertad intelectual para aceptar y practicar el pluralismo teórico y el reconocimiento de que debe existir un espacio amplio a la iniciativa de los alumnos.

Consideramos, incluso, que es imprescindible la disponibilidad para la inclusión de un lenguaje interdisciplinario y el reconocimiento de que la universidad solo será un espacio científico dirigido hacia el futuro cuando se identifique, también, como ambiente de cultura y de

valoración de prácticas sociales estéticas y éticas. Quiere decir, es necesario un contexto que favorezca la reproducción de experiencias interdisciplinarias.

De hecho, algunas experiencias universitarias en nivel universitario pueden ser destacadas, pues ya se observa en ellas un claro propósito de acoger en su seno los postulados del movimiento interdisciplinario. Seguramente, las realizaciones son variadas, los esquemas conceptuales y organizativos, ciertamente diferentes, pero hay un común afán de superar una atomización excesiva de la ciencia. En 1936, mucho antes de cualquier discusión sobre la interdisciplinariedad, la *Universidad de Hacettepe*, en Ankara, Turquía, tenía como su tema dominante la salud, en torno al cual se organizan las facultades de ciencias y técnicas, haciendo que desde el principio la integración entre las enseñanzas evitasen inútiles reiteraciones. Como apunta Marín Ibáñez (1975), llama la atención sobre la metodología compleja y moderna que recurre, por ejemplo, a seminarios, discusiones en grupo, presentación de casos, trabajo personal y prácticas en laboratorios.

En 1961, la *Universidad de Sussex*, en Brighton, Reino Unido, ya incluía algunos cursos claramente interdisciplinarios, tales como:

1. Conceptos, métodos y valores en las Ciencias Sociales, dirigidos por dos profesores especialistas en Ciencias Sociales.
2. La población y los recursos mundiales, que enlaza la demografía, la tecnología y la geografía.
3. La mentalidad de la universidad moderna, curso impartido por profesores de literatura, historia, psicología, arte, sociología y filosofía.

Otros ejemplos pueden ser resaltados, pero nos quedamos con estos tres solamente para justificar la apertura para, aquella época, algo vanguardista.

Por último, aun según Marín Ibáñez (1975), en 1969, la *Universidad de Wisconsin-Green Bay*, en Wisconsin, EE.UU., presenta como reto principal mejorar la calidad del medio ambiente, en torno al cual las enseñanzas se organizan. En aquella época, sus cuatro colegios enfocan el tema principal desde cuatro ángulos distintos: el medio natural, el social, las influencias que recibe el hombre de su medio y la actividad transformadora / creadora del hombre sobre el ambiente.

Por lo tanto, los tres casos aquí presentados son solamente algunos de muchos otros, que comprueban cómo tan positivo puede ser la interdisciplinariedad en las instituciones de enseñanza superior con el objetivo de formar a los estudiantes como ciudadanos. Lo esencial es la organización favorable a su implantación, o mejor, una sistematización de cómo trabajar de forma efectiva y eficiente esta práctica. Al respecto, Cobo Suero (1986, p. 73-74) delimita de manera precisa y actual seis tópicos de cómo las instituciones deben trabajar la interdisciplinariedad:

1. La promoción (fomento, asesoramientos) de planes de estudio y *curricula* interdisciplinarias en las diferentes ramas de estudio y niveles de la universidad.
2. La programación y oferta de los cursos y seminarios para la formación interdisciplinaria de los estudiantes: “epistemología interdisciplinaria” que parecieren convenientes.
3. La programación de actividades encaminadas a la formación interdisciplinaria primera y / o permanente de los profesores.
4. El planteamiento de investigadores interdisciplinarios (es decir, sobre la teoría y praxis de la interdisciplinariedad) en el propio departamento, y el apoyo a las que se planteen en otros departamentos.
5. El fomento de investigadores interdisciplinarios mediante el apoyo a las iniciativas de los departamentos y / o por la proposición de proyectos.
6. El estudio de las relaciones y el fomento de las posibles colaboraciones entre el ámbito académico regido por la interdisciplinariedad y los otros ámbitos académicos con un tipo de discurso diferente (metafísico, ético, religioso) que la universidad integre.

---

## 3 EDUCOMUNICACIÓN

---

Los responsables por los sistemas educacionales no pueden ni deben quedarse al margen de un fenómeno tan problemático y comprometedor. Es urgente la necesidad de revisar la educación a la luz de las nuevas exigencias que nos ofrecen los medios de comunicación social, tanto por su contenido como por sus formas.

Francisco Gutiérrez

Nunca, como en los días actuales, las implicaciones de la comunicación habían alcanzado un clima de saturación extrema ni pasado a ser tan determinantes en nuestras prácticas diarias. En ninguna época histórica el ser humano dispuso de tantas posibilidades de transportar y comunicar ideas como hoy. Sin embargo, paradójicamente, frente a la evidente proximidad entre medios de comunicación y el hombre, el individuo – más que nunca –, deviene “esclavo” de las tecnologías de la información y las comunicaciones al dejar de verlas como meros instrumentos y atribuirles un papel extraordinario en su vida.

Ello sucede porque, desde principios del siglo XX, los vehículos de comunicación se han introducido en la rutina diaria de los seres humanos, ya sea en la vida personal como en la profesional. Al inicio con la expansión de la imprenta, la difusión de la radio y la magia del cine. Posteriormente con la telemática – tele(comunicación + informática) – relacionada con la manipulación y el empleo de la información gracias al uso conjugado de la informática, las telecomunicaciones y los medios audiovisuales. Son recursos provenientes de la adaptación de formas tradicionales de comunicación a la electrónica que asumen, entonces, nuevas facetas y denominaciones.

La lista es casi infinita. Además de innovaciones lanzadas casi cotidianamente en el mercado ejemplificamos de forma sucinta, algunas TIC:

- ◆ Vídeo – grabador y reproductor de sonido e imagen.
- ◆ Videocinta – variación de videotape que usa cintas rebobinadas en depósito plástico.
- ◆ Videodisco – reproductor de sonido e imagen que recurre al disco metálico.



- ◆ Computadores en su inmensa diversidad.
- ◆ Satélites de comunicación.
- ◆ Teletexto – sistema de telecomunicación en el que la televisión (TV) está equipada con decodificador específico y empleada como receptor de información alfanumérica y gráfica.
- ◆ Videojuegos.
- ◆ Vídeo-instrucción basada en computador (VIBC).
- ◆ Videotexto – sistema interactivo de comunicación y de comercialización, en el cual la información alfanumérica y gráfica, transmitida de la central de computador por vía línea telefónica o por cable, se presenta en la pantalla del aparato de TV o en el monitor del computador, en la medida en que el usuario demanda la información por medio de un dispositivo de control, como el propio teclado.
- ◆ Audiotexto – texto recibido por la vía auditiva.
- ◆ Hipertexto.
- ◆ Telefonía celular en su variedad de modelos y potencialidades.
- ◆ Diario electrónico.
- ◆ Diario digital.
- ◆ TV digital, terminales de TV por cable o TV paga, o TV por contrato o, incluso, la TV interactiva, que además de recibir señales por cable, le ofrece al telespectador oportunidades de enviar sus propias señales y de interactuar con la programación para retener, suprimir imágenes o hasta seleccionar algunos ángulos.
- ◆ Televisión de alta definición o *high definition television* (TVHD), en fase de desarrollo en los EE.UU., y en Japón.

De este modo, puede afirmarse que las tecnologías electrónicas en expansión han ocupado nuestro planeta, penetrando en todos los sectores de la vida individual y social e incorporándose en los ámbitos histórico, político, social, económico, cultural y, en especial, la educación. Ello exige la comprensión del proceso educativo y sus aplicaciones en el entorno

actual porque influye y es influenciado por numerosos y distintos campos. Esto conduce a concebir la educación como la formación plena del individuo en la cual las potencialidades casi infinitas de la comunicación ocupan un lugar central y determinante para las transformaciones sociales y para el poder atribuido a los pueblos y a las naciones que retienen informaciones y nuevos conocimientos.

Seguidamente se discute, con mayor profundidad, la relación entre educación y comunicación, designada al principio como Pedagogía del Lenguaje Total y más conocida en la actualidad, en distintos idiomas, como educomunicación. Por ejemplo: en portugués, *educomunicação*; en español, educomunicación; en francés *éducommunication*; en inglés, *educommunication*; en catalán, *educomunicació*; en italiano, *educomunicazione* y así sucesivamente. Como se describe más adelante (**ítem 3.3**), su fundamento principal es la incorporación de la comunicación a la educación. Es la utilización de nuevos elementos generados a partir del avance de las tecnologías audiovisuales en la formación de los educandos, en cualquier nivel de enseñanza formal. Tiene relación con la comunicación como elemento de inclusión social y generador de cambios en la escala social, en nítida demostración de fuerza y de relevancia. La educomunicación, resultante de la eclosión educación y comunicación, enfatiza la alfabetización mediática y / o alfabetización audiovisual, principalmente, tratándose del cine, lo que requiere la formación apropiada y continua del profesor en el aprendizaje (para su posterior enseñanza) del uso de recursos comunicacionales en el aula.

### **3.1 Educación: proceso continuo e incesante**

Abordar la educación es abordar una realidad compleja en nuestra sociedad pues existen diversas maneras de manifestarse en la práctica. Más que eso, existen numerosas y variadas definiciones acerca de lo que realmente es educación. Una de las interesantes definiciones nos la propone uno de los mayores pensadores, Aristóteles al afirmar, según palabras literales de Brandão (2006, p. 46, traducción propia), que "[...] la educación consiste

en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético [...]" En esta ocasión, nuestro enfoque recae en la educación como la formación integral del individuo. Por lo tanto, se la comprende como un proceso por el que el ser humano aprende diversas materias inherentes a sí mismo. Por medio de ella, se aprende cómo actuar y comportarse en sociedad. Es un trayecto de socialización que le posibilita insertarse de manera efectiva en las relaciones sociales. Sin la educación nuestro comportamiento no estaría muy lejos del de un animal salvaje.

Para el autor anteriormente mencionado, no existe una única forma ni tampoco un único modelo de educación; tampoco podemos considerar la escuela como el único espacio en el que acontezca su ejecución. Hace falta tener en cuenta que la educación nos es transmitida desde la infancia y se prolonga por toda la vida, pues el ser humano constantemente está recibiendo educación. Estableciendo una comparación fácilmente perceptible, el hombre es una verdadera esponja que va reteniendo información procedente de todo aquello con que interactúa.

En la actualidad, existen diversos ámbitos de los que recibimos educación. Uno de los fundamentales es el formal; que es aquella que ofrecen los colegios, escuelas, institutos, facultades, universidades, etc., que se guían por mallas curriculares establecidas por directrices gubernamentales. Son estos establecimientos los que ofrecen una educación formativa, a nivel intelectual, sobre la base de conocimientos prácticos que le permiten a la persona insertarse en la sociedad. Por medio de esta educación los individuos pueden desempeñarse en algún puesto laboral, medio por el que se rige la existencia humana de hoy en día. Al respecto Delors (1996) destaca que es preciso estar atento para aprovechar, desde el comienzo hasta el final de la vida, todas las ocasiones para actualizar, profundizar y enriquecer esos primeros conocimientos y de adaptarse a un mundo en constante transformación.

Hay quienes consideran que la educación está basada en la enseñanza de diversos contenidos que el alumno debe asimilar para luego comprobar que los conoce y domina. Concepción de la educación que hasta el día de hoy tiene numerosos detractores, pues alegan

que se basa más en la memorización que en la comprensión de las materias. De este modo se sitúa Freire (1987) al reconocer que indiscutiblemente la educación ofrecida por una sociedad a sus miembros condiciona de manera inexorable el grado de libertad con el que serán capaces de vivir. Éste es el principio en que él cree, pues el ser humano debe ser preparado para ser capaz de tener criterio propio, mirar con sentido crítico la realidad que le rodea y tener una mínima capacidad de elección sobre si lo que le está ocurriendo es bueno o malo para su desarrollo integral.

Por lo tanto, Delors (1996) apunta a través de un informe que lleva el título de *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, la necesidad de que la educación se fundamente en cuatro pilares del conocimiento, descritos a continuación: (1) aprender a conocer; (2) aprender a hacer; (3) aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes; (4) aprender a ser. Sin embargo, es preciso añadir el pensamiento del autor:

Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser. (DELORS, 1996, p. 76).

### (1)

**APRENDER A CONOCER** – se trata del encuentro del hombre con la ciencia, la tecnología, la técnica; es decir, su interacción con la naturaleza y la sociedad. Presupone una postura de búsqueda sistemática y continua en diversas fuentes, de forma que simultáneamente incorpora dos dimensiones: el saber y el saber aprender

#### **El saber**

- ◆ Percepción de la dimensión histórica del conocimiento.
- ◆ Visión general de las ocurrencias en los ámbitos global, regional, local; o sea, visión del contexto.
- ◆ Percepción de las implicaciones culturales, socioeconómicas, ambientales y de la CyT.

- ◆ Dominio de contenidos específicos / familiaridad con la bibliografía del área.
- ◆ Capacidad de relacionar contenidos del área con lo cotidiano.
- ◆ Percepción y establecimiento de interdisciplinariedad.
- ◆ Capacidad de seleccionar e interpretar informaciones.
- ◆ Espíritu crítico / pensamiento reflexivo.

### **El saber aprender**

- ◆ Conocimiento de los procedimientos científicos.
- ◆ Curiosidad intelectual / interés en perfeccionarse autónomamente.
- ◆ Autonomía / independencia intelectual.
- ◆ Autonomía metodológica.
- ◆ Iniciativa para buscar e intercambiar informaciones.
- ◆ Capacidad de convivir con literatura actualizada y con diversos tipos de producción de conocimientos.
- ◆ Lectura crítica.
- ◆ Espíritu investigativo.
- ◆ Espíritu crítico / capacidad de asimilar críticas.
- ◆ Apertura para innovaciones y reformulaciones.
- ◆ Autoconocimiento / auto-evaluación.

### **(2)**

**APRENDER A HACER** – se trata de un principio que involucra no solamente el trabajo material, sino también acciones más intelectuales o mentales. Congregación y explicación de los demás saberes en la práctica pedagógica. Incluye:

- ◆ Manejo del aula.
- ◆ Claridad y objetividad en la comunicación.
- ◆ Desenvoltura en el hacer didáctico.

- ◆ Toma de decisiones en situaciones imprevistas.
- ◆ Habilidad de conducir situaciones complejas.
- ◆ Manejo del material didáctico.
- ◆ Aplicación de nuevas y diversificadas metodologías de enseñanza.
- ◆ Desarrollo de clases prácticas relacionadas con las teorías.
- ◆ Habilidad de evaluar y juzgar.
- ◆ Capacidad de argumentación.
- ◆ Habilidad en el trato interdisciplinario de los contenidos.
- ◆ Preocupación con la formación del alumno, además de los contenidos.
- ◆ Análisis de los hechos cotidianos.
- ◆ Actitud científica en la conducción de las actividades de enseñanza.
- ◆ Disposición para despertar y aclarar dudas de los alumnos.
- ◆ Actitud reflexiva en la acción.
- ◆ Iniciativa.
- ◆ Capacidad de proponer soluciones.
- ◆ Capacidad de decisión y de innovación.
- ◆ Capacidad de gestión.

### (3)

**APRENDER A CONVIVIR Y A TRABAJAR EN PROYECTOS COMUNES** – implica la capacidad de comprender el sentido de la convivencia, de la construcción colectiva, de la importancia del otro y de que todos estamos involucrados en la vida de nuestro entorno y que de nosotros depende su supervivencia. Revela la realidad de las relaciones situacionales de los docentes en sus diversos campos de actuación. Son ellas:

- ◆ Capacidad de hacer y recibir críticas constructivas.
- ◆ Espíritu de equipo.
- ◆ Respeto a la opinión de alumnos y de los compañeros de trabajo.

- ◆ Socialización de conocimientos.
- ◆ Socialización de dudas y soluciones.
- ◆ Participación en equipos de estudio y de trabajo.
- ◆ Relaciones interpersonales, incluso con sus alumnos.
- ◆ Capacidad de diálogo.
- ◆ Capacidad de convivir con múltiples aspectos de situaciones relacionales.
- ◆ Espíritu de cooperación.
- ◆ Capacidad de participación afectiva en la comunidad.
- ◆ Actitud de respeto a la naturaleza.

#### (4)

**APRENDER A SER** – reencontrarnos con nosotros mismos, desarrollar a plenitud nuestras capacidades como ser integral, social, político, cultural y económico. Se refiere a los demás saberes, en función de su carácter político-actitudinal en la acción pedagógica. Se consideran:

- ◆ Comportamiento ético.
- ◆ Actitud crítica.
- ◆ Preocupación con los múltiples aspectos de la formación de los alumnos.
- ◆ Autonomía socio-cultural y psicológica.
- ◆ Autonomía política.
- ◆ Conducta moral.
- ◆ Postura transformadora.
- ◆ Participación democrática.
- ◆ Responsabilidad social.
- ◆ Postura profesional en la acción pedagógica.

Perrenoud, por su parte, en su obra datada en 1999, cuyo título original *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage (Diez nuevas competencias para enseñar)* –

y traducida al español en el año 2004 –, propone un referente coherente, argumentado y orientado hacia el futuro, no obstante ser – más que todo –, una invitación a la reflexión, así como una guía destinada al profesorado de primaria y secundaria, que puede ser aplicada también a los profesores de la enseñanza superior que buscan comprender el viaje que supone el oficio de enseñar. A través de diez aspectos, el autor propone competencias para formar a los estudiantes, considerando una nueva concepción ampliada de la educación que debe conseguir que todos puedan descubrir, reanimar y fortalecer su potencial creativo; es decir, revelar el tesoro encerrado dentro de cada uno, según las palabras anteriores de Delors (1996).

Los aspectos presentados por Perrenoud (2004) son:

**1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje:**

- ◆ Dominar los contenidos.
- ◆ Tener en cuenta las representaciones de los alumnos.
- ◆ Partir de los errores y de las dificultades.
- ◆ Construir secuencias didácticas.
- ◆ Involucrar a los alumnos en acciones de investigación.

**2. Gestionar la progresión de los aprendizajes:**

- ◆ Concebir y administrar situaciones-problemas.
- ◆ Adquirir visión amplia de los objetivos de la enseñanza.
- ◆ Establecer enlaces con las teorías subyacentes.
- ◆ Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje.
- ◆ Hacer balances sistemáticos de competencias y tomar decisiones de progresión.
- ◆ Establecer ciclos de aprendizaje.

**3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:**

- ◆ Administrar la heterogeneidad.



- ◆ Ampliar la gestión del aula para un espacio más vasto.
- ◆ Proporcionar apoyo integrado / atención a los que tienen dificultades.
- ◆ Desarrollar la cooperación entre los alumnos.
- ◆ Privilegiar una doble construcción.

#### 4 **Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo:**

- ◆ Suscitar el deseo de aprender.
- ◆ Negociar con los alumnos reglas y convenios.
- ◆ Favorecer proyectos personales de los alumnos.
- ◆ Ofrecer actividades opcionales de formación.

#### 5 **Trabajar en equipo:**

- ◆ Elaborar un proyecto en equipo y representaciones comunes.
- ◆ Coordinar un equipo de trabajo / conducir reuniones.
- ◆ Formar y renovar un equipo pedagógico.
- ◆ Manejar crisis o conflictos interpersonales.
- ◆ Afrontar y analizar en conjunto prácticas y problemas profesionales.

#### 6 **Participar en la gestión de la escuela:**

- ◆ Elaborar y negociar un proyecto de la institución.
- ◆ Administrar los recursos de la escuela.
- ◆ Coordinar y dirigir la escuela con los demás miembros.
- ◆ Incentivar y hacer evolucionar, en el ámbito de la escuela, la participación de los alumnos.
- ◆ Desarrollar competencias para actuar en ciclos de aprendizaje.

#### 7 **Informar e implicar a padres y madres:**

- ◆ Dirigir reuniones.

- ◆ Realizar entrevistas.
- ◆ Involucrar a padres y madres en la construcción de los saberes.

#### 8 **Utilizar las nuevas tecnologías:**

- ◆ La informática en la escuela.
- ◆ Utilizar editores de texto.
- ◆ Explotar las potencialidades del *software* vs. objetivos.
- ◆ Recurrir a la telemática.
- ◆ Utilizar la multimedia.
- ◆ Desarrollar competencias basadas en la cultura tecnológica.

#### 9 **Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:**

- ◆ Prevenir la violencia en la escuela y fuera de ella.
- ◆ Luchar contra prejuicios y discriminaciones.
- ◆ Participar de la creación de reglas de vida común.
- ◆ Analizar la relación pedagógica y la autoridad.
- ◆ Desarrollar el sentido de responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

#### 10 **Organizar la formación continua:**

- ◆ Saber explicitar las prácticas.
- ◆ Negociar un proyecto de formación común con los colegas.
- ◆ Establecer su balance de competencias y su programa personal de formación continua.
- ◆ Involucrarse en tareas dentro de un sistema educativo.
- ◆ Reconocer la formación de los colegas y participar de ella.
- ◆ Ser agente del sistema de formación continua.

Creemos que los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996) se complementan con otros que la moderna o posmoderna sociedad de hoy asimila, como es el caso de Perrenoud (2004) al hablar de las diez competencias. Morin (1999), a su vez, presenta los siete saberes fundamentales que la educación debe tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo, o sea, los saberes necesarios para la educación del futuro, según los usos y las reglas propias de cada realidad, que pueden ser así tratados:

**(1)**

**UNA EDUCACIÓN QUE CURE LA CEGUERA DEL CONOCIMIENTO** – la primera tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Es decir, el reto central de una enseñanza de calidad es exactamente la capacidad de evitar una doble enajenación: **(a)** la de la mente de los individuos por sus ideas; **(b)** la de las propias ideas por nuestra mente. Es imprescindible llamar la atención hacia la falibilidad de cualquier conocimiento, sea el conocimiento transmitido por los profesores en clases, sea el conocimiento científico y tecnológico, siempre sujeto a errores (mayores o menores; más graves o menos graves) de los científicos y tecnólogos.

**(2)**

**UNA EDUCACIÓN QUE GARANTICE EL CONOCIMIENTO PERTINENTE** – el flujo de informaciones generadas por los más variados medios y por las TIC es el mayor responsable por un sentimiento de casi pánico de los especialistas ante el aluvión de informaciones. Esto exige de la educación actual la promoción y el incremento de otro tipo de capacidad e inteligencia – la actitud de cada profesional al referirse a su contexto. En otras palabras, necesitamos educarnos para garantizar el conocimiento pertinente a nuestras demandas. Esto significa diferenciar los problemas centrales y seleccionar las informaciones clave para que no nos perdamos en la mar de informaciones, muchas de las cuales sin calidad o pertinencia.

**(3)**

**ENSEÑAR LA CONDICIÓN HUMANA** – Morin (1999) se aproxima al pensamiento de Perrenoud (2004) cuando este habla de la importancia de aprender a ser, lo que supone la capacidad de explotar las potencialidades de los estudiantes (independientemente de su edad) y, sobre todo, respetar las diferencias individuales y sociales de cada alumno. Las personas poseen su individualidad y pertenecen a un contexto cultural siempre singular y nunca general o universal. Hablamos, por lo tanto, de la diversidad cultural.

**(4)**

**ENSEÑAR LA IDENTIDAD TERRENAL** – hace falta implantar la percepción de que el desarrollo económico no debe sobreponerse a las otras competencias. O sea, el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrenal debe ser más fuerte, teniendo en cuenta que la perspectiva planetaria es siempre la educación: no solamente para observar mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra.

**(5)**

**ENFRENTAR LAS INCERTIDUMBRES** – en complementación a su primer saber, según el cual es esencial una educación que cure la ceguera de los conocimientos, sin duda, las incertidumbres son más que bienvenidas en la ciencia. Como la verdad en el contexto científico y tecnológico es siempre provisoria y mutable, las irresoluciones son esenciales para el desarrollo de los países y de los pueblos, es decir, para el avance de la CyT. Además, hay incertidumbres derivadas de nuestras propias decisiones (o indecisiones).

**(6)**

**ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN** – la comprensión es primordial para los ciudadanos y para el ejercicio diario de la ciudadanía. Esto es así porque la comprensión se ha unido y coligado al pensamiento crítico que permite al hombre comprender y aceptar las diferencias entre pueblos y culturas más allá del universo de nuestra comunidad. Asimismo, la comprensión y los juicios

públicos sobre la esfera privada y la esfera pública están ligados para alcanzar un mismo fin – una enseñanza más acorde con la realidad social de su gente.

**(7)**

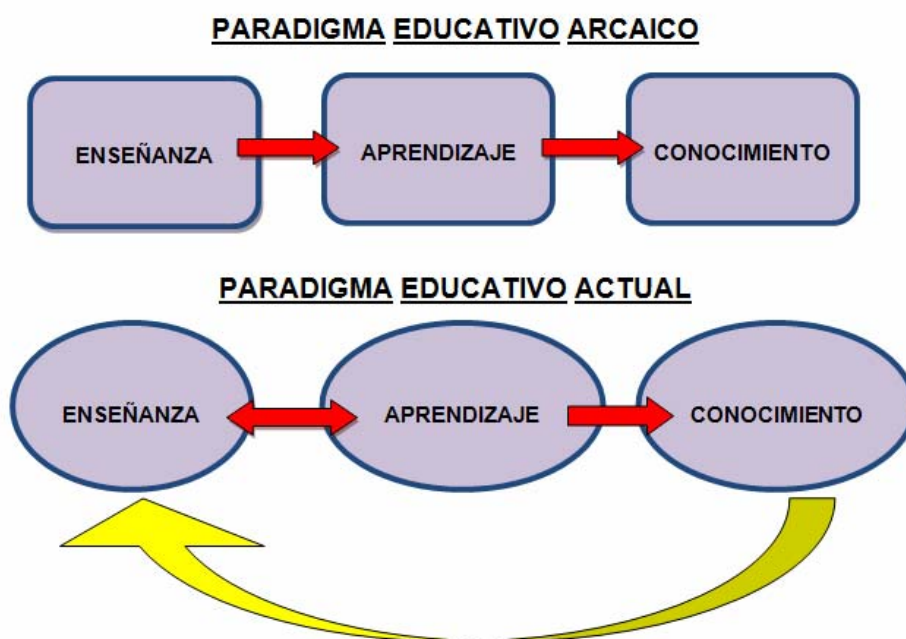
**LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO** – es la enseñanza de una ética válida para todos los individuos, a través de la aceptación de reglas democráticas, donde quepan las diversidades y los antagonismos. Para Morin (1999) queda muy claro en su obra que el respeto a la pluralidad significa, sobre todo, que la democracia no se asemeja con la dictadura de una mayoría. Por otro lado, este séptimo saber se refiere incluso a la importancia de una enseñanza que no privilegie la fragmentación de los saberes, sino que estimule la reflexión permanente sobre la relación que hay entre las partes y el todo. Es la especialización con respeto total a las interrelaciones lo que nos conduce a la integración entre las áreas y, en específico, entre la educación y la comunicación.

Por último, los autores citados anteriormente, por ejemplo Delors (1996), Perrenoud (2004) y el propio Morin (1999) están de acuerdo en que una de las primeras tareas de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar al propio conocimiento. Tal percepción proviene de la certeza de que la búsqueda por la verdad exige reflexión, crítica y corrección de errores. Por lo tanto, el primer objetivo de la educación actual es dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser víctimas de ellas.

De alguna forma, la sociedad en la que vivimos es considerada como la sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje o de la educación, porque su esencia es el flujo de informaciones entre las personas y los sectores de la sociedad. A medida que la información se convierte en conocimiento y el conocimiento se convierte en el factor de producción más importante en la vida humana, la formación adquiere dimensiones más allá de las instituciones tradicionales. Por ello, hoy todos hablamos de educación permanente para referirnos a los procesos educativos en lo inmenso de la cotidianidad. Es la educación durante toda la vida. Es la educación de las personas en todas las etapas de su vida. No hay límites, ni hay espacios en

donde la educación no fluya. Por eso creemos que la asociación entre educación y comunicación es pertinente e ideal para contestar a las nuevas ansias de la sociedad que conquista tantas designaciones pero, sobre todo, circula basada en informaciones que ellas mismas circulan.

Difícilmente hoy pueda hablarse de instituciones educativas y no educativas o de entornos educativos y no educativos. El conocimiento y la educación se constituyen en pilares básicos de la existencia humana. Siempre lo fueron, pero hoy son reconocidos más allá de una decisión política e histórica. Al respecto, Morin (1999) postula una serie de cambios concretos en el sistema formativo vigente en los países, desde la etapa de la primaria hasta la universidad, la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo (interdisciplinariedad). Es decir, el énfasis en la producción y en la reproducción del conocimiento se ha desplazado de la enseñanza al aprendizaje y, por lo tanto, de la formación grupal a la formación individual y en pequeños colectivos. (**Figura 2**). De ahí la importancia de considerar los medios de comunicación como herramientas partícipes del nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.



**FIGURA 2 – Representación de los paradigmas educativos**

### 3.2 Comunicación: interacción y cambio

La comunicación se manifiesta como una de las acciones inherentes a la existencia del hombre, como las de alimentarse y respirar. Así, Bordenave (2005) reconoce que como el ser humano vive en sociedad, está sujeto a relaciones comunicativas que le propician el desarrollo de mecanismos para transmitir sus mensajes de la forma más eficiente posible. Desde sus orígenes el hombre plasmó sus experiencias por medio de pinturas rupestres y fósiles para expresar sus vivencias y revelar entonces su voluntad individual o de la colectividad. El trazado de estas pinturas, aunque primitivas para nuestros días, en su época poseían significaciones claras: indican hambre, enaltecen rituales religiosos y sexuales, propagan hábitos y costumbres diarias y un largo etcétera.

Para Beltrão (1977) la convivencia social se configura como un acto puro, genuino y de simple comunicación. La comunicación no es sino aquello que crea y mantiene una comunidad. En su esencia consiste en una acción social consecuente a la interacción entre miembros de un grupo social. Eso ocurre porque es imposible privarse de informaciones, ideas y emociones en las relaciones que se hacen imprescindibles; aun a riesgo de debilitarse lo que existe de común, la comunicación se impone como un factor de inclusión y de aproximación. Para ese autor la etimología del término común (del latín *communis*) es responsable por el origen de las palabras comunidad y comunicación y refuerza, por tanto, la relación entre el acto y los responsables de la acción.

Bordenave (2005, p. 16-17, traducción propia) también está de acuerdo con ese pensamiento, toda vez que el poder comunicarse es una necesidad básica del hombre como ser social. La comunicación no existe por sí sola como algo distinto o distante de la sociedad. Comunicación y comunidad deben ser percibidas como un único elemento ya que “[...] no podría existir comunicación sin sociedad, ni sociedad sin comunicación”.

Además, es necesario aclarar que la comunicación se constituye como herramienta de un proceso dinámico de interacción social por mediación de mensajes. Está sometida a continua evolución debido a disímiles factores, en especial los temporales. Evidencian este

razonamiento la invención y utilización de aparatos tecnológicos modernos y la aparición de nuevos sistemas de comunicación.

Complementando las innovaciones citadas al inicio de este capítulo, que causaron y siguen causando profundas transformaciones en el ámbito cultural, social, económico y político, o sea, en todas las instancias de la vida del hombre contemporáneo – incluso en sus demandas de información –, citamos ahora la Internet con sus múltiples potencialidades. Es decir, comunicación e información se entrelazan y reciben influencias del contexto. En medio de ese binomio, el lenguaje también experimenta continuas modificaciones.

Por lo tanto es posible que, de la misma forma que el lenguaje utilizado a lo largo del siglo XV puede ser, actualmente, aprendido solo parcialmente, el “internetés” (el lenguaje usual del círculo de los internautas) puede también sufrir ruidos de comunicación por generaciones más antiguas y adversas al encantamiento de las nuevas tecnologías. Es la interferencia de aspectos culturales y sociales que actúan directamente en el proceso que acompaña la transición del lenguaje. Al respecto, parafraseando el dicho popular que versa sobre las compañías de los individuos, “dime con quién andas y te diré quién eres”, Bordenave (2005, p. 17, traducción propia) afirma que cada comunidad posee la comunicación que merece y es posible establecer características del grupo – “dime cómo es tu comunicación y te diré cómo es tu sociedad”.

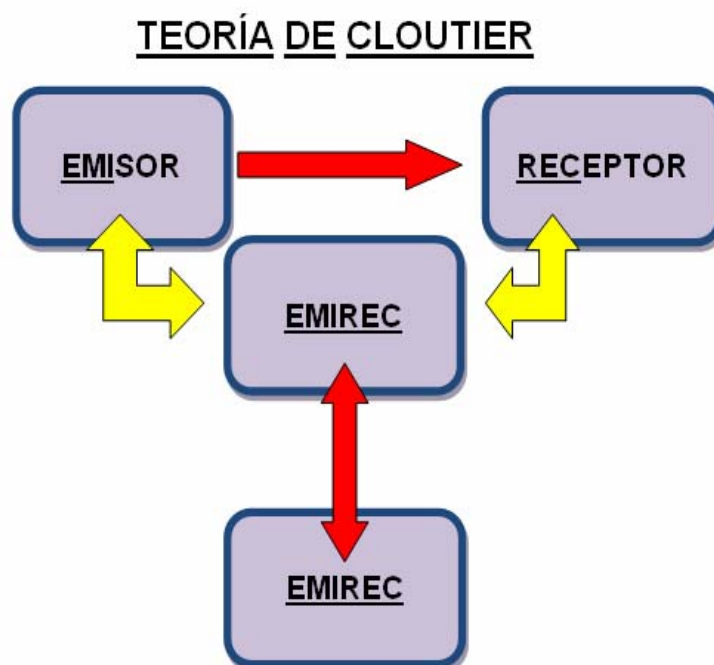
### 3.2.1 Comunicación, información y conocimiento

La información, en su acepción de contenido o mensaje, se muestra como uno de los elementos básicos de la comunicación. Fruto de la práctica comunicativa, para Beltrão (1977, p. 58-59, traducción propia) “[...] el proceso de comunicación sólo estará completo cuando ambas partes estén informadas, aptas para adoptar una aptitud con pleno conocimiento de las ideas y sentimientos comunes”. En esta misma línea de pensamiento, Hoff (2005) destaca que los medios divulgan información, pero no necesariamente conocimiento, lo que refuerza la idea representada en la **Figura 1**.



Ambos – información y conocimiento – recogen interferencias de los actores sociales que componen el proceso. En la acepción de Touraine (1995), la designación actores sociales distingue una persona, un grupo o una organización que participa de alguna disputa social. Disputa social, por su parte, comprendida como cualquier acción de interacción entendida como negociación de sentido, una mezcla entre emisor y receptor, y agente constitutivo de una sociedad en permanente transformación.

Esta idea se enlaza con las consideraciones de Jean Cloutier, estudiado por García Matilla (1996a), que en su teoría del *Emetteur-Recepteur* (EMEREC) desestima las convenciones de los esquemas clásicos de comunicación en los que se viene a dar una cadena de transmisión de información y de respuesta entre emisor y receptor. Los nuevos medios permiten que cualquier usuario sea a la vez emisor y receptor de mensajes, depende de la situación. Hablamos por lo tanto de un *emirec* – si castellanizamos el término: emisor-receptor que, en unos casos, se convierte en *emirec-emisor* y, en otros, en *emirec-receptor*, de acuerdo con la posición asumida en el proceso comunicativo. (Figura 3).



**FIGURA 3 – Representación gráfica de la Teoría de Cloutier**

Adaptación de la fuente:

GARCÍA MATILLA, 1996a, p. 68.

Manuel Castells refuerza la idea de Cloutier al reconocer el cambio cultural en el mundo globalizado en que vivimos, y al poner de relieve la necesidad de mejorar la comprensión del que escucha, a quien el citado teórico canadiense prefiere llamar *emirec*, ya que los interlocutores asumen funciones distintas, de acuerdo con las situaciones. Así, para identificarlas hace falta comprender sus distintos códigos culturales:

[...] la evolución del formato y del contenido de los mensajes de los medios, ya sean genéricos o específicos, depende de la evolución cultural de las sociedades. Cada sociedad tiene su propio camino y su ritmo de evolución. Pero, como la sociedad red es global, hay aspectos comunes e interdependencias en el proceso de transformación cultural. (CASTELLS, 2009, p. 165).

En este contexto, Hoff (2005, traducción propia), basado en las palabras de Bacega (2005) añade que:

El mundo que nos es expuesto, que conocemos y a partir del cual reflexionamos, es un mundo que nos llega editado; es decir, es rediseñado en un trayecto que pasa por centenas, a veces, millares de filtros hasta que “aparezca” en la radio, en la tele y en el periódico [...]. Son esos filtros – instituciones y personas – que seleccionan lo que vamos a oír, ver o leer, que hacen el montaje del mundo que conocemos.

Notamos la imposibilidad de desvincular la vida del hombre del trinomio comunicación, información y conocimiento, una vez que el acto de repasar y asimilar información *per se* no garantiza la apropiación de conocimientos. Ésta necesita directamente del pensar crítico, que resulta de la interpretación. Para eso es imprescindible que los actores sociales reciban el mensaje en un contexto, lo comparen con otros elementos de sus repertorios, con el fin de decodificarlo y analizarlo de acuerdo con su repertorio cognitivo. Después de pasar por estas etapas la conciencia recibe estímulos y se muestra capaz de generar adopciones de decisiones y acciones. En función de esto, la captura de informaciones puede representar interferencias en la realidad a través de acciones modificadoras. La construcción del sujeto crítico empieza a ocurrir a partir de la adopción de posicionamientos conscientes que resultan a partir de la reflexión.

Siguiendo este mismo razonamiento, Targino (2006, p. 96, traducción propia) va más allá de la relación información y comunicación. Establece un vínculo entre información y conocimiento a partir de los elementos distintivos entre ellos. Tal y como el dato constituye la materia prima de la información, ésta, a su vez, es la base para la generación del conocimiento y añade que:

[...] el conocimiento es un cuerpo sistémico de informaciones adquiridas y organizadas, que permite al individuo comprender la naturaleza; de hecho, es eso lo que posibilita la transformación que el ser humano hace de la información en conocimiento.

Prosiguiendo, el filósofo alemán Friedrich Nietzsche (*apud* MARTINO, 2000) postula la tesis de que la comunicación guarda una estrecha correlación con el surgimiento de conciencia, es por eso que depende de la necesidad de establecer un contacto comunicativo al tiempo que genera conocimiento. Ello se comprueba cuando el consumo de informaciones apunta, simultáneamente, a la construcción del conocimiento, siendo necesaria con anterioridad una intermediación de la reflexión – aptitud orientada por la conciencia.

De hecho, en la acepción de conocimiento, el saber se sitúa como necesidad intrínseca del ser humano. Se trata de desvelar y de desvendar el mundo. Tal concepción es reforzada por Hoff (2005), para quien el conocimiento es, en su esencia, poder. Poder de individuos. Poder de las naciones. Cuando se habla de naciones poderosas, irremediablemente, se hace referencia a las que producen informaciones además de consumir informaciones, como ocurre con los países en desarrollo. De forma similar, se presupone que los individuos que tienen un mayor número de informaciones están en situación de privilegio, en condiciones de ejercer fascinación y / o poder y / o dominio. Por esta perspectiva, el saber garantiza la condición de ciudadanía y abre un espacio para ser encarado como un factor de generación de poder.

Por último, el acceso a la información se configura como medio de generación de nuevos conocimientos, toda vez que la comunicación trae consigo ideas y nociones que, al ser analizadas a través de acciones mentales como la interpretación, la comparación, el análisis, la atribución de sentidos, etc., generan reflexiones, opiniones y adopción de enfoques. Aquí se

reitera que el simple acceso a la información no garantiza construcción o aprehensión de conocimiento. Para que eso ocurra, es necesario que los actores sociales establezcan relaciones y definan acciones. En otras palabras, ellos precisan interferir en los destinos de la sociedad en la que se encuentran.

Es más, como contribuir a la modificación de los significados atribuidos a los hechos y fenómenos es inseparable del proceso de comunicación en la cotidianidad, conforme resalta Bordenave (2005), se constata la predisposición de los actores sociales para desarrollar cambios de mentalidad acerca de creencias, valores y comportamientos. Es la confirmación del poder de la comunicación o, dicho de otra manera, el uso que el poder hace de la comunicación.

### 3.2.2 Comunicación, cambio social y poder

Prosiguiendo, Bordenave (2002) asegura que la transformación de los elementos anteriormente vistos (comunicación, información y conocimiento) siempre ocurre de manera constante. Desde su punto de vista, el proceso de información gana fuerza de comunicación en el contexto humano, y concluye en una estructura organizacional compleja: la sociedad. Tenemos, así, un proceso sin uniformidad, ya que las esferas sociales intrínsecas son distintas y mantienen singularidades y peculiaridades en todos sus aspectos, incluyendo discurso y lenguaje.

Debido a la diversidad de lenguajes de la comunidad se observa la movilidad social en una estructura marcada por la estratificación. Ésta permite identificar el lenguaje empleado por el segmento social más elevado y el vocabulario y hábito gramatical comunes a los demás estratos, con énfasis en la clase más popular. Al respecto, el autor referido anteriormente, afirma:

Mientras las clases populares tienen un modo de comunicar basándose en una única perspectiva o punto de vista, más descriptivo que interpretativo, la clase media y alta ven cosas según varios puntos de vista y comparan diversas interpretaciones alternativas. (BORDENAVE, 2005, p. 80, traducción propia).

Entre las diversas funciones atribuidas a la comunicación, la formación de la personalidad, según Bordenave (2002), corresponde a la función de identidad. Es la comprensión de la comunicación como medio de cambio social y como objeto insertado en un proceso dinámico visto que cada actor social puede alternar su posición en las esferas sociales, cambiando de una para otra y no necesariamente de forma ascendente. Además, ante la estrecha relación entre comunicación vs. poder, el impacto beneficioso que la comunicación genera en la educación por cuenta del potencial que ejerce y que extrapola el mero acto de comunicar, hace que los individuos no solamente crezcan en su condición individualizada, sino que socialicen lo aprendido, involucrando a los otros individuos.

En este contexto, la educación formal se presenta como unidad propulsora para la adquisición del conocimiento y contribuye, por tanto, a la movilidad social. De hecho, no existe espacio más apropiado para la diseminación de saberes que las instituciones formales. Tal perspectiva es reforzada por el citado pedagogo brasileño Paulo Freire (1987) quien cree que el ciudadano crítico resulta de la construcción del sujeto humanizado, consciente del mundo que le rodea y de su papel de agente transformador, influenciando; y que, recíprocamente, recibe influencias directas de los que le rodean durante la fase educacional y, sin duda, durante el resto de su vida, lejos de lo que denominaba “adiestramiento”.

Por toda la grandeza de esa concepción educacional, el método freiriano se destaca entre los estudios sobre Pedagogía, a pesar de eventuales críticas que se le puedan hacer. Ello porque rompe, en su época, con el sistema de educación vigente. Y eso significó, en aquel momento, eliminar la “educación bancaria” en la que el saber es visto como “donación” de los pseudos detentadores de los conocimientos a aquellos que “nada saben”. Y lo más grave de eso es que ese tipo de educación mantiene como base central al educador, sujeto activo, responsable de conducir al educando a la memorización mecánica del contenido narrado. La información es tratada como “paquetes”; los estudiantes como “vasijas” o “recipientes” que deben solamente recibir los contenidos sin ninguna reacción crítica o activa. Es la educación como acto de despejar o depositar contenidos programáticos: educandos como depositarios; educadores como depositantes.

En contrapartida, el método freiriano propende a imponer movilidad social a cada educando, estimulándole para que cada uno asuma una postura de independencia y dominio de las palabras, en lo que concierne a su utilización y al sentido.

Con la palabra, el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, pues, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. Y el método que le propicia ese aprendizaje se conmensura al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles de la labor universitaria. (FREIRE, 1987, p. 13, traducción propia).

Aproximándonos a la relación entre comunicación y movilidad social, consideramos que la comunicación sugiere estar en contacto con el hombre / actor social, y por extensión, con el medio, esfera social de la cual forma parte y donde actúa transmitiendo información, ideas y emociones por medio del uso de símbolos. De esta manera, a partir de una sociedad dinámica y del proceso de interacción de la comunicación, afirmamos que el hombre es susceptible de alterar constantemente su posición en la tessitura social.

Entre los instrumentos de cambio social está la comunicación, en su condición de acción que atraviesa toda la vida del hombre, como uno de los elementos responsables por la generación de conciencia del mundo y de sí mismo, mientras que es un actuante del medio, al lado de la educación. Aliada a la educación, la fuerza de la comunicación pasa a ser mayor, una vez que posibilita cambios significativos en el contexto social hasta tal punto que no constituye una utopía la relación de comunicación, cambio social y poder.

Subrayamos que el poder aquí es usado en el sentido de Castells (2009) como una capacidad de relación que permite a un actor social influir de forma directa y / o indirecta, dependiendo del otro, en sus decisiones, teniendo en cuenta que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. En estas ocasiones, la comunicación y todos sus recursos funcionan como elementos que estimulan la búsqueda del poder.

Se complementa teniendo en cuenta que no se puede subordinar el hombre al proceso de alienación, lejos de la criticidad y de la creatividad, por medio de la imposición de contenidos a través de la memorización mecánica. La liberación, en el sentido más amplio y menos discutible, es la gran responsable tanto por la humanización como por la movilidad social.

Luego, la liberación antes mencionada no puede resultar de la imposición de significados. Lo importante es ayudar al ciudadano a desarrollar su capacidad de pensar y actuar de manera crítica, algo que se espera deba ser estimulado a lo largo de su existencia, ayudándole a ser un transformador del mundo.

### **3.3 Educación + comunicación = educomunicación**

El nuevo orden económico y político internacional, la distribución de la propiedad de los medios y el monopolio de los mensajes en manos de unos pocos países y unas pocas empresas plantean la necesidad urgente de buscar nuevas propuestas para estudiar la realidad y las construcciones que los medios hacen de esa realidad. En este contexto, hay urgencia de usar los medios de comunicación en la educación de los ciudadanos.

Teóricos como Antoine Vallet; Francisco Gutiérrez; Michel Tardy, entre otros muchos, defienden la necesidad de formar a los profesionales de la información en el concepto de un nuevo orden mundial de la comunicación que ratifique las intenciones del *Informe MacBride* (1980), editado con el título *Un sólo mundo, voces múltiples*, que apuntan el papel de esos profesionales en la construcción de un nuevo orden de la información que influya en la democratización de los intercambios de lo que las personas tienen en común, la comunicación.

Para Vallet (1970), la relación comunicativa entre emisor y receptor se debilita desde el mismo momento en que el receptor desconoce en gran medida los procedimientos de descodificación del mensaje generado por el emisor. De ahí, la necesidad de una preparación previa para su comprensión y su posible reutilización en el proceso de constante retroalimentación. Al respecto,

[...] en medios como el cine y la televisión, sólo encontramos algún centenar de realizadores, de especialistas que saben manejar este lenguaje, frente a millones de espectadores que reciben los mensajes, sin saber, en la mayoría de los casos, leerlos verdaderamente y, sobre todo, sin poder expresarse de la misma manera. No existe la posibilidad de un intercambio, de un diálogo. (VALLET, 1970, p.70).

Por lo tanto, los medios de enseñanza formales (escuelas en todos los niveles, incluso las universidades) e informales (hogar, iglesia y comunidad) no pueden ignorar la existencia y la influencia de los medios de comunicación en el proceso de formación de los ciudadanos, desde lo más clásico (enseñanza-aprendizaje) a lo más alternativo (innovación-experimentos / descubrimientos). Consideramos, basándonos en Gutiérrez (1976), que los medios de comunicación, tal y como son utilizados por la sociedad de consumo constituyen también una escuela mucho más vertical, alienante y masificadora que la escuela tradicional. De manera análoga a esa idea, expresada por otros autores, Freire (1987), manifiesta la concienciación de los profesionales como herramienta fundamental para la transformación práctica en la compartimentación de los conocimientos como consecuencia de la creciente especialización de las áreas, resultado del avance de la CyT.

Sobre este tópico, Mario Kaplún (1985) recuerda cómo debe replantearse el papel de los nuevos actores en el proceso de comunicación, coincidiendo con la línea de pensamiento del brasileño Paulo Freire, para quien no es más admisible la existencia de educadores y educandos. Es preciso luchar para que ellos den lugar al dúo educadores / educandos o educandos / educadores. Es decir, ya no es posible, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convivir con locutores y oyentes sino solamente con interlocutores.

La visión de los medios de enseñanza como centros generadores de información y el propio docente como profesional detentador del monopolio del conocimiento dentro de las instituciones educativas es arcaica e irreal. Muchos estudios e investigaciones siguen esta vertiente al tratar de buscar la comprensión de la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el comportamiento de niños y adolescentes. García Matilla y Callejo Gallego y Walzer (2004), argumentan al respecto en su obra *Los niños y los jóvenes frente a la pantalla*. Los autores resaltan cómo la televisión se ha convertido en un elemento primordial del hogar familiar, y para los niños y niñas es la primera alternativa de ocio. En estas condiciones no es exagerado afirmar que la televisión se ha transformado en un elemento de socialización, educación y entretenimiento de primer orden en la sociedad contemporánea.



Las transformaciones en relación con la percepción de los medios de comunicación pasan a ocurrir también en las instituciones educativas. Vallet (1970), por ejemplo, reconoce una “escuela paralela” en la que configuran en la práctica los medios de comunicación que influyen en la forma ya apuntada en los educandos. Tardy (1978), por su parte, reconoce que la escuela es una creación histórica que, habiendo perdido su acta de nacimiento, hace olvidar las modalidades extraescolares de la Pedagogía. Otros autores, como Francisco Gutiérrez (1976, p. 13), matizan sus críticas a las instituciones educativas al afirmar que:

La escuela no puede ser diferente a la vida. Hoy es absolutamente imposible aislar a los jóvenes. La falta de enfrentamiento de la escuela con los medios de comunicación social es simplemente una respuesta escapista.

Los profesores tradicionales dejarán de existir, o de hecho ya ni existen, al pasar a ser percibidos como “facilitadores del aprendizaje”, como indica Carl Rogers justificando que el facilitador es a su vez emisor y receptor de mensajes. Optamos por la denominación *emirec*, por considerarla ideal para la coyuntura vigente. (**Figura 3**). La propuesta de Rogers ha sido asumida por autores que, como Mario Kaplún, han desarrollado en las últimas décadas del siglo XX una ingente tarea en la concreción de propuestas alternativas de comunicación popular, que se contraponen a los modelos impositivos de los medios de comunicación de largo alcance.

En la actualidad, la comunicación generada por los *media* ha sido reconocida, por algunos estudiosos, como una forma de comunicación educativa. Hasta ahora, el profesor ha desarrollado un papel de emisor-monopolizador de la comunicación en la denominada educación formal y, en menor medida, en la educación no formal (ver **ítem 3.1**). Para Meléndez (1985, p. 19), la educación formal puede ser comprendida como aquella que se refiere al “sistema educacional jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente”. En ella, el sistema se responsabiliza en gran parte del aprendizaje del alumno. La educación no formal se organiza fuera del marco de las instituciones de educación formal y atiende, por su parte, al mejoramiento de la vida social o al desarrollo de destrezas ocupacionales específicas, alejándose de los planes curriculares convencionales.

Consideramos que tanto el educador como el profesional de los medios son mediadores en el proceso de comunicación educativa. En el primer caso, la realidad ha hecho que el contacto directo profesor-alumno se haya ido diluyendo o, al menos, modificándose considerablemente debido, entre otras razones, a la masificación de las aulas o la misma crisis de identidad que ha afectado a la escuela; al mismo tiempo, los profesionales de la potencial “escuela paralela” (medios de comunicación) en las últimas décadas han dado la imagen de que medios, como la TV, pueden rellenar parte de las lagunas dejadas por las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta nuevamente el *Informe MacBride* notamos que él advierte en sus páginas sobre cómo el saber presentado y acumulado por los diferentes medios de comunicación presenta un carácter mosaico que no se corresponde con las categorías intelectuales tradicionales.

En la formación del profesional de la educación y en la del profesional de los medios se deberían reforzar todos aquellos aspectos de la nueva cultura mosaico que lleven a revisar la labor cotidiana de ambos especialistas, aproximándolos a un perfil que permita caracterizarlos como auténticos comunicadores. Antes hace falta considerar que no se puede entender en toda su profundidad el concepto de cultura mosaico que ha de orientar la labor del nuevo comunicador si no nos referimos a la idea de totalidad que desarrolla el materialismo dialéctico. Según Paoli (1983, p. 50),

[...] el materialismo dialéctico tiene como idea central la totalidad, entendida como el predominio del todo sobre las partes. Dentro de un conjunto social, nada está aislado, nada es por sí mismo: la TV, el cine, la filosofía, el dinero, el derecho, etc. Estos elementos, tan dispares aparentemente, están trabados en una sola totalidad y si son lo que parecen ser es por el contexto.

David Bohm destaca que muchos consideran “la idea de totalidad” como el ideal diariamente violado por la real fragmentación de la experiencia cotidiana. Esta idea parece consustancial al concepto mismo de educación ya que ésta nos ha acostumbrado a recibir en la “propia carne” una idea del mundo fragmentada y parcial, llena de compartimientos estancos que se denominan disciplinas, especialidades, etc.:

Más bien debería decirse que es la totalidad lo que es real, y que la fragmentación es la respuesta de esta totalidad a la acción del hombre, guiado por una percepción ilusoria y deformada por un pensamiento fragmentario. En otras palabras, es precisamente porque la realidad es un todo por lo que el hombre, con su modo fragmentario de acercarse a ella, encontrará inevitablemente la correspondiente respuesta fragmentaria. (BOHM, 1988, p. 27-28).

En el campo de los medios de comunicación la fragmentación de los saberes por ellos transmitidos -así como ocurre también en la educación-, y la visión del mundo que en ellos se ofrece, han obligado a los educadores más conscientes a buscar fórmulas que sirvan para reordenar y recrear el potencial de informaciones suministrado por los grandes grupos de comunicación, públicos o privados.

Así, el sistema educativo debe tomar la iniciativa a la hora de poner en orden esos conocimientos propios de la cultura mosaico. Se trata de incorporar a las escuelas y universidades metodologías que enseñen a seleccionar y que posibiliten enseñar a aprender, en la perspectiva de Delors (1996); Morin (1999) y Perrenoud (2004). Esta nueva orientación debe llevar aparejado un profundo reciclaje del personal docente y una apertura al mundo de la comunicación, ideales defendidos en el Informe: incluso éste es el reto que Antoine Vallet se plantea en su teoría de la Pedagogía del Lenguaje Total.

Investigando el tema, desde 1952, como apunta García Matilla (1996b), Vallet establece la síntesis pedagógica que intenta definir la esencia de esta aproximación de carácter teórico-práctico:

El Lenguaje Total es un hecho, una realidad. El hombre actual, gracias a los medios de comunicación [...] dispone no solamente del lenguaje de las palabras para poder expresarse y comunicarse, sino de otro mucho más rico y mucho más complejo, el lenguaje de las palabras, de los sonidos, de la imagen. Lo que verdaderamente se impone, como fundamento de toda acción educativa, lo que la ilumina y guía, es la conciencia previa de este hecho. (VALLET, 1970, p. 18).

Lo que nos llama la atención es que el estudioso francés citado no se conforma con asumir la idea de totalidad para readaptarla a la realidad del ámbito educativo. Lo más importante de su teoría es que apoya todo un desarrollo global fundamentado en la necesidad

de que el alumno pase de ser un receptor pasivo de mensajes a un emisor capaz de expresarse con la ayuda de los nuevos medios.

Si como hemos comentado, el Lenguaje Total persigue que desde la escuela el niño analice y cree imágenes a través de los nuevos instrumentos, otro objetivo de su autor es la creación de un verdadero público, receptivo y crítico frente a la obra audiovisual. En este contexto, ponemos de relieve que Vallet intenta aglutinar sus ideas afirmando que es necesario normalizar la propuesta de la Pedagogía del Lenguaje Total, que tiene como formulación básica la sistematización de procedimientos de lectura y de expresión a través de los medios.

De acuerdo con García Matilla (1996a) esta teoría nació en Francia pero pronto llegó a Latinoamérica de la mano del discípulo de Vallet, Francisco Gutiérrez quien, basándose en las aportaciones ideológicas de Paulo Freire las incorpora a las ideas francesas con el objetivo de contribuir a la liberación y a la completa emancipación del hombre latinoamericano:

Podemos y debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance como educadores para transformar a los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la receptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Ésta es la finalidad primordial de la Pedagogía del Lenguaje Total. (GUTIÉRREZ, 1976, p. 32).

El desarrollo de experiencias en el Lenguaje Total se manifiesta en diversos países latinoamericanos: Panamá, Costa Rica, Colombia, Perú y Venezuela. Al respecto, el investigador brasileño Morán Costa (1987) al estudiar algunas de las más significativas experiencias constata la necesidad de una lectura crítica de los medios de comunicación. Para este autor el hombre, desde su nacimiento, se halla en un proceso continuo de lectura crítica / reflexiva. En su opinión,

[...] leer es un proceso, porque nunca acaba; siempre puede profundizarse, rehacerse a la luz de nuevos datos, de nuevos descubrimientos, de nuevas interacciones... Leer es el proceso de pasar de la conciencia ingenua fragmentada, sincrética, a una visión crítica, totalizadora y globalizadora. (MORÁN COSTA, 1987, p.18, traducción propia).

Creemos necesario destacar, precisamente, el valor que las imágenes visuales, sonoras o audiovisuales tienen a la hora de permitir percepciones globales de la realidad y producir

efectos instantáneos. Diversos autores coinciden, como Aparici (1996); Aparici y García Matilla (1998, 2005); Campuzano (1992, 2000); Greenaway (1996) y Masterman (1993, 1996, 2000), en la defensa de enseñar a leer imágenes a los niños para que tomen conciencia acerca de lo que la imagen representa, de cómo se crea y su significación. Sin embargo, es importante decir que no solamente a los niños o a las nuevas generaciones, sino también a los jóvenes y adultos que no tuvieron oportunidad de acceder a una alfabetización mediática o a una alfabetización audiovisual.

Dos autores en el contexto europeo realizan un estudio detallado de esta cuestión, en un primer momento: Michel Tardy y Nazareno Taddei. Reconocemos muchos otros teóricos, pero en esta ocasión analizamos con un poco más de profundidad las obras de los dos por el momento en que las desarrollan, involucradas en una corriente teórica que busca delimitar una nueva propuesta. Por ejemplo, Tardy (1978) inicia su reflexión sobre la Pedagogía de la imagen a partir del análisis del medio cinematográfico. Su libro *El profesor y las imágenes* es uno de los manifiestos clásicos que sirven de reflexión para el desarrollo de una teoría que avala la educación en materia de comunicación. Él propone transitar hacia una pedagogía de mensajes visuales que debe comenzar con una reflexión sobre la verdadera naturaleza de la imagen y sus coordenadas ontológicas. La idea más relevante de su obra es que sólo a través de esta pedagogía de los mensajes visuales es posible hacer un uso verdaderamente creativo y renovador de las nuevas tecnologías en su aplicación didáctica.

En la obra *Educación con la imagen*, Taddei (1979) reafirma las ideas del autor anterior y enfatiza en una teoría ya conocida, según la cual el lenguaje de la imagen es un lenguaje por contornos. Para que los medios pierdan su poder como instrumentos masificadores, alienantes y desinformantes es preciso educar al espectador para leer más allá de esos contornos que muchas veces encubren comunicaciones, es decir, que no son conscientemente descodificadas por el receptor, influyendo en este contexto su repertorio cultural:

No sólo educación para la imagen (es decir para leer los *mass media*), no sólo educación con la imagen (instrucción con el nuevo lenguaje y con la nueva mentalidad comunicativa) sino también educación para la imagen con la imagen. (TADDEI, 1979, p. 21).

En este contexto, creemos que la educación para la imagen y con la imagen son los dos grandes ámbitos que llenan de contenido la educación en materia de comunicación. Además, consideramos que educar para la comunicación es un proceso que necesita ser adaptado a cada una de las etapas de cada grupo social. Es un proceso que implica a la escuela y todas las instancias sociales que se preocupan por una sociedad más justa, más igualitaria y más humana.

En términos teóricos, como enumera García Matilla (1996a), muchas fueron y siguen siendo las corrientes que realizaron y realizan aportaciones parciales que deben ser consideradas a la hora de establecer un acercamiento epistemológico a la Pedagogía de la imagen. Desde luego, la comprensión de educomunicación, término utilizado en la actualidad en sustitución de la Teoría del Lenguaje Total, en especial en los últimos 15 años, debe pasar de forma indeclinable por el reconocimiento de las contribuciones dadas por las corrientes y por los autores destacados en el **Cuadro 3**.

### 3.3.1 Alfabetización mediática o alfabetización audiovisual

La denominación sociedad de la información no nos fue dada sin razón. Prueba de ello es que, cada vez más, nuestras actividades y acciones están siendo influenciadas por recursos tecnológicos, al tiempo en que también influimos en ellos en el sentido de que exigimos su evolución casi infinita. Se trata de una gran vía de doble sentido. De ahí la necesidad de conocerlos más allá de su simple uso.

Para tener una idea más precisa, de acuerdo con datos de la Investigación Nacional por Muestra de Domicilios / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, divulgada a fines de 2009, bajo la responsabilidad del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), en Brasil, 23,8% de los hogares poseen computadores conectados a Internet. En números absolutos, este porcentaje corresponde, aproximadamente, a 13,7 millones de domicilios conectados a la gran red. Aunque en crecimiento continuo, el número todavía está muy lejos del índice de casas con

radio (88,9%) y TV (95,1%). Estos, a pesar de la importancia dada a la presencia de las innovaciones tecnológicas, continúan siendo los vehículos de comunicación más representativos de la realidad brasileña.

CORRIENTE(S)		PRINCIPALES TEÓRICO(S)
Gestalt	→	Rudolf Arnheim; Ernest Gombrich; Dondis A. Dondis; Gaetano Kanizsa.
Psicosociológicas de la investigación comunicológica, EE.UU.	→	Harold Lasswell; Paul Lazarsfeld; Robert Merton; Bernard Berelson.
Estudios de la psicología	→	Jean Piaget y Henri P. H. Wallon (Desarrollo evolutivo); Albert Bandura (Teoría de los efectos); David P. Ausubel (Psicología cognitiva).
Antropología de carácter social	→	Edgar Morin; David Riessmann.
Tecnología educativa	→	Leslie Briggs; Clifton Chadwick; Robert M. Gagné; José Bullaude; Tony Bates; Célestin Freinet.
Comunicación popular	→	Paulo Freire; Mario Kaplún; Francisco Gutiérrez; Daniel Prieto; José Marques de Melo; José Manuel Morán Costa.
Nuevos modelos de las teorías de la información y las comunicaciones	→	Abraham Moles; Jean Cloutier.
Estructuralismo y semiótica	→	Roland Barthes; Humberto Eco; Albert Kientz; Chistian Doelker; Eliseo Verón; Chistian Metz.

**Cuadro 3 – Corrientes y teóricos que influyen la educomunicación**

Adaptación de la fuente: GARCÍA MATILLA, 1996a, p. 81-82.

De esta forma, y como vimos en momentos distintos a lo largo de la tesis, el universo tecnológico que invade nuestra vida diaria, nos bombardea con un manantial de informaciones. Muchas de ellas nos llegan bajo moldes visuales, gracias a la fuerza de la TV en sus diferentes y modernas facetas que incorporan, entre otras, TV digital, TV por cable, TV interactiva y TVHD. Existen, también, las potencialidades del espacio virtual. Este permite la incorporación de múltiples medios, lo que justifica la denominación de hipermediático. La hipermedia propicia la interactividad y la hipertextualidad de los elementos esenciales a la demanda de información

del hombre moderno que puede, ahora, suplir sus necesidades de información de forma más individualizada. La interactividad prevé oportunidades de participación del público con los medios. La hipertextualidad se configura como organización no lineal de informaciones, permitiendo a cada persona seleccionar el material que le interesa para su uso cómo y cuándo le interese.

Ante la fuerza creciente de la imagen, García Matilla (1996a) llama la atención sobre el movimiento denominado alfabetización visual, que surge entre intelectuales norteamericanos con el objetivo de describir formulaciones teóricas y consideraciones prácticas relacionadas con el fenómeno de la comunicación por medio de signos visuales. De inicio, la preocupación es la conceptualización de la expresión alfabetización visual, no sólo en los EE.UU., sino también en otros países. Tomando como referencia consideraciones de Roger B. Fransecky y John L. Debes en el libro clásico titulado *Visual literacy: a way to learn – a way to teach*, año de 1972, García Matilla (1996a, p.71) va más allá y dice:

La alfabetización visual comprende por lo menos cuatro elementos: a) la capacidad de utilizar un lenguaje visual; b) la aptitud para apreciar los símbolos y los signos visuales; c) un proceso de adquisición de competencias de comunicación y de apreciación visual; d) un movimiento, organizado o espontáneo, que favorece el desarrollo de las aptitudes de comunicación y de apreciación visuales.

Con las ansias de consolidar las primeras definiciones, la organización norteamericana *National Conference on Visual Literacy* amplía la idea inicial y enuncia:

Cuando una persona ha adquirido una serie de aptitudes visuales mediante experiencias de visión y de percepción y cuando es capaz de distinguir, interpretar acciones, objetos, esquemas y símbolos visuales del medio ambiente, entonces esa persona se convierte en alguien visualmente alfabeto. Mediante la utilización creadora de esas aptitudes, la persona visualmente alfabeto será capaz de comprender y comunicar. La apreciación de las facultades visuales de los demás conducirá a un mayor placer de la comunicación visual. (GARCÍA MATILLA, 1996a, p.72).

De hecho, retomando los presupuestos de Morán Costa (1987), confirmamos la necesidad del estímulo a la lectura visual crítica. En este contexto, la idea de que los medios, sobre todo la TV, y, más recientemente, la Internet, son los mayores o los únicos responsables



de una sociedad más “impura”, donde la violencia urbana y doméstica, la prostitución, la pedofilia, los ataques a las cuentas bancarias son más y más crecientes, debe ser desechada o enfrentada con vigor. Es preciso ver los medios sin atribuirles, de inmediato, carácter demoníaco. Si así fuera, es posible dirigir el foco hacia el desarrollo de habilidades de lectura crítica, que contemplen algunos aspectos. A modo de ejemplo, indicamos cinco de ellos, aunque muchos otros puedan ser resaltados:

- ◆ Distinguir la realidad de la ficción.
- ◆ Reconocer y apreciar los puntos de vista diferentes y / u opuestos.
- ◆ Entrar en contacto con los productos generados por los diversos medios.
- ◆ Desarrollar la comprensión de los estilos y contenidos de espectáculos teatrales, documentales, noticiarios, programas de entretenimiento, producciones cinematográficas, páginas de la Internet, etc.
- ◆ Comprender las funciones explícitas e implícitas de publicidad y propaganda.

Reiteramos que la lectura visual crítica no se refiere solamente a la lectura del discurso o del lenguaje televisivo, y sí, a todos los medios comunicacionales. Somos del criterio de que solo la TV y la Internet están permeados de significados (positivos o negativos) cuando, en la cotidianidad, todos los vehículos pueden ser beneficiosos o nocivos, dependiendo de los efectos que provocan sobre las colectividades. Ante esta perspectiva, optamos por sustituir la expresión alfabetización visual por alfabetización mediática o alfabetización audiovisual. Sin duda, las dos últimas amplían el espectro de análisis, en el sentido de que no se limitan a la imagen visual, sino incluyen la palabra escrita y sonora.

Además, reconocemos el valor de las imágenes, sean visuales, sonoras y / o audiovisuales. Vivimos en un mundo altamente imagético, con mensajes transmitidos por medio de símbolos y de representaciones icónicas. Sobre este ítem, Tardy (1978) y Taddei (1979) concuerdan en que es necesario enseñar a los niños, desde muy temprano, a convivir y entender los mensajes transmitidos. Desde la infancia, aprendemos a decodificar símbolos. Entre ellos: señales de tránsito, avisos para no pisar los jardines engalanados, indicaciones de los elevadores para manejar la puerta, imposición de silencio, prohibición de fotografiar, etc. Y hay, incluso, recursos modernos e innovadores contenidos en los teléfonos móviles y en los computadores personales, ambos, objetos de consumo para muchos niños, pues celulares y *personal computer* (PC) ya integran la vida de muchas familias brasileñas, como el IBGE (2008) apunta con datos concretos.

De cualquier forma, la lectura de imágenes está incorporada a cualquier esfera de la vida humana. Hay numerosos ejemplos que ilustran la fuerza de la imagen. El Movimiento Internacional de la Cruz Roja, primera organización humanitaria mundial, surgida en Ginebra, Suiza, en 1863, gracias a la iniciativa del ginebrino Henry Dunant, es reconocido, en distintos países, por su cruz roja sobre fondo blanco, como homenaje a ese País, que le proporciona la primera acogida y cuya bandera está representada por una cruz blanca sobre fondo rojo. Esta es su marca visual más fuerte. Sin embargo, en los países islámicos, la cruz es sustituida por símbolos aceptados por su cultura, en este caso, una media luna roja que, incluso así, remite a la presencia de la organización.

Trayendo la imagen y sus potencialidades al cine, sin duda, la lectura crítica propugnada por Freire (1987, 1996), García García (2003a, 2003b) y Morán Costa (1987) se aplica a la producción cinematográfica. Es imprescindible que el espectador mantenga y amplíe filtros críticos que le permitan analizar las imágenes, evitando la manipulación de contenidos. Esto es, tal como se da en el texto escrito, las imágenes de la “pantalla grande” pueden contener imágenes subliminales, a veces por intención gratuita del equipo técnico, a veces, por razones de carácter histórico, político, económico, religioso o social.

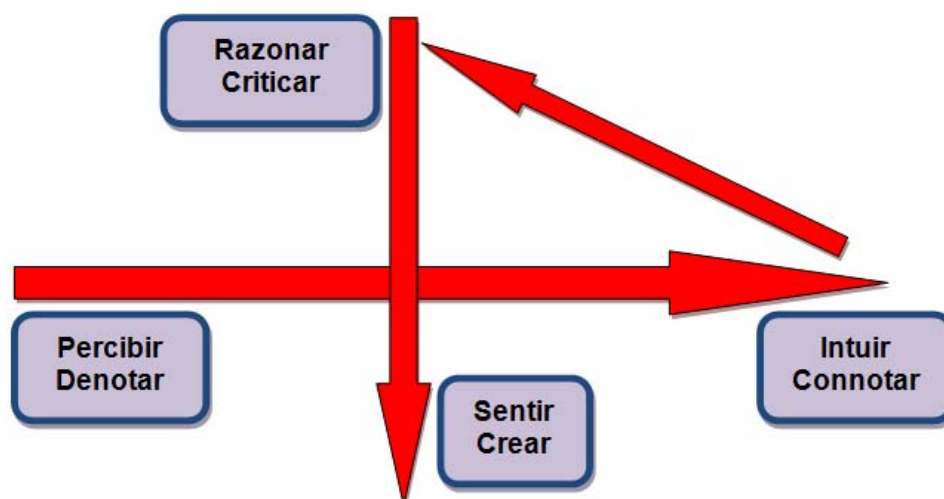
Un buen ejemplo es el “Festival de Cine”, celebrado en Salamanca, a lo largo de todo el primer semestre de 2010 (de enero a junio), como iniciativa de la *Filmoteca de Castilla y León* en colaboración con el *Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales*. El Festival integra un total de 20 películas, del período de 1951 a 1979, transmitidas al gran público en el Teatro Liceo, los cuales, según los organizadores, consiguieron burlar la censura en España durante el franquismo, cuando manifestaciones artísticas eran, entonces, limitadas y controladas.

Sin embargo, el origen de todo este movimiento en España surge en torno al Festival Internacional de Cine de Gijón, que en 2011 celebra su 48ª edición. En 1983, se organizan las Jornadas de Pedagogía de la Imagen que tuvieron una continuación durante tres años y de ahí surgieron la mayoría de los investigadores de la imagen actuales como por ejemplo Agustín García Matilla, Roberto Aparici, Francisco García García, Begoña Gutiérrez San Miguel, entre muchos otros. Y la mayoría de los directores de Festivales de España y Latinoamérica que por entonces llevaban dichos Festivales. La intención era educativa además de soporte de entretenimiento. La base fundamental de los planteamientos era la necesidad de alfabetizar audiovisualmente a la población desde la infancia.

Tratándose de la educación, Gutiérrez (1976) insiste en que el educando está siempre sediento de estímulos, sensaciones y percepciones vía aprendizaje que le motiven a descubrir su propio camino. En ese sentido, propone un esquema simple, en que el camino metodológico debe centrarse en las acciones y en los sentidos, como la **Figura 4** sintetiza.

Para el autor, cuatro caminos de la alfabetización mediática pueden ser definidos sobre la base de aspectos singulares, los cuales no profundizan (como tampoco lo haremos) en los meandros de la semiología.

1. Educación de la **percepción** o lectura denotativa del signo.
2. Educación de la **intuición** o lectura connotativa del signo.
3. **Criticismo** o personalización.
4. **Creatividad**.



**FIGURA 4 – Caminos metodológicos de aprendizaje**

Fuente: GUTIÉRREZ, 1976, p. 59.

Sin embargo, en nuestra visión, más que caminos, son etapas a tener en cuenta dirigiéndolas hacia la ejecución práctica de la alfabetización mediática. Optamos por el término “etapa” porque las percibimos como momentos de un proceso eminentemente dinámico, que no es igual ni para todos los hombres, ni para el propio hombre en todas las circunstancias. El proceso de aprendizaje es complejo y requiere habilidades y estímulos múltiples. Hay, por ejemplo, personas más intuitivas; otras más reflexivas; algunas genuinamente sentimentales; hay las que cultivan la crítica, sin contar otras decenas de formas de categorización del aprendiz.

Antes de detallar las cuatro etapas propuestas por Gutiérrez (1976), parece oportuno definir, aunque en un nivel elemental, las concepciones de Charles Sanders Peirce y la Teoría del Signo (2007) con sus tres categorías centrales: (a) ícono, (b) índice y (c) símbolo. Esto es porque la alfabetización mediática considera las representaciones propuestas por medio de mensajes emitidos por distintos canales. Signo es aquello que representa alguna cosa para alguien, según cierto prisma o perspectiva; no obstante, no es el objeto *per se*, y sí una sustitución. Por ejemplo: si un individuo mira hacia una manzana, y, enseguida sigue su camino, lo que permanece en la mente no es la manzana en sí misma, sino la representación,

o sea, la imagen resultante de la observación. Podemos así sintetizar: X es signo de Y para A, en la medida en que, estando delante de X, A se da cuenta de Y.

Otro aspecto considerado por Peirce es que el signo mantiene un significado amplio. No necesita ser siempre una palabra. Puede ser acción, imagen, pensamiento y cualquier elemento que admita un “interpretante”; quiere decir, algo que sea capaz de dar origen a otros signos. De ahí, su explicación acerca de las tres grandes categorías:

- ◆ **Íconos** – signos que poseen relación de semejanza con aquello que representan. El ícono es una señal que se refiere al objeto que denota, en virtud de ciertas características que le son propias. Por ejemplo: la imagen de un perro o de un árbol.
  
- ◆ **Índices** – signos que conservan relación de contigüidad con lo que representan. El índice es la señal que se refiere al objeto que denota porque está realmente afectado por él. Ejemplo: las citadas señales de tránsito; avisos para no pisar el césped; indicaciones para el uso de elevadores; avisos de guardar silencio y prohibición de tomar fotos.
  
- ◆ **Símbolos** – signos que mantienen relación de convencionalidad con aquello que representan. Es el signo que adquiere el sentido de algo porque así se ha establecido. Ejemplo: palabras, como silla o mesa.

Retomando las definiciones anteriores, corroboramos que el ícono es, siempre, la posibilidad del efecto de impresión que está apto para producir al estimular los sentidos del ser humano. Como consecuencia, el interpretante que está apto para producir es, él mismo, solo una posibilidad, en la concepción de conjetura o hipótesis. Por ello, ante íconos, acostumbramos a decir: “parece un monstruo”; “parece un elefante”... Por su parte, índice es un signo que indica otra cosa con la cual está factualmente prendido. Es el caso de las flores once-horas. Como ellas se abren, teóricamente, a las 11 horas, cuando lo hacen, el sujeto

reconoce la hora. Rastros, huellas, residuos son también índices de algo que por allí pasó. En el caso del símbolo, el fundamento de su relación con el objeto reside en el hecho de que él es, irreversiblemente, interpretado como signo del objeto. El carácter representativo del símbolo consiste en ser una regla que determina el interpretante de naturaleza general (otro signo genuino, argumento), a tal punto que dejaría de ser signo, caso no existiese el interpretante.

### **Educación de la percepción o lectura denotativa del signo**

En esta primera fase, todo signo visual o sonoro mantiene una significativa carga informativa cuando se refiere a un determinado objeto. Incluso antes de ser sometido a la comunicación hablada o escrita, el hombre está inmerso en el universo visual y sonoro: primero, la imagen; después, la palabra. En resumen, basta remitirnos a los indicios dejados por las primeras civilizaciones (sumerios, acadios, amoritas, asirios...).

Bajo esta óptica, la palabra parece más pobre en caracteres representativos que la imagen porque, con el transcurrir de los tiempos, las imágenes ganan fuerza y sintetizan palabras no dichas o indecibles, conduciendo a la discusión interminable y sin treguas: “la imagen vale más que mil palabras”, la cual, a propósito, no constituye el centro de nuestra investigación. Siendo así, admitimos que la humanidad incrementa cada vez más a la comunicación oral y a la comunicación escrita, un nivel elevado de minuciosidad de la comunicación imagética.

Reforzamos en este punto que los contornos de la realidad ofrecen dos tipos de información: la “real” y la recreada. Aunque la información “real” pueda ser siempre confirmada, dado que todos los hechos y fenómenos se prestan a diferentes interpretaciones, consideramos que la misma realidad puede ser representada (recreada), con múltiples imágenes de la misma realidad (grado de iconicidad dentro de los diferentes grados de representación de la realidad). Esto significa que toda imagen tiene dos funciones principales: (1) hace referencia al objeto que está delante de nuestros ojos; (2) presenta las formas significantes, o sea, como el objeto es “visto” por el creador de la imagen. Por ejemplo:

fotógrafos, como Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, David Seymour, George Rodger y Sebastião Salgado, al mismo tiempo en que ofrecen al público cierta realidad (debidamente reconstruida), presentan su visión acerca de esa realidad en el momento en que escogen cómo representarlas.

Así, la capacidad de mostrar la realidad, casi de forma mágica, es la esencia del estudio de la percepción. En lo tocante a la imagen en movimiento (TV y cine), la percepción es aún más compleja, por cuanto esos medios recurren, con frecuencia, a técnicas y elementos artísticos que se sobrecargan de significados lo que, sin duda, constituye en gran parte, el poder, el encanto y lo distintivo de la imagen en movimiento. El lenguaje icónico incide directamente en la emotividad del individuo. Los signos, antes de adquirir significado racional, penetran en la psiquis humana de forma natural y casi inevitable. La adquisición de conceptos y de ideas, la crítica racional y la asimilación o negación consciente de los contenidos del (los) mensaje(s) de una imagen no obedece exclusivamente a formas racionales o lógicas. Cada signo es vehículo de comunicación y pensamiento. Sin embargo, la característica de los signos icónicos y sonoros es su inmediatez y, por tanto, su impacto perceptivo.

Ver un cuadro de Rembrandt Harmensz van Rijn o de Pablo Picasso; presenciar un filme de Woody Allen o de Pedro Almodóvar, no es garantía de percibir los significados contenidos en sus obras. Es imprescindible la interpretación (lectura denotativa), en que los sentidos son fundamentales. Las respuestas perceptivas integran nuestro propio yo en el mundo. A través de las sensaciones, el yo conoce la cualidad sensible de los seres y de los objetos. La percepción es, por consiguiente, el camino natural que conduce al enriquecimiento humano fundamentado en el conocimiento sensible de los objetos o en su representación sensible. De ese modo, la educación de la percepción es el primer paso para la alfabetización mediática.

### Educación de la intuición o lectura connotativa del signo

La segunda fase corresponde al estímulo de la intuición o lectura connotativa, toda vez que el primer impacto de los lenguajes de los medios nos provoca respuestas intuitivas de contemplación o de desprecio. Ocurre más o menos así: delante de una pintura, de un libro, de un programa de TV, de un documental o similar, reaccionamos intuitivamente. Nos identificamos, nos reconocemos y contemplamos: De manera opuesta, podemos indignarnos, repeler y desconsiderar.

Frente al dinamismo de un mundo en constante movimiento y evolución, lo que nos predispone al aprendizaje continuo, precisamos educarnos con vistas a estimular el pensamiento intuitivo. En definitiva, los *media* son maneras de expresión mucho más intuitivas que racionales. Por ejemplo, el repertorio cultural y aspectos individuales y sociales motivan la producción de cualquier periodista a la hora de definir los aspectos a considerar en la producción de una noticia o de un reportaje, en la estructura de una entrevista o en el abordaje de un evento. Lo más importante, en el momento, es establecer con el grupo una comunicación dialógica, que se presenta como punto culminante de esta etapa de aprendizaje. En conclusión, el *emirec* debe sentir plena libertad para formular y sustentar su respuesta, aunque difiera de la mayoría de los integrantes del grupo. O sea, en la ocasión, la cantidad y el número de respuestas pueden ser muy variados, enriqueciendo el debate de ideas y la presentación de argumentos.

No obstante, reconocemos que las instituciones de educación en general tienden a ser más sistemáticas y formales. De ahí que con frecuencia los alumnos propensos a valorizar su intuición se sientan excluidos al margen del proceso convencional. Vemos, pues, la escuela como elemento cercenador de lecturas connotativas, imponiendo comprobaciones analíticas y racionales. En oposición, la educación parece más valorativa, en el momento en que permite al educando estructurar su yo a partir de valores que le sean propios y próximos de su universo de valores y creencias. Así, puede descubrir su dialéctica con la vida y capacitarse para asociar la lectura denotativa con la lectura connotativa.



### Criticismo o personalización

En la tercera fase, el educando evalúa su propia respuesta. Es hora de repensar aquello inicialmente considerado, en un momento de reflexión crítica, la que Freire (1987, 1996) y Morán Costa (1987) prefieren llamar lectura crítica. Por tanto, las respuestas subjetivas, si son evaluadas con base en la objetividad de la denotación, deben tener doble enfoque:

1. Análisis de la estructura global de la obra.
2. Estudio del impacto de tal obra en la vida del educando.

No podemos ni debemos reducir el estudio de los lenguajes de los medios a evaluaciones connotativas. Los sentimientos y las sensaciones generadas constituyen el camino por el cual nos armamos o nos abastecemos de material para la crítica comprensiva y explicativa. Diciéndolo de otra forma, la crítica debe fundamentarse en el análisis científico del elemento perceptivo. Es imposible delinear el significado de una obra sin antes compenetrarnos en su sentido, en el propósito de decodificarla e interpretarla. Aunque la visión perceptiva del significante no sea suficiente ni definitiva, este es el camino obligatorio para la racionalización.

Además, el criticismo puede ser encarado como actitud que niega la verdad de los conocimientos no previamente sometidos a la crítica de sus fundamentos. Freire (1996) afirma que la acción solamente es humana cuando más que un hacer, consiste en tarea, y, así, se dicotomiza de la reflexión. Aquí, como complemento, resaltamos una nueva consideración sobre signos. Esta vez bajo la óptica de la Teoría del Signo de Ferdinand Saussure (2008), para quien la unidad lingüística signo es de naturaleza binaria, resultante de la conjunción de dos términos, que se da de forma arbitraria / convencional: **(a)** significante (imagen acústica) y **(b)** significado (concepto). El signo lingüístico une no una cosa a una palabra, sino un concepto a una imagen acústica. El símbolo jamás es completamente arbitrario. Nunca está vacío y mantiene un elemento de vínculo natural entre significante y significado. Por ejemplo: el

símbolo de la justicia, la balanza, adoptado en diferentes países, como Brasil, Francia y España, no podría ser sustituido por otro objeto, como un carro o un lápiz.

### **Creatividad**

Según el camino metodológico de Gutiérrez (1976), en la última fase es vital reconocer cómo los vehículos de comunicación potencian la auto expresión de los educandos de forma creativa e innovadora. El empleo de nuevos lenguajes y de nuevos recursos demuestra el empeño de actualización y rompe con modelos tradicionales y, muchas veces, arcaicos. No es exagerado afirmar que la expresividad sucede, con fuerza, en niños y jóvenes, de forma sensorial y hasta biológica. Prueba de ello es la facilidad con que chicos y chicas de cinco o seis años manipulan y dominan los celulares, la PC, recursos caracterizados por elementos icónicos. Es la demostración inequívoca de que piensan y se expresan a través de imágenes, como Vallet (1970) refuerza, en variadas circunstancias.

Partiendo de la premisa de que los seres humanos precisan comunicar al otro sus pensamientos y sentimientos, y sus impresiones, es vital que docentes, en cualquier nivel escolar, incentiven la creatividad por medio de estímulos de expresión, y, en esta circunstancia, la media es elemento fundamental:

Es misión de los educadores encontrar – a través de una pedagogía fundamentada en los medios de comunicación – las posibilidades que permitan al hombre una mayor expresividad. No es un sueño irrealizable crear una serie de condicionamientos que, basados en los medios de comunicación social, permitan al hombre expresarse con el máximo de creatividad. (GUTIÉRREZ, 1976, p. 69).

Aunque pueda parecer premonición, resulta obvio que si el educando, en especial el niño, se inhibe por sentirse acosado y estimulado más a copiar que a expresar sus sentimientos y sus ideas; en la adultez, prefiera seguir caminos trillados por otros. Es más fácil, menos doloroso, y, también, menos estimulante, repetir palabras dichas y redichas que osar situarnos con nuestras propias palabras. Además de ello, probablemente, los educandos

“adiestrados” no son capaces de adaptación rápida a las configuraciones sociales y tecnológicas que se definen con décadas y siglos. Por todo ello, coincidimos con Campuzano (1992); García-Valcárcel (2008) y Pablos Pons (1995), cuando afirman que reprimir la creatividad figura como una de las fallas más serias de la educación bancaria, aunque constituya una práctica recurrente, que se inicia en la familia, prosigue en las instituciones religiosas y alcanza a la escuela formal, desde la enseñanza primaria y, con frecuencia, la universidad.

Incluso recurriendo a Gutiérrez (1976), concordamos con que el audiovisual, visto como elemento auxiliar de aprendizaje y, consecuentemente, de alfabetización mediática, es un medio auxiliar al trabajo del docente, favoreciendo un discurso más atractivo e innovador. Así, la educomunicación, en los moldes de hoy, es la encarnación de los medios de comunicación dentro de la escuela, influyendo la realidad vital, familiar y social del educando, ya visto que estos medios estimulan un desencadenamiento de conductas activo y provechoso.

### 3.3.2 Formación docente del profesor

Es indudable que para que se realice la alfabetización mediática es necesario que los propios profesores estén capacitados; es decir, sean conocedores de los medios y, principalmente, de la manera como esos medios deben utilizarse para potenciar la educación. En definitiva, no existe un método de enseñanza que se ajuste a todo tipo de alumno y a todos los objetivos educativos. Es esencial la capacidad del profesor para tomar decisiones y ajustar la enseñanza a las circunstancias y al contexto de cada grupo, en específico a cada realidad, sea en Salamanca (España) o en Teresina (Brasil).

Por mucho tiempo se discutió y se discute si es posible aprender a enseñar o no, y principalmente si ese proceso debe ser hecho de forma espontánea, considerando aspectos pertinentes a la realidad de aquellos que enseñan, los profesores, o se deben seguir cartillas/guías, con orientaciones básicas de cómo actuar. Aunque parezca una discusión antigua, una vez que se sabe que los cursos universitarios para la formación docente son

imprescindibles por su función social y profesional, aún subsisten los que sostienen la creencia de que “el buen profesor nace, no se hace”. Son los que creen (incluso algunos profesores universitarios) que se trata de una aptitud innata y por lo tanto no puede ser desarrollada a través de técnicas o estrategias.

Oponiéndose a muchos de esos defensores, diversas universidades en todo el mundo, por ejemplo la Universidad de Zaragoza / Universidade de Zaragoza (UZ) y la Universidad de Málaga / Universidade de Málaga (UMA), España; la Universidad de Brasíla / Universidade de Brasíla (Unb) y la Universidad de Fortaleza / Universidade de Fortaleza (Unifor), Brasil; la *University of Wisconsin* / Universidad de Wisconsin / Universidade de Wisconsin (UW), EE.UU., desarrollaron y desarrollan actividades de formación de profesores, ya sea para el medio universitario o para la enseñanza primaria y secundaria. Eso ocurre porque reconocen la importancia de una formación especializada, como también García-Valcárcel (1996, 2001) defiende al afirmar que cada vez hay una mayor demanda entre los profesores, especialmente los universitarios, de formación pedagógica inicial para desempeñar su profesión, toda vez que consideran que les ayuda a desarrollar satisfactoriamente su labor.

Otra falsa creencia asimilada entre los profesores universitarios es la que presupone que si un profesor es un buen investigador y domina los contenidos, también sabe enseñarlos. Sin duda un gran error, pues cada una de las dos actividades (enseñar e investigar) demanda aprendizajes y preparaciones distintas. Es decir, en pocas palabras, el investigador es aquel que es capaz de crear conocimiento por medio de estudios, descubrimientos y experiencias, mientras que el profesor es el que es capaz de comunicar tal conocimiento. Luego, la formación del profesorado debe ser encarada como esencial para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tyner (1996, p. 191, subrayados nuestros) por su parte, enfatiza en siete elementos cruciales para la implementación práctica de la educación audiovisual, destacando la formación de los profesores:

1. El profesor tiene que querer enseñar acerca de los medios en la clase.
2. La administración educativa debe apoyar los programas.
3. **Las instituciones de formación del profesorado deben tener capacidad y tomar medidas políticas que permitan formar a los profesores que practican los conceptos de la alfabetización audiovisual.**
4. Las autoridades educativas locales deben ofrecer oportunidades progresivas al profesorado en ejercicio.
5. Deberá haber asesores de apoyo para los profesores y que establezcan redes de comunicación con éstos.
6. Profesores y alumnos deben disponer de recursos de educación audiovisual.
7. Deben crearse grupos de apoyo, preferiblemente dirigidos por los profesores, que organicen talleres y conferencias, difundan las noticias sobre educación audiovisual y desarrollen los currículos.

Aunque los siete principios estén en conformidad con dicha sociedad de la información / sociedad del conocimiento / sociedad del aprendizaje / sociedad de la educación, cuya esencia es el flujo de informaciones transmitidas por diferentes soportes -incluyendo los *media*-, es comprensible la reacción de los profesores que se han opuesto tradicionalmente a la inclusión de los medios en el aula. En el caso específico de la inclusión del cine, debe recordarse que en el pasado la cultura popular fue demasiado perseguida y por muchos considerada como “arte basura”, lo que generaba su rechazo en otros espacios, como el ambiente escolar, determinando su inmediato consumo y eliminación aún más rápida. En aquella época, cuando se planteaban elementos distintos a los contenidos en los libros de texto, la proposición se estimaba como una pérdida de tiempo y valorada como objeto indigno para los estudios. Luego, la culpa no puede ser atribuida solamente al proceso formal de educación, ya que las críticas proceden de diversos segmentos sociales.

Según García-Valcárcel (1996, 2001), el enlace entre la enseñanza y la vida es una determinante primordial para despertar el interés y lograr la satisfacción del alumno. Para el profesor existe la posibilidad de actualización permanente y del acercamiento al alumnado, lo que puede contribuir a facilitar el grado de interacción entre ellos, principalmente en un primer contacto, cuando la relación aún es frágil y desconocida. Es decir, el vínculo entre los

integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje es factor preponderante para el éxito del proceso, y no hay cómo oponerse al cine como recurso importante para la enseñanza:

Se trata de aprovechar los recursos existentes fuera del centro de enseñanza para aprender *in situ* (visitas, estudios de campo, etc.) o, al menos, utilizar recursos audiovisuales (fotos, cine, vídeo, diapositivas, etc.) que permitan tener un cierto contacto, aunque sea indirecto, con la realidad de lo estudiado. (GARCÍA-VALCÁRCEL, 2001, p. 18).

En relación a las IES, nuestro ambiente de análisis en esta oportunidad, el profesor puede ocupar tres funciones claramente distintas, pero no excluyentes. De acuerdo con la solicitud circunstancial o las aspiraciones personales y / o profesionales, puede pasar de una a otra. En determinados momentos, actúa como docente; en otros, como investigador y, aun, con menor incidencia, como gestor. Para cada uno de esos desempeños, se hace necesario el dominio de habilidades precisas, pues ciertamente resulta difícil requerir de un único profesional un nivel de competencia igualmente elevado y homogéneo para diferentes papeles que teóricamente pueda desempeñar.

Doménech Betoret (1999) critica el hecho de que en la universidad siempre se le ha concedido más importancia y se han concedido más medios a la función investigadora, descuidando la práctica docente. En similar línea de pensamiento, García-Valcárcel (1996, 2001) subraya que la investigación es la “niña bonita” de la enseñanza superior, porque es la función que más tiempo consume y más beneficios generan para los propios profesores. Volvemos a la idea inicial, o mejor dicho, a la creencia inicial de que un buen profesor es necesariamente un buen investigador. Reconocemos que los profesores-investigadores obtienen más rendimientos en la ejecución de investigaciones, puesto que su promoción docente y, consecuentemente, su prestigio académico y profesional provienen del desarrollo de estudios o de una amplia publicación de trabajos, como artículos científicos, capítulos de libros y libros.

A pesar de que en los últimos años se están desarrollando acciones a fin de capacitar profesores para el trabajo educativo, la formación de los docentes universitarios aún continúa siendo una disciplina casi siempre pendiente. Un ejemplo real, en el caso de Brasil, procede de

la exclusión de la asignatura Metodología de la Enseñanza Superior de los postgrados, como antes ocurría de forma obligatoria, independientemente del área. Observación análoga es hecha por Doménech Betoret (1999), en el ámbito de España, al declarar que curiosamente, y también desgraciadamente, el profesorado de mayor nivel académico y científico (universitario) es el peor formado pedagógicamente. Lo cierto es que muchos profesores universitarios relatan que han desarrollado su experiencia docente teniendo en cuenta tres experiencias, que se intercalan desde la fase estudiantil hasta la fase laboral:

1. Su experiencia como estudiante.
2. Su experiencia como docente.
3. El intercambio de opiniones con otros colegas de facultad y / o departamento.

En realidad, la mayoría de los profesores universitarios aprenden la función docente a través de un proceso de socialización que es en parte intuitivo, algo defendido por Gutiérrez (1976); autodidacta, como señala Tardy (1978) e influenciados por los profesores más antiguos, como observamos en la práctica cotidiana. Mientras algunos logran convertirse en excelentes profesionales y docentes competentes, otros, al contrario, corren el riesgo de repetir las mismas pautas pedagógicas que aprendieron mientras estudiaban. Eso se justifica porque tienden a centrar la práctica pedagógica en el dictado de apuntes y en el examen memorístico tradicional, perpetuando los mismos principios pedagógicos que utilizaron sus profesores en otras épocas, sin plantearse que la enseñanza puede realizarse de otro modo, como señala Freire (1996).

Así concordamos con Delors (1996); Morin (1999) y Perrenoud (2004), que la labor docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos, sino que hay tareas que desarrollar antes y después del horario académico o del acto didáctico. En otras palabras, tan importante como las clases son los momentos de planificación de la enseñanza y evaluación o

valoración de esta enseñanza llevada a cabo, actividades que de una forma o de otra requieren la mezcla de los tres elementos antedichos por Doménech Betoret (1999): la experiencia anterior en su condición de estudiante; su experiencia actual en clase; su día a día con los compañeros de trabajo, sea en el campo de la enseñanza o de la investigación, o de la gestión académica.

Aun sobre la formación docente del profesor, García-Valcárcel (2001, p. 17-18), en estudio realizado a nivel de doctorado, enumera aspectos relevantes para mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje tomando como base el contexto universitario:

La motivación de los alumnos y su rendimiento serán mayores si el profesor se muestra cercano a los alumnos, es accesible, les orienta y asesora cuando se lo piden; se adapta a su nivel de conocimientos; intenta ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relaciona los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos) así como los distintos temas del programa y éstos con otras áreas con las que se puedan establecer puntos de contacto; expone los temas con entusiasmo.

Concordamos con esa investigadora y ratificamos que uno de los aspectos más determinantes para ampliar la motivación, el rendimiento y la satisfacción de los alumnos reside en el cuidado a la relación que se establezca con el docente. Esto es igual para cualquier otro profesional, sea un periodista o un cineasta; hace falta establecer enlaces de interacción, confianza y alimentación-retroalimentación con el público, a fin de que su actuación se fortalezca.

Además, cuando hablamos de formación permanente, nos referimos a dos ámbitos, los cuales también son semejantes para los profesionales en general. La primera esfera es la actualización constante sobre las novedades del área: teorías, métodos de trabajo, productos, técnicas de investigación, publicaciones, congresos y cualquiera que pueda asegurar modernización a su desempeño. La segunda esfera es exactamente la actualización didáctica / la formación docente del profesor. Esta circunscribe las teorías de aprendizaje, los métodos de enseñanza, las estrategias de evaluación, los recursos disponibles, elementos. En ese sentido, nos parece oportuno el cuestionamiento:



**¿Qué importa estar al día con lo más moderno que existe en términos de conocimiento si la forma de presentarlo es arcaica y poco atractiva?**

El profesor no necesita ser un aficionado a las TIC, sino solamente reconocer su fuerte influencia para conseguir presentar los nuevos conocimientos de forma atractiva y sugerente. Diciéndolo con otras palabras, a lo largo de nuestra práctica docente debemos estar siempre dispuestos a incorporar las innovaciones tecnológicas al acto didáctico. Aunque tengamos dificultades, comunes a muchos de los individuos de características distintas, no debemos imponer límites al manejo de tales recursos, pues es preciso comprender que la educación de hoy debe ser más reservada al estímulo de capacidades cognitivas de los alumnos. Debemos privilegiar la aplicación del conocimiento a situaciones nuevas, al análisis crítico de los hechos, a las síntesis creativas y a la emisión de puntos de vista formulados, con la incorporación de las TIC, como Gutiérrez San Miguel (2008, p. 2) señala:

Las nuevas tecnologías suponen unas herramientas poderosas, que pueden modificar o incrementar la capacidad de acción y de pensamiento del hombre llegando a generar una nueva cultura. No debería existir una separación entre la actividad académica y el entorno socio-cultural.

Los medios audiovisuales como nuevas tecnologías influyen en la dinámica de la clase, en cuanto que los componentes del grupo son también AUDIENCIA fuera del centro educativo, adquiriendo conocimientos, actitudes, valores..., que son aplicados en las actividades escolares, lo que habrá que tenerse en cuenta a la hora de diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prosiguiendo, en términos visuales, la representación de Doménech Betoret (1999) (**Figura 5**), tomando como base preceptos de Benjamin Bloom, sintetiza lo dicho antes y a lo largo del texto acerca de la necesidad de formar a los alumnos, y por qué no decir también a los profesores, para desarrollar el pensamiento crítico. Enfatizamos el pensamiento crítico como un acto reflexivo, que se centra en enseñar a decidir en qué creer o en qué hacer basado en argumentos sólidos y consistentes, como previó por Delors (1996) al anunciar sus cuatro pilares del conocimiento: (1) aprender a conocer; (2) aprender a hacer; (3) aprender a convivir; (4) aprender a ser.

Al contrario de lo que ocurre hoy en un mundo lleno de competitividad y de inmediatez, la labor del profesor reside sobre todo en enseñar a los estudiantes a reflexionar (pensar críticamente) y cuestionarse por qué creen en lo que creen, así como animar a los estudiantes a justificar sus creencias con evidencias reales.



**FIGURA 5 – Taxonomía de Bloom revisada y simplificada**

Fuente: DOMÉNECH BETORET, 1999, p. 51.

### 3.3.3 El cine en la educomunicación

El cine es, indudablemente, un medio de expresión que comunica pensamientos, deseos, gustos, puntos de vista, percepciones, que cuenta historias reales o de ficción; o sea, que se acerca a la vida. Esto es lo que justifica el epígrafe con que empieza nuestra tesis, donde repetimos las palabras textuales de la novela titulada *La noche detenida*, de Javier Reverte (2005, p. 69-70), editada en Barcelona, cuando él llama la atención sobre la proximidad que hay entre el cine y la propia vida:

Cruzamos el último control del ejército [...] y entramos en campos vacíos de presencia humana: nuevas aldeas destruidas, y jardines y huertos comidos por las hierbas salvajes. Bandadas de cuervos seguían nuestro viaje. Vi urracas que trotaban con ridículos saltos entre las ruinas de las casas abandonadas. Pensé que el mundo se acerca en muchas ocasiones a los símbolos que construyen los hombres cuando escriben poesía o hacen cine. Quizá la existencia sea, al fin, tan sólo un hecho simbólico, una metáfora que transpira un pálpito de verdad que nos deja perplejos. Las urracas y cuervos de las

cercanías [...] me hacían pensar en los versos de Poe y en las películas de Hitchcock.

El cine se vale de una estética propia a base de imágenes que reproducen la realidad o la ficción, el deseo o el pensamiento. De ahí la necesidad de comprender de manera mínima los mensajes enviados o propuestos, pues no debemos dar las espaldas a la sociedad que nos ha tocado vivir donde se nota la abusiva presencia de los medios audiovisuales de comunicación en los más variados espacios de nuestra vida. Es imprescindible reconocer que esos medios – prensa, radio, TV e Internet – ahora con notoriedad el cine, invaden constantemente nuestros rincones más íntimos.

De ahí creemos que si los medios nos están cambiando nuestra manera de ser y estar en el mundo, y si la educación que reproducía modelos sociales estables ha quedado desfasada, no hay duda de que nuestras propuestas didácticas han de responder a las nuevas exigencias de la sociedad utilizando los mismos recursos y medios que los avances nos ponen en nuestras manos. Así, el cine no solamente puede, sino debe ser usado como medio educativo en la formación del ser, en distintas etapas de su vida, desde la niñez hasta la vejez. A pesar de los pensamientos insistentes sobre la integración del cine a la educación (ALMACELLAS, 2004; AUMONT, 1995; CAPARRÓS LERA, 1995; JIMÉNEZ PULIDO, 1999; LOSCERTALES; MARTÍNEZ-PÁIS, 1997), esto nunca se ha efectuado ni en Brasil ni en España.

Para Aguaded Gómez (1996), muchos profesores presentaron y siguen presentando resistencia, salvo en escasas ocasiones. Como vimos en el **ítem 3.3.2**, no han faltado posturas radicales que no ven en el cine más que un instrumento de perversión, violencia y pérdida de tiempo. Frente a estos docentes, en general, los profesores no se han planteado su integración didáctica, dadas las dificultades de su uso, los escasos instrumentos en los centros y, sobre todo, el no saber qué hacer con las películas para adaptarlas a los hasta ahora recargados programas de formación.

Sin embargo, la utilización didáctica del cine en el aula puede ir desde la proyección de películas en salas comerciales hasta su visionado en las aulas a través del vídeo y / o del

*digital video disc / digital versatile disc* (DVD). Independientemente del soporte, la metodología puede ser la misma, buscando actividades previas o posteriores a la visualización, que permitan integrar las películas de una forma coherente en la planificación curricular del curso / contenido. Al respecto, los relatos recolectados a lo largo de nuestra técnica de observación participante pueden aclarar con mayor profundidad en el capítulo seis.

Además, es preciso recordar que, en caso de América Latina, en el período de 1960-1980, el cine deja de ser visto como puro ocio. Pasa a ser soporte de denuncia de los problemas políticos y sociales, llegando a ser designado “cine de autor”. Es la emergencia de un nuevo movimiento cinematográfico en el continente, denominado Nuevo Cine Latinoamericano, oriundo sobre todo del Encuentro de Cine Latinoamericano, año 1967. Desde ahí se asocian, con más frecuencia, otras finalidades al cine. Buena parte de las producciones se concentran en cuatro países, Argentina, Brasil, México y Cuba, aunque otros como Chile, Colombia y Perú también contribuyen de manera significativa, en periodos intermitentes de auge de sus cinematografías. De ahí, tenemos importantes directores, como los chilenos Aldo Francia, Miguel Littin y Andres Word; el cubano Alfredo Guevara; los argentinos Edgardo Pallerio y Fernando Solanas; los brasileños Glauber Rocha y Nelson Pereira dos Santos; el mexicano Luís Buñuel y muchos otros.

En el continente europeo, el refuerzo a aquellos ideales – el cine como mucho más que ocio – surge casi en la misma época, alrededor de los años 70, con la corriente de estudiosos que reconocen el valor formativo y educativo de este medio, por ejemplo Taddei (1979) y Tardy (1978). Prosiguiendo la discusión sobre diversas actividades que las instituciones de educación han de plantearse como ineludibles para un aprendizaje del lenguaje audiovisual, desde el medio cine en el aula, Aguaded Gómez (1996, p. 134) identifica:

Fomentar la lectura crítica de la imagen cinematográfica, mostrar de una forma activa y gratificante la “ilusión del movimiento”, desenmascarar la mítica del medio, “deconstruir” las fabulaciones lógico-temporales, disfrutar estéticamente de la magia del cine, interrelacionar el currículum con escenas brotadas de la vida misma, ser creadores de cine.

Sin duda, los creadores del cine, Lumière y Edison, jamás imaginaron que este medio sería tan bien recibido por las sociedades contemporáneas hasta llegar a ser esencial y decisivo en su día a día, como forma de entretenimiento, actividad generadora de nuevos espacios de ocupación y registro de la realidad social. Según Aumont (1995), sin pretensión de hacer recorridos históricos, los hermanos Lumière, en diciembre de 1895, no tenían ni idea del impacto que generaría la proyección de la primera película en el Salón Idien del Gran Café del Boulevard des Capulines de París, Francia, cuando expusieron la llegada del tren a la ciudad de Ciotat.

Mucho más adelante, durante las conmemoraciones del Primer Centenario del Cine en 1995, estudios y actividades celebradas con motivo de este evento constatan cómo un medio tan novedoso fue tan bien asimilado por la sociedad actual, pasando a formar parte de su rutina, en lo que se refiere a prácticas de ocio, como practicar deportes, leer libros, escuchar música... Comprueba eso el hecho de que el cine llega a ser comprendido como un arte o, mejor dicho, como el *séptimo arte*, expresión usada por primera vez para referirse al cine, en 1911, por Ricciotto Canudo en el *Manifiesto de las siete artes*. Es decir, teniendo en cuenta sus peculiaridades a la hora de narrar historias o acontecimientos, el cine se afilia a las otras seis artes del mundo clásico, a saber:

arquitectura

música

escultura

pintura

danza

poesía.

Sin embargo, reconocemos que en aquella época aún no se percibía la dimensión del potencial de ese medio, más allá de mero entretenimiento, sino como medio de formación, como hoy ya se lo reconoce. Sin duda, en relación con la importancia del cine, creemos que su función va más allá de la de documento de la vida de la época, como Caparrós Lera (1995); Ferro (1992) y Bazin (1991) afirman. Y no sólo porque las películas sepan recoger y reproducir cada vez con mayor perfección los personajes exactos, los escenarios fielmente evocados,

etc., sino por la sugerente manera que tiene de hacer que todo realmente parezca real. Pero igualmente, el cine también permite ampliar su impacto más allá de su valor como mera obra artística e histórica, lo que le permite también constituirse en un elemento documental y educativo, como destaca McLuhan (1974) en *El aula sin muros*, al atribuir mayor relevancia a ese medio dentro de una cultura global.

En este contexto, es oportuno resaltar que el cine ha establecido en sus orígenes inmejorables relaciones con otros áreas, como Arte, Literatura, Historia, Música y Educación, ya que se vislumbra la potencialidad de explorarlo en beneficio de estos sectores. Además, a lo largo del polifacético siglo XX, el cine se ha constituido en uno de los más sofisticados medios de representación de la vida y de las dimensiones humanas desde las más íntimas y profundas hasta las más externas y sociológicas, lo que hizo que sea percibido por muchos como espejo de la realidad social, aparte de como el fenómeno de entretenimiento cultural más importante de los últimos cien años. Esta idea es compartida por Loscertales y Martínez-Páis (1997), que escriben un artículo con el mismo título en el libro *Realidad y ficción en el discurso periodístico*, en el que presentan una aproximación interdisciplinaria al cine dando énfasis a la identidad del profesor con el cine.

Teniendo en cuenta que el cine refleja la colectividad, a la vez que su fundamento es contar dramas humanos con tecnologías y lenguajes diferentes a los medios tradicionales, lo percibimos, como comenta McLuhan (1974), como un medio que complementa conocimientos, integra ideas y lenguajes, llegando a proporcionar una mejor comprensión de una obra de teatro, un drama escrito, pero también puede incitar al mismo tiempo a leer la obra literaria que ha servido de base al filme.

En estos casos en que libros se convierten en películas hay un centenar de ejemplos, prácticamente en todos los países. En términos más amplios, podemos nombrar dos producciones: *El silencio de los inocentes* (1991), basada en el libro de Thomas Harris, o la película *El nombre de la rosa* (1986), basada en la novela homónima de Umberto Eco. Otros ejemplos, más recientes, provenientes también de obras literarias son: *Comer. Rezar. Amar* (2010), basado en el *best-seller* del mismo título, de Elizabeth Gilbert; *El escritor* (*The ghost*

writer, 2010), basado en la novela del inglés Robert Harris y, por último, *O doce veneno do escorpião* (sin título en español), del año 2010, también basado en el libro de Bruna Surfistinha, seudónimo de Raquel Pacheco.

Justamente por su capacidad de narrar historias y momentos de la realidad, el cine es visto como reflejo de la vida y de la conducta humanas a través de las más llamativas y determinantes modalidades comunicativas, caracterizándose por el impacto mediático que es capaz de producir sobre la percepción de los espectadores, ya que imprime huellas y referencias resultantes del ágil lenguaje cinematográfico, ya sea de lo más próximo o de lo más lejano; en otras palabras, la cultura global, definida por McLuhan (1974). Pero es consenso entre cualquiera que el mismo cine es recibido de formas distintas por las personas de acuerdo con sus características singulares, entre las cuales está su repertorio cognitivo, como las palabras de Gutiérrez San Miguel (2006, p. 11) llaman la atención:

El espectador es el que dota a las imágenes de particularismo y de significación, si bien es cierto que al partir de una manipulación previa a la creación, las imágenes ya conllevan de forma implícita ciertos significados e intencionalidades. Y será en este estrato en el que el espectador desempeñará un papel fundamental en la interpretación a través de todos sus conocimientos socioculturales y sensoriales previos, por lo que se puede afirmar que la significación no es absoluta.

Entonces, el cine es un nuevo medio de comunicación, un nuevo arte, un nuevo agente de conocimiento social que transmite con nitidez los estereotipos más usuales de la sociedad, sean positivos o negativos, sean de nuestro entorno o de realidades lejanas. Además, hay que destacar los efectos sociales, es decir los cambios de comportamiento que el cine ha provocado y sigue provocando en virtud de la tremenda fascinación que despierta, así como del encantamiento de la oscuridad de la sala y la imagen proyectada sobre una gran pantalla reproduciendo un movimiento que genera un estado anímico especial que nos aleja de lo cotidiano y nos introduce en ámbitos diferentes y universos antes imposibles de imaginar.

Basado en este punto de vista, Salanova-Sánchez (2002, p.78) dice que “[...] el cine, no solamente el documental, es también documento sobre épocas históricas, filosofías y pensamientos, modos de vida y costumbres. A partir del cine debe buscarse la realidad que

existe tras la ficción o la ficción que se da tras la realidad". Enseguida, es taxativo al afirmar que

[...] el interés que entraña el cine, su magia, y su belleza, la versatilidad de sus técnicas y la infinita gama de contenido es, en muchas ocasiones, la clave de la investigación sobre otras épocas, historias, relatos o documentos, o sobre el mismo cine, su lenguaje y su tecnología.

Otro aspecto importante del cine en cuanto a los cambios que provoca se refiere a su capacidad de ser utilizado como arma de propaganda ideológica, imbuyendo en el espectador, de forma directa o solapada, valores éticos e ideológicos, tal como apunta Gorgues Zamora y Goberna Torrent (1998, p. 93) basándose en la experiencia y relato de Aitor Yraola, director del curso de Historia Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid / Universidade Autônoma de Madrid (UAM), en 1995, y para quien

[...] el cine es una manifestación artística y expresa una realidad colectiva, aunque el director, como todo artista, es esclavo de distintas limitaciones como, por ejemplo, las impuestas por el período que le ha tocado vivir y su propia inclinación.

La capacidad de persuasión y difusión de una determinada ideología, de actitudes, normas y valores, a través de un consumo masivo, es mayor entre niños y jóvenes, ya que muchas veces ellos no están capacitados para consumir productos con una carga ideológica expresada, sea de manera sutil o directa. Es, pues, necesario aprender a ver este arte de forma reflexiva y crítica, a fin de usarlo de manera distanciada para que sus mensajes morales e ideológicos puedan ser materializados.

Retomamos aquí la idea de que la lectura de imágenes debe ser estimulada, como Masterman (1993, 2000); Shepherd (1996a, 1996b) y Quin (1996) destacan, a fin de que se pueda examinar la película desde el punto de vista de las creencias y valores en que se basan, reproducen y modifican. O sea, una obra cinematográfica no puede ser comprendida de manera aislada, sino dentro del contexto de producción, exhibición y un largo etcétera. La



compresión unilateral, en el sentido de basarse en la superficialidad, compromete el acto de ver además de lo que está expuesto / evidente (denotativo) y alcanzar el ámbito connotativo.

Por lo tanto, reconocemos el valor histórico, ideológico y de entretenimiento del cine, como defienden Bazin (1991); Caparrós Lera (1995) y Ferro (1992), en diversos textos y publicaciones, a la vez que reforzamos su valor educativo, es decir su uso en el aula, ya sea en la formación de alumnos, como indican Aguaded Gómez (1996, 1997, 2001) y Almacellas (2004), o aun como recurso pedagógico auxiliar para maestros, como Gorgues Zamora y Goberna Torrent (1998); Jiménez Pulido (1999); Miravalles (1998) y Salanova-Sánchez (1998, 2002, 2003) refuerzan. Todos los autores aquí referidos prestan su atención en el aprendizaje, que se genera a través de películas y medios de comunicación vs. formación docente tradicional.

De todas formas, en el caso de que el cine (películas) sea utilizado en las aulas, no debe limitarse a servir sólo para actividades complementarias. En una línea contraria, puede generar también clases atrayentes y dinámicas dentro de la enseñanza reglada. Coincidimos con la tesis de Lévy (1998), para quien es esencial incrementar el esfuerzo pedagógico de profesores por medio de los recursos audiovisuales y de la multimedia interactiva, toda vez que el educador cuenta, ahora, con plataformas diferenciadas de comunicación, capaces de contribuir en la formación de los estudiantes-espectadores.

Por último, estamos de acuerdo con la corriente de estudiosos que profesa la asociación entre cine y educación, en la concepción amplia y desarrollada de la educomunicación o del cine en la educomunicación, por entender, como Zaplana (2005, p. 21) expone que el cine posee tres campos de estudio:

1. La enseñanza de cine como medio artístico – en el que se refiere a su lenguaje, a su técnica, a su historia, etc.
2. La utilización del cine como medio y herramienta didáctica.
3. La visión que el cine puede ofrecer en las películas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, una de las estrategias para fomentar el empleo del cine como recurso educacional, como Gairín (2003) y Macêdo (2005) proponen, acentuando la interacción entre la comunicación (donde se incluye la producción de filmes) y educación, responsable, teóricamente, por la formación integral de los individuos es la posibilidad de ampliar el uso de películas en las aulas.

Sin embargo, sin detenernos en los efectos que el cine genera, ya que no es nuestro objeto de estudio en esta oportunidad, creemos que las producciones cinematográficas (películas) interfieren en la realidad social, en el momento que permiten conocer otras realidades, como por ejemplo desde contar lo que ocurre en el hogar de una mujer maltratada, hasta cómo viven los jóvenes en Brasil, los ancianos en Perú, las mujeres en Kabul o los niños en China... Todo contribuye a que seamos incapaces de ver el mundo de la misma manera que antes.

Claro está que algunas películas (en menor cantidad) llegan a producir cambios, a veces individuales, a veces sociales. Otras películas lo que sí consiguen es acompañarnos a lo largo de toda la vida y eso sí que es un gran mérito: porque se conviertan en inolvidables, especialmente cuando ponen ante nuestros ojos situaciones que no estamos acostumbrados a ver. Puede que no sea labor del cine producir cambios sociales, pero de hecho los ha producido, como ocurrió con *El acorazado Potemkin* en la sociedad rusa del momento (1925), cuando todo elemento es utilizado como propaganda para la legitimación ideológica de la revolución naciente, la Revolución Bolchevique. En este sentido, es válida la exaltación del hombre común, sobre todo del oprimido que decide romper sus cadenas y luchar por los ideales sugeridos.

Además, consigue hacernos reflexionar y sensibilizarnos sobre algunos temas no tenidos en cuenta con anterioridad o directamente olvidados. Incluso, es oportuna la pregunta:

**¿Quién no se ha sentido alguna vez ‘tocado’ por alguna situación o por un personaje al ver una película?**

De esta manera, una película puede influir en una persona para el resto de su vida, en un grupo de personas por motivos circunstanciales o locales de la misma manera que lo puede hacer una canción, un libro o un maestro. En otras palabras, la fuerza del cine está en generar reacciones, positivas o negativas, ante lo que se transmite. El debate sobre la eutanasia, en España, se produjo con mucha energía cuando sucedió un hecho real, llegando a salir en todos los periódicos y telediarios, y las preguntas sobre la dignidad y el derecho a elegir uno su propia muerte. Unos cuantos años más tarde, en el año 2004, el debate social fue reforzado después del visionado de la película *Mar Adentro*, de Alejandro Amenábar, que puso en evidencia nuevamente la eutanasia.

Por lo tanto, consideramos que el cine sirve para la educación del estudiante o como prefiere decir Almacellas (2004, p. 30-31), para la formación ética, con ciertas exigencias a la hora de seleccionar las películas:

Elegir las películas en función de los objetivos formativos que pretendemos alcanzar (por ejemplo, prevenir – o abandonar – el consumo de alcohol, porros y “pastillas”). Es imprescindible que el tema y el argumento afecten a los intereses o prioridades vitales de los destinatarios para que empaticen con las situaciones y los personajes y se impliquen en el conflicto humano que allí aparece.

Dar “claves de comprensión”, es decir, proporcionarles las orientaciones necesarias para que sean capaces de llevar a cabo una lectura profunda de la historia que van a analizar.

Trabajar en grupos con un cuestionario que les lleve a reflexionar sobre los aspectos que fundamentan los objetivos propuestos.

A partir de la experiencia concreta de la película, sostener un diálogo para reflexionar sobre la realidad, el hombre y el sentido de la vida. Posteriormente aplicar dicho análisis a la propia realidad, a las leyes que rigen su desarrollo personal.

---

## 4 EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

---

Hay escuelas que son jaulas y hay escuelas que son alas.

Las escuelas que son jaulas existen para que los pájaros olviden el arte de volar. Los pájaros enjaulados son pájaros bajo control. Enjaulados, su dueño puede llevarlos hacia donde quiera. Los pájaros enjaulados siempre tienen un dueño. Dejaron de ser pájaros. Porque la esencia de los pájaros es el vuelo.

Las escuelas que son alas no aman pájaros enjaulados. Lo que ellas aman son pájaros en vuelo. Existen para dar a los pájaros coraje para volar. Enseñar el vuelo, eso ellas no lo pueden hacer, porque el vuelo ya nace dentro de los pájaros. El vuelo no puede ser enseñado. Solo puede ser estimulado.

Rubem Alves

Para entender la universidad brasileña en el contexto contemporáneo y sus particularidades, incluyendo sus características, potencialidades y dificultades, debemos, previamente, retomar sus orígenes; aunque sin la intención de escribir un capítulo histórico. Se trata de rescatar los puntos esenciales de la trayectoria de la enseñanza superior en Brasil, sumergiéndonos en una historia que incluye actores sociales, participantes en contextos diferentes, y que, inevitablemente, conllevan influencias de naturaleza económica, política, social y cultural. Implica analizar el papel de la universidad como espacio de formación y diseminación de saberes en el entramado social ante el estado de globalización y el avance de los medios de comunicación y de las TIC en nuestras vidas, con el propósito de comprender, de forma más consistente, la situación actual.

Por lo tanto, es preciso delimitar informaciones acerca de los espacios público y privado, en términos de IES porque, en el caso de Brasil, las instituciones privadas de educación superior surgen como natural consecuencia de determinadas situaciones que atraviesan las instituciones federales de educación superior (IFES), tanto por la demanda social como por las características del mercado. Esto ocurre porque, poco a poco, tal como sucede en otros países, la enseñanza (no necesariamente la educación) viene asumiendo un carácter empresarial, en lo que tiene de positivo y, obviamente, en lo mucho que tiene de negativo.

Por otro lado, considerando el tema central de la investigación, comprometida con la posibilidad de mejorar la enseñanza de graduación en periodismo mediante la inserción sistemática de herramientas pedagógicas, y, en especial, películas en las clases, nos conduce a valorizar las TIC como las más modernas aliadas de los profesionales contemporáneos. Son cambios originados por las exigencias del nuevo orden económico y social, y que refuerzan el contenido del capítulo anterior. En ese sentido, tras reflexionar sobre la educación superior en Brasil con la evolución de las instituciones privadas, y enfocar el postgrado y el papel preponderante de las agencias de estímulo al desarrollo que propician, mediante concesión de becas, el avance de la enseñanza brasileña, la tercera parte del capítulo se dedica a la enseñanza de la Comunicación Social en Brasil.

Al respecto, añadimos que, en territorio brasileño, la Comunicación Social se constituye en un amplio y diversificado abanico, que incorpora seis habilitaciones, a saber:

Periodismo

Relaciones Públicas

Publicidad y Propaganda (PP)

Producción Editorial

Periodismo radiofónico / Radio y TV

Cine.

Sin embargo, considerando una vez más la temática del estudio, nuestro enfoque se dirige sólo a la enseñanza del periodismo. Por lo tanto, se discute sobre la estructura de los cursos de graduación, los proyectos pedagógicos vs. currículos, las nuevas oportunidades de actuación profesional y, por último, la polémica sobre la obligatoriedad del diploma universitario para ejercer la profesión, tema recurrente desde hace algún tiempo. En términos actuales, simultáneamente con la fundamentación utilizada por el Supremo Tribunal Federal (STF), que determina la extinción del diploma, existe toda una lucha del sector periodístico brasileño, bajo el liderazgo de la Federación Nacional de los Periodistas / Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) dirigida al retorno de la exigencia del diploma. Lo que nos llama la atención, por la

paradoja que encierra, es el comportamiento del Gobierno: mientras niega valor al diploma universitario de periodista, no suprime los cursos existentes; y lo que es más grave, tampoco cesa de autorizar nuevos cursos.

Intercalado entre los aspectos hasta entonces refrendados, reforzamos, a lo largo del capítulo, la relevancia de la formación permanente de los profesores; sobre todo tratándose de la denominada sociedad de la información. A fin de cuentas, el conocimiento es fuente decisiva de poder / transformación social y el profesor, como detentor de una posición estratégica y facilitador del aprendizaje, precisa poner en práctica su liderazgo e influir en provecho de los educandos. Todo ello significa utilizar el binomio enseñanza-aprendizaje como actividad integrada a la investigación, lo que demanda capacidad de interpretación y reflexión crítica. Luego, es primordial que el docente universitario reflexione, sistemáticamente, sobre su desempeño, lo que presupone entablar un diálogo permanente con sus actividades y consigo mismo; ello lo conduce a la permanente interacción con su entorno, tanto en sentido amplio (global) como restringido (local): glocal. Así, la posición del profesor -aunque desvalorizada socialmente en algunas sociedades, como en la brasileña-, es siempre estratégica, pues contribuye al fomento de la educación y a la formación de ciudadanos conscientes y críticos de su papel en la sociedad.

#### **4.1 Evolución de la enseñanza superior en Brasil**

A diferencia de otros países del continente americano, como Argentina, Canadá y EE.UU., colonizados por España, Francia y el Reino Unido, respectivamente, y que tuvieron acceso a la educación superior incluso en el período colonial, Brasil espera hasta finales del siglo XIX para ver surgir las primeras instituciones culturales y científicas de este nivel. Esto se da con la llegada de la Familia Real Portuguesa al País, lo que retarda por mucho tiempo la creación de la universidad como institución social.

La primera registrada es de 1912, en el Estado del Paraná (PR), con una duración de apenas tres años. Solamente después de ocho largos años, a través del Decreto nº. 14.343,

del 7 de septiembre de 1920, surge la Universidad de Rio de Janeiro, hoy Universidad Federal de Rio de Janeiro / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, en la época, reúne los cursos superiores de Rio de Janeiro capital: la Escuela Politécnica, la Facultad de Medicina y la Facultad de Derecho; esta última, resultante de la fusión de la Facultad Libre de Derecho y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Registramos, incluso, que a pesar de Brasil haberse tornado República, su Constitución del año 1891 es totalmente omisa con relación al compromiso del Gobierno con la educación superior. Tal situación se prolonga por casi 30 años; de ahí que se haga imprescindible entender aspectos determinantes de esta etapa. Finalmente la situación de Brasil como colonia duró hasta 1822, cuando se produce la independencia del País; durante el período de colonización, Portugal mantiene solo dos grandes intereses en relación con su colonia:

1. explotación de tierras y riquezas naturales.
2. defensa de los territorios.

A lo largo de 300 años, las únicas iniciativas en el área de la educación son atribuidas a la Compañía de Jesús en Brasil, movimiento religioso dirigido a la catequesis. Con su llegada a Bahia en 1549, los jesuitas instalan un colegio e inician los trabajos de catequesis con salvajes. Más adelante, en la segunda mitad del siglo XVIII, por determinación del Marqués de Pombal, son expulsados de las tierras brasileñas. En la actualidad, sin embargo, mantienen en funcionamiento numerosos establecimientos de enseñanza primaria y media, y algunas universidades, todos considerados como centros de excelencia, que se extienden por todo el País. Entre ellos, destacamos: Colegio y Facultad São Luis, en São Paulo, SP y Liceo de Artes y Oficios de Pernambuco, en Recife, PE. En lo que respecta a las IES, entre otras, vale mencionar la Universidad do Vale do Rio dos Sinos / Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), en São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro,

RJ y la Universidad Católica de Pernambuco / Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), en Recife, PE, a lo que se añade el hecho de que las tres mantienen cursos universitarios en el campo de la Comunicación Social, y que la primera de ellas ocupa una posición privilegiada en el postgrado.

Además de la inversión en la enseñanza formal, la obra de los jesuitas es amplia y diversificada. Son responsables de dos movimientos religiosos de gran importancia: el Apostolado de la Oración y la Congregación Mariana. Aparte de esto, se ocupan de la formación del clero, actúan en parroquias y en la formación de laicos católicos. El apostolado social por ellos ejercido consiste en la formación de líderes y asesores que trabajan junto a los movimientos sociales. Además del desempeño de los religiosos, fundamental para el avance de la enseñanza brasileña, se registran iniciativas aisladas, a semejanza del Curso Superior de Ingeniería Militar, Rio de Janeiro, RJ, de final del siglo XVII. No obstante, medidas como estas no marcan el ingreso de Brasil en la educación superior, toda vez que se trata de una institución portuguesa.

Ante esta realidad vigente en aquel momento histórico, los altos funcionarios de la Iglesia Católica, los miembros y los funcionarios de la Corona, además de los hijos de los grandes latifundistas brasileños viajan a Europa en busca de formación universitaria. Casi siempre el destino es Coimbra, Portugal, más específicamente, la tradicional Universidad de Coimbra / Universidade de Coimbra (UC). Entre otras universidades europeas que reciben brasileños en aquella época, coincidentemente figura la USAL, aunque en menor cantidad, a pesar de la diferencia de idiomas, considerada entonces una barrera, aunque no infranqueable.

Por fin, en 1808, se consolida la creación de escuelas médicas en Bahia (BA) y en RJ. En el mes de febrero, el Colegio Médico-Quirúrgico de Bahia abre sus puertas. Inmediatamente, en abril, se instala la disciplina de Anatomía en el Hospital Militar de Rio de Janeiro. El Decreto, del 23 de febrero de 1808, por su parte, instituye una disciplina de Ciencia Económica. Más adelante, en el año 1810, el Príncipe Regente firma la Ley, de 4 de diciembre, dirigida a la instalación de la Academia Real Militar de la Corte; años más tarde convertida en la Escuela Politécnica. El Decreto, del 12 de octubre de 1820, organiza la Real Academia de



Dibujo, Pintura, Escultura y Arquitectura Civil, denominada posteriormente Academia de las Artes. (CUNHA, 1995).

Es incuestionable, en este período de la historia de Brasil, el elitismo de la enseñanza superior, toda vez que atiende, exclusivamente, a los hijos de la aristocracia colonial. No obstante, debido al bloqueo impuesto por Napoleón Bonaparte, el estudio fuera del País se torna más difícil. El modelo vigente apunta hacia la creación y manutención de institutos aislados y de naturaleza profesionalizante, con prioridad en el área técnica. Además de los cursos de Derecho, tradicionalmente los pioneros en distintas naciones, el modelo vigente justifica la inversión posterior en la enseñanza superior en ingeniería militar y medicina, casi siempre, en facultades aisladas.

En el siglo XIX, a partir de la Proclamación de la Independencia, hay un crecimiento significativo de escuelas superiores, pero, todavía, como unidades inconexas y que privilegian la formación profesional. Hay, entonces, algunas tentativas de fundación de la primera universidad brasileña. Entre ellas, el proyecto de 1843 con vistas a la instalación de la Universidad de Pedro II; y el proyecto de 1847 para la creación del Vizconde de Goiânia. En la práctica, nada se realiza, a no ser la citada Universidad de Rio de Janeiro, de 1920, actual UFRJ.

En esta fase inicial, en el contexto de las universidades, la Rectoría y el Consejo Universitario son los elementos que sirven de eslabón entre los cursos, sin la presencia de mecanismos académicos o administrativos. Sin embargo, desde su surgimiento, después de la Revolución Constitucionalista de 1932, la USP – hoy una de las mayores universidades de Brasil (**Cuadro 4**) –, aun en 1934, ya propone e impone un nuevo modelo. Reúne los cursos superiores existentes en el Estado de SP, teniendo como enlace no a la Rectoría, sino a la Facultad de Filosofía, Ciencia y Letras / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), considerada como institución de saberes fundamentales para cualquier área del conocimiento humano. La intención es compensar el aislamiento de las facultades preexistentes, que figuran de forma independiente, tanto en términos de espacio físico como académicamente. La FFCL llega a integrar en una base común / en un núcleo central, las enseñanzas de diversos campos,

ejerciendo la función de “puerta de entrada” a los cursos profesionalizantes. Además de eso, desde aquella época, la USP se fundamenta en tres pilares, hoy inherentes a la universidad contemporánea: enseñanza, investigación y extensión.

	INSTITUCIÓN / SIGLA	SEDE	TIPO	ALUMNOS
1	Universidad Paulista Universidade Paulista (UNIP)	SE	Privada	166.601
2	Universidad Estácio de Sá Universidade Estácio de Sá (Unesa)	SE	Privada	115.916
3	Universidad Nove de Julho Universidade Nove de Julho (Uninove)	SE	Privada	93.520
4	Universidad Presidente Antonio Carlos Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac)	SE	Privada	55.686
5	Universidad Bandeirante de São Paulo Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban)	SE	Privada	55.674
6	Universidad de São Paulo Universidade de São Paulo (USP)	SE	Pública	50.508
7	Universidad Salgado de Oliveira Universidade Salgado de Oliveira (Universo)	SE	Privada	43.437
8	Universidad Luterana de Brasil Universidade Luterana do Brasil (Ulbra)	S	Privada	39.305
9	Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais / Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	SE	Privada	34.017
10	Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	SE	Pública	31.974

**Cuadro 4 – Universidades brasileñas de mayor importancia**

Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP, 2009).

LEYENDA: REGIONES  
SE Sureste  
S Sur

Aun con referencia al decenio 30, reconocemos que al Gobierno brasileño le interesa moldar y / o amoldar al ciudadano y, sobre todo, modernizar las elites. Como consecuencia, la educación y sus espacios directos, escuelas y universidades, son percibidos como elementos sometidos a los intereses del Estado. El profesor adquiere importancia esencial en el orden moral y cívico, en la obediencia, en el “adiestramiento” o “domesticación” de los educandos, combatido frontalmente por Freire (1987). Todo es hecho en nombre de la pretendida formación integral del individuo para alcanzar el *status* de ciudadano. El lado positivo se

visualiza en la consecución de la meta: conseguir una fuerza de trabajo bien formada / informada, capaz de actuar como factor potencial para el desarrollo de la nación.

Yendo más allá, percibimos que el momento histórico-político es favorable para la creación de instituciones que atiendan las demandas de los distintos segmentos sociales. Ocurre que las clases más favorecidas reivindican escuelas superiores con vistas a la ocupación de cargos eminentes en el servicio público. Las menos favorecidas, por su parte, buscan formación profesional, con la finalidad de actuar en el sector industrial. Se trata de una etapa de intensa movilización de la elite económica e intelectual de SP, interrumpida solo por la dictadura del presidente Getúlio Vargas, que sofoca o, por lo menos, reduce los sueños de los pioneros de la educación.

Las décadas de los 50 y 60 estimulan la formación de especialistas y técnicos hacia el área tecnológica, con evidente estímulo a las actividades de investigación y desarrollo (I+D), a fin de favorecer la autonomía científica y tecnológica de Brasil. Las prioridades de la época son banalizadas por el economicismo, en lo que respecta a la educación, y por la integración de la política educacional a los planes de desarrollo y seguridad nacional y defensa del Estado. La mayor evidencia es la fundación de dos instituciones, todavía hoy esenciales para el avance de la investigación científica de la educación superior.

Estamos refiriéndonos a la creación, en 1951, del Consejo Nacional de Investigaciones, actualmente Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), resultado de la convergencia de intereses entre militares, técnicos del Gobierno y comunidad científica, con el objetivo explícito de responder por las actividades en el área de energía nuclear y promover la capacitación científica y tecnológica nacional. Ello es porque, gracias a la fuerza de la CyT evidenciada en la Segunda Guerra Mundial, con el apogeo de la fabricación de la bomba atómica, el entonces presidente Getúlio Vargas y las elites brasileñas se convencen de la urgencia de un órgano nacional que se dedique, con exclusividad, al avance científico y tecnológico nacional. Todavía hoy, vinculado al Ministerio de Ciencia y Tecnología / Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), el CNPq mantiene una proyección incalculable entre el cuerpo discente y docente de

las IES brasileñas y dentro de los institutos de investigación. Agregamos que, su perfil e histórico, sus líneas de actuación e informaciones más detalladas están en la dirección electrónica [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br).

En lo que se refiere específicamente a la enseñanza universitaria, la creación de la Campaña de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, hoy, Coordinación de Personal de Nivel Superior / Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes, [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)), también en 1951, a través del Decreto nº. 29.741, y, posteriormente, con base en la Ley nº. 8.405, del 9 de enero de 1992, representa un marco en la expansión del postgrado brasileño. Subordinada al actual Ministerio de Educación / Ministério da Educação (MEC), pese a las reestructuraciones sufridas a lo largo de décadas, la Capes conserva, hasta hoy, la esencia de su misión inicial. Además de subsidiar al MEC en la formulación de las políticas de postgrado, según autores, como Cunha (1995) y Gadotti (2000), asegura la formación de recursos humanos capacitados para la docencia en el nivel superior, la investigación científica y la atención de la demanda de los profesionales de los sectores público y privado, siempre en consonancia con los intereses de las colectividades brasileñas.

Es imposible hacer alusión a la evolución de la educación superior en Brasil sin tener en cuenta el desempeño de esas dos entidades de naturaleza gubernamental, por cuanto ayudan a fomentar la valorización gradual y creciente de la enseñanza superior, en especial de la universidad, como medio e instrumento de capacitación de profesionales y de producción científica aplicada. Al lado de esas dos organizaciones, sin descender a detalles históricos, Brasil cuenta, incluso, con la Financiadora de Estudios y Proyectos / Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP, [www.finep.gov.br](http://www.finep.gov.br)), el Banco del Nordeste de Brasil / Banco do Nordeste do Brasil (BNB, [www.bnb.gov.br](http://www.bnb.gov.br)) y el Banco de Brasil / Banco do Brasil (BB, [www.bb.com.br](http://www.bb.com.br)), los cuales colaboran con la enseñanza de postgrado, con más o menos intensidad, a través de la concesión de incentivos financieros a la investigación científica y tecnológica.

Como resultado, en un intervalo de 20 años, entre las décadas de los 50 y 70, en cada Unidad Federativa se instala, como mínimo, una universidad pública federal. Ahí están los ejemplos de la Universidad Federal de Sergipe / Universidade Federal de Sergipe (UFS), en

1963, y de la Universidad Federal de Mato Grosso / Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), en 1970.

Mientras las IFE se expanden, academias estatales, municipales y particulares comienzan a surgir. Tratándose de las estatales, mencionamos la Universidad Estadual de Maringá / Universidade Estadual de Maringá (UEM), situada en Maringá, PR, de 1969, resultado de la fusión de la Facultad Estadual de Ciencias Económicas, Facultad Estadual de Derecho y Fundación Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. Otro ejemplo en la esfera estadual de este período histórico es la Universidad del Distrito Federal / Universidade do Distrito Federal (UDF), instalada en 1950, y, en los días de hoy, con la denominación Universidad del Estado de Rio de Janeiro / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

En el caso de la municipalidad, mencionamos la Universidad Municipal de São Caetano del Sur / Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), en São Caetano, SP, cuyo inicio se da en 1968, con el nombre de Facultad Municipal de Ciencias Económicas, Políticas y Sociales. Después de una serie de cambios, en 2007, pasa a la categoría de universidad y asume la designación y sigla actuales. Por último, en cuanto a las IES de carácter privado, mencionamos dos, entre muchas otras. Primeramente, la UNIP, cuyas actividades se remontan a 1988, como fusión del Instituto Unificado Paulista, Instituto de Enseñanza de Ingeniería Paulista y el Instituto de Odontología Paulista. En consonancia con datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira / Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educativas Anísio Teixeira (INEP, 2009), ocupa el primer lugar entre las universidades de mayor importancia, en lo que se refiere al número de alumnos matriculados (graduaciones y posgraduaciones). (**Cuadro 4**). En segundo lugar, relacionamos la Ulbra, institución confesional de la Iglesia Evangélica Luterana de Brasil, cuya instalación data de 1972, y que está en la octava posición en el referido Cuadro.

Prosiguiendo, añadimos que la descentralización de la enseñanza superior obedece a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), en vigor a partir de 1961. La atención que los gobernantes pasan a dar a la educación y, en particular a la educación

superior, es interpretada a primera vista como reconocimiento de que el proceso desarrollador de las naciones descansa en la formación ciudadana. El capital humano sustenta estrecho vínculo entre mercado de trabajo y educación. Sin embargo, es preciso un paréntesis para recordar que Brasil vive, en el período situado entre 1964 y 1985, la Dictadura Militar, y, por consiguiente, una etapa de represión al libre pensamiento y expresión, contrariando las expectativas más idealistas de la educación. Educación como sinónimo de criticidad, creatividad y capacidad de reflexión, elementos que posibilitan la reconstrucción de la realidad social, frente a la participación de los ciudadanos en las acciones sociales y en la toma de decisiones.

Cuando hablamos de criticidad, creatividad y reflexión, estamos refiriéndonos a la educación en su sentido amplio e ideal, que exige la inmersión consciente del hombre en su mundo próximo, pleno de connotaciones, valores, interpretaciones, simbologías e intereses. La reflexión no se impone como conocimiento puro. Al contrario, se afirma como conocimiento tomado por las contingencias que impregnan la propia experiencia vital de cada individuo. No obstante, como consecuencia directa del régimen de recesión en el campo político y social, una vez más, la educación se coloca como entidad reguladora de lo que debe ser un ser civilizado.

En ese contexto, el profesor asume, inevitablemente, la figura de su artífice, independientemente de su formación esmerada y completa. Ha de admitirse que, en cualquier período histórico, el ejercicio docente va más allá de competencias y / o de artefactos tecnológicos, como acontece en pleno siglo XXI. Tanto en los años 60 del siglo pasado como en los días de hoy, de nada sirve un repertorio nuevo de competencias, si modelos inadecuados persisten en las prácticas pedagógicas. Las IES se presentan como espacios propicios para la innovación y experimentación de nuevos saberes, tanto en el nivel de descubrimientos como de retransmisión; pero, siempre, a partir de la mirada crítica, creativa y, sobre todo, reflexiva.

Bajo tal perspectiva, es “natural” que, entre los años 60 a principios de los años 80 del siglo XX, las demandas de formación en la esfera de la enseñanza superior brasileña suplan, primordialmente, necesidades externas a la realidad del educando. En otras palabras, no se

piensa en él como elemento central de la conjunción enseñanza-aprendizaje. El profesor actúa como simple transmisor de contenidos programáticos. El educando, como mero receptor. La educación es concebida para fines específicos e inmediatos.

Acompañando la historia política del País, considerando que la educación no sobrevive como elemento ajeno a determinada coyuntura, el *boom* de la enseñanza superior ocurre en los años 70, cuando el total de matrículas aumenta considerablemente en todo Brasil. Para que se tenga una idea, entre 1970 y 1980, los universitarios pasan de 300 mil a más de un millón y medio, en las instituciones públicas, de acuerdo con datos del MEC. Entre los factores que contribuyen para este cambio tan significativo, están la concentración urbana y la exigencia de mejor formación para la mano de obra industrial y de servicios. Con esto, el Gobierno se ve obligado a ampliar el número de plazas. Ante la carencia de condiciones estructurales e infraestructurales capaces de acoger la demanda, el referido Ministerio, por intermedio del entonces Consejo Federal de Educación, hoy, Consejo Nacional de Educación / Conselho Nacional de Educação (CNE), aprueba millares de nuevos cursos para instituciones privadas o en fase de creación.

Hay consenso entre autores, como Cunha (1995) y Gadotti (2000) en que las metas gubernamentales en el área educacional en este período se distancian, cada vez más, de la inversión pública y de las necesidades reales de los segmentos sociales. Como consecuencia, y bajo el falso argumento de la modernización, la educación llega, directamente, a las manos de la iniciativa privada, registrándose una caída evidente de la calidad de la educación, con instituciones de enseñanza de baja calidad, salvo algunas excepciones. Y lo más grave es que esto alcanza a todas las instancias, incluyendo la enseñanza primaria, media y universitaria. Finalmente, el aumento significativo de la oferta de cursos y de matrículas, sin planeación adecuada, resulta de insuficiente fiscalización por parte del poder público (Gobierno). Es relativamente fácil entender todos los porqués que rodean la temática referente a la ampliación de IES vs. disminución de la calidad: las IES privadas son, esencial e irremediablemente, empresas. Luego, como apuntan sobre todo al lucro, ello les imprime una imagen mercantilista,

en que resultados y valores ocupan los espacios más notables en detrimento del compromiso con la educación (como proceso) y con el educando (como ciudadano).

#### **4.2 De la institución pública a la institución privada**

A mediados de los años 70, la educación en Brasil camina rumbo a la masificación debido a las acciones y a las políticas de sucesivos gobiernos, y, tratándose de la enseñanza primaria y media, este proceso puede conducir a la elección por la marginalización de la población en el proceso educacional, incluso en la etapa escolar. Reiteramos que, en aquella época, para significativa parte de los gobernantes, es importante hacer acrítico y tecnicista el proceso educativo, en el que el estímulo a la reflexión no exista, y solo el reconocimiento de tareas a desempeñar. En este momento, paralelamente, las instituciones públicas, en términos genéricos, cesan el apogeo e inician una fase de declive.

En el decenio de los 80, Brasil comienza a adaptarse al modelo neoliberal. Con la victoria del candidato a la Presidencia de la República, Fernando Collor de Mello, la apertura al nuevo paradigma se intensifica. La nueva concepción del mundo lleva la lógica de la producción mercantil a los muros de las instituciones educativas, en todos los niveles, principalmente, a la educación superior. Al respecto, Gadotti (2000) destaca que el proceso resultante de la nueva fase de reestructuración capitalista está marcado por políticas de centralización, diferenciación, diversificación institucional y privatización de la esfera pública.

En términos históricos y políticos, tras el *impeachment* del entonces presidente Collor, asume el Gobierno el minero Itamar Franco, vicepresidente electo. Su Ministro de Educación, Murilio de Avellar Hingel, con la asesoría de intelectuales y de economistas del Banco Mundial (BM), establece estrategias que presuponen reformas en el campo educativo con la observación de que, en ese momento, la educación es percibida como mera prestación de servicios. Los mecanismos planificados son ejecutados desde la segunda mitad de la década de 90, sobre todo, en los dos mandatos del entonces Presidente Fernando Henrique Cardoso, a lo largo de ocho años, que se inician en 1995 hasta el final del año 2002.



En el Gobierno FHC, las políticas públicas sufren serias alteraciones devenidas de reformas del Estado. Brasil vivencia modificaciones significativas en los patrones de intervención estatal, redirigiendo mecanismos y formas de gestión y, consecuentemente, las políticas públicas, con notoriedad las acciones destinadas a la educación. En el ámbito educativo, el conjunto de esas medidas resulta en la aprobación de la nueva LDB, en el año 1996. Además de eso, la era FHC se caracteriza por avances numéricos en la educación brasileña; en especial, en lo que toca a la cantidad de IES privadas que son creadas y / o se transforman en centros universitarios y universidades.

La nueva LDB destina a la educación superior un conjunto de principios que indican alteraciones dirigidas; por un lado, por los procesos de descentralización y flexibilización; y, por otro, por nuevas formas de control y estandarización por medio de procesos evaluativos. De hecho, la LDB de la gestión de FHC se diferencia, en diversos puntos, de la del año 1961, sobre todo en lo que concierne a la finalidad y a los objetivos de las IES. En cuanto a la anterior, retoma la Constitución Federal y reitera el precepto de la interacción enseñanza – investigación – extensión; la actual no lo comprende como prioridad.

Como Dourado (2002, 2005) y Scheibe (2002) señalan, al definir las intenciones de la educación superior, la nueva LDB se limita a incentivar el trabajo de investigación. Quiere decir, no considera como función principal de la universidad la generación de nuevos conocimientos, ni la visualiza como institución a la que compete el avance científico y tecnológico de la nación y de su gente. Son posturas que pulverizan o eliminan la responsabilidad de los profesores universitarios. En cualquier nación, sea los EE.UU., que producen significativa parte de la CyT mundial, sean países periféricos como Brasil y Cuba, las IES son siempre vistas como centros de inteligencia y espejos de la situación educacional de los pueblos.

Además, la LDB del Gobierno FHC presume la posibilidad de universidad especializada por áreas del saber en lugar de la exigencia de universalidad de los campos de conocimiento. Teóricamente, tal idea *per se* no es negativa. Sin embargo, refleja la propensión de una compartimentación de la ciencia, fundamentada en el positivismo, que niega y reniega tanto la

fuerza y la importancia de la interdisciplinariedad como las convergencias y las divergencias de los distintos campos.

Con base en las consideraciones de Cobo Suero (1986); Fazenda (1995); Marín Ibáñez (1975); y Scurati y Damiano (1977), parece apropiado a la contemporaneidad el estímulo al saber integrado a los demás saberes, con posibilidad de generación de conocimientos recién creados, lo que se da de forma ininterrumpida y continua, dentro de la caracterización de la propia ciencia y tecnología. Además, retomamos la idea anteriormente discutida de que la información, para convertirse en conocimiento, carece de estructuras cognitivas e intelectuales, que envuelven la práctica reflexiva del docente y del discente, en un proceso dialógico intenso y de constante alimentación – retroalimentación. **(Figura 1, Capítulo uno).**

Sin duda, esto se refleja en el fenómeno de inclusión social y no asume identidad de simple artefacto. Además, puede requerir (o no) la adopción de las TIC en la práctica docente, mas en cualquiera de las dos situaciones, el docente debe estar atento al hecho de que las innovaciones tecnológicas son medio y no fin. Confirmando el pensamiento de Castells (2009), en su largo abordaje sobre “sociedad en red”, nos parece evidente que los profesionales de cualquier área deben reencontrarse, actualizarse y reeducarse para la nueva era; en la cual, además, ya nos encontramos.

Diciéndolo de otra forma, el paradigma tecnológico no puede ser dejado de lado. Al contrario, es primordial en un escenario mediado por las TIC y sus interferencias en las estructuras sociales, con énfasis en los impactos en los diversos campos de las relaciones humanas. Por todo esto, en la trayectoria que los coloca en la senda de la institución pública a la institución privada, los profesores universitarios no deben endiosar ni odiar las TIC. Deben, sí, establecer la distinción racional entre sus potencialidades y sus usos, sin perder de vista el riesgo de mercantilización y de aceptación de modismos inherentes a cada época.

Retomando la LDB de 1996, destacamos que ella redefine los tipos de instituciones, y, por consiguiente, al detallar cada una, define sus atribuciones. Al tiempo en que delega mayores atribuciones a las universidades, la referida Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, como consecuencia de la evaluación realizada por el Poder Público, abre

la posibilidad de extender algunas de esas prerrogativas también a instituciones no universitarias como, por ejemplo, los institutos profesionalizantes y otras entidades de naturaleza híbrida, como el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) y el Servicio Social de la Industria / Serviço Social da Indústria (SESI).

Estos aspectos que componen la nueva LDB dan indicios de carácter mucho más empresarial a la educación superior, usurpando su función social rumbo a una sociedad con educación formal de mejor calidad y profesionales mejor preparados. En este sentido, a pesar de argumentos y contra-argumentos, consideramos que la ideología neoliberal contribuyó y contribuye a dismantelar la educación superior en beneficio del lucro. Por último, por lo que parece, nada interesa más allá del capital, lo que comprueba la visión equivocada y el poco caso de los gobernantes en relación con la educación como proceso transformador de la sociedad, contradiciendo las premisas teóricas de Morin (1999) y Perrenoud (2004), para quienes la educación constituye elemento primordial para el progreso de pueblos y naciones.

Ante los rumbos que conducen a la institución pública hacia la institución privada, léase enseñanza superior fundamentalmente pública a la presencia creciente de IES particulares, alertamos sobre el hecho de que las universidades públicas son, en ese momento, frecuentemente relegadas a un plano inferior en beneficio de las IES privadas. Ejemplificando: mientras las universidades públicas (federales, estatales o municipales) sufren cortes drásticos en sus presupuestos, las facultades privadas reciben dispensas y otras concesiones autorizadas por las administraciones públicas. (CUNHA, 1995; GADOTTI, 2000). Sin embargo, es preciso proponer y luchar por la adopción y expansión de una educación más humana y menos excluyente, en la cual los espacios públicos sean tan o más valorizados que los privados. Ello porque es inadmisibles que un país en vías de desarrollo llegue al punto de, como ha sido reconocido por documentos gubernamentales (BRASIL, 2006b), ocupe el primer puesto entre todas las naciones del mundo, con mayor participación privada en la educación superior.

Ante lo expuesto hasta este punto, vemos que la educación superior, en términos de Brasil, precisa de una reforma cualitativa en diferentes aspectos:

- ◆ Revisión de la LDB vigente a fin de perfeccionar y democratizar la educación.
- ◆ Ampliación de la concesión de becas y de financiamiento para investigaciones.
- ◆ Mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- ◆ Compromiso efectivo de discentes y docentes con la triada: enseñanza, investigación y extensión.
- ◆ Mayor aproximación entre los cursos de graduación y el postgrado.
- ◆ Mayor integración de la universidad y la sociedad.
- ◆ Inversiones en la estructura física y en la infraestructura, en general, de las IES.
- ◆ Mayor equidad entre las IFE situadas en regiones menos favorecidas, como las del Norte y del Noreste.
- ◆ Mayor igualdad entre los profesionales que actúan en regiones distantes de los centros de postgrado de excelencia.

etc.etc.

#### 4.2.1 La universidad brasileña de hoy y su contexto

Anualmente el INEP, autarquía federal subordinada al MEC, divulga datos actualizados sobre la educación superior en Brasil. El Censo de la educación superior de 2008, divulgado en noviembre de 2009, recoge informaciones sobre las IES en sus diferentes facetas: organización académica y categorías administrativas; cursos presenciales de graduación o a distancia; cursos secuenciales; número de plazas ofrecidas; total de inscripciones; total de matrículas; total de ingresos; total de concluyentes; informaciones sobre las funciones docentes, además de datos secundarios.

Sin embargo, más allá de los datos cuantitativos, es fundamental recordar que la discusión sobre la universidad brasileña en la contemporaneidad no puede separarse de los contextos en los cuales las diferentes IES y, en especial, las IFE, están insertadas. Esto ha de

ser porque no constituye novedad que Brasil es un País constituido por muchos Brasiles, que se entrecruzan, se aproximan o se distancian en sus particularidades extremas. Son serios desequilibrios y distorsiones, como el propio Gobierno Federal admite cuando implanta, por ejemplo, incluso en el primer mandato (de 2003 a 2006) del Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (de 2007 a 2010), el denominado Programa Hambre Cero. Se trata de un proyecto con el fin principal de combatir las causas estructurales del hambre y de la pobreza, y, sobre todo, mitigar las diferencias regionales, que calan en la enseñanza, en cualquier nivel.

En este sentido, una sociedad más justa requiere inversiones tanto en políticas dirigidas al crecimiento económico como a políticas sociales, en el sentido de combatir las tres distorsiones más evidentes que caracterizan al Brasil del siglo XXI. Entre ellas, la primera se refiere a la distribución desigual de la renta, responsable por el contraste entre la riqueza de una minoría y la pobreza o miseria de significativa mayoría. La segunda distorsión o el segundo gran problema es la degradación ambiental que se expande a simple vista. A causa de una ilusoria modernización agrícola e industrial, el hombre del campo parte hacia las áreas urbanas, dando origen a la espantosa concentración poblacional de los grandes centros urbanos y al consecuente descenso de la calidad de vida.

Por último, está el desequilibrio económico y las disparidades sociales entre las cinco regiones, entre las cuales Sur y Sureste ocupan una posición privilegiada. La mayor concentración del producto interno bruto (PIB) está en esas regiones, responsables de más del 75% de la renta interna. La región Noreste, donde están las IES – objeto de estudio de esta tesis –, a pesar de abrigar más o menos al 30% de la población brasileña, participa con apenas el 12,55% del PIB. Además, cualquiera que sea el indicador socioeconómico, el Noreste está siempre por debajo de la media nacional y de las demás regiones. Por ejemplo, en el caso del Índice de nivel de vida (INV), alusivo a la atención de las necesidades básicas de las colectividades, su posición relativa es la peor: 69,3% de la media nacional y poco más del 60% del índice del Sureste; todo ello, según fuentes oficiales (BRASIL, 1993).

Afirmamos que, como consecuencia directa del modelo económico brasileño, la localización geográfica de las instituciones influye en su *performance*. Sur y Sureste mantienen

las universidades más antiguas y más consolidadas, mil leguas por delante del Noreste y del Norte, en lo que concierne a la graduación y al postgrado y, por consiguiente, abriga el mayor número de profesores con alta titulación y los investigadores más renombrados. Una evidencia es el **Cuadro 4**, en el cual, salvo la Ulbra, que comienza en el Sur (S), y que ya posee ramificaciones en el Norte (N) y Centro-oeste (O), nueve (90%) de las 10 IES registradas poseen sede, o sea, inician sus actividades en el Sureste (SE). En los días actuales, la mayoría ya está presente en las demás regiones, como UNIP (CO y N), Unesa (CO, N y Noreste, NE), Uniban (S), Universo (CO y NE) y PUC Minas (CO y S).

Además de ello, basados en el *Ranking web of world universities*, 2010, destacamos que la USP es considerada la 122º mejor universidad del mundo. (**Cuadro 5**). En el primer lugar, aparece *Harvard University*, seguida del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) y, en tercer lugar, *Stanford University*, todas en los EE.UU.

1º		<i>Harvard University</i>
2º		<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
3º		<i>Stanford University</i>
122º		Universidade de São Paulo

**Cuadro 5 – Ranking parcial de las mejores universidades del mundo**

Fuente: RANKING web of world universities. Disponible en: <http://www.webometrics.info/top8000.asp>. Acceso en: 10 ene. 2011.

La USP ocupa la segunda posición entre las instituciones latinoamericanas, además de otras cuatro brasileñas más que están en el *ranking* de las 10 mejores del continente latinoamericano. (**Cuadro 6**). Mientras esta información confirma la importancia de Brasil para el continente, saca a la luz – una vez más – las disparidades regionales, toda vez que las cinco IES están en el S y en el SE, reforzando la idea de que las “islas de excelencia” o “centros de excelencia” nacionales se concentran en las regiones más desarrolladas industrialmente. Esto justifica la solicitud recurrente de las entidades de las demás regiones, principalmente N y NE, para que exista mayor equidad entre las IES en términos de distribución de recursos, y,

también, en lo que concierne a las oportunidades para docentes y discentes que actúan en esas localidades menos privilegiadas.

1º		Universidad Nacional Autónoma de México Universidade Nacional Autônoma de México (UNAM)
2º		Universidad de São Paulo Universidade de São Paulo (USP)
3º		Universidad de Chile
4º		Universidad Estadual de Campinas Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
5º		Universidad de Buenos Aires (UBA)
6º		Universidad Federal de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
7º		Universidad Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
8º		Tecnológico de Monterrey
9º		Universidad Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
10º		Universidad Nacional de Colombia

**Cuadro 6 – Mejores universidades latinoamericanas**

RANKING web of world universities. Disponible en:  
Fuente: <<http://www.webometrics.info/top8000.asp>>. Acceso en: 10 ene. 2011.

Esclarecemos los criterios utilizados para la distribución de las universidades en los *rankings* (**Cuadro 5** y **Cuadro 6**):

- Compromiso de los profesores.
- Impactos de los resultados de investigaciones científicas.
- Prestigio internacional.
- Importancia en la / para la comunidad.
- Uso de los estudios por la industria y por los sectores económicos.

En síntesis, podemos mostrar la distribución de las IES en las cinco regiones (**Cuadro 7**), incorporando las instituciones públicas y de carácter privado, con nítida prevalencia de las entidades particulares, como fue discutido exhaustivamente en momentos anteriores: son 236 públicas contra 2.016 privadas, cuyo detalle consta en el **Cuadro 8**, más adelante.

<b>INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR REGIÓN DE BRASIL</b>					
	<b>Norte</b>	<b>Noreste</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Sureste</b>	<b>Sur</b>
<b>Públicas</b>	18	59	16	104	39
<b>Privadas</b>	121	373	226	965	331
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>432</b>	<b>242</b>	<b>1.069</b>	<b>370</b>

**Cuadro 7 – Distribución de instituciones de educación superior, Brasil, 2009**

Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP, 2009).

La primacía del SE, donde está la mayor concentración poblacional de Brasil, aproximadamente 77 millones de ciudadanos distribuidos, según el IBGE, en cuatro Estados: SP, RJ, Minas Gerais (MG) y Espírito Santo (ES), acoge 1.069 IES. En el otro extremo, está el N, una de las regiones menos habitadas, con apenas 139 unidades, seguido por el CO, con 242; S, con 370; y NE, 432.

En el S y en el SE brasileño, están, incluso, las grandes casas editoras del País, las grandes empresas e industrias, los conglomerados comunicacionales más poderosos, a semejanza de las Organizaciones Globo, lo que las posiciona como el centro neurálgico brasileño. Bajo esta óptica, la heterogeneidad de Brasil y las idiosincrasias entre las regiones y las clases sociales son responsables directas por efectos perversos en los segmentos de la vida de la población brasileña, incluyendo salud pública, saneamiento, habitación, alimentación, transporte, seguridad social y, con seguridad, la educación, sea la enseñanza superior, sea la enseñanza fundamental y media:

El escenario donde esas crisis se desarrollan detenta, como principales características, las de una sociedad en formación, o sea, no se ha definido



todavía un modo de producción hegemónico. Las diferencias sociales y regionales están permeadas por niveles acentuados de contraste entre riqueza y pobreza que conviven lado a lado, hasta en los centros industrialmente más desarrollados. Los varios Brasiles, con localización geográfica determinada, distantes unos de otros, se minimizan en reproducciones alarmantes en los grandes centros urbanos, a través de un proceso migratorio cada vez más intenso. (TARGINO; MAGALHÃES, 1993, p. 27, traducción propia).

Ello nos impide, pues, discutir la universidad brasileña de hoy sin tener en cuenta o, por lo menos, recordar las diferencias entre los distintos Brasiles e, incluso, la crisis que afecta a la universidad pública brasileña. Esta alcanza la estructura organizacional, la gestión académica y administrativa y el modelo de financiamiento en vigor. Aparte de estas cuestiones, reconocemos la falta de autonomía financiera, política y pedagógica de las IFE, bajo las directrices de una legislación obsoleta y deforme ante la realidad del siglo XXI. Más serio todavía es el distanciamiento de esas instituciones, en teoría, de naturaleza fundamentalmente social, de las colectividades. Salvo raras excepciones, las universidades brasileñas están aisladas y, cada vez más, sujetas a una postura corporativista, responsable por su distanciamiento no solo de la sociedad, sino también del sistema productivo.

Ante lo expuesto, el Gobierno Federal, proclama su última Reforma Universitaria, en el año 2006. A pesar de las diferencias entre regiones y entre Estados, aun porque sería inviable otra forma de acción, la RU delinea nuevas definiciones para las diferentes formas de organización académica, pero siempre en términos amplios, como si Brasil fuera una unidad homogénea. Por añadidura, registramos que la enseñanza superior, a lo largo de décadas, sufrió solamente otra gran reforma universitaria con alcance nacional, la Reforma Universitaria del año 1968 (Ley nº. 5.540/68, "Ley de Reforma Universitaria").

De manera semejante con lo registrado en el ámbito europeo con la implantación de la Declaración de Bolonia ocurre en Brasil, porque hace más de 35 años no formaba parte de la agenda pública y social; la Reforma Universitaria de 2006 también está rodeada de una gran repercusión social, con encendidas discusiones y polémicas. Por dos años, versiones preliminares fueron discutidas en la esfera de más de 200 instituciones, incluyendo entidades de la comunidad académica, organizaciones empresariales y de trabajadores, y movimientos sociales urbanos y del campo. Por fin, su texto final incorpora 58 artículos, que establecen

normas generales, regulación y función social de la educación superior. Su contenido se aplica a las instituciones públicas de educación superior mantenidas por la Unión, Estados, Distrito Federal (DF) y municipios; instituciones comunitarias y particulares; instituciones de investigación científica y tecnológica.

En la ocasión, en busca de apoyo junto a la sociedad, el MEC / INEP propaga intensamente y junto a diferentes medios de comunicación las “Cinco razones” que justifican la Reforma, que contienen, en detalles, los porqués de las transformaciones. Por la importancia de este documento, helo aquí en su integridad:

#### **(1) Reformar para fortalecer la universidad pública**

La liberalización de la enseñanza superior, a partir de la mitad de la década del 90, llevó a una **expansión desenfadada de las universidades privadas en Brasil. Esto hace con que, hoy, 70% de las plazas sean no estatales y solo 30% estatales. Con ese índice, Brasil se transformó en el País con mayor participación privada en la enseñanza superior del mundo** (subrayado nuestro). El Gobierno quiere revertir este proceso y ampliar la participación del sector público en la educación superior. La meta es crear nuevas universidades públicas, expandir nuevos polos y crear 400.000 nuevas plazas en cuatro años en las instituciones federales. Fortalecer la universidad pública significa también más recursos e inversiones en investigación y extensión.

#### **(2) Reformar para impedir la mercantilización de la enseñanza superior**

**La enseñanza no es mercancía, es un bien público** (subrayado nuestro). La Constitución Federal prevé la educación como deber del Estado, pero garantiza también la participación de la iniciativa privada. Sin embargo, al ejercer una función pública delegada, el sector privado debe buscar la calidad como centro de su acción. El Estado, amparado en su papel regulador, debe garantizar este principio, orientando la expansión de forma ordenada, evitando la proliferación de instituciones tragaperras, cuyo único objetivo es la obtención de lucros exorbitantes. Las instituciones estatales y privadas deben integrar un sistema público de enseñanza superior.

#### **(3) Reformar para democratizar el acceso**

**Hoy, solo 9% de los jóvenes brasileños entre 18 y 24 años está cursando la enseñanza superior, número bien por debajo de Argentina, que tiene 32%; de los Estados Unidos, con 50%, y de Canadá, con 62%** (subrayado nuestro). El Plan Nacional de Educación (2001/2010) prevé una tasa de escolarización de 30% de la población. El Estado brasileño necesita promover políticas efectivas que garanticen el acceso de jóvenes de baja renta a la enseñanza superior expandiendo las IFE a regiones que carezcan de escuelas superiores, creando plazas públicas en las universidades no estatales y privadas y ampliando los cursos nocturnos en las universidades públicas ya instaladas. El desafío de la inclusión social es uno de los temas centrales de la reforma.

#### **(4) Reformar para garantizar la calidad**

La calidad es indispensable para la garantía del papel social y político de la educación y la universidad pública debe constituirse en elemento de referencia. **La apertura de facultades, centros y universidades en Brasil en los últimos años, no siempre vino acompañada de la debida evaluación y preocupación con la calidad de la enseñanza** (subrayado nuestro), evidenciando una fragilidad de la capacidad de supervisión y regulación del Estado. El Gobierno considera que no basta abrir plazas, sino que es necesario que se garantice un proceso de enseñanza-aprendizaje conducente con las necesidades y expectativas de la nación, preservando la calidad y promoviendo la inclusión social.

#### **(5) Reformar para construir una gestión democrática**

Democratizar es construir de manera participativa un proyecto de educación de calidad social, **que promueva el ejercicio pleno de la ciudadanía** (subrayado nuestro). Profundamente insertadas en la sociedad civil y con una gestión democrática y participativa, las universidades y las instituciones públicas y privadas deben producir, de forma concertada, una nueva estructura organizativa que dé sustentación a los desafíos presentes y futuros de la enseñanza superior en nuestro País. (BRASIL, 2006a, traducción propia).

Sin duda, el documento “Cinco razones”, a pesar de dejar fuera el abismo existente entre las cinco regiones brasileñas, sintetiza muy bien parte de nuestras colocaciones anteriores, como los constantes subrayados de la transcripción llaman la atención, en especial, en lo que se refiere al ingreso a la educación superior. Si, hoy, solo 9% de los jóvenes brasileños, entre 18 y 24 años, están en las IES, en una realidad adversa e inferior a la situación de países avanzados, como EE.UU. y Canadá – mas también de la vecina Argentina, cuya situación económica no es de las mejores –, de acuerdo con datos del INEP, la situación brasileña presenta visibles progresos. El Censo de 2008 revela crecimiento de la entrada de estudiantes. En 2008, 1.936.078 nuevos alumnos ingresan en la enseñanza superior, lo que corresponde a 8,5% más con relación a 2007. En total, el número de matrículas, en 2008, es 10,6% mayor en comparación con 2007, con 5.808.017 alumnos matriculados en cursos de graduación presencial y, también, a distancia.

Los datos de matrícula del Censo se aproximan a los resultados de la PNAD del IBGE. De acuerdo con la investigación 2008, 5.932.244 personas están vinculadas a cursos de graduación en Brasil. La diferencia de 124.227 alumnos entre los resultados de las dos entidades – INEP e IBGE – puede atribuirse a la utilización de distintas metodologías y debido a que el Censo de la Educación Superior no incluye matrículas en cursos secuenciales de formación específica en la suma citada de matrículas. En términos específicos de las IFE, se

registra incremento de 21.513 nuevas plazas en la graduación presencial y a distancia, o sea, 12,2% en comparación con 2007. El Censo 2008 revela un aumento de 10,1% en el número de las matrículas en graduación presencial vinculada a las IFE, localizadas en ciudades del interior, lo que nos permite inferir que hay avances de la enseñanza superior en regiones antes poco demandadas.

En relación con el número de instituciones de educación superior en funcionamiento, hay una reducción de 29 en el 2008, en comparación con 2007, interrumpiendo la tendencia de crecimiento verificada anteriormente. Tal disminución parece resultar de la integración de instituciones, por su fusión o adquisición, observada en los últimos años; por ejemplo, el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) que, en muchos casos, resultan de la fusión de Centro Federales de Educación Tecnológica / Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), en la esfera nacional. En términos más concretos, en Teresina, PI, donde están las dos IES estudiadas en la presente tesis, UFPI y FSA, la Facultad de Salud, Ciencias Humanas y Tecnológicas del Piauí / Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnologia do Piauí (NOVAFAPI) compra la Facultad São Gabriel, que recibe nueva denominación NovaUnesc, incorporando, inevitablemente, su cuerpo docente, en la totalidad. De este modo, la aparente reducción no se refleja directamente en el crecimiento del número de plazas, de alumnos inscritos, de ingresos y de matrículas.

Por otro lado, aunque no constituya la esencia de este estudio abordar las reformas de los planes y de las políticas educacionales de Brasil, juzgamos relevante identificar las modalidades de organización de las IES, para comprender, con mayor profundidad, sus particularidades y consecuentes intervenciones en la formación docente de los cursos brasileños de graduación de periodismo, en la actualidad. Para evitar la transcripción del texto íntegro de la referida Reforma, seleccionamos los fragmentos de mayor interés a la temática de la tesis, discutidos, paso a paso.

En cuanto a la tipología de las instituciones de enseñanza superior, hoy, el MEC adopta los siguientes tipos de instituciones:

**UNIVERSIDAD (Art. 18)**

Instituciones de enseñanza superior que atiendan a los siguientes requisitos mínimos:

I – estructura pluridisciplinar, con oferta regular, en diferentes campos del saber, de por lo menos dieciséis cursos de graduación o de postgrado *stricto sensu*, todos reconocidos y con evaluación positiva por las instancias competentes, siendo, por lo menos, ocho cursos de graduación, tres cursos de maestría y un curso de doctorado;

II – programas institucionales de extensión en los campos del saber abarcados por la institución;

III – un tercio del cuerpo docente en régimen de tiempo integral o dedicación exclusiva, mayoritariamente con titulación académica de maestría o doctorado;

IV – mitad del cuerpo docente con titulación académica de maestría o doctorado, siendo por lo menos la mitad de estos doctores;

V – inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.

**CENTRO UNIVERSITARIO (Art. 22)**

Instituciones de enseñanza superior que atiendan a los siguientes requisitos mínimos:

I – estructura pluridisciplinar, con oferta regular, en diferentes campos del saber, de por el menos ocho cursos de graduación, todos reconocidos y con evaluación positiva por las instancias competentes;

II – programa institucional de extensión en los campos del saber abarcados por la institución;

III – un quinto del cuerpo docente en régimen de tiempo integral o dedicación exclusiva, mayoritariamente con titulación académica de maestría o doctorado;

IV – un tercio del cuerpo docente con titulación académica de maestría o doctorado; siendo un tercio de estos, doctores.

**FACULTAD (Art. 24)**

Instituciones de enseñanza superior que tengan como objetivo principal la formación personal y profesional de garantizada calidad científica, técnica, artística y cultural, y que atiendan al requisito mínimo de un quinto del cuerpo docente con titulación académica de maestría o doctorado en efectivo ejercicio docente. (BRASIL, 2006b, traducción propia).

Ante lo transcrito, esclarecemos que, en lo que respecta a la organización académica, las facultades continúan representando la mayor parte de las instituciones brasileñas de educación superior, de las cuales cerca del 90% pertenecen al sector privado. Tratándose de la distribución de los alumnos de graduación presencial, 53% estudian en universidades; 33%, en facultades; 14%, en centros universitarios. (**Cuadro 8**).

En cuanto al número de cursos, hay un incremento de 1.231 (5,2%) nuevos cursos de graduación presencial en las IES brasileñas y solo las instituciones estatales no registran

crecimiento con relación a 2007, con decrecimiento de 1,6% en los cursos ofertados. Se registra, inclusive, elevación de 7,3% (aproximadamente, 319 mil) en el total de plazas ofertadas en graduación presencial y a distancia. Las instituciones privadas figuran como responsables por la oferta de más o menos cuatro millones de plazas en 2008, lo que equivale a un incremento de 4% en comparación con el año 2007.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL					
CENSO 2008					
BRASIL	Categoría Administrativa		Total	Capital	Interior
	Públicas		236	82	154
		Federal	93	54	39
		Estadual	82	28	54
		Municipal	61	---	61
	Privadas		2.016	729	1.287
		Particular	1.579	575	1.004
		Comunitaria / Confesional / Filantrópica	437	154	283
		<b>TOTAL</b>		<b>2.252</b>	<b>811</b>

**Cuadro 8 – Instituciones de educación superior, Brasil, año 2008**

**Fuente:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP, 2009).

También en el 2008, los cursos de Educación Tecnológica ofertan 463.969 plazas, lo que corresponde a un aumento de 17,8% con relación al año anterior. Como fue previsto por el Gobierno Federal (BRASIL, 2006b), es visible la prevalencia de las IES privadas, responsables por cerca del 90% de esta oferta.

En cuanto a la graduación a distancia, 115 instituciones mantienen 647 cursos en 2008, lo que corresponde al significativo porcentaje de 96,9% de aumento, comparado al año de 2007, lo que hace con que la modalidad de enseñanza a distancia pase a representar 14,3% del total de matrículas de la enseñanza superior, en 2008. Además de ello, la suma de

concluyentes en educación a distancia (EAD) crece 135% en 2008 en comparación con el 2007.

En lo que se refiere al total de docentes en ejercicio en el País, su crecimiento también está estadísticamente comprobado: año 2008, 321.493 profesores universitarios; esto es, 4.452 más, 1,4%, en comparación con 2007.

#### 4.2.2 Universidad brasileña, postgrado y financiamiento

En el espacio de aproximadamente 60 años, el postgrado brasileño no solo está instituido, sino obedece a la tendencia creciente, con el reconocimiento de que el avance de la educación superior en Brasil con relación a la cantidad de IES y al monto de alumnos matriculados en la graduación, cada año, se refleja en la oferta de cursos de postgrado. De acuerdo con el Plan Nacional de Postgrado 2005 / 2010 (PNPG), en todas las áreas del conocimiento, se identifica significativa evolución con algunas oscilaciones, pero que no comprometen la tendencia nítidamente positiva.

En términos concretos, conforme datos del Sistema Nacional de Postgrado, en mayo de 2008, son 2.581 programas responsables por 3.855 cursos: 2.319 maestrías (60,1%); 1.312 doctorados (34%) y 224 maestrías profesionalizantes (5,9%). Hace falta registrar que la maestría profesionalizante es aquella que ofrece formación en un área diferente a la de tu graduación original, por ejemplo la de educación superior para un ingeniero civil.

Sin embargo, al contrario de lo que puede pensarse a primera vista, los prometedores números no toman en cuenta la demanda. Quiere decir, no obstante el significativo aumento de cursos y de egresados en el postgrado, todavía hay necesidad de formación de cuadros docentes, sean ellos actuantes en la educación básica, sean actuantes en la educación superior, en la graduación o en el postgrado. Esto es así porque siempre existe la perspectiva de que el postgrado favorezca el proceso de apropiación de conocimientos y de prácticas pedagógicas innovadoras que privilegien la reflexión sobre la acción práctica adoptada.

Ahora, en el momento en que las innovaciones tecnológicas llegan a la enseñanza formal destinada a niños y adolescentes, por una cuestión de consenso, sus profesores deben estar más bien calificados y familiarizados con la instrumentación tecnológica, reconociéndola como medio para incentivar el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado, como señala Aguaded Gómez (2001); Bazalgette (1996); Campuzano (1992) y Pablos Pons (1995). En definitiva, tecnología, sin elemento reflexivo, en cualquier instancia formativa, trae poca o ninguna contribución a la construcción de conocimientos sólidos y a la formación crítica de los envueltos en el proceso educacional.

Fundamentalmente por una cuestión didáctica, a continuación resumimos aspectos del crecimiento del postgrado brasileño: entre 1976 y 2008, el número de cursos recomendados por la Capes salta de 673 a 3.631, lo que significa un aumento anual considerable. Destacamos, aun, el crecimiento de los cursos de doctorado en el período de 1996 a 2008. (Tabla 1).

**Tabla 1**  
**Evolución del Sistema Nacional de Postgrado**

Nivel	1976	1990	1996	2004	2008	Tasa geométrica (% al año)		
						2004/1975 (27 a 5m)	2004/90 (13 a 5m)	2004/96 (7 a 5m)
<b>Maestría</b>	490	975	1.083	1.959	2.319	5,2	5,3	8,3
<b>Doctorado</b>	1	510	541	1.034	1.312	6,5	5,4	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>673</b>	<b>1.485</b>	<b>1.624</b>	<b>2.993</b>	<b>3.631</b>	<b>5,6</b>	<b>5,4</b>	<b>8,6</b>

**Fuente:** COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes, 2010).

En lo que respecta a la suma de alumnos matriculados, también hay elevación significativa: 37.195 maestrandos / doctorandos, año 1987; 112.314, año 2003, o sea, crecimiento de 300%. Desde 2008, el total es todavía mayor, con 162.971 estudiantes matriculados, así distribuidos: 111.953 maestrandos y 51.018 doctorandos, lo que corresponde al incremento de 69% y 31%, respectivamente.

Tomando en consideración la tipología ahora prevista por la Reforma Universitaria, hay



evidente lucha de las facultades y de los centros universitarios para alcanzar el *status* de universidades, dentro de los criterios establecidos por el Gobierno (BRASIL, 2006b). Entre ellos, están tanto la formación / titulación del cuerpo docente como la creación y manutención de programas de postgrado. Esto viene impulsando los esfuerzos de las IES rumbo al postgrado, con énfasis en las particulares. En este caso específico, de acuerdo con datos del PNPG 2005 / 2010, las grandes áreas de mayor desarrollo son Ciencias de la Salud; Multidisciplinar y de Enseñanza; Ciencias Sociales Aplicadas; y Lingüística, Letras y Artes, o sea, campos que demandan menos inversiones o, como en Ciencias de la Salud, poseen demanda asegurada en el mercado de trabajo de la sociedad contemporánea.

### **Postgrado vs. financiamiento**

Retomando los órganos gubernamentales CNPq y Capes, ambos de los años 50, reiteramos su fuerza motriz para la creación, evolución y permanente mejoramiento de la enseñanza superior, en especial, del postgrado, a pesar de dedicar, más y más, esfuerzos dirigidos a la iniciación científica desde la graduación. Parece obvio, y lo es: las discrepancias sociales, económicas, culturales y educacionales de los mil Brasileños, en lo que respecta al modelo y a la competencia de la enseñanza formal, exigen acción inmediata para la mejor formación de docentes; no hay acción inmediata sin inversiones masivas; sin inversiones no hay mejoramiento de las condiciones de enseñanza y de investigación en las universidades, que aseguren el desarrollo de la CyT.

Por tanto, para que la “bola de nieve” se disipe y viabilice la elevación de la calidad de la enseñanza y de la investigación en las IES brasileñas, el Estado precisa mantener instituciones que viabilicen la misión de la formación docente y del investigador, como másteres y, principalmente, doctores. Además, este es uno de los objetivos atribuidos a las financiadoras y apuntados por el PNPG en sus consecutivas ediciones. Debidamente calificados, los “nuevos” docentes pueden suplir las demandas de las universidades públicas, referencias del sistema de enseñanza superior, y, también, de las instituciones de la red privada, que ocupan,

cuantitativamente, espacio privilegiado en la enseñanza superior, como ha sido constatado en datos anteriormente discutidos.

Bajo tal óptica, las dos agencias de fomento, CNPq y Capes, así como otros organismos mencionados (FINEP, BNB y BB) y fundaciones de amparo a la investigación, que se consolidan por todo el Brasil, apoyan el postgrado, la investigación científica y tecnológica. Esto se da mediante concesión de becas de diferentes modalidades, lo que es extremadamente positivo, en todas las áreas del saber. En otras palabras, el proceso desarrollador de las naciones pasa por el avance de la CyT, que, por su parte, requiere capacitación de recursos humanos, tanto para la generación de nuevos conocimientos científicos como para sus aplicaciones en las distintas esferas productivas, con el registro confiable de que las demandas de las colectividades asumen, gradualmente, naturaleza multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinaria y transdisciplinar.

Por todo esto, en el actual contexto, CNPq y Capes, al lado, por ejemplo, de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado del Piauí “Prof. Afonso Sena Gonçalves” / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí “Prof. Afonso Sena Gonçalves” (FAPEPI, 2010, traducción propia), son fundamentales para levantar la CyT y, por consiguiente, la enseñanza superior brasileña, o en especial, la enseñanza superior del Estado del Piauí. La distinción de la FAPEPI se justifica porque ella está directamente vinculada a la Unidad Federativa, donde están las dos unidades, UFPI y FSA, que integran la tesis *La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil*. He aquí las funciones explícitas de la FAPEPI:

- I. Estimular el desarrollo científico y tecnológico del Estado del Piauí;
- II. Propiciar la localización de recursos para el desarrollo de investigaciones de interés para el Estado del Piauí;
- III. Garantizar a generación y difusión de conocimientos científicos y tecnológicos mediante apoyo a la capacitación de recursos humanos y realización de eventos.

Para favorecer informaciones genéricas y fundamentales, presentamos algunas informaciones:

- ◆ Entre 1991 y 2003, la concesión de becas de doctorado no sufre ninguna inflexión en el período, con aumento continuo de 6.000, en 1991, para cerca de 14.500, en 2003, lo que representa significativo incremento de 142%, que vale decir, crecimiento anual medio de 7,6% al año.
- ◆ A pesar del aumento de concesión de becas para los cursos de maestría, en torno de 6.000, en 2003, no hay recuperación de la disminución observada en la concesión de 10.960 becas, en 1995, para 5.572, en 2000, por el CNPq.
- ◆ En 1991, la relación entre el total de becas efectivamente implementadas (CNPq + Capes) y la suma de alumnos matriculados en los cursos de maestría es de 53% (19.072 / 35.865). Desde mediados de los años 90, hay registro de caída en esta relación: en 2003, alcanza 25% (17.693 / 72.001).
- ◆ En 1991, la relación entre el total de becas efectivamente implementadas (CNPq + Capes) y la suma de alumnos matriculados en los cursos de doctorado es de 49% (6.000 / 12.219). Desde mediados de los años 90, tal como se da con la maestría, hay registro de caída en esta relación: en 2003, alcanza 36% (14.507 / 40.213).
- ◆ Con relación a las becas de doctorado pleno en el exterior, entre 1996 y 2003, la suma de becas concedidas (CNPq + Capes) es reducida, sistemáticamente, de 2.061 a 1.060. Lo que parece negativo, tiene explicación lógica: frente al mejoramiento de los cursos brasileños de postgrado, y, por tanto, capacitación más perfeccionada en el propio país, ambas agencias privilegian becas dentro de Brasil. En el caso del exterior, dan, ahora, prioridad a las dos modalidades: “doctorado-sándwich” y post-

doctorado.

En el primero, “doctorado-sándwich”, en general, el alumno-docente pasa una fase inicial en Brasil; una segunda fase (casi siempre, un año), en el exterior, en una institución de reconocido prestigio internacional; una tercera fase, en Brasil, para la finalización de la tesis. Su gran ventaja es potenciar la calidad de la investigación a cargo del doctorando, permitiendo su contacto con grandes grupos de investigación exógenos, y, por tanto, consolidando la colaboración entre comunidad científica nacional y comunidad científica extranjera. El postdoctorado, por su parte, consiste en una estancia de entrenamiento o de trabajo, mediante contrato por tiempo limitado, en institución de enseñanza o de investigación, preferentemente, fuera del contexto de actuación del docente, y destinado a aquellos que ya concluyeron curso de doctorado.

Aunque es difícil establecer con seguridad qué participación le corresponde solo a la formación de doctores en el avance científico y tecnológico, y particularmente en el incremento de la producción científica que Brasil exhibe en los dos últimos decenios, sí puede asegurarse que en ellos está presente la educación de posgrado, habida cuenta que ambos factores son coincidentes en el ritmo de crecimiento.

#### **4.3 Universidad brasileña y enseñanza de graduación en periodismo**

La enseñanza de la Comunicación Social en Brasil, como campo de actividad profesional, o sea, dentro de un conjunto de profesiones, se da, formalmente, en tres niveles: técnico, graduación y postgrado. Cada uno posee sus prioridades distintas, y, como es de esperar, el primer estado es el más limitado y el último, el más complejo por su nivel de profundidad.

En las escuelas de formación técnica se enseñan técnicas operativas para la ejecución de productos de comunicación y cómo emplear equipamientos necesarios para la producción de aquéllos. Ejemplo: manipulación de cámaras de filmación; aprendizaje de programas de

control de radio; técnicas de creación de páginas *web*. La graduación se destina a la formación de profesionales habilitados para el ejercicio de profesiones relacionadas con el área de comunicación, incluyendo fundamentación teórica y entrenamiento práctico.

En el tercero, esto es, en el postgrado, dependiendo del grado, *lato sensu* o *stricto sensu*, el énfasis recae en el desarrollo de estudios, que resultan en monografías, para los cursos *lato sensu*. En el caso de los cursos *stricto sensu*, en disertaciones, para las maestrías, y en tesis para los doctorados. La naturaleza de los estudios es bastante diversificada. Pueden, por ejemplo, entre muchas otras opciones, analizar teorías y prácticas de la rutina comunicativa; productos e iniciativas; relaciones de la comunicación con los demás campos. Como vimos, al discutir el postgrado de forma abarcadora, en esa etapa, los profesionales, casi siempre, están envueltos en la labor docente y / o investigativa, en un proceso de alimentación – retroalimentación de los conocimientos.

En este momento, no obstante, ante los objetivos inicialmente enunciados, concentramos nuestra atención en el estudio de la graduación en periodismo, aunque reconociendo la importancia y la función de cada una de las otras cinco habilitaciones mencionadas en la fase inicial del capítulo. Estas en Brasil, a diferencia de lo que ocurre en otros países, como España, son definidas por el alumno, *a priori*, o sea, desde el examen selectivo, y, por tanto, siguen mallas curriculares independientes, lo que no impide que, posteriormente, concluida la graduación, el alumno opte por complementar otra(s) habilitación(es).

Aún en Brasil, los cursos de periodismo son impartidos en IES distintas: públicas y privadas. Y además, están en los tres tipos de instituciones: universidades, tal como lo es el Curso de Comunicación Social, Habilitación Periodismo de la Universidad Federal del Piauí; centros universitarios, como por ejemplo el Curso de Periodismo del Centro Universitario de Brasília; y en facultades, como el Curso de Periodismo de la Facultad Santo Agostinho.

En términos de evolución de la enseñanza de periodismo, la primera escuela se vincula a la Facultad de Comunicación Social Cásper Líbero / Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero (FCL), fundada en 1947, y, en una nueva confirmación de la supremacía de la

región SE, se sitúa en el Estado de SP. Es la época de la República Nueva, con la renuncia forzada del Presidente Getúlio Vargas y el inicio del Gobierno del General Eurico Gaspar Dutra. Coincide, también, con la promulgación de la Nueva Constitución (1967), más democrática que la anterior, de 1946, y, por tanto, restaura los derechos individuales. En los años 50, Brasil atraviesa un intenso proceso de modernización, que alcanza plenamente los medios de comunicación. La radio avanza rumbo a las zonas rurales y a remotos rincones, y llega al País la TV, en profunda revolución de las costumbres sociales y de los hábitos de las familias. La efervescencia cultural trae profundas transformaciones que alcanzan diferentes manifestaciones, como música, cine y teatro. Es la época de la Bossa Nova, uno de los grandes sellos del movimiento cultural, que extrapola las fronteras brasileñas y llega a otras naciones.

El País inicia el camino de la modernización, pasando de nación agraria, con parte significativa de la población viviendo en el campo, a la industrialización, con migración masiva del campo hacia las ciudades. Tal fenómeno trae algunos beneficios en lo que se refiere a la urbanización. Como contraparte, trae serios perjuicios en cuanto a la superpoblación de los grandes centros urbanos con consecuentes efectos, como falta de empleo, seguridad pública disminuida, y, sobre todo, degradación ambiental, una de las cuestiones puntuales que colocan a Brasil en su posición de país no desarrollado.

De cualquier forma, los años 50 del siglo XX pasan a la historia como una etapa de profundas transmutaciones en la sociedad brasileña. Con la Dictadura Militar (1964 a 1985), paradójicamente, ocurre el llamado "milagro económico", etapa que denomina al excepcional crecimiento económico, sobre todo, entre 1969 y 1973, a lo largo del Gobierno Militar de Emílio Garrastazu Médici, entre el 30 de octubre de 1969 y el 15 de marzo de 1974. Más allá de la paradoja inicial – régimen dictatorial y progreso – hay una nueva paradoja. Mientras Brasil experimenta evidentes avances en el campo económico, se agrava la concentración de renta con elevación de los índices de pobreza y de miseria que afectan a muchos brasileños, alcanzando una de las tres grandes distorsiones que el País enfrenta hasta hoy, concerniente,

simultáneamente, a la distribución desigual de la renta, al desequilibrio económico y a las disparidades sociales (ver ítem 4.2.1).

En medio de estos años de cambios en el panorama nacional, surgen cursos de periodismo que se extienden por todo Brasil, sin llegar al Norte. De las décadas de los 60 y 70, he aquí algunos de ellos en cuatro de las cinco grandes regiones:

- ◆ Región NE – Curso de Comunicación Social, Habilitación Periodismo de la Facultad de Comunicación / Faculdade de Comunicação (Facom) de la Universidad Federal de Bahia / Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1950); Curso de Comunicación Social, Habilitación Periodismo del Centro de Ciencias Humanas, Letras y Artes de la Universidad Federal de Paraíba / Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1977).
- ◆ Región CO – Curso de Comunicación Social, Habilitación Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Brasília / Universidade de Brasília (Unb, 1966); Instituto de Ciencias Humanas y Letras de la Universidad Federal de Goiás / Universidade Federal de Goiás (UFG, 1968).
- ◆ Región SE – Escuela de Comunicaciones y Artes / Escola de Comunicações e Artes (ECA) de la USP (1967); Escuela de Comunicación de la UFRJ (1968).
- ◆ Región S – Facultad de Biblioteconomía y Comunicación / Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1970); Curso de Comunicación Social, Habilitación Periodismo del Departamento de Comunicación de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC, 1979).

#### 4.3.1 Enseñanza de pregrado en periodismo y estructura de los cursos

El desarrollo de los cursos universitarios de periodismo, como se da en las demás habilitaciones en Comunicación Social es marcado, durante mucho tiempo, por un modelo curricular estructurado en dos conjuntos de disciplinas:

- a) **Ciclo Básico** – disciplinas de fundamentación general y humanística; por ejemplo: Historia de la Comunicación, Teoría de la Comunicación, Semiótica, Sociología, Fundamentos Antropológicos.
  
- b) **Ciclo Profesionalizante** – disciplinas técnicas del área profesional de cada habilitación; por ejemplo: Teleperiodismo en Periodismo, Estudios de Consumo en PP.

El Ciclo Básico es impartido en los primeros años o en los primeros períodos; el segundo, en los últimos. La orientación para la distribución de los cursos en tal estructura resulta de una disposición del MEC. Sin embargo, en realidad, contribuye a generar algunas distorsiones y motivar serios debates en torno de la necesidad o no de que los cursos de comunicación privilegien una formación práctico-profesional dirigida exhaustivamente al mercado de trabajo, en detrimento de una formación teórica más profunda y consistente. Como consecuencia, a pesar de que aún existan cursos continuadores de la antigua propuesta, es común el montaje de currículos más modernos, sin la arcaica distinción entre disciplinas teóricas y disciplinas profesionales; incluso porque la práctica debe fundamentarse, siempre, en una buena teoría; al tiempo que las teorías necesitan mantener cierto nivel de aplicabilidad.

En este sentido, habitualmente hoy los cursos tienden a mezclar, en el transcurso de los períodos lectivos, las diferentes disciplinas, obedeciendo a criterios que superan la dicotomía – teoría vs. práctica. Además de esta medida, hay la tendencia creciente de ofrecer disciplinas específicas del área de cada habilitación, en el caso de periodismo, desde el primer semestre



para que, desde temprano, los universitarios tengan acceso a aspectos de la futura realidad profesional. Esto da la sensación de que el problema de la dicotomía básico-profesionalizante está prácticamente superada, tanto en los cursos que adoptan la flexibilización de la antigua estructura, como para aquellos que, por lo menos, ya reconocen el recorrido para superarla con vistas a una graduación en periodismo más actualizada y en consonancia con la realidad del siglo XXI.

Entretanto, la práctica inicial fundamentada en la estructura Ciclo Básico y Ciclo Profesionalizante deja secuelas y genera cierta oposición dentro de los cursos de periodismo contra el llamado teoricismo, pregonándose como solución una formación que privilegie las habilidades técnicas y en armonía con las necesidades impuestas por el mercado. Es evidente que esta actitud de oposición al saber hacer, como señalan Delors (1996); Morin (1999); y Perrenoud (2004) -en el sentido de que el educando sea capaz de criticar su propio conocimiento, gracias a la criticidad, reflexión, postura de diálogo ante la propia vida y, sobre todo, aptitud para gestionar mejor los errores-, transcurre por una serie de factores. Entre ellos:

- ◆ Falta de madurez intelectual de los graduandos, sobre todo, los recién ingresados, para comprender la utilidad de los presupuestos teóricos que nortean la profesión.
- ◆ Carencia y / o inadecuación de laboratorios debidamente equipados.
- ◆ Deficiencia de los servicios de biblioteca y de centros de documentación.
- ◆ Distanciamiento entre la enseñanza universitaria y las prácticas profesionales adoptadas en los medios de comunicación.
- ◆ Deficiencias en la formación del cuerpo docente.

Ahora, en nuestra opinión, optar por una formación que priorice la profesionalización del estudiante no significa negar la relevancia de la formación teórica como, a veces, parece implícito en el discurso de algunos docentes periodistas y de algunos cursos de comunicación. Es preciso el equilibrio entre teoría y práctica; entre formación holística y formación específica. No es posible olvidar que la formación teórica es imprescindible a la formación global del estudiante, y, por tanto, del profesional competente, porque no solo es capaz de hacer, sino también de saber por qué lo hace. Diciéndolo con otras palabras, mediante la formación teórica, el alumno / o profesional desarrolla mejor las habilidades y las técnicas del área.

De este modo, la oposición que se anuncia entre formación teórica y formación técnico-práctica es mero pseudodilema. Son ellas complementarias y no antagónicas. Son ellas imprescindibles al desarrollo integral de cualquier periodista. Además, esta conjunción es ideal para cualquier curso de formación superior. ¿Qué sucede con un ingeniero que después de cinco o seis años en una IES, no sepa cómo construir casas y edificios o resolver problemas urbanos derivados de fenómenos específicos? No le basta conocer programas y técnicas, ni poseer informaciones actualizadas sobre materiales de construcción más modernos y más resistentes. Es preciso, también, que comprenda la realidad social donde actúa para que pueda captar las reacciones de los individuos y de los grupos, y los impactos causados por sus acciones en el seno de las colectividades.

Reiteramos que, de forma análoga, se espera que el periodista vaya más allá de la identificación de temas de relevancia social, del conocimiento de cómo indagar los hechos o de conducir entrevistas. Para que él realice una buena cobertura sobre la Copa del Mundo o sobre los impactos de la degradación del medio ambiente, se presupone que se fundamente en teorías y en conocimientos disponibles sobre la comprensión del contexto específico de la temática seleccionada. La noticia convincente y consistente acerca de partidos de fútbol, por ejemplo, requiere nociones elementales de estadística, exige conocimiento de la historia deportiva de los países participantes y de la competición en particular para percibir lo inefable, y que, en la mayoría de las veces, está en las entrelíneas, así como se da con el juego de intereses que rodea a jugadores y técnicos.

En resumen, los conocimientos técnicos en el área de la comunicación y, por tanto, en periodismo, no son autosuficientes ni ocurren por acaso. Siempre implican algún tipo de reflexión. El trabajo periodístico puede asumir la identificación de producción verosímil, basándose en fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos y psicológicos, económicos, y así en adelante, o sea, necesita reflejar la unión entre formación técnica y formación global, unión esta que incorpora la interdisciplinariedad.

Aquí revisamos consideraciones anteriores alusivas al papel social de la universidad (**ítems 2.3 y 2.4**), como espacio no solo de formación de mano de obra especializada para el mercado de trabajo. Su finalidad principal no se limita a formar al individuo para que este se encuadre a las reglas de la competencia empresarial. El dominio de técnicas requeridas no puede conducir al actor social / o profesional a acciones robotizadas o a la obediencia ciega y acrítica a los dictámenes inmediatos de las corporaciones comunicacionales. La responsabilidad de las IES, públicas o privadas, es formar profesionales sin dejar de lado su condición de ciudadano: cada profesional es *per se* un ciudadano. El ideal es, pues, un profesional con profundo conocimiento de teorías y técnicas o de técnicas y teorías (da lo mismo), pero preparado para la vida, en el sentido de que es capaz de contribuir a la superación de las relaciones anti-éticas no raramente instituidas en el (y por el) mercado, por su compromiso real, y no retórico, con los intereses sociales.

Es común, por tanto, en la enseñanza del periodismo en Brasil, el debate recurrente teoría vs. práctica o práctica vs. teoría, mas ni una ni otra puede sucumbir ante las presiones ejercidas para escoger un solo y solitario camino. Aunque las críticas repitan que la enseñanza no está orientada hacia las exigencias del mercado; que los académicos no se adaptan a los cambios frecuentes de la práctica profesional; que la universidad es espacio para experimentaciones y en la repetición de cánones preexistentes; es preciso, siempre, mantener la armonía entre teoría y práctica.

#### 4.3.2 Enseñanza de pregrado en periodismo: proyectos pedagógicos vs. currículos

En términos amplios de la Comunicación Social con sus seis habilitaciones, recordamos que, en Brasil, por mucho tiempo, varios cursos prácticamente se estancan, porque permanecen limitados a currículos contruidos rígidamente, sin espacio para posibles actualizaciones derivadas del tiempo y de las transformaciones sociales inherentes a las colectividades; mayormente, en el caso de la sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje o de la educación.

Sin embargo, en la década de los 80, la Resolución n°. 2, promulgada por el MEC, en 24 de enero de 1984, pasa a fundamentar los currículos de los cursos de Comunicación Social – Periodismo; Relaciones Públicas; Publicidad y Propaganda; Producción Editorial; Periodismo radiofónico / Radio y TV y Cine –, por cerca de más dos décadas. Además, aun hoy, subsidia algunos cursos existentes, a pesar de legislación posterior, específicamente, la Resolución n°. 16, de 13 de marzo de 2002, del CNE y de la Cámara de Educación Superior / Câmara de Educação Superior (CES) tratar de los referidos cursos. Esto es porque hay quien considere que la Resolución n°. 2/84 permite mayor apertura y posibilidad de proyectos más independientes y autónomos, tomando en cuenta las propaladas peculiaridades regionales. Así, los universitarios de la región NE y, más específicamente, del Estado del PI, no pueden ni deben lidiar con contenidos programáticos exactamente idénticos a los recibidos por aquellos que están en SP o en RS, porque las demandas sociales locales necesitan ser consideradas.

Además, ante la expresión – proyectos pedagógicos vs. currículos – apreciamos que la distinción entre ellos es de fácil comprensión. Los currículos tienden a cristalizarse, después de definidos e instituidos, con su reproducción por años al hilo y, a veces, décadas. En el caso específico de la enseñanza del periodismo, con frecuencia, los alumnos reclaman que en las IES están “aprendiendo” contenidos trabajados hace 10 ó 20 años atrás por amigos o parientes que están en la misma profesión, sin actualización y / o revisión profunda. Sin espacio para cuestionamientos y / o reflexiones acerca de la calidad y del cumplimiento real de su función, los currículos pueden hacerse obsoletos con rapidez, contradiciendo los principios del

periodismo, como actividad insertada en el campo de la Comunicación Social, y, siendo así, de elevado contenido social. Quiere decir, el periodismo no sobrevive de forma aislada. En sentido inverso, absorbe las tendencias de cada momento histórico y, por tanto, requiere transformaciones permanentes y sistemáticas.

Considerando, en particular, las transformaciones devenidas del avance tecnológico, si el periodismo literario brasileño de los años 20 se diferencia de la práctica periodística de las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, cuando los cursos universitarios de pregrado emergen, en la actualidad todo aun es más veloz, en un intervalo corto de tiempo, en torno de 10 ó 15 años. La llegada del diario digital, el avance del *web* periodismo y la proliferación de formas alternativas de periodismo, como el denominado periodismo ciudadano, más que nunca, convierten currículos, procedimientos, técnicas y laboratorios desfasados. Por consiguiente, distancian los cursos universitarios de las colectividades, como fue discutido en el **ítem 4.2**, al llamar la atención sobre la urgencia de mayor integración entre universidad y segmentos sociales.

Esto evidencia que un currículo concebido sin permitir cierta dosis de flexibilidad, se transmuta en obstáculo para el avance de la enseñanza. Lidar con las prácticas periodistas es moverse en terreno movedizo. Todo o casi todo cambia muy rápidamente y, muchas veces, nos apegamos a las disciplinas convencionales y a los sumarios atrasados en el tiempo y en el espacio.

Además de eso, los currículos tienden a privilegiar clases tradicionales y posturas formales, distantes de innovaciones pedagógicas, previstas y recomendadas por García García (2004); García Valcárcel (2008); y Gutiérrez (1976). Luego, es recomendable que los currículos exploren espacios flexibles hacia actividades diferenciadas, que vayan más allá de las acciones formales en el salón de clases y concreten actividades complementarias y / o extras. Independientemente de la variación terminológica que los docentes adopten, tales actividades incorporan acciones diversificadas. Entre ellas: utilización de películas en las aulas como recurso didáctico y reflexivo; uso del cine en la comunidad; reclutamiento del cuerpo discente en proyectos de investigación de iniciación científica y en proyectos de lectura, con el apoyo

incondicional de las agencias de fomento discutidas; iniciativas de registros fotográficos de las comunidades donde los cursos están insertados; asesoría de prensa o de comunicación de organizaciones no gubernamentales / organizações não governamentais (ONGs).

Además, parte de las actividades curriculares puede ser realizada bajo la forma de proyectos especiales de extensión y de investigación, incluyendo viajes experimentales y cursos extraordinarios, opciones estas que traspasan los muros del restringido espacio universitario.

Con relación al proyecto pedagógico, su amplitud es mucho mayor. La estructura curricular es apenas parte de este proyecto, que se impone como propuesta más abarcadora de los cursos. Delinea los principios pedagógicos y filosóficos que deben ser seguidos por los cuerpos docente y discente. Esboza el perfil deseable del graduado. Identifica los rasgos característicos del contexto donde la institución está localizada. Define los requisitos exigidos de los docentes. Traza los parámetros didácticos y pedagógicos imprescindibles a la operacionalización de las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Establece la infraestructura necesaria, incorporando instalaciones, laboratorios, servicios de información, de archivo, de secretaría .

Todo esto demuestra que el montaje de la estructura curricular, hasta hace poco el primero y, con frecuencia, el único instrumento norteador de los cursos brasileños de periodismo, en los días actuales, es tan solo un ítem y, posiblemente, el último que integra el proyecto pedagógico. Al respecto, añadimos que, sin duda, la nueva LDB, año 1996, vinculada a la era FHC, además de fijar parámetros más rígidos alusivos a la titulación de los profesores universitarios, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, permite mayor flexibilidad a las estructuras curriculares. Todas estas son medidas que apuntan, siempre, a vencer la situación de crisis experimentada por la enseñanza universitaria, mediante la valoración de la calidad (y no solamente la cantidad), la cual incorpora prácticas docentes más creativas y envolventes.

En medio de intensas discusiones sobre la enseñanza superior brasileña, el Gobierno Federal, mediante el MEC, crea diferentes instancias, entre las cuales destacamos la Comisión

de Especialistas de Enseñanza de Comunicación Social y la Comisión Verificadora del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Como medida inicial, el INEP instituye el Examen Nacional de Cursos (ENC), una prueba de ámbito nacional; más tarde denominada “*Provão*” por la población. Aplicada a los concluyentes de los cursos universitarios brasileños, en las más disímiles áreas del saber; su objetivo central es medir el nivel de calidad de la enseñanza de graduación y, consecuentemente, inducir a la reformulación de proyectos pedagógicos y currículos.

Entre las áreas está el periodismo, y su evaluación causa verdadero estremecimiento en la esfera académica. Vigente en el período de 1996 a 2003, en su última edición, el ENC reúne 470 mil estudiantes de 6,5 mil cursos de 26 áreas: administración, agronomía, arquitectura y urbanismo, biología, ciencias contables, derecho, economía, enfermería, ingeniería civil, ingeniería eléctrica, ingeniería mecánica, ingeniería química, farmacia, física, fonoaudiología, geografía, historia, **periodismo**, letras, matemática, medicina, medicina veterinaria, odontología, pedagogía, psicología y química.

A partir de 2004, el “*Provão*” es sustituido por el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (Enade), todavía bajo la responsabilidad del MEC / INEP, con finalidad similar, como lo es identificar / acompañar / evaluar la situación de los cursos; ahora incluyendo ingresantes y concluyentes, mas siempre con vistas a la revisión de proyectos pedagógicos y currículos. Su primera edición data del día 7 de noviembre. Del total de 156 mil alumnos, entre ingresantes y concluyentes, de 2.187 cursos de graduación de 13 áreas del conocimiento, 90,16% participan del Examen.

Como elemento integrante del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), el Enade busca romper la visión fragmentada de evaluación, debido a la verificación del desarrollo de los estudiantes en lo que se refiere a los contenidos curriculares de los cursos de graduación. El propósito central es medir el grado de adquisición de habilidades y competencias generales y específicas, a partir de la compensación integradora del conocimiento. La filosofía del Sinaes y, consecuentemente, del Enade se engloba dentro del proceso cíclico de carácter formativo, renovador y del análisis y síntesis sobre el desarrollo

cognitivo del alumnado. Así, el Enade incorpora el Indicador de Diferencia entre los Desarrollos Observados y Esperados (IDD) y el Concepto Preliminar de Curso (CPC), además de evaluaciones realizadas *in loco* por comisiones designadas específicamente para esta finalidad.

Por su alcance, el Enade es realizado por muestras. Compete al INEP designar la muestra de los alumnos habilitados para hacer la prueba, a partir de la inscripción, en la propia IES, teniendo en cuenta que se trata de un examen obligatorio tanto para los ingresantes como para los concluyentes, como se ha enunciado. La participación en el Examen pasa a constar en el expediente escolar del universitario, o, si fuera el caso, su dispensa por el MEC, con la reserva de que, en caso de abstención no justificada, el universitario queda impedido de recibir su diploma universitario.

Tratándose del último Enade, año 2009, este alcanza a la enseñanza pública y privada, y más de dos mil universidades, centros universitarios y facultades. Específicamente, son siete cursos superiores tecnológicos y 15 cursos de graduación evaluados: administración, archivología, biblioteconomía, ciencias contables, ciencias económicas, Comunicación Social / **periodismo**, *design*, Derecho, estadística, música, psicología, relaciones internacionales, secretariado ejecutivo, teatro y turismo.

Aun en el conjunto de iniciativas respaldadas por el Ministerio de Educación, la gran área de Comunicación Social, y, por tanto, del periodismo, discute y elabora dos importantes documentos denominados *Directrices curriculares* y *Patrones de calidad*, 2002, con el propósito, una vez más, de elevar la calidad de la enseñanza de graduación. Tales documentos han contribuido mucho a reformular los cursos en funcionamiento y organizar otros nuevos, lo que presupone revisar los proyectos pedagógicos y currículos, ponderar las condiciones para el reconocimiento de cursos por el MEC y autorizar (o no) el funcionamiento de esos nuevos cursos. El primer documento esboza el perfil deseado y las habilidades requeridas de los estudiantes en las seis habilitaciones de Comunicación Social. El segundo especifica las condiciones esenciales en cuanto a la infraestructura (instalaciones, laboratorios, servicios de información, de archivo, de secretaría, etc.); al cuerpo docente; a la estructura curricular y al



proyecto pedagógico, y, por tanto, se refiere a los parámetros mínimos que deben ser acatados por todas las IES.

Además, los documentos en discusión constatan cuán negativa es la simple transposición de los contenidos de la LDB, o sea, de las directrices curriculares, una vez que cada graduación necesita de planificación individualizada o contextualizada según las condiciones de la realidad donde subsiste. Es preciso que gobernantes, administradores públicos y educadores tengan en cuenta aspectos sociales y demográficos, políticos y económicos subyacentes a las IES, en su totalidad o en sus particularidades.

Por último, no por ello menos importante, comentamos la existencia de tres espacios de discusión y profundización de cuestiones ligadas a la enseñanza del periodismo. Las tres entidades – Asociación Brasileña de Escuelas de Comunicación Social / Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social (Abecom), Forum Nacional de Profesores de Periodismo / Fórum Nacional de Profesores de Periodismo (FNPJ) y Asociación Brasileña de Investigadores en Periodismo / Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor) – han favorecido cambios significativos en la graduación de periodismo; en especial, en los inicios del siglo XXI, cuando se verifica una tentativa de mayor organización del área.

### **Asociación Brasileña de Escuelas de Comunicación Social (Abecom)**

La Abecom es una entidad formada por personas jurídicas (escuelas, cursos o departamentos de Comunicación Social), desde enero de 1984, en Brasília, DF. En esa ocasión, dirigentes y representantes de 25 escuelas, bajo el liderazgo de Erasmo de Freitas Nuzzi, director de la FCL, deciden fundar una entidad representativa de la enseñanza del periodismo y / o de la Comunicación Social, en general. La justificación mayor es la carencia de un órgano que pueda “hablar” por las escuelas, cursos o departamentos, tanto para defender su manutención como para luchar por su permanente mejoramiento. Además, desde 1981, los representantes de las instituciones de enseñanza en el área se reúnen, casi siempre en SP,

para establecer medidas contra la campaña del periódico *Folha de S. Paulo*, que litiga la extinción del diploma universitario para el ejercicio profesional del periodismo.

### **Forum Nacional de Profesores de Periodismo (FNPJ)**

El FNPJ, congregación de profesores y profesionales para debatir y encaminar propuestas sobre cuestiones inherentes a la formación del periodista brasileño, resulta de la iniciativa del grupo participante del Seminario de Actualización para Profesores de Periodismo, en 1994, en la Unicamp. De inmediato, la idea se incorpora a las actividades del congreso nacional de la Intercom, año 1994, Piracicaba, SP, con la consecuente ampliación del total de partícipes y con la deliberación del I Encuentro Nacional de Profesores de Periodismo. En ambas ocasiones, los docentes evalúan el *status quo* de los cursos de periodismo.

Son discusiones sistemáticas con vistas a nuevos caminos para el perfeccionamiento de las actividades desarrolladas en el ámbito de los cursos brasileños de periodismo y que incorporan, inevitablemente, algunos tópicos esenciales. En este sentido, calidad de la formación, directrices curriculares, proyectos pedagógicos, laboratorios, teoría y práctica del periodismo, investigaciones científicas / iniciación científica, desarrollo de nuevas habilidades, adopción de innovaciones tecnológicas, ética y legislación y mercado de trabajo son las principales cuestiones que envuelven la formación periodística y, entonces, merecen ser destacadas por parte de los participantes del Fórum.

### **Asociación Brasileña de Investigadores en Periodismo (SBPJor)**

En noviembre de 2003, investigadores brasileños en periodismo crean la Asociación Brasileña de Investigadores en Periodismo (SBPJor). El I Encuentro Nacional de Investigadores en Periodismo, realizado en la UnB, cuenta con la presencia de más de 100 investigadores y la presentación de 60 *papers* científicos. Durante el encuentro, los 94 socios fundadores aprueban los estatutos de la SBPJor y eligen a su primera dirección.

La SBPJor pretende estimular la articulación de una red nacional de investigadores en periodismo a fin de constituir un foro privilegiado, tanto para la discusión de investigaciones en marcha o concluidas como para la formación de redes para investigaciones específicas. Para la consecución de esas metas, incorpora estudiosos con el propósito de actuar en conjunto con las demás asociaciones científicas, académicas o profesionales existentes; por ejemplo, de la Intercom, de la Asociación Nacional de los Programas de Postgrado en Comunicación / Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), del FNPJ, de la Fenaj, de la *International Communication Association*, de la IAMCR, de la Sociedad Iberoamericana de Periodistas en Internet, de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), además de otras que puedan surgir.

#### 4.3.3 Periodismo: nuevas oportunidades de actuación profesional

En la actualidad existen cerca de **540 cursos de graduación** que abarcan las seis habilitaciones de Comunicación Social en, aproximadamente, 300 instituciones de educación superior. En el postgrado, son 38 programas, de los cuales 23 mantienen solamente cursos de maestría y los demás, maestría y doctorado.

Es interesante observar que algunos de esos cursos de graduación están entre los más concurridos en el proceso selectivo de las IFE. Son datos recientes de dos universidades. Primero, de acuerdo con la dirección <http://vestibular.uol.con.br/ultnot/2008/11/07/ult798u23729.jhtm>, en la lista de concurrencia de la USP, en 2010, Publicidad y Propaganda lidera con 2.074 candidatos disputando 50 plazas, lo que corresponde a una media de 41,48 por plaza. Periodismo se mantiene entre los más concurridos con 36,03 aspirantes para una plaza. En términos comparativos, medicina consigue alcanzar una concurrencia de 34,97 candidatos por plaza, o sea, por debajo de las habilitaciones de Comunicación Social, PP y periodismo. De forma similar, Derecho, graduación de interés bastante significativa entre los brasileños, también está distante, con 18,45 candidatos compitiendo por una plaza.

El segundo ejemplo es con respecto a la realidad de la Universidad Federal do Paraná / Universidade Federal do Paraná (UFPR), <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/7351>. Ante la divulgación de total de candidatos por plaza, en cada curso, en el vestibular del período 2009 / 2010, entre los siete cursos más concurridos, dos son del campo de la Comunicación Social: medicina (34,2 candidatos por vaga); PP (22,3); biomedicina (21,1); Derecho (19,7); arquitectura y urbanismo (18,6); *design* gráfico (17,5); y periodismo, con 17,1 alumnos para una plaza.

Ahora, si los cursos de graduación sólo son implantados y autorizados por el Gobierno Federal después de un estudio de mercado, todo lleva a creer que hay campo de actuación para tantos alumnos. Y esto se justifica tal vez porque, en la sociedad contemporánea, en el caso específico del periodismo, el espacio de trabajo va más allá del mercado tradicional, pautado por el empleo formal y limitado al sector público (primer sector) y a las empresas privadas (segundo sector). Convivimos, cada vez más, con una situación en la que el periodista puede prescindir del empleo, invirtiendo en la autogestión emprendedora y en el tercer sector.

Paradójicamente, esta es una nueva realidad con la cual los cursos de graduación de casi todo el País todavía tienen dificultad de corresponder. Salvo honrosas excepciones, ellos prosiguen preparando profesionales, prioritariamente, para los grandes conglomerados comunicacionales y para los medios tradicionales, entre los cuales están el impreso, el radiofónico y el televisivo, con el agravante de que la gran media y las empresas de gran porte absorben una cantidad pequeña de profesionales con relación al número total de estudiantes a punto de graduarse. Por último, son más de 10 mil periodistas “abandonados” a la suerte del mercado de trabajo brasileño, cada año. A partir de datos del INEP, según Pannunzio (2009), las facultades lanzan al mercado, anualmente, 35,5 mil nuevos periodistas, y el número total de estudiantes supera 212 mil, con el añadido de que el bachillerato en Comunicación Social es la meta del 4,53% de los universitarios, por debajo sólo de administración, derecho, ingeniería y pedagogía.

Es preciso entender que existe una necesidad de formación profesional más amplia, lo que se revela como salida estratégica para que no ocurra el estrangulamiento del campo de

trabajo. Si, como en cualquier otra rama del saber, las exigencias de mercado son otras, debido a las transformaciones del entramado social, las IES no pueden formar los mismos profesionales de antes. Además, si las redacciones de diarios o los canales de radio y de TV no admitieran más tantos recursos humanos, es urgente preparar al alumno para trabajar no solo en las grandes o pequeñas capitales, pero sí, en ciudades del interior, en el medio rural y en las organizaciones del tercer sector. Existe, es cierto, en locales más remotos o menos avanzados, la figura del procurador o apoderado, que suple la falta de profesionales calificados.

En cuanto al tercer sector, este incorpora organizaciones privadas sin fines lucrativos, pero que ejercen función pública, tales como asociaciones comunitarias, ONG y fundaciones. De acuerdo con estudio inédito, realizado por el IBGE y el Instituto de Investigación Económica Aplicada / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), en colaboración con la Asociación Brasileña de Organizaciones No Gubernamentales / Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) y con el Grupo de Institutos, Fundaciones y Empresas / Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), en 2004, Brasil ya mantiene más de 276 mil instituciones privadas y sin fines lucrativos. Son ellas responsables por el empleo de, aproximadamente, 1,5 millón de individuos, con salarios y remuneraciones por valor de R\$ 17,5 billones de reales, cada año, según datos de 2010, constantes de la página electrónica <http://cimt.zip.net>, que hace mención a la *InfoMoney*, mayor portal financiero brasileño.

Como consecuencia de lo expuesto hasta aquí en lo que concierne a la enseñanza del periodismo, muchas veces cuando el recién graduado llega, por ejemplo, a una radio comunitaria, difícilmente consigue éxito profesional. En general, intenta imponer su sistema de trabajo y mostrar su conocimiento universitario y “su sabiduría”, tomando como parámetro la realidad de la gran prensa, de las radios comerciales, de la locución radiofónica tradicional y así en adelante. Esto ocurre porque su mirada está limitada a la “grandeza” de la enseñanza universitaria, pautada en proyectos pedagógicos y en currículos restringidos a la realidad de los poderosos medios, lo que justifica su completa desinformación sobre formas alternativas de comunicación, su historia, sus propósitos y su metodología de actuación.

Son espacios nuevos, prácticamente inexplorados y ampliamente abiertos, resultantes de la nueva coyuntura social, que se colocan a disposición del periodista, pero que tanto la academia relega, así como muchas veces el propio universitario ignora o rechaza. Quiere decir, hay espacios totalmente saturados. Hay espacios totalmente descubiertos, a la espera de ser explorados. Ejemplificando, en la actualidad:

- ◆ Las radios comunitarias sobrepasan más de 20 mil, aunque, entre ellas, la mayor parte no posee profesionales con formación universitaria en el área, mas hay expectativas reales de cambio. Un ejemplo es la Radio Comunitaria de Heliópolis, creada y dirigida por la Unión de Núcleos, Asociaciones y Sociedades de Moradores de Heliópolis y São João Clímaco / União de Núcleos, Associações e Sociedades dos Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS), en SP, desde 1992.
- ◆ Las TV comunitarias en funcionamiento son pocas, pero tienden a propagarse a causa de la expansión del sistema de TV por cable. Un ejemplo es la TV Ambiental, canal de televisión por cable, comunitario, especializado en medio ambiente y desarrollo sustentable, actuando en Vitória y Vila Velha, ES, desde 2005.
- ◆ Las TV universitarias, también con adhesión al sistema por cable, están siendo instaladas en diferentes IES, situadas en las capitales y en el interior.
- ◆ Las TV legislativas, además de las consolidadas TV Senado y TV Cámara (Brasília, DF), están siendo creadas en los Estados y municipios brasileños, conectadas a las Asambleas Legislativas y a las Cámaras de Vereadores, respectivamente. En el PI, por ejemplo, Estado que abriga las dos IES, objeto de estudio de la tesis, la TV Asamblea es más o menos reciente, esto es, desde el 6 de Junio de 2007.

- ◆ La TV Justicia, la TV Senac son otros espacios que deben ser ocupados por profesionales calificados.
- ◆ Las páginas *web* de entidades comunitarias, de diarios sindicales y alternativos son numerosas.

En resumen, son espacios de actuación que exigen nuevas formas de tratamiento de las informaciones, nuevas metodologías de actuación y, principalmente, nuevos conocimientos. ¿Cómo hacer un diario sindical sin conocer sobre sindicalismo? ¿Cómo actuar en la TV comunitaria sin tener una base teórica en el campo de la sociología? ¿Cómo actuar en organizaciones comunitarias percibiendo a sus públicos como “clientes”? Y además, hay una evidente tendencia de incrementarse la regionalización de la producción de contenidos, lo que requiere más mano de obra, creatividad ingeniosa y profunda sensibilidad para permitir al profesional captar las manifestaciones locales y comunitarias.

#### 4.3.4 Periodismo: ¿diploma excusable u obligatorio?

Configurando extrema contradicción, al tiempo en que datos estadísticos provenientes de fuentes oficiales, como MEC / INEP, confirman el incremento del total de cursos de graduación en Comunicación Social y en periodismo, o, mientras universidades de gran importancia, como la USP (**Cuadro 4**), legitiman la demanda increíble de los cursos de graduación, hay una evidente crisis del periodismo en Brasil.

Antes, la profesión no exigía diploma universitario. A partir de 1947, con la instalación del curso pionero, bajo la responsabilidad de la FCL, son emprendidas polémicas por universidades y órganos del sector para su establecimiento. Así, con la promulgación del Decreto-Ley nº. 972, del 17 de octubre de 1969, que versa sobre el tema, el ejercicio de la actuación profesional de periodista pasa a demandar formación superior en el área como

condición *sine qua non* para la sindicalización del profesional, salvo los casos previstos en la legislación.

Sin embargo, en ese intervalo de tiempo, de una vez, la posibilidad de dispensar el diploma aparece. Y, así, exactamente en los 40 años de conmemoración del área, el 17 de junio de 2009, el Supremo Tribunal Federal derrumba la obligatoriedad del certificado universitario como requisito básico para el ejercicio de la profesión. Por ocho votos contra uno, los ministros del STF toman la decisión y aceptan el recurso interpuesto por el Sindicato de las Empresas de Radio y Televisión en el Estado de São Paulo / Sindicato das Empresas de Rádio e Televisão no Estado de São Paulo (Sertesp) y por el Ministerio Público Federal / Ministério Público Federal (MPF). Antes, incluso en noviembre de 2006, el ministro Gilmar Mendes, relator del caso, decidiera, preliminarmente, por la garantía de la actividad periodística a los que ya actúan en la profesión, independientemente de registro en el Ministerio del Trabajo y Empleo / Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) el diploma de curso superior en el área. En la decisión de 2009, el plenario confirma la posición anterior.

Entre los argumentos presentados para el pedido de suspensión del diploma está el de inconstitucionalidad, toda vez que la Constitución Brasileña en vigor, año 1988, asegura la libertad de expresión y de pensamiento a todos. Además de eso, en la visión de los querellantes, la profesión de periodista no depende de conocimientos técnicos específicos. Para ellos, es una actividad intelectual conectada al dominio del lenguaje más allá de comportar procedimientos provenientes de diferentes ramas del conocimiento humano, como el compromiso con la información y con la curiosidad intelectual, además de patrones éticos. Un tercer argumento es que el Decreto-Ley nº. 972/69 no sigue los dictámenes de la Carta Magna en lo tocante a la reglamentación de las profesiones, lo que hace el ministro Ricardo Lewandowski que clasifica el diploma como relleno del autoritarismo de la Dictadura Militar, sedienta por el control de las informaciones y, por consiguiente, ávida para apartar de los medios de comunicación a los intelectuales o pensadores contestatarios.

El hecho de que países primermundistas, como Alemania, EE.UU., España, Francia e Italia no exijan el diploma para el ejercicio de la profesión también asume cierta importancia



para el STF. En naciones como estas, visualizadas como modelos de desarrollo que deben ser adoptados, la mayoría de los periodistas están formados en cursos superiores de periodismo, pero la exigencia del diploma queda a cargo de cada vehículo de comunicación. No obstante, en muchos países europeos, donde no existe la obligatoriedad del diploma, viene creciendo el número de cursos de periodismo. En realidad, por esta razón, el *Consejo de Europa* aprueba, en 1993, en Estrasburgo (Francia), el *Código deontológico europeo de la profesión periodística*, cuyo Art. 31 estipula que los periodistas deben tener adecuada formación profesional. Y, cada año, en diferentes países, varios documentos están siendo elaborados para reforzar la necesidad de formación en el campo periodístico y, en especial, en su actuación, por ejemplo el *Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*, en España, suscrito el 9 de julio de 2004, entre el Gobierno y los principales canales de televisión (TVE, Antena 3, Cuatro, Telecinco, la Sexta y la Forta), a fin de proteger a los niños de contenidos perniciosos en televisión.

Tras la decisión del Supremo Tribunal Federal, en cuanto a la situación actual, esclarecemos que, en el Congreso Nacional, el diputado federal Paulo Pimenta presentó la Propuesta de Enmienda a la Constitución (PEC) nº. 386. Esta modifica dispositivos de la Constitución Federal para establecer el imperativo de curso superior en periodismo para el ejercicio de la profesión. Aprobada en la Comisión de Constitución y Justicia (CCJ), en noviembre de 2009, la denominada "PEC de los Periodistas" continúa, ahora, para el estudio de una Comisión Especial. Después, retornará al Plenario de la Cámara y, entonces, al Senado, para su análisis y votación. Todo lleva a creer que para el año 2011 la cuestión estará solucionada, con el posible regreso a la exigencia del diploma.

En oposición al STF, para la Fenaj y demás órganos del sector, tales como la Abecom, el FNPJ y el SBPJor, es imprescindible la formación específica en cursos de periodismo de graduación con cuatro años y, por lo menos, 2.700 horas-clase, como las directrices curriculares señalan. Tal formación debe ser constante y perfeccionada a lo largo de la vida y servir de etapa inicial para el ejercicio regulado de la actividad, dirigido a la comunicación libre, democrática y comprometida con el bien social. Esto es, en su percepción, la única "fórmula"

para asegurar a la sociedad un periodismo de calidad, que haga justicia al calificativo “Cuarto Poder”. En realidad, noticias redactadas por ineptos pueden tener efectos devastadores, además de transformar a los lectores en víctimas de información sin credibilidad.

En su lucha por la clase, en la colección *Formación superior en periodismo: una exigencia que interesa a la sociedad*, aun en 2002, la Fenaj reúne textos oficiales, artículos y ensayos sobre la formación profesional. Son argumentos sólidos y convincentes expresados por instituciones, periodistas, profesores universitarios y especialistas distintos, los cuales integran un proyecto amplio que discute el periodismo brasileño, la necesidad de formación universitaria específica y su relevancia social. El argumento más importante reitera la razón antes mencionada – la sociedad precisa y tiene derecho a la información de calidad, ética y democrática. Esto presupone práctica profesional calificada y fundamentada en preceptos éticos y democráticos. Y, sin duda, no obstante las críticas que rodean a las universidades en el mundo y a la universidad brasileña en particular, aún son los cursos universitarios los responsables por profesionales mejor preparados y actualizados. Es la universidad el foro privilegiado donde los especialistas sistematizan sus conocimientos y los vinculan a campos afines, a partir de la posibilidad impar de la interdisciplinariedad.

Así, de todas las posiciones contrarias a la obligatoriedad del diploma, la más ingenua, equivocada, distorsionada o con intenciones camufladas, es la que atribuye a la exigencia de la certificación la culpa por la falta de libertad de expresión en la media. Alguien, con relativo bagaje intelectual, cree que cualquier ciudadano puede expresarse por cualquier medio y en cualquier momento. Quien impide a las fuentes manifestarse no es la exigencia del diploma ni tampoco la reglamentación de la profesión, por cuanto consiste esencia del buen periodismo el escuchar las diferentes versiones de un mismo hecho a lo largo de la producción de la noticia.

En la mayoría tiránica de las veces, quien restringe la expresión de las fuentes, o sea, quien calla al ciudadano, son los intereses ideológicos, mercadológicos, políticos y económicos subyacentes a la media de referencia, que se posiciona, esencialmente, como mercantilista, aliados a los aspectos puntuales de los vehículos de comunicación, como horario, limitación de espacio, línea editorial, etc. Diciéndolo de otra forma, el problema de la imposibilidad de libre

expresión está, sobre todo, en la lógica de la rutina productiva del periodismo y / o en los proyectos político-editoriales de las empresas.

Además, es oportuno agregar que los individuos pueden exponer su conocimiento sobre temas de su dominio. Prueba de esto son los espacios crecientes, que contienen artículos y comentarios de diferentes actores sociales, a semejanza de médicos, abogados, religiosos y psicólogos, como también espacios ora destinados a oír al gran público. Son transformaciones provenientes del avance de las TIC que posibilitan a los medios aprovecharse de la interactividad, sea por llamadas telefónicas a la radio o a la TV, sea por *e-mails* dirigidos a las direcciones electrónicas de los vehículos de comunicación, sea por cartas, producción de videos caseros, de votaciones en programas televisivos o en *sites*, además de cualquier otro recurso. En resumen, es imposible negar que uno de los grandes méritos de las innovaciones tecnológicas, con distinción de la Internet, sea exactamente esta oportunidad de dar voz a la población y efectuar, así, la interacción media vs. colectividades.

Ante esto, los dos largos y bien estructurados cuestionamientos de la periodista Beth Costa (2010), ex-presidenta de la Fenaj, parecen oportunos y pertinentes:

- ◆ ¿Cómo y por qué confundir el cercenamiento a la libertad de expresión y la censura con el derecho de los periodistas a tener reglamentación profesional que exija el mínimo de calificación?
  
- ◆ ¿Por qué favorecer el poder desmedido de los propietarios de las empresas de comunicación, los mayores beneficiarios de la no exigencia del diploma, los cuales, a partir de ella, se transforman en dueños absolutos y verdugos de las conciencias de los periodistas y, como consecuencia, de las conciencias de todos los ciudadanos?

Agregamos que la defensa de la reglamentación profesional y del surgimiento de cursos calificados son marcos del siglo XX, que prosiguen a lo largo de este siglo. En este período, el periodismo, tanto en Brasil, como en los EE.UU. y en Europa, es reconocido como *ethos*

profesional, como Ortega y Humanes (2000) subrayan, al trazar el recorrido histórico. Luego, la tentativa de reglamentación para el ejercicio del periodismo brasileño es un avance y no retroceso. El pensar y el hacer periodístico, resultados del *ethos* profesional, esencial a la identidad de la categoría y de la profesión y socialmente relevante, no pueden volver atrás. Se trata de una etapa histórica responsable por la validación social de un modo de ser profesional, que aparta al amateurismo y vincula la actividad periodística al interés público y social. Como consecuencia, tal como se da en la esfera de otros campos de actuación, el periodismo evoluciona y consolida principios teóricos y técnicos, éticos y estéticos, diseminados por diferentes soportes, desde los tradicionales hasta los más modernos y tecnológicos.

Además, precisamos tener en mente, siempre, que la información periodística constituye elemento estratégico de las sociedades contemporáneas, como Bordenave (2002), Castells (2009) y Tyner (1996) concuerdan. Por esto, el Programa de Calidad de Enseñanza de la Fenaj – debatido, perfeccionado y apoyado por las principales entidades del área académica, como Abecom, FNPJ, SBPJor, Intercom y Compós – defiende la formación tanto teórica y cultural como técnica y ética. Los efectos de tal formación deben ser percibidos tanto en un programa diario de TV de una gran red como en una TV comunitaria o universitaria; en un diario de gran circulación o en una revista de barrio; en un *site* de Internet o en un blog periodístico, en un programa radiofónico de una emisora pública como en un programa de radio educativa o comunitaria, y así sucesivamente.

Consideramos que los cursos universitarios de periodismo deben mantener condiciones para discutir aspectos esenciales a la sociedad contemporánea en toda su complejidad tecnológica, incluyendo, también, procedimientos éticos, que contemplen tópicos discursivos distintos. Entre ellos de los métodos lícitos de obtención de datos a la manipulación de imágenes fotográficas; del secreto de la fuente al conflicto entre los intereses públicos y privados. Además, teóricamente, los cursos de periodismo están dotados de laboratorios bien equipados, en el campo de fotoperiodismo, planeamiento gráfico, periodismo radiofónico, teleperiodismo, lo que favorece la formación de profesionales aptos para actuar en cualquier institución, sector o función. Todo esto en un ambiente en que el debate y el intercambio de

experiencias tiendan a estimular la reflexión, la creatividad y la criticidad, elementos inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, a bien de la verdad, si los cursos de periodismo no son los grandes culpables por el hecho de que algunas empresas de comunicación reduzcan la actividad profesional a aspectos simples o simplistas, admitimos que el aumento del número de estos cursos no siempre ha significado mejoría de la calidad de la enseñanza en el área, ni tampoco los datos propagados por Pannunzio (2009, traducción propia) son siempre alentadores. Al mismo tiempo en que el autor admite que la suma de universitarios en periodismo supera los 212 mil, añade, textualmente que, “tres de cada cuatro estudian en facultades pagas, caras y no siempre eficientes”.

Además de la constatación empírica y confirmada a “simple vista” de que los alumnos están llegando a la universidad cada vez menos preparados como consecuencia de los problemas de calidad de la enseñanza primaria y media y de un proceso poco riguroso de selección, aun porque esta viene desapareciendo, mayormente en las IES privadas, en que la oferta de plazas sobrepasa la demanda, se reconoce la precariedad de la enseñanza.

Primero, el modelo curricular reduce los cursos, **ítem 4.3.2**. El primer currículo mínimo, instituido por el MEC, en 1962, vigente hasta 1978. En ese año, gracias a la Resolución nº. 2/84, que regula los cursos de Comunicación Social en general, ocurre su sustitución por otro, que perdura, también, por casi 20 largos años. La desactualización curricular de la mayoría de las instituciones, en realidad, figura como barrera para la adecuación de los profesionales a las demandas del mercado. Aparte de ello, registramos el crecimiento rápido de nuevos y nuevos cursos, no siempre en condiciones adecuadas, lo que termina por comprometer la imagen del área. Y, de este modo, entre los principales problemas identificados en la enseñanza de la comunicación, además de los que se refieren a las deficiencias de la enseñanza superior en su totalidad (**ítem 4.2**), añadimos otros, aplicables al periodismo, en particular:

- ◆ Énfasis en disciplinas teóricas, a veces, bajo la responsabilidad de docentes con formación distante del campo de la comunicación y, entonces, incapaces de hacer conexión con el periodismo.
  
- ◆ Dicotomía Ciclo Básico y Ciclo Profesionalizante.
  
- ◆ Inexistencia o carencia de laboratorios de calidad y en la cantidad requerida.
  
- ◆ Deficiencia en la formación de los profesores para el ejercicio de la docencia.

---

# 5 METODOLOGÍA

---

¿Existirán reglas fáciles y precisas para realizar una investigación científica? El investigador debe contar, si no con algo definitivo e infalible, sí por lo menos con normas elementales que le ahorren despilfarro de esfuerzos y tiempo.

Ana Beatriz Ochoa

A partir del epígrafe encima transcrito, enunciamos el objetivo central del presente capítulo: describir los procedimientos metodológicos para la recolección y análisis de datos que confirmen la fundamentación teórica hasta el momento adoptada. Esta incorpora desde la amplitud de la interdisciplinariedad en la sociedad contemporánea hasta la esencia de la educomunicación y la visión panorámica de la educación superior en Brasil, haciendo énfasis en las particularidades de la enseñanza de la Comunicación Social, en especial, el periodismo. Desde luego, como se señala en la transcripción, si la ruta previamente establecida es falible, de todas maneras representa la tentativa macro de economizar esfuerzos y, sobre todo, anticipar soluciones rápidas y más seguras.

Bajo tal perspectiva, la mayor parte de ese capítulo de la tesis *La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil*, comprende tres secciones. La primera contiene informaciones sobre el universo y la muestra. A continuación se presentan las metodologías y técnicas empleadas, y en la tercera se describen los materiales y los procedimientos adoptados para la recolección y análisis de los datos.

## 5.1 Universo y muestra

Cuando algún investigador necesita informaciones sobre uno o más elementos de un grupo numeroso, es probable que no pueda abarcar todas las unidades de aquel universo o de aquella población. A partir de concebir el universo o población como el conjunto de elementos con características comunes, y teniendo en cuenta la operacionalización del estudio, el investigador necesita recurrir a la muestra. En tal sentido, así como el universo se refiere al conjunto de unidades que reúnen determinadas condiciones para ser incluidas en el estudio, la

muestra también es parte de ese conjunto; o sea, un segmento del todo, debidamente seleccionado ante los objetivos propuestos por la investigación y según criterios sólidamente establecidos sobre la base de fundamentos estadísticos (IGARTUA, 2006; MARCONI y LAKATOS, 2006; SELLTIZ *et al.*, 1976).

En realidad, la mayoría de los estudios en las áreas de Ciencias Sociales (incluyendo el periodismo) se efectúa sobre la base de muestras específicas, ya que se hace imposible hacerlo con la totalidad de unidades muestrales porque puede comprometer la marcha de los trabajos en función del tiempo de ejecución, de los recursos económicos y de la dificultad de acceso al objeto de estudio en su totalidad. No obstante, teóricos en metodología coinciden en reconocer no sólo las ventajas, sino también las desventajas de la muestra. En contraposición a visibles beneficios, como: costo menor; mayor exactitud / mayor control; economía de tiempo; operacionalización más eficiente / mayor facilidad de manipulación y objetivos más amplios, existen algunos puntos negativos. Entre ellos, el mayor es el riesgo de error muestral o fluctuación estadística, representada por el nivel de significación. De cualquier manera, si es imposible trabajar con la realidad poblacional restan los cuidados de recorte apropiado según su significación estadística.

Tratándose de la tesis en curso, no enfrentamos una realidad distinta. Ante los dos universos – totalidad de instituciones brasileñas de educación superior con cursos de periodismo en su diferenciación de IES pública o privada, y totalidad de profesores brasileños vinculados a esos cursos –, cuyos números elevados fueron mostrados a lo largo de los diferentes ítems del capítulo anterior, tuvimos que valernos del proceso de selección muestral para definir las dos muestras respectivas.

En este punto debemos revisar que existen dos tipos clásicos de muestra: la probabilística y la no probabilística. En la primera, casi siempre por sorteo, todos los elementos que componen el universo poseen iguales condiciones de integrarla, ya sea muestra casual simple, muestra casual estratificada o muestra sistemática. En la segunda, desde el principio, hay elementos sin oportunidad de ser incluidos en la muestra, a causa del propio objeto de estudio, en cualquiera de sus variantes. A pesar de la diferencia de terminología entre los



autores, se dice, comúnmente, que la muestra no probabilística puede ser por voluntarios; intencional / estratégica; por fácil acceso / muestra de conveniencia. Ejemplificando: en nuestro caso, ante el objetivo antes mencionado – estudiar, en el contexto de la enseñanza universitaria brasileña, la utilización de películas en el salón de clases por profesores de periodismo como herramienta pedagógica –, es obvio que los profesores que no aprovechen ese recurso pedagógico no pueden concurrir a la formación de la muestra.

Así, es evidente que ante la configuración de los dos universos utilizamos, siempre, la muestra no probabilística estratégica. Al contrario de la muestra de conveniencia, cuya selección de las unidades de análisis resulta por carencia de recursos o de la escasa disponibilidad de material y tiempo, la no probabilística estratégica posee otra razón que nordea la selección de la muestra. Incluso, de acuerdo con los autores mencionados Igartua (2006); Marconi y Lakatos (2006) y Selltiz *et al.* (1976), aquí, el investigador está interesado en la opinión de determinados elementos de la población, que atienden requisitos específicos, como en este caso: la función desempeñada, el uso de filmes en salones de clases, el prestigio profesional, la credibilidad, etc.

Así, en cuanto al universo inicial, entre las IES brasileñas con cursos de periodismo, el primer corte se hizo bajo el punto de vista geográfico. En la condición de docente con actuación en el Estado del Piauí y, por tanto, con la obligación social de dar un retorno institucional y a los pares, seleccionamos el referido Estado. Este, en sus 223 municipios, abriga seis cursos universitarios de periodismo, de los cuales cuatro están en la capital Teresina (UFPI; Universidad Estadual del Piauí / Universidade Estadual do Piauí, UESPI; FSA; Centro de Enseñanza Unificado de Teresina / Centro de Ensino Unificado de Teresina, CEUT) y dos en el interior, en el municipio de Picos (Facultad R. Sá / Faculdade R. Sá, URSA, y UESPI).

La mayor representatividad de la capital constituyó, entonces, elemento decisivo para un segundo corte. Además, sobre Teresina, destacamos que figura como la primera capital de Estado planificada, en términos de Brasil. (**Figura 6**). Fundada en 1852, es una ciudad relativamente joven, con menos de 170 años, y cuya denominación consiste en un homenaje a la emperatriz italiana Teresa Cristina. Se trata de la segunda capital del Estado del PI, en

sustitución de Oeiras. Se atribuye el traslado al hecho de estar en una situación privilegiada, o sea, a las márgenes de dos ríos, el Parnaíba y el Poty; aunque, de todas formas, es la única capital de la región del NE brasileño que no está en el litoral. Según datos del IBGE, su población sobrepasa los 800 mil ciudadanos, año 2010.



**FIGURA 6 – Mapa de Brasil y del Piauí**

Está considerada como la capital brasileña más calurosa, Teresina posee una temperatura media alrededor de los 27°C, con mínimas de 20°C y máximas de 35°C, con la reserva de que, en los meses más calurosos (de septiembre a diciembre), la máxima puede llegar a 40°C. Es, también, la tercera ciudad con la más alta incidencia de relámpagos del mundo, según informaciones del Centro de Pronósticos del Tiempo y de Estudios Climáticos / Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC). Como compensación, es la tercera capital brasileña más segura, por debajo de Natal (Rio Grande do Norte, RN) y Palmas, Tocantins (TO), según el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA).

En términos de índice de desarrollo humano (IDH), Teresina mantiene el mejor IDH del Estado, pero uno de los mayores niveles de desigualdad y concentración de riqueza del País. Llama la atención, incluso, en los últimos 20 años, el crecimiento desordenado de la periferia ante el aumento sustancial de invasiones y de caseríos, culminando con una fuerte especulación inmobiliaria, lo que crea vacíos de urbanización dentro del espacio urbano. Entre puntos positivos y negativos, es una ciudad con fuertes tendencias para los negocios, la salud y la educación. En términos de educación superior, posee dos instituciones públicas, la UFPI (federal) y la UESPI (estadual), además de, aproximadamente, 25 instituciones privadas.

Retomando los cuatro cursos de periodismo en Teresina, y teniendo en cuenta la manifestación del crecimiento de la enseñanza privada (y comunitaria / confesional / filantrópica) frente a la enseñanza superior pública federal, estadual y / o municipal (ver específicamente **ítem 4.2.1**), optamos por seleccionar una institución pública y una privada, ya que el estudio en curso posibilita la inclusión de entidades insertadas en cualesquiera de los tres perfiles establecidos por el MEC: universidad, centro universitario y facultad. De ese modo, la muestra institucional queda restringida a la Universidad Federal del Piauí (UFPI) y a la Facultad Santo Agostinho (FSA). La UFPI, por su *status* de institución pionera en la enseñanza superior pública del Estado del Piauí, fundada en 1971, y que en la actualidad, además de su sede en Teresina, mantiene *campi* distribuidos en otras ciudades, como Bom Jesús, Floriano, Parnaíba y Picos. La FSA, creada desde 1998, por su *status* de una de las instituciones pioneras en la educación superior privada en PI.

A partir de la convicción – implícita desde el objetivo general de la investigación – de que la educomunicación puede y debe ser privilegiada en el ámbito universitario; considerando la relación de los 48 docentes de periodismo de las dos instituciones, respectivamente 29 (UFPI) y 19 (FSA), en un primer sondeo (contacto con jefes de departamento, coordinadores de cursos y con los propios docentes), identificamos que 36 de ellos poseen experiencia en la utilización de películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reiterando la imposibilidad de trabajar con el universo, dimos preferencia, dentro de los preceptos de la muestra no probabilística estratégica, a los docentes con mayor representatividad dentro de la comunidad

científica y académica. Por tanto, consideramos los siguientes criterios: mayor tiempo de docencia; funciones desempeñadas durante su vida profesional; reconocido valor profesional y titulación más elevada.

Teniendo en cuenta que Marconi y Lakatos (2006) concuerdan en que, como promedio, los protocolos de recolección expedidos por el investigador alcanzan el 25% de devolución (porcentual aceptado por los estadísticos), tras la consulta informal a un especialista en estadísticas, se decidió que en esta investigación se tome una muestra compuesta por 18 profesores, nueve en cada una de las IES (50% del universo), para no generar discrepancia de datos y garantizar la paridad entre los dos estratos.

#### 5.1.1 Descripción de la muestra

En este momento, añadimos algunas informaciones sobre las dos muestras para asegurar el mayor conocimiento sobre las razones que justifican la selección muestral. De inicio describimos, con brevedad, la muestra institucional y, a continuación, la muestra de los docentes.

##### 5.1.1.1 Muestra institucional

Además de ser pionera en la enseñanza en el ámbito público, la UFPI consta como la primera universidad en tener curso de periodismo, desde 1984, lo que equivale a 27 años; en cuanto a la FSA, aparece como pionera en la enseñanza del área en el ámbito privado, con enseñanza de periodismo desde 2001. Consecuentemente, son ellas las mayores formadoras de periodistas “con diploma”, cerca de 580 y 165, respectivamente, según datos tomados en los departamentos de las dos IES.

Añadimos que, tanto la UFPI como la FSA poseen evaluación favorable con relación a sus cursos de periodismo. Ambas entidades obtuvieron puntuación de cuatro sobre cinco en el último Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes, año 2009, lo que reconoce una

calidad de enseñanza satisfactoria, ya que el citado Enade (**Capítulo cuatro**) evalúa el rendimiento de los alumnos de las graduaciones de periodismo en relación con los contenidos planificados, a las habilidades y a las competencias.

La UFPI es la principal institución de enseñanza superior del Estado, con el mayor número de cursos de graduación y de postgrado, distribuidos en seis centros en la capital (Centro de Ciencias de la Naturaleza / Centro de Ciências da Natureza, CCN; Centro de Ciencias de la Salud / Centro de Ciências da Saúde, CCS; Centro de Ciencias Agrarias / Centro de Ciências Agrárias, CCA; Centro de Ciencias de la Educación / Centro de Ciências da Educação, CCE; Centro de Tecnología / Centro de Tecnologia, CT y Centro de Ciencias Humanas y Letras / Centro de Ciências Humanas e Letras, CCHL) y cuatro *campi* en el interior (Profesora Cinobelina Elvas, Bom Jesús; Doctor Amílcar Ferreira Sobral, Floriano; Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos y Ministro Reis Veloso, Parnaíba). Entre las graduaciones (**Cuadro 9**) está la de Medicina, considerada una de las mejores del País.

En la capital, la UFPI está en dos *campi*: uno en el barrio Ininga (principal) y otro en el barrio Socopo, además de contar con un edificio del curso de Medicina, al lado del Hospital Getúlio Vargas (HGV), la mayor biblioteca del Estado, Biblioteca Comunitaria Jornalista Carlos Castelo Branco, un hospital veterinario y un hospital universitario (HU). Más informaciones sobre la UFPI están disponibles en <http://www.ufpi.br>.

<b>CCN</b>	<b>CCS</b>
Arqueología y Conservación de Arte Rupestre* Ciencias Biológicas** Ciencias de la Computación* Ciencias de la Naturaleza° Estadística* Física** Matemática** Química**	Educación Física° Enfermería* Farmacia* Medicina* Nutrición* Odontología*
<b>CCHL</b>	<b>CT</b>
Administración* Ciencias Contables* Ciencias Económicas* Ciencias Sociales* Derecho* Filosofía° Geografía° Historia° Letras - Lengua Inglesa° Letras - Lengua Portuguesa y Lengua Francesa° Letras - Lengua Portuguesa y Literaturas Brasileña y Portuguesa° Servicio Social*	Arquitectura y Urbanismo* Ingeniería Civil* Ingeniería de Agrimensura* Ingeniería de Producción* Ingeniería Eléctrica* Ingeniería Mecánica*
<b>CCE</b>	<b>CCA</b>
Comunicación Social – Periodismo* Educación Artística° Moda* Pedagogía - Magisterio°	Ingeniería Agronómica* Medicina Veterinaria*
<b>Bom Jesús</b>	<b>Floriano</b>
Ingeniería Agronómica* Ingeniería Forestal* Medicina Veterinaria* Zootecnia* Licenciatura en Ciencias Biológicas°	Administración* Ciencias Biológicas° Enfermería* Pedagogía - Magisterio°
<b>Picos</b>	<b>Parnaíba</b>
Administración* Ciencias Biológicas° Enfermería* Historia° Letras° Matemática° Nutrición* Pedagogía - Magisterio° Sistemas de Información*	Administración* Biomedicina* Ciencias Biológicas° Ciencias Contables* Ciencias Económicas* Ingeniería de Pesca* Fisioterapia* Matemática° Pedagogía - Magisterio° Psicología* Turismo*

**Cuadro 9 – Cursos de graduación de la Universidad Federal del Piauí**

Fuente: Investigación directa.

<b>LEYENDA:</b>	<b>SÍMBOLOS</b>
	° Licenciatura
	* Bachillerato
	** Bachillerato / Licenciatura

La FSA (<http://www.fsanet.con.br>) es la institución particular del Piauí con mejor evaluación del MEC, basada en datos del índice general de los cursos (IGC), año 2009. El índice es un instrumento construido sobre la base de una media ponderada de las notas de los cursos de graduación y postgrado de cada institución. En otras palabras, sintetiza en un único indicador la calidad de todos los cursos de graduación, maestría y doctorado de la misma institución de enseñanza. El IGC es divulgado anualmente por el INEP / MEC, tras la divulgación de los resultados del Enade.

En el caso de la FSA, sin tener postgrado *stricto sensu*, su graduación privilegia 15 áreas ofrecidas como bachillerato, en su único *campi*, situado en Teresina: Administración; Ciencias Contables; Economía; Derecho; Educación Física; Enfermería; Ingeniería de Producción; Farmacia; Fisioterapia; Periodismo; Normal Superior; Nutrición; Pedagogía; Psicología y Servicio Social.

#### 5.1.1.2 Muestra de docentes

Es oportuno exponer que algunos teóricos de metodología científica defienden que los entrevistados no deben ser identificados en los estudios con el propósito de preservar su privacidad. En cambio, ha teóricos que defienden exactamente lo contrario y optan por identificar a los participantes, justificando que se ponen de relieve las personas que participaron en el estudio, así como evidencia el cuidado del investigador a la hora de seleccionar unidades de análisis relevantes.

Para nuestro estudio, asumimos el criterio de los primeros teóricos y optamos por no identificar directamente a los investigados, sino utilizar el recurso de sustitución. Así, atribuimos a los 18 profesores las 18 primeras letras del alfabeto: UFPI, profesores nominados de la A a la I; FSA, de la J a la R. Sobre la base de la guía de entrevista, detallada más adelante, agregamos el perfil de los entrevistados en lo que se refiere a los cuatro ítems específicos: sexo, franja etaria, titulación y disciplinas impartidas.

### Perfil de los investigados



**sexo:** femenino (55,55%)  
**franja etaria:** más de 45 años (33,33%)  
**titulación:** doctorado (38,89%)  
**disciplinas:** ocho con más de tres (44,44%)

En lo que concierne específicamente al **sexo**, el perfil de los 18 profesores entrevistados indica el predominio de mujeres (10 sobre 8), lo que no nos sorprende, resultando una equivalencia de 55,55% de mujeres contra 44,45% de hombres. Cuando afirmamos que se trata de un resultado esperado, nos basamos en la constatación anterior: del universo de 36 profesores de ambas instituciones que podrían participar del estudio, 18 eran varones y 18, mujeres.

Además, recordamos que, a lo largo de la historia de la humanidad, como Macêdo (2005, p. 132, traducción propia) evidencia, los espacios ocupados por hombres y mujeres nunca se acercaron tanto como en los últimos años, independientemente del segmento social, nivel de escolaridad u ocupación. Antes la figura del profesor, ya fuera de la enseñanza primaria, secundaria o superior, era asociada a menudo con la figura de la “*profesora*” y, a veces, con la de “*tía*”<sup>1</sup>. Sin embargo, actualmente no existe prácticamente una gran distinción, de forma que “[...] el magisterio deja de ser la opción profesional favorita de la mujer”. Prueba de lo dicho se nota también en el Programa de Doctorado de Comunicación Audiovisual, Revolución Tecnológica y Cambio Cultural de la USAL, curso académico 2007/2008, en que se aprecia un cierto equilibrio, ya que del total de nueve profesores, cinco son hombres (55,55%) y cuatro son mujeres (44,45%).

En lo que a la **edad** respecta, seis categorías componen la **Tabla 2**, con una concentración más significativa en la última categoría: más de 45 años (seis profesores), franja

<sup>1</sup> En Brasil, *tía* es una expresión que se usa para profesoras y profesores de la enseñanza primaria, toda vez que esos profesionales son – con cierta frecuencia –, considerados “miembros de la familia” de los niños. Luego, los estudiantes menores suelen llamarles tías y / o tíos.



etaria en que empíricamente se percibe que los profesionales, en general, poseen madurez intelectual, derivada de lecturas de obras (clásicas y / o técnico-científicas) y experiencias de las prácticas en aulas y la participación en congresos y eventos específicos. Luego ellos tienden a estar motivados para el uso de herramientas distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 2**  
**Franja etaria de los entrevistados**

<b>FRANJA ETARIA</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>(%)</b>
<b>- de 25 años</b>	---	---
<b>25 a 30 años</b>	---	---
<b>31 a 35 años</b>	<b>5</b>	<b>27,78</b>
<b>36 a 40 años</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>
<b>41 a 45 años</b>	<b>5</b>	<b>27,78</b>
<b>+ de 45 años</b>	<b>6</b>	<b>33,33</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Investigación directa.

A diferencia de la realidad española, en Brasil durante la década de los 90 del siglo XX, muchos profesionales salían de las universidades / facultades directamente para el mercado de trabajo, sin antes pasar por cursos de postgrado. Ello ocurría porque muchos cursaban especialización, maestría y doctorado con edades más avanzadas, tras incursiones prácticas en sus áreas. No obstante, esta tendencia comienza a cambiar, entre otros factores, debido a las exigencias del mercado de trabajo, cada vez más competitivo y selectivo, y también dada la oferta de cursos y las facilidades de realización.

Las otras dos categorías que recibieron una cantidad significativa fueron: 31 a 35 años, con cinco profesores, y 41 a 45 años con la misma cantidad. Como Hoyos (1979, p. 9 traducción propia) argumenta “[...] es precisamente después de la edad de 35 años cuando la mayoría de los investigadores comienza a dar sus mejores contribuciones en los campos técnico-científicos”. Como actualmente en Brasil la edad de jubilación de la mujer es de 60 años, mientras que para el hombre es de 65, y la contribución para la seguridad social es de 30 años para la mujer y de 35 años para el hombre, percibimos que todavía faltan años para la jubilación de muchos de los entrevistados. Es decir, los datos hacen suponer que ellos estarán

estimulados a innovar en sus actividades diarias atendiendo a las necesidades del mercado de trabajo, que exige profesionales dinámicos y aptos para otras técnicas y métodos en la formación de los estudiantes.

La sociedad de la información y el flujo continuo de datos e informaciones impulsan la constante necesidad de buscar una especialización (cualificación), lo que trae como consecuencia que cada vez más los profesionales de distintas áreas busquen postgrados, sean de las Ciencias Exactas, Ciencias Humanas o de las Ciencias Sociales, sean cursos *lato* o *stricto sensu*. Ello se corresponde con las características de la sociedad de la información, que requiere continuamente la actualización de los profesionales, ya sea en sus áreas o en áreas afines complementarias a su actuación. No obstante, hoy no es nada fuera de lo común, por ejemplo, encontrar un pedagogo que hace una especialización o maestría en administración o recursos humanos, así como un periodista que se dedica a estudiar e investigar sobre derechos humanos.

De hecho, los entrevistados también se encuadran en esta situación; tanto, que ninguno de ellos se limitó solamente a la graduación, en lo que se refiere a la etapa formal del conocimiento, como es posible tener una idea en la **Tabla 3**, que se refiere a la **titulación** de los entrevistados.

**Tabla 3**  
**Titulación de los entrevistados**

<b>TITULACIÓN</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>(%)</b>
<b>Graduación</b>	---	---
<b>Especialización</b>	<b>6</b>	<b>33,33</b>
<b>Maestría</b>	<b>4</b>	<b>22,22</b>
<b>Doctorado</b>	<b>7</b>	<b>38,89</b>
<b>Post-doctorado</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Investigación directa.

Entre los 18 profesores, uno concluyó post-doctorado (G); siete doctorados (A, C, D, Y, F, H e I); cuatro maestrías (B, K, M y R) y seis especializaciones (S, L, N, O, P y Q). Aunque no

conste como opción en el instrumento de recolección aplicado a los profesores de la muestra, tres están haciendo otros cursos en la actualidad: dos de maestría (N, en Japón, y L, en Brasil) y otro de doctorado (B, en São Paulo, Brasil). En este contexto es interesante destacar que la LDB exige que los profesores universitarios, para ejercer la función de docentes, posean por lo menos el título de especialista, aunque tienen mayor prioridad los que tienen maestrías y doctorados.

La mejoría en la enseñanza de las instituciones privadas también se debe al aprovechamiento de profesores jubilados procedentes de las IES públicas, práctica común en la época del Gobierno FHC, en todo el País, cuando ocurrieron modificaciones significativas en la seguridad social. En 1998, el Congreso Nacional vota a favor de una amplia reforma en esta área.

Entre las principales transformaciones, la sustitución de la jubilación por tiempo de servicio por la jubilación por tiempo de contribución (30 años para mujeres y 35 para hombres) y la institución del límite de edad para la jubilación integral de los servidores públicos: 53 años para hombres y 48 para mujeres. Además de todo ello, aumento de la edad mínima para la jubilación de los trabajadores del sector privado: 60 años para hombres y 55 para mujeres. Muchas veces, con la titulación máxima exigida (doctorado) para cambio de categoría de la institución, así como la necesidad de atraer alumnos, el prestigio y atractivo generado ante profesores doctores, estos profesionales pasaron a ser disputados por las instituciones privadas, siendo ampliamente valorados.

Las motivaciones para la realización de post-graduaciones son distintas, aunque coinciden en un aspecto: la exigencia mínima para actuar como docentes universitarios. Luego, entre las características determinantes destacamos:

1. La oferta creciente y constante por parte de las IES, públicas o privadas.
2. La competitividad del mercado de trabajo, también cada vez más acelerada.

3. El bajo coste de los cursos.
4. La financiación por agencias que fomentan la investigación, sean nacionales o internacionales.
5. Los beneficios devenidos de la titulación (incremento salarial y cambio de plaza ocupada, entre otros).
6. La satisfacción personal.

etc.etc.

Al final, es habitual que en el día de hoy los profesionales ingresen más temprano en post-graduaciones, en algunos casos después de concluir la primera etapa de la enseñanza superior, como es común en las generaciones actuales.

El objetivo de añadir a la entrevista una pregunta acerca de la cantidad de disciplinas que cada profesor imparte proviene de la constatación de que la rutina del docente es demasiada atareada. Además de las clases (preparación y ejecución), ellos asumen atribuciones que decoran esta práctica, como el planeamiento de actividades, la corrección de exámenes, tutorías de alumnos, participación en reuniones y comités de evaluación de cursos, entre otras muchas. Y todas esas tareas exigen tiempo.

Por lo tanto, los datos recolectados demuestran que la gran mayoría de los deponentes (88,89%) imparten más de una asignatura en el curso de Periodismo. (**Tabla 4**). Es probable que la sobrecarga de trabajo dificulte la implementación de nuevas alternativas pedagógicas, entre las cuales estaría la utilización de películas en clases, una vez que estas actividades extras requieren un tiempo de planeamiento diferenciado. De ahí, creemos relevante proponer estudios de esta naturaleza, una vez que pueden servir como manuales; por ejemplo, el libro *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*, de Ambròs y Breu, año 2007, que ofrece un abanico de propuestas didácticas para iniciarse en el aprendizaje del cine como

materia de estudio y como eje central de aprendizajes interdisciplinarios, una propiedad que posee de manera poderosa la educación en comunicación.

**Tabla 4**  
**Disciplinas impartidas por los entrevistados**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>(%)</b>
Una	2	11,11
Dos	5	27,78
Tres	8	44,44
Cuatro	3	16,67
Más de cuatro	---	---
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Investigación directa.

## 5.2 Tipología / paradigmas de investigación

La tipología de la investigación científica es siempre un tema controvertido. Varía de acuerdo con los ámbitos de estudio. Varía también según los teóricos especializados en metodología. Varía asimismo en función de las líneas de pensamiento vigentes en los países y hasta incluso de la filosofía de actuación de las instituciones de un mismo país. Al respecto, Selltiz *et al.* (1976), por ejemplo, afirman que la categorización, en todas las áreas, incluyendo la comunicación social, es extremadamente frágil, al depender de la percepción del examinador o del lector, de modo que es siempre un riesgo el apego en demasía a una determinada línea de acción.

En general, existen tres paradigmas de investigación: cualitativa, cuali-cuantitativa y cuantitativa. Cada uno con particularidades, siendo necesario entender que la cualitativa se dedica al universo de significados, motivaciones, aspiraciones, creencias, valores y aptitudes, lo que corresponde a un espacio profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos; mientras que una investigación cuantitativa prioriza los números y datos. En este panorama, Deslandes *et al.* (1994) argumentan que la investigación cualitativa no puede ser reducida a la operacionalización de variables, en conformidad a lo que apunta Godoy (1995) al reconocer el potencial de esta investigación, teniendo en cuenta el hecho de que esta no

enumere o mida los eventos estudiados, ni emplee instrumentos estadísticos en el análisis de los datos. Luego, parte de cuestiones que van a ser definidas a lo largo de cada investigación.

Reconociendo que en la investigación cualitativa tenemos gran heterogeneidad de enfoques o teorías de referencias (filosóficas, sociológicas y antropológicas), hay la necesidad de establecer criterios de evaluación de su calidad. Al respecto, Sánchez Gómez (2008) evidencia que la labor de investigación puede y debe ser evaluada, pero conforme criterios distintos en función del tipo de paradigma seleccionado (cualitativo o cuantitativo). En esta dirección se basa el **Cuadro 10**, creado por ese autor con los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad, que refuerzan el valor del estudio cualitativo.

Al final, lo que se nota es que los investigadores cualitativos y los defensores de la calidad de esa manera de investigar desarrollaron su propio lenguaje para diferenciarse del paradigma positivista. Pues, como Sánchez Gómez (2008, p. 264) defiende, “en la medida en que el papel del investigador no se oculta, sino que se hace manifiesto, resulta más factible el reconocimiento y la evaluación de su sensibilidad, creatividad y capacitación en la calidad final de la investigación [...]”

En oposición, las aportaciones de Neuendorf (2002) y Wimmer y Dominick (1996) son en el sentido de que la investigación cuantitativa permite una mayor riqueza de información sobre los datos estudiados. La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. La diferencia fundamental entre ambas es que la metodología cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales.

<p><b>VALOR DE LA VERDAD:</b> Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad (credibilidad – validez interna)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observación participante</li> <li>2. Triangulación: de datos (fuentes de datos), del investigador (varios investigadores), teórica (diferentes perspectivas para interpretar los datos), metodológica (múltiples métodos), disciplinar (disciplinas complementarias)</li> <li>3. Juicio crítico de colegas</li> <li>4. Recogida de material referencial</li> <li>5. Comprobaciones con los participantes</li> </ol>
<p><b>APLICABILIDAD:</b> Grado en el que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos (transferibilidad – validez externa)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestreo teórico</li> <li>2. Descripción exhaustiva</li> <li>3. Recogida abundante de datos</li> </ol>
<p><b>CONSISTENCIA:</b> Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto (dependencia – fiabilidad)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación del estatus y el rol del investigador</li> <li>2. Descripciones minuciosas de los informantes</li> <li>3. Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos</li> <li>4. Delimitación del contexto físico, social e interpersonal</li> <li>5. Réplica paso a paso</li> <li>6. Métodos solapados</li> </ol>
<p><b>NEUTRALIDAD:</b> garantía de que los descubrimientos de una investigación no estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador (confirmabilidad – objetividad)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprobaciones de los participantes</li> <li>2. Recogida mecánica de datos</li> <li>3. Triangulación</li> <li>4. Explicar posicionamiento del investigador</li> </ol>

**Cuadro 10 – Criterios de calidad de la investigación cualitativa**

Fuente: GARCÍA-VALCÁRCEL, 2008, p. 243-244.

Además, la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. De manera didáctica, basándonos en los

teóricos de metodología científica Igartua (2006); Marconi y Lakatos (2006) y Selltiz *et al.* (1976), establecemos las siguientes diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa.

### **INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Centrada en la fenomenología y comprensión.

Observación naturista sin control.

Subjetiva.

Inferencias de sus datos.

Exploratoria, inductiva y descriptiva.

Orientada al proceso.

Datos "ricos y profundos".

No generalizable.

Holística.

Realidad dinámica.

### **INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA**

Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico.

Medición penetrante y controlada.

Objetiva.

Inferencias más allá de los datos.

Confirmatoria, inferencial, deductiva.

Orientada al resultado.

Datos "sólidos y repetibles".

Generalizable.

Particularista.

Realidad estática.



Ante las discusiones o las diferenciaciones extremas entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas, hay una tendencia creciente, en los últimos años, de mezclar los dos métodos. Quizás es la evidencia de que un puente entre el formalismo estadístico y el análisis cualitativo puede ser establecido, lo que nos permite en ocasiones puntuales establecer inmersiones híbridas, no limitándonos ni a la interpretación “dura” del método cuantitativo, por ejemplo, ni a la interpretación demasíadamente “*soft*” del método cualitativo. Por esto, en nuestro caso específico, optamos por la investigación cuali-cuantitativa, que nos permitirá ir más allá de la cuantificación para la categorización e interpretación más amplia de los datos, como ya se puede percibir en la configuración del perfil de los profesores entrevistados. Es decir, si presentamos datos cuantitativos, al mismo tiempo, tenemos la preocupación central de entender la calidad de esa cuantificación. Por ejemplo: ¿por qué más mujeres?; ¿por qué un número razonable de doctores?; y así en adelante.

Lo más importante, según Selltiz *et al.* (1976), es la necesidad de operacionalización dentro de una investigación, lo que quiere decir, también, que una investigación presuponga etapas que van siendo, poco a poco, ejecutadas, hay un *continuum* entre ellas que debe ser respetado, porque asegura la unidad de la investigación. Por lo tanto, basándonos en Becker (1994), comprendemos que es obligación del investigador reconocer cuál es el método más adecuado a su estudio, reconociendo que a partir del diálogo con los sujetos involucrados en la investigación, nuevos conocimientos provenientes del proceso epistemológico creativo podrán surgir del aprendizaje que existe dentro del universo cualitativo, pero sin la necesidad extrema de rechazar la cuantificación.

Por último, las particularidades de cada investigación hacen de esta un trabajo singular, en el que competirá al investigador tener libertad para definir su propio método según lo recogido a desarrollar y los obstáculos a enfrentar. Por lo tanto, como bien afirma Sánchez Gómez (2008), la calidad en la investigación cualitativa estará directamente relacionada con el rigor del proceso, en general, y a lo metodológico, en particular. Además, inferir sobre la calidad supone preguntarse sobre la veracidad de los resultados y sobre la credibilidad del

trabajo desarrollado. Y, en ningún momento, añadir datos cuantitativos puede ser visto como “peligro” para la calidad de la investigación cualitativa.

### **5.3 Técnicas de investigación**

Para esta investigación se utiliza una metodología de triangulación, con la cual la combinación de distintas técnicas es fundamental para el éxito del estudio. De esta manera, mezclamos aspectos del método cualitativo y del método cuantitativo, con la finalidad de atender los objetivos establecidos, además de recurrir a dos instrumentos / técnicas, o sea, usar la entrevista y la técnica de observación sumadas a la revisión de literatura.

#### **5.3.1 Entrevista**

Una de las técnicas de investigación más utilizadas en Ciencias Sociales y en Comunicación Social (incluso periodismo), es la entrevista, que constituye una de las habilidades de obtención de datos sobre aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones y actitudes) basándose en la información (oral o escrita) proporcionada por el propio sujeto. Como manifiesta Cea D'Ancona (1992), los datos de la entrevista se recaban a través de las manifestaciones realizadas por los propios interesados y no a partir de la observación de sus comportamientos en su vida cotidiana.

De acuerdo con Bosch y Torrente (1993, p. 136), “una entrevista es el conjunto de procesos encaminados a obtener una determinada información de una muestra representativa de una población, mediante un conjunto de preguntas”. Marconi y Lakatos (2006) comentan que la entrevista es un procedimiento utilizado en la investigación social para la recolección de datos y / o para ayudar en el diagnóstico o tratamiento de un problema social.

El guión de preguntas es el instrumento básico para la obtención de datos en la investigación mediante la entrevista (CEA D'ANCONA, 1992). Es el documento que recoge el conjunto de interrogantes de una entrevista. Es por tanto, un instrumento de obtención de

información y la forma protocolaria de realizar preguntas, como resaltan Bosch y Torrente (1993). El guión de preguntas permite recoger información a partir de la formulación de preguntas; los informes o protocolos verbales suministrados por el propio sujeto de la investigación se convierten en datos con los que operar y extraer conclusiones válidas sobre comportamientos e intenciones de conducta, actitudes, creencias, percepciones, estados afectivos o respuestas emocionales, conocimientos, orientaciones o disposiciones personales e información sociodemográfica (IGARTUA, 2006). No obstante la variación de conceptos que cercan la expresión – entrevista – como una de las técnicas de investigación, de una forma o de otra, todos dicen lo mismo: la posibilidad de la entrevista como el instrumento por excelencia de la investigación social.

Además, como destacan Duarte (2008); Laville y Dione (1999); Leite (2004); Rudio (2004); y Selltiz *et al.* (1976), el éxito de la entrevista en el área estudiada aquí discurre de sus incontables ventajas, como:

- (a) Economía de tiempo.
- (b) Oportunidad de alcanzar un mayor número de encuestados.
- (c) Posibilidad de realizar respuestas más ágiles.
- (d) Menor riesgo de distorsión.
- (e) Obtención de contestaciones materialmente inaccesibles, etc.

Otro aspecto relevante es que no existe un procedimiento único en cuanto a la disposición de las entrevistas. Autores como Marconi y Lakatos (2006) y Selltiz *et al.* (1976) clasifican las entrevistas en dos tipos: estructuradas y no estructuradas. En cambio, otros autores como Duarte (2008) optan por una terminología un poco distinta, pero en su esencia con el mismo significado: entrevistas cerradas, semiabiertas y abiertas. En el caso de la entrevista estructurada o cerrada, su utilización se aplica en investigaciones solamente cuantitativas; cuando, por ejemplo, se desea obtener informaciones representativas de un conjunto de una población. La diferencia entre no estructuradas / abiertas y semiabiertas es

que las primeras son realizadas a partir de un tema central, una entrevista sin itinerario, mientras que las semiabiertas parten de un guión-base. Merece la pena registrar que en cualquiera de los casos, se puede incluir cuestiones de naturaleza cualitativa y cuantitativa, dependiendo de la percepción del investigador.

Ante las variedades de entrevistas, hace falta recordar que la mención de sus aspectos positivos no elimina las desventajas indicadas por los estudiosos de metodología científica en los tipos específicos de entrevistas. Por ejemplo, al usar preguntas abiertas, el proceso de codificación resulta más costoso y difícil que el de las preguntas cerradas, lo que explica la tendencia a formular preferentemente preguntas cerradas y dejar las abiertas para indagar aspectos específicos. Asimismo, es preciso crear categorías a la hora de analizar, entrenar bien a los codificadores y definir correctamente las respuestas para evitar posibles dudas. Sin embargo, afirmamos que el uso de preguntas cerradas también posee desventajas, ya que obligan a los entrevistados a elegir una opción, aunque ésta no refleje su opinión. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que una u otra elección de estilo de preguntas tiene beneficios y perjuicios, condicionando al investigador de cara a la adecuación para reflejar la realidad del estudio.

En el presente estudio, para la consecución de los objetivos, elegimos la entrevista semiabierta (**Apéndice A**) como una de las técnicas de recolección de datos y, por lo tanto incluimos, en la estructura del guión de entrevista, preguntas abiertas, mixtas y cerradas. Estas facilitan a los 18 participantes del estudio la oportunidad de expresarse con más libertad, presentando sus ideas y pensamientos acerca de las posibles formas de utilización de las películas en clases de periodismo, así como los beneficios y las reacciones de los alumnos, proporcionando, como ha previsto Duarte (2008), una mayor riqueza de información sobre los datos estudiados.

### 5.3.2 Observación participante

Un gran acercamiento con la realidad a ser estudiada resulta de la técnica de observación participante, ya que entramos en contacto directo con los seres o situaciones estudiadas, permitiéndonos nuevas oportunidades de aprendizaje. Además, nuevas comprensiones provienen del contacto con la realidad, que está a manos del investigador en una inmensa variedad de posibilidades de interacciones, articulaciones y también contradicciones.

Es importante destacar que la acción de observar requiere varios sentidos. Esto es, se basa en la visión, en el olfato, en el tacto, en el paladar, etc. etc. De forma que la combinación de estas variables determina nuestra forma de absorber el mundo; en especial, aquel mundo en que estamos inmersos en el momento de realizar la observación. Para Guasch (1997), observar es una clase de mirada, es un acto de voluntad que escoge una zona de la realidad para observar algo específico. Luego, las Ciencias Sociales tienen en cuenta el contexto, sin fragmentar ni dividir lo real.

Para Lage (2009, p. 12, traducción propia), el foco de observación de las experiencias es múltiple, evidencia que los encuentros o miradas se dan entre saberes, poderes, grupos sociales y personas. En este sentido, llama la atención en la necesidad de “[...] en cada encuentro [...] observar más allá de las palabras y de los silencios, los espacios, los actores, las actividades, la atmósfera del ambiente, los comportamientos y los sentimientos”, reafirmando la inserción de varios sentidos humanos. Además, es preciso destacar un aspecto importante de la observación participante: el tiempo de permanencia. El investigador necesita integrarse a la cotidianidad del grupo estudiado, a fin de crear oportunidades para nuevas percepciones. No obstante, el tiempo no puede ser ni muy poco, ni excesivo. Si es poco, hay riesgo de que el investigador no alcance apreciar elementos que lo habiliten para discurrir sobre el objeto de estudio. Si permanece por mucho tiempo, su presencia puede interferir en la unidad social de análisis y en su propia percepción:

[...] es importante reflexionar que el tema de la interferencia podrá perder un poco su importancia, si consideramos que no existen sociedades completamente cerradas y estáticas. Podrán en todo momento surgir nuevas presencias, como también nuevas ausencias y éstas estarán siempre en conjunto con el grupo, creando nuevos dinamismos, acentuando viejos o hasta, incluso, manteniéndolos desapercibidos.

Pensamos, en este sentido, que la propia idea de permanencia prolongada acaba por estabilizar a los cotidianos que van absorbiendo a los extraños, volviéndolos familiares en muchos casos. Del lado del / la investigador/a habrá también una acomodación de los papeles, a partir del momento en que pasa de la novedad a la rutina. Está claro que esto puede también levantar la cuestión de la identidad y de los papeles del/la investigador/a en el campo, más allá del tema relación de proximidad establecida con los grupos. (LAGE, 2009, p. 13-14, traducción propia).

En la práctica, en la observación participante, las exigencias metodológicas de distanciamiento entre sujeto y objeto dejan de existir o, al menos, se tornan tenues. Esto es porque la técnica favorece al investigador poder vivir profundamente la experiencia, en vez de extraer algunos fragmentos, lo que hace que la observación sea siempre subjetiva:

[...] la subjetividad es inevitable; incluso necesaria. Si como propone Weber la acción humana es radicalmente subjetiva, su comprensión sólo puede conseguirse subjetivamente. El problema básico de la mirada sociológica es que la situación social del observador condiciona aquello que mira y aquello que ve. Sin embargo, en la medida en que el observador reconoce y hace explícito cuál es su posición social, la subjetividad queda, si no controlada, sí al menos matizada. Es una cuestión de honestidad profesional. (GUASCH, 1997, p. 11).

Otro aspecto preponderante en el momento de concluir la observación participante es la salida del investigador. En este sentido, es importante discutir con los sujetos del campo las primeras conclusiones del trabajo de investigación antes de la salida definitiva, pues el espacio para el diálogo y el *feedback* son fundamentales para dirimir posibles dudas y / o interpretaciones equivocadas sobre el comportamiento del observador, resultante muchas veces del silencio y de la falta de retorno de los estudios realizados.

En nuestro caso, optamos por la observación participante con el objetivo no solo de complementar las informaciones que van a ser obtenidas vía entrevistas, sino también para acercarnos al grupo de entrevistados. Esto nos permitirá comprender más genuinamente su práctica docente, la forma de utilización del filme, la interrelación alumno-profesor e, incluso, las reacciones de los alumnos ante la utilización del material. A pesar de usada siempre como

técnica complementaria, la observación permite captar datos más imperceptibles o más inefables; por ejemplo, las entrelíneas del uso de los filmes en el salón de clases. De este modo, durante la observación varios aspectos serán considerados, de acuerdo con la descripción del tópico ficha de observación (**Apéndice B**).

## 5.4 Materiales y procedimientos

### 5.4.1 Entrevista: guión

En cuanto a la estructura del guión a ser utilizado (**Apéndice A**), lo dividimos en dos apartados. En la fase inicial (**A**), que alude al binomio cine y educación, buscamos identificar (1) el posicionamiento de los docentes sobre educomunicación y (2) si los profesores establecen alguna relación entre las dos áreas.

A continuación, preguntamos sobre (3) el gusto por ver películas y si, realmente, (4) lo practican. En este contexto, procuramos saber:

- (a) La frecuencia con que ven películas.
- (b) El origen de éstas.
- (c) Sus motivaciones para verlas.
- (d) Los géneros.

En los casos de los profesores que no las ven, se utilizó una pregunta abierta para conocer el porqué de ello. Prosiguiendo con el guión, nos interesó saber (5) la principal función que los profesores atribuyen a las películas. Más adelante, preguntamos sobre (6) el uso que de las películas hacen en el aula, la manera de utilización, la frecuencia, los criterios a la hora de seleccionar las producciones y solicitamos los títulos de las películas y los posibles temas a trabajar con los estudiantes. Además, teníamos el interés de saber cuáles son las más utilizadas y, por lo tanto, establecer un *ranking*. Indagamos a los entrevistados (7) para saber si

ellos creen que el uso de películas en clases de periodismo contribuye a la formación de los nuevos comunicólogos y (8) qué nivel de aceptación los estudiantes demuestran. Concluida la primera parte, se optó por dejar un espacio libre para la realización de comentarios.

De acuerdo con Romero Noveli (2008), las preguntas de carácter sociodemográficas deben estar al final del cuestionario, como hicimos en nuestro estudio, ya que en el transcurso de la entrevista, los lazos entre investigador e investigado tienden a hacerse más fuertes, lo que propicia un ambiente favorable para ese tipo de cuestionamiento. Así, en la parte (B), nos limitamos a la caracterización del profesor, con el objetivo de definir un perfil de los entrevistados, aunque restringido a cuatro ítems centrales: (1) sexo; (2) franja etaria; (3) titulación (graduación, especialización, maestría, doctorado y pos-doctorado) y (4) asignaturas (cantidad numérica de disciplinas impartidas). (**Apéndice A**).

#### 5.4.2 Entrevista: procedimientos

Una vez definido el guión de la entrevista, realizamos un pretest con el objetivo de verificar si el instrumento de medición de la investigación estaría en conformidad con los objetivos y las hipótesis del estudio. Sobre esto, Igartua (2006) y Marconi y Lakatos (2006) afirman que las personas entrevistadas en esta fase del trabajo deberán presentar características similares a las de la población del estudio, pero teniendo en cuenta que, evidentemente, no podrán ser los mismos entrevistados en la fase definitiva.

En el primer momento, el guión de la entrevista con un resumen del proyecto fue enviado a dos investigadores con conocimiento de metodología de investigación y de procedimientos estadísticos para evaluar el abordaje a ser realizado. Luego, elegimos a los profesores S y T, ambos de la FSA, para la verificación de las preguntas y posibles dudas o problemas. Aplicamos el pretest en la segunda semana de febrero de 2009 con la misión de identificar los defectos de construcción del guión, lo que debería permitir responder a los aspectos apuntados por Igartua (2006, p. 306-307):



[...] si las preguntas miden lo que intentan medir, comprobar que todas las palabras son entendidas y se comprenden fácilmente, apreciar si las preguntas son interpretadas de forma similar por todos los entrevistados, verificar si se han utilizado categorías de respuestas que son realmente exhaustivas y excluyentes, constatar si el cuestionario crea una impresión positiva y confirmar que se responden correctamente las preguntas.

Después de los ajustes necesarios al guión, empezamos las entrevistas en la fase definitiva. Como ocurrió con los contactos en la fase del pretest, todas ellas fueron grabadas con la finalidad de disponer exactamente de las opiniones de los entrevistados sin posibles ruidos comunicativos, y, por lo tanto, buscamos la mayor fidelidad y veracidad de las informaciones. Entretanto, para no intimidar al entrevistado, empezamos la conversación tratando otros temas hasta la oportunidad propicia de comunicarle la utilidad del grabador. Algunas veces, durante 20 hasta 30 minutos, hablamos de asuntos variados para que los profesores “se olviden” de la presencia del aparato tecnológico. Además, antes de las entrevistas propiamente dichas, hicimos una breve presentación sobre la investigación con la intención de sensibilizar a los profesores sobre la importancia de su participación y nos pusimos en disposición de contestar cualquier pregunta / duda. También aclaramos que sus nombres no serían identificados en ningún momento y que la entrevista no era un test, donde habría respuestas “buenas” o “malas”.

Es oportuno destacar que las conversaciones ocurrieron en una atmósfera de cordialidad, lo que favoreció la contestación de todos los ítems. A los profesores les tocara decidir el mejor lugar para la realización de las entrevistas, así como también la mejor ocasión: fecha y horario. De esta forma, 12 optaron por conceder entrevistas en sus ambientes de trabajo (aulas y coordinaciones), en los horarios laborales habituales, mientras seis lo prefirieron en sus residencias, en ambientes más informales y personales. O sea, intentamos trabajar en conformidad con las indicaciones de los teóricos, los cuales son unánimes en decir que la forma de actuar del investigador será determinante para el éxito o el fracaso del estudio. Así, tuvimos en cuenta otras recomendaciones, entre las que destacamos:

No deberá ser ni demasiado frío, ni efusivo en exceso; ni demasiado hablador ni tímido en demasía. La idea fundamental debe ser la de colocar al interrogado

en situación fácil, de forma que esté en condiciones de charlar libremente y de forma exhaustiva. (SELLTIZ *et al.*, 1976, p. 634).

Para esta fase de la investigación reservamos los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2009 (16 semanas), lo que nos proporcionó realizar prácticamente una entrevista por semana, con excepción de las dos segundas semanas de abril y mayo en que contactamos con dos docentes al mismo tiempo.

#### 5.4.3 Observación en las aulas: ficha

En cuanto a la estructura de la ficha de observación, (**Apéndice B**), así como ocurrió con el guión de entrevista, aquella fue elaborada con la finalidad de conducir las orientaciones del observador, pero sin ser adoptada como “camisa de fuerza”, que limite la capacidad de expresión del investigado. De esa forma, elementos comunes fueron observados a lo largo de cada situación, pero reservamos, siempre, espacio para las peculiaridades del momento; como, por ejemplo, el acceso de alumnos tras el inicio de la proyección o la presencia de otras personas del grupo.

La ficha comprende dos partes: (**A**) producción cinematográfica y (**B**) condiciones de exhibición. En el primero, tuvimos en cuenta: (1) consideraciones acerca de la película (anteriores o posteriores); (2) producciones antiguas o recientes; (3) películas de fácil acceso o “raras”; (4) exhibición: dobladas o subtituladas; (5) origen: nacional o internacional; (6) particularidades. En la etapa **B**, atendimos a: (1) soporte utilizado para la exhibición (televisión o *datashow*); (2) horario de las clases o momentos extras; (3) composición del grupo: sentados formalmente o en posiciones variadas; (4) con interrupciones o íntegramente y (5) particularidades.

Retomando las premisas teóricas (consensuadas entre cualquier estudioso de metodología), sabemos que la presencia del investigador introduce una serie de nuevas relaciones entre observador y observado, reorganizando el propio contexto social. Por ello, mantuvimos las fichas de observación siempre colocadas en un cuaderno de anotaciones, con

el fin de no intimidar a los sujetos observados, ni al profesor (el sujeto investigado directamente) ni a los alumnos (investigados indirectos). Inclusive porque las anotaciones muy visibles interfieren aún más en el comportamiento del grupo. De ahí que nuestras observaciones fueron registradas solamente después del inicio del filme o después de transcurridos muchos minutos de presentación, como si fuesen alusivos a la producción cinematográfica en sí.

#### 5.4.4 Observación en las aulas: procedimientos

Acompañamos 18 ocasiones de exhibiciones de filmes en el salón de clases en el segundo semestre de 2009, que comprende los meses de agosto a diciembre en el calendario académico brasileño. En estas oportunidades, hicimos anotaciones de los procedimientos adoptados por el profesor y de las reacciones del grupo, a fin de delinear mejor la manera que con este recurso viene siendo empleado.

Reiteramos que se actuó de la forma más discreta posible, para no violentar o incomodar a los sujetos bajo observación con nuestra presencia. Llegábamos con bastante antelación al inicio de la exhibición, conversamos con algunos alumnos y nos sentamos siempre en las últimas sillas. Además, solicitamos a los profesores no informar a los alumnos el motivo de nuestra presencia. Por último, esclarecemos que cada exhibición a ser observada se daba en aulas de profesores distintos, con el propósito de identificar coincidencias o disparidades en la forma de utilización de los filmes, lo que nos llevó a estar en las aulas de todos los investigados de la UFPI y de la FSA.

---

## 6 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

---

Sabio no es el que da las respuestas correctas: es el que hace las preguntas correctas.

Claude Lévi-Strauss

Con la finalidad de reforzar el movimiento creciente entre los profesionales de comunicación social y los estudiosos de la educación, y tomando como referencia la utilización de las herramientas generadas por los comunicólogos en la cotidianidad de los educadores, recogemos inicialmente el enunciado de Gutiérrez San Miguel (2008, p. 2):

Las nuevas tecnologías suponen unas herramientas poderosas, que pueden modificar o incrementar la capacidad de acción y de pensamiento del hombre llegando a generar una nueva cultura. No debería existir una separación entre la actividad académica y el entorno socio-cultural.

Los medios audiovisuales como nuevas tecnologías influyen en la dinámica de la clase, en cuanto que los componentes del grupo son también AUDIENCIA fuera del centro educativo, adquiriendo conocimientos, actitudes, valores..., que son aplicados en las actividades escolares, lo que habrá que tenerse en cuenta a la hora de diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Efectivamente, tal consideración expresada arriba reitera la fuerza de los medios en la contemporaneidad porque de forma creciente se constata que la generación de nuevos conocimientos pasa inevitablemente por la influencia ejercida por ellos. Por lo tanto, retornando a la cuestión central del estudio – la utilización de películas en las clases de periodismo – este apartado discute los resultados de la investigación efectuada en el ámbito de las dos IES (UFPI y FSA, Brasil), con el objetivo central de verificar la existencia de interrelación entre cine y educación mediante el análisis de cómo los 18 docentes entrevistados utilizan las películas como instrumentos didácticos.

## 6.1 Uso de películas en los cursos de periodismo en Brasil

El simple hecho de servir de registro de la realidad de una determinada época o de expresar puntos de vista individuales, que pueden contribuir a la discusión de problemas sociales, hace que las películas posean una mayor posibilidad de ser empleadas como instrumentos de comunicación y de transformación social, es decir: es el reconocimiento de las películas como medios educativos, como Jiménez Pulido (1999) evidencia. Y eso puede ocurrir, independientemente de la rama del saber, desafiando a los educadores y a los educandos en la construcción y en la ampliación de su repertorio cognitivo.

Consciente de esta realidad, Faria (2003) exalta la necesidad de un planeamiento pedagógico consistente que tenga en cuenta, ante todo, la sociedad en que se vive, constantemente, en medio de un *continuum* de informaciones, dentro de la denominada sociedad de la información, del aprendizaje o del conocimiento. Algunos autores, como Almacellas (2004) y Jiménez Pulido (1999) proponen esta sistematización en cuanto a la utilización de películas en la formación de estudiantes, como se percibe en sus obras *Educación con el cine* y *El cine como medio educativo*, cuando presentan respectivamente 22 películas, en el primer caso, y siete películas, en el segundo caso.

A todo eso, Faria (2003) añade una nueva forma de producir conocimiento que titula *Pedagogía de la información*. En su acepción, esa modalidad de pedagogía valora los recursos comunicativos de tal forma que corresponde a los educandos aprender a comportarse dentro del caos informativo, identificando y analizando las informaciones disponibles, de manera que podamos medir el nivel de relevancia y credibilidad, además de la utilidad para suprimir cuestiones cotidianas.

En realidad tenemos aquí una línea similar de pensamiento, cuando Targino (2006) alerta acerca de que la infinidad de datos, en la actualidad, no solamente dificulta la selección del material compatible con las demandas del educando, sino que también retrasa la ubicación de esas informaciones. Eso requiere administrar el flujo (creciente) de informaciones, sobre todo cuando pensamos en el acervo casi infinito de los datos y de las informaciones

disponibles en las redes electrónicas de información. En otras palabras, en la actualidad el número de informaciones en soportes tan variados como impresos, materiales electrónicos y virtuales, acarrea serias dificultades de selección y de aprendizaje de los mecanismos en el uso de los recursos comunicativos. En este sentido es preciso e inevitable que los estudiantes ejerciten sus estrategias de búsqueda, a fin de identificar las informaciones compatibles con sus necesidades, ya sea manteniéndose informado o generando reflexiones (conocimiento).

Los primeros involucrados en el proceso, los profesores, tienen el deber de ser los guías, que sean los conductores del camino a seguir y tengan como base el contenido expuesto aunque no sea su única función. A los segundos, los estudiantes, se les responsabilizaría del desprendimiento para asimilar el propósito sin considerar, sin embargo, las orientaciones repasadas, como la mirada crítica ante la reproducción. Es la tentativa diseminada por Freire (1987, p. 68, traducción propia) durante toda su vida acerca de que es necesario que los actores sociales se concienticen de la manera dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que “[...] nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

En la sociedad de la información, el eje de la economía pasa a ser la producción, distribución y difusión de la información:

Consolidando un nuevo sector del sistema productivo, el cuaternario [...], el cual incorpora las actividades relativas a la industria de la información y del conocimiento. Ello es fácil de notar cuando analizamos la fuerza de la información en el momento actual. La sociedad está sometida a una avalancha de datos advenidos de medios tradicionales como el libro, la revista, el periódico, la radio, la televisión (TV) o de sofisticados recursos, como las redes electrónicas de información, lo que hace que alguien afirme que todo es información y que las acciones humanas se reducen a ella, llevándonos a considerar, incluso lo desconocido, como información-potencial. (TARGINO, 2006, p. 96, traducción propia).

Bajo tal perspectiva, en la llamada sociedad del conocimiento, más que nunca, las instituciones educativas y la prensa se imponen como elementos fundamentales para la democratización del saber, lo que refuerza la intención de ese estudio en comprobar la fuerza de las películas, con énfasis en las producciones cinematográficas.

Siguiendo la estructura de los instrumentos de recolección de datos, o sea, el guión de entrevista y la ficha de observación, empezamos el análisis de los datos recolectados teniendo en cuenta los objetivos operacionales del estudio, en la línea antes descrita de una investigación cuali-cuantitativa.

### 6.1.1 Educomunicación y motivación

En el contexto de la educomunicación, reconocemos y reafirmamos las contribuciones de teóricos como Antoine Vallet; Francisco Gutiérrez; Michel Tardy; Nazareno Taddei, entre otros muchos, que se preocupan de las posibles repercusiones de los mensajes audiovisuales en la formación de niños y jóvenes y de la situación en la que los propietarios de los medios ejercen su influencia sobre las grandes audiencias. En países como España, Francia, Inglaterra, EE.UU. y Canadá, reflexiones acerca de esta temática se iniciaron tan pronto el acceso a los medios se popularizó. Desde luego, la necesidad de una educación del público para un consumo consciente de los mensajes de los medios de comunicación se puso como pauta básica de una educación moderna.

Ante lo expuesto parécenos evidente el resultado obtenido en la investigación. Es decir, los datos prueban que un índice elevado de entrevistados (16 de un total de 18: 88,88%) mantienen una idea muy lúcida sobre la expresión educomunicación. Por lo tanto, de inicio, cuando preguntados sobre la concepción de educomunicación, de forma intencionalmente libre, con la finalidad de conseguir percepciones más genuinas, entre las consideraciones concedidas, muchas recogen las definiciones clásicas. Éstas atribuyen a la educomunicación la interacción de la Comunicación en la Educación, que ha sido reconocida por la UNESCO en 1979 como indica Salanova-Sánchez (2002). Desde entonces, educomunicación se asocia a "educación en materia de comunicación" que incluye "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar" en el contexto de la utilización de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas científicas, incluyendo el uso del cine en la alfabetización mediática.

Aquí están algunas de las posturas de los entrevistados, transcritas íntegramente:

El uso de los instrumentos de la comunicación o instrumentos mediáticos en la educación a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Entrevistado B).

En pocas palabras, creo que es la comunicación destinada a la educación, o mejor dicho, los medios de comunicación de masas en el proceso de educación. (Entrevistado L).

Es la utilización estratégica de los medios de comunicación para la enseñanza (educación). (Entrevistado P).

Es una rama de reflexión y de intervención social que une las dos áreas: educación y comunicación. (Entrevistado E).

En mi concepción son dos alternativas: la educación tomando como referencia la producción en comunicación para enseñar (ubicar al alumno en el mundo) o, por otro lado, la comunicación utilizando los procesos educativos para comunicarse. (Entrevistado J).

Es la asociación entre dos áreas: educación y comunicación, de tal manera que una auxilia a la otra. Ello porque no se puede educar si no hay comunicación, utilizando todas sus tecnologías con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, comprendemos que al comunicarse también se entra en el proceso de educación. (Entrevistado M).

Sin embargo, algunos entrevistados reconocen que tienen tan solo una idea de lo que puede ser la expresión educomunicación. En el momento en que enuncian sus conceptos, a pesar de estar fundamentados en la simple intuición, ellos se acercan de lo prescrito teóricamente.

Nunca me detuve a pensar en ese concepto. Por lo que he escuchado hablar y por el contacto con una profesora que estudia el área, lo entiendo como la comunicación usada como herramienta educativa de cambio social. (Entrevistado D).



La expresión no es común para mí, pero la idea de usar los procesos comunicativos como instrumentos de educación es algo antiguo, que viene siendo retomado. Incluso algunos teóricos de educación, como [Paulo] Freire percibían eso como esencial. (Entrevistado C).

Tengo poco conocimiento sobre educomunicación pero considero que es un área en que alía la comunicación en beneficio de la educación. (Entrevistado N).

En el momento siguiente, los entrevistados fueron estimulados a contestar si establecen alguna relación entre cine y educación, como ha sido previsto por los citados Antoine Vallet, Francisco Gutiérrez, Michel Tardy y Nazareno Taddei. De un total de 18, en este momento 17 manifestaron que sí (94,45%) y solamente uno que no (5,55%). Para complementar el sentido de la cuestión fue solicitado que los profesores presentasen argumentos, independientemente de que hubiesen contestado sí o no. El único que afirmó no establecer relación directa presentó la siguiente justificación:

Pensar en cine dentro de una perspectiva de corriente de transformación social es algo que no establezco. Entiendo el cine como producto de una práctica social, dicho de otro forma, como espejo de una práctica social, sin necesidad de seguir modelos rígidos y morales de una educación formal. (Entrevistado H).

En cambio, la gran mayoría optó por la otra consideración. Y en el momento que lo hacen, de entre los 17 profesores, hay argumentos sólidos que pueden ser sintetizados en las cuatro manifestaciones transcritas a continuación:

El proceso de creación cinematográfica pasa por el proceso de educación cultural y se concentra en algún aspecto específico de la realidad social, cultural o política, o aun, en miradas ficticias que abordan cuestiones sociales en ambientes irreales. Luego, el punto de vista en una obra del cine puede tornarse interesante al ser presentada, debatida y hasta criticada en el proceso educacional. (Entrevistado A).

El cine por sí solo nos proporciona una idea crítica. Por mala que sea la película siempre se puede conseguir algo, algún aspecto. A lo largo de la historia del cine ya le atribuyeron culpas y responsabilidades. En algunos momentos fue valorado; en cambio, en otros momentos, duramente criticado. El cine provoca reacciones y por lo tanto provoca reflexiones. (Entrevistado F).

La película, como otras herramientas, puede ser trabajada en la educación de distintas maneras. Algo que hago desde hace mucho tiempo, pues creo que sirve para ilustrar situaciones, como proceso de replicación de teorías, etc. (Entrevistado G).

Creo que poseen una relación muy próxima. Primeramente porque el cine es una herramienta importantísima para la educación en el momento que concreta elementos necesarios para el conocimiento. El cine posee la capacidad de provocar la imaginación de las personas. Luego, al provocar a la imaginación, se liberan las personas, algo que debe ser prioritario en el proceso de educación. (Entrevistado Q).

Esas respuestas obtenidas al inicio de las entrevistas sirven de base para saber si existiría motivación o, por lo menos, apertura por parte de los docentes para el uso de las películas en clase. Como consecuencia, cuando preguntamos a los entrevistados si hacen uso de las películas en clase, de los 18 entrevistados, una vez más, 17 de ellos contestaron que sí, con el igual porcentaje de 94,45%.

Dato relevante, pues casi la totalidad de la muestra hace uso de producciones cinematográficas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es la confirmación de que la efectiva modernización de la educación debe consistir además de la introducción de aparatos, en la instrumentación de programas de alfabetización mediática que preparen a padres y madres, maestros y a la sociedad en general a conocer los nuevos lenguajes, como García Matilla (1996a); Greenaway (1996) y Masterman (1993, 2000) afirman. Los autores son enfáticos al corroborar que las prácticas educativas deben ayudar a que los educandos identifiquen los múltiples significados que guardan los códigos mediáticos, de modo que

ejerzan una recepción crítica y, sobre todo al adueñarse de sus lenguajes, aprovecharlos en sus experiencias cotidianas.

Para complementar la respuesta afirmativa sobre el uso de las películas en clase, les pedimos que presentasen justificaciones, cualquiera que sea la opción elegida. Entre las argumentaciones variadas, en lo adelante transcribimos seis, que resumen la esencia de las respuestas:

Hago uso porque muchas veces las películas me sirven para una comprobación de aquello que estoy diciendo. En ese momento ejemplifico a través de las películas. (Entrevistado B).

En razón de ser un nuevo discurso, asociado al del profesor, en el proceso de percepción de la realidad periodística. (Entrevistado M).

Considero que la película es una información que es capaz de cambiar algo dentro de las personas que la ven, al ser capaz de alcanzar un punto (nivel) que nosotros (profesores) solamente con las palabras no podemos inculcar. Incluso, creo que algunos temas son mejor tratados de una manera no convencional. (Entrevistado Q).

A veces es más sencillo contextualizar determinadas discusiones con ejemplos prácticos principalmente en casos como el mío en que tengo solamente asignaturas teóricas. Luego el uso de películas se presenta como iniciativa práctica y concreta. (Entrevistado K).

Consideramos que las apreciaciones hechas reflejan ideas y puntos de vista presentados en el marco teórico del estudio, que refuerzan la idea de que el docente debe buscar constantemente innovaciones para su práctica diaria, sobre todo, en el caso brasileño ya que la enseñanza del periodismo atraviesa fase delicada, en razón de la determinación del STF. Por ejemplo, expertos en la temática, como Gutiérrez San Miguel (2008, p. 5), son enfáticos:

Una meta irrenunciable de la educación ha de ser, al menos, hacer consciente al ciudadano de los efectos de los media sobre sus formas de pensar y de vivir.

Además, Campuzano (1992) y García-Valcárcel (2008) destacan que la innovación en la práctica docente debe estar relacionada con la capacidad de trabajar de forma creativa y crítica nuevos elementos, de modo que el educando les atribuya nuevas finalidades. De hecho, hay entrevistados que confirman la necesidad de cambios y de formas atractivas de clases, léase, creativas:

Uso para contextualizar temáticas, así como también porque es un **atractivo** (subrayado nuestro) para los estudiantes. (Entrevistado R).

Para romper la estructura básica de la clase (profesor – discurso – alumno). Creo que es importante intentar buscar otros medios, como el cine, para **enriquecer** (subrayado nuestro) el proceso. Además, considero importante ilustrar las discusiones teóricas con medidas prácticas. (Entrevistado L).

Independientemente del contexto de aprendizaje, con lo cual incluimos la enseñanza universitaria, Bazalgette (2007); Davis (1996) y Tyner (1996, 2008) precisan que los educandos tienen que aprender por sí mismos; nadie aprende por el otro; necesitan activar esquemas de pensamiento y de acción, involucrarse en la comprensión. Es la confirmación de las palabras de Freire (1987), antes transcritas, cuando asegura que nadie educa a nadie. Se trata de que el educando transforme la información en conocimiento. Por tanto, los aprendizajes duraderos, reflexivos y críticos vendrán si el docente es capaz de facilitar y brindar las oportunidades para que los alumnos sean capaces de relacionar la teoría y la práctica.

La segunda opción de respuesta a la pregunta acerca del uso de las películas en clase – no utiliza –, al final no fue adoptada por nadie, en razón de la propia delimitación de la muestra (**ítem 5.1**), que excluía premeditadamente los docentes brasileños que no las utilizaban. En cambio, el ítem raramente obtuvo un solo voto (5,55%), así razonado:

En mi área (Teorías de la Comunicación), el contenido es muy específico para ser tratado en una película. (Entrevistado E).

Notamos, en ese momento, limitación por parte del docente y / o restricción al uso de elementos atípicos a la esfera estudiantil. Ello porque es necesario tener claro que crear oportunidades para que el estudiante aprenda, diseñar situaciones de aprendizajes diversos y complejos supone un cambio desde dentro, una innovación que requiere amplio esfuerzo y mucha dedicación por parte de los docentes, que se involucren en este modo de educar.

Preguntados sobre los motivos que justifican el hábito de ver películas, ante las cinco alternativas previstas en la entrevista – entretenimiento / ocio; cultura; identificación con el tema; búsqueda de contenido para actividades universitarias; otra – todas las opciones fueron escogidas, con la orientación de que los entrevistados podrían elegir un único ítem, con la intención explícita del autor en determinar las razones prioritarias para cada individuo.

La opción entretenimiento / ocio ocupó la primera posición, con 58,83% (10 votos), seguida de la alternativa identificación con el tema, con 23,53% (cuatro votos), mientras los ítems cultura, búsqueda de contenido para actividades universitarias y otra (momento personal) solamente recibieron un voto cada una (5,88%). En verdad, este resultado es totalmente inesperado y expresa una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, en la práctica, pues desde las primeras preguntas percibimos predisposición de los educadores en reconocer a la obra mediática (película) como un recurso para las clases, además del porcentaje elevado de visualización semanal (82,36%), conforme el dato presentado. Luego creíamos que la alternativa de búsqueda de contenido para actividades docentes alcanzaría un índice más elevado, lo que no ocurrió.

### 6.1.2 Atracción y géneros

A continuación, con la intención de descubrir algunos gustos y prácticas de los 18 entrevistados acerca del séptimo arte, ya que también nos serviría para un mayor indicador (o

no) de un posible uso en sus actividades diarias, les preguntamos si les gusta ver películas y si realmente lo hacen.

El simple hecho de que todos los entrevistados demuestran un interés por la lectura externa al universo educativo, lectura en el sentido de Morán Costa (1987), evidencia no solamente el nivel de concienciación del educador en su condición de actor social, sino también su reconocimiento del potencial del medio como elemento esencial en la formación del ciudadano y ciudadana, como Gutiérrez (1976) y Freire (1987) lo hacen. Por supuesto, a pesar de tal unanimidad, los argumentos para justificar se muestran bastante variados:

Desde mi formación profesional fui habituándome a ver películas y no solamente a verlas, sino también a utilizarlas en clases. (Entrevistado R).

Para mí, ir al cine o ver una película es una tarea prioritaria. Incluso, hoy me considero una cinéfila. Con la práctica de la docencia me empezó a gustar aún más, pues le veo una finalidad real en el aula. (Entrevistado B).

El cine también posee una vertiente educativa aparte del genuino entretenimiento que genera. Nos damos cuenta de eso en las producciones de algunos directores y guionistas. (Entrevistado D).

Porque considero que es una excelente forma de entretenimiento. (Entrevistado P).

Primero, por la fascinación y segundo porque soy “transportada” a ver una película por la estética. (Entrevistado F).

Para mí, el cine repite la vida o la vida repite al cine. En muchas películas me veo dentro de las historias o consigo visualizar historias de otras personas. Por último, reflexiono sobre la vida a través del cine. (Entrevistado G).

La riqueza de percepciones nos lleva a notar cómo el cine es percibido de manera particular. Mientras algunos, los entrevistados P y F, lo ven como entretenimiento, otros lo consideran como “espejo de la sociedad” (“el cine repite la vida o la vida repite al cine”, entrevistado G), reforzando las consideraciones de Loscertales y Martínez-Páis (1997), para quien el cine puede convertirse en elemento estimulante de reflexión y debate. Diversas iniciativas de cine clubes en todo el mundo, por ejemplo el *Clube de Cinema de Porto Alegre*, fundado en 1948, en Brasil; y el *Cineclub FAS*, originado en 1953, en España, comprueban esa teoría. Casi siempre el principal objetivo de esas iniciativas es construir una nueva cultura audiovisual, crítica, democrática y descentralizada, buscando difundir la variedad y riqueza del cine nacional y / o internacional, ya que el cine es una poderosa herramienta que contribuye a la educación, cultura y desarrollo de los pueblos.

A título de información, los cine clubes se refieren a organizaciones destinadas a la proyección, al análisis y a la discusión de productos audiovisuales, especialmente películas. En general, tienen propósito educativo, al confrontar a nuevos públicos con distintos trabajos audiovisuales por medio de una programación estructurada y dinámicas delimitadas, en las cuales dos etapas son básicas: (a) una breve presentación o introducción de la película al público asistente y (b) una promoción de debate o discusión sobre la película, donde los asistentes, organizadores y algunas veces los creadores, intercambian puntos de vista.

Además de ello, en la actualidad, el cine cuenta con la fuerza de la Internet y sus numerosas herramientas, como portales, *sites*, *blogs*, redes sociales, etc. etc. para fomentar y ampliar discusiones acerca de las producciones realizadas. Los interesados en este arte, ya sea por interés particular o por motivación social / laboral, utilizan los espacios virtuales para intercambiar opiniones y sugerencias de filmes que pueden ser vistos y empleados en prácticas de trabajo o estudio (formación).

En Brasil, así como en Francia o en España, una infinidad de *sites* especializados en el área pueden ser señalados. A modo de ejemplo, citamos cinco de la realidad brasileña: (1) Adoro Cinema (<http://www.adorocinema.com>); (2) Cena Final (<http://www.cenafinal.com.br>); (3)

Cine Pop (<http://www.cinepop.com.br>); (4) Loucos por Cinema (<http://www.loucosporcinema.com.br>) y (5) Super Cinema (<http://www.supercinema.com.br>).

Es importante destacar incluso que el cine también está incluido en portales y *sites* de asuntos generalistas y / o en espacios de temáticas culturales. Hasta tomando como base el espacio brasileño citamos dos ejemplos reales, que se enmarcan en lo dicho anteriormente: UOL (<http://cinema.uol.com.br>) y umacoisaeoutra (<http://www.umacoisaeoutra.com.br/cinema>).

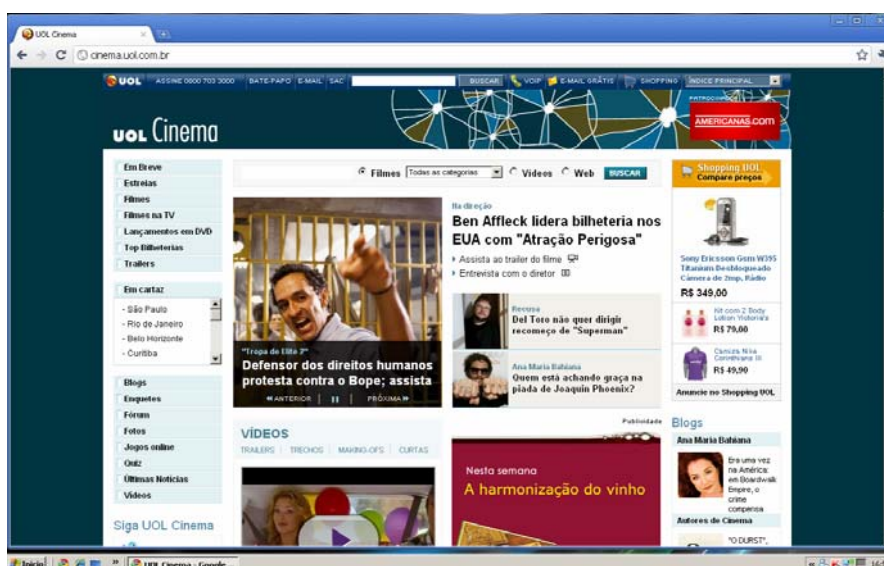


FIGURA 7 – Portal de noticias UOL



FIGURA 8 – Site umacoisaeoutra



Por otro lado, algunos entrevistados en el estudio, como I, G y J, ven al cine como elemento formador de opiniones y caracteres. Lo que no deja de estar relacionado directamente con la reflexión y el debate. Sin embargo, hay quien busca desde el primer momento relacionar el cine con su propia área de enseñanza u otras áreas, imprimiendo un nuevo ropaje a la concepción, como se comprueba con las consideraciones de R, B y D.

Almacellas (2004) y Ambrós y Breu (2007) son solamente tres autores entre otros muchos que comparten ideas similares al buscar emplear el cine al ambiente estudiantil. Reconocen que el gran reto de la actualidad es enseñar a los educandos (niños, jóvenes y adultos) a ser espectadores críticos, hábiles para decodificar el lenguaje de la imagen y conscientes de los mensajes que reciben constantemente, en especial, para los profesores de periodismo, que forman nuevos profesionales de la comunicación, responsables por la diseminación de la información. Este es también el pensamiento de algunos profesores, como los que dicen:

Me proporciona entretenimiento, aprendizaje, conocimiento y apertura para nuevos lenguajes. (Entrevistado E).

Creo que por medio del cine **somos invitados a aflorar sentimientos** (subrayado nuestro) que en el día a día no dejamos manifestar. Más que eso, creo que somos invitados a discutir temas que normalmente no hacemos. Además, el cine es una de las mejores diversiones de las que disponemos. (Entrevistado I).

Primero porque en mi trayectoria desde la niñez estuve viendo películas. Las artes siempre estuvieron muy presentes en mi vida y el cine me dio y me sigue dando contribuciones importantes para **ver el mundo con otra mirada** (subrayado nuestro). (Entrevistado J).

Además hay que recalcar que algunas declaraciones que parten de una cuestión genérica – ¿Le gusta a usted ver películas? ¿Por qué? – insinúan o explicitan la utilidad del cine en la educación. Tan sólo hace falta rever las respuestas de R, B y D. Ejemplificando: para

el primero, el hábito de ver películas empezó desde su formación y prosiguió en su función docente. Por su parte, B se confiesa un cinéfilo, en tanto para D, el cine posee una posibilidad educativa además de su capacidad de entretener, dependiendo siempre de la producción. Esa tendencia comprobada en la investigación refuerza la sintonía del profesional de educación de las dos IES con la búsqueda de actualización, confirmada por Macêdo (2005, p.148, traducción propia). Aunque la referencia sea específicamente en el manejo de la Internet, la autora enfatiza el

[...] desarrollo de nuevas estructuras mentales para percibir y lidiar con situaciones nuevas [...] Esa postura, a decir verdad, es esencial para trazar el perfil del profesional moderno, apto para desarrollar actitudes, como (a) saber, pensar e intervenir; (b) saber formular perspectivas; (c) saber investigar y elaborar; (d) saber cultivar la interdisciplinaridad y el trabajo en equipo; (e) manejar la instrumentación electrónica; (f) reciclarse permanentemente, y, si fuera necesario no hesitar y volver a la universidad; (g) tener conciencia de su responsabilidad como ciudadano; (h) luchar por la garantía de su inserción en el mercado.

Dentro del conjunto de preguntas relativas a los gustos de los profesores, en lo que se refiere a los géneros de películas que más les atraen, los entrevistados recogieron libremente más de una opción a la hora de realizar la indicación. De un total de 64 indicaciones, las opciones que recibieron más votos fueron: drama (10), ciencia ficción (siete), aventura / épico (siete) y suspense, con seis puntos. (**Tabla 5**).

Es evidente que no hay una razón única que pueda explicar la prioridad de los géneros elegidos, hasta porque son opciones de carácter individual, y no siguen una lógica de raciocinio. El drama puede mezclar la comedia y lo trágico, pero también puede apuntar hacia ciertos elementos terribles y siniestros. De forma similar, la ciencia ficción se basa, casi siempre, en el desarrollo científico y en las situaciones advenidas de ese desarrollo en el tiempo y en el espacio. Aventura / épico / suspense pueden siempre llevar a los acontecimientos imprevistos o sorprendentes. Es decir, los géneros están relacionados inevitablemente con la diversidad del ser humano.

Tabla 5  
Géneros más vistos por los profesores

GÉNEROS	VOTOS	(%)
Drama	10	15,63
Ciencia ficción	7	10,94
Aventura / Épico	7	10,94
Suspense	6	9,38
Documental	5	7,81
Comedia	5	7,81
Animación	5	7,81
Romance	5	7,81
Acción	4	6,25
Guerra	3	4,69
Musical	2	3,13
Western	2	3,13
Policíaco	1	1,56
Nacional (Brasil)	1	1,56
Biográfico	1	1,56
Terror	---	---
Thriller	---	---
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Investigación directa.

Con la intención de ampliar aún más las informaciones acerca de los gustos y los hábitos personales de los entrevistados en cuanto al séptimo arte, hicimos otras dos preguntas. Primero, en relación con la frecuencia con que ven películas. En este caso, entre las siete alternativas – a diario, una vez por semana, dos veces por semana, quincenalmente, mensualmente, anualmente, otra frecuencia (indíquela) – dos alcanzaron índices significativos: una vez por semana (47,05%, ocho indicaciones) y dos veces por semana (29,41%, cinco indicaciones). También registramos tres elecciones de quincenalmente (17,64%) y una elección de diariamente (5,9%). Es oportuno registrar que del total de 18 entrevistados uno de ellos no eligió nada, ya que él nos revela no ver nunca cualquier género de película, a pesar de en sus primeras declaraciones, aun en la fase de delimitación de la muestra, indicar que sí las utilizaban.

De cualquier forma, aunque no tengamos datos de la media de películas vistas por los brasileños en un año, consideramos que el índice encontrado en nuestro estudio es relevante

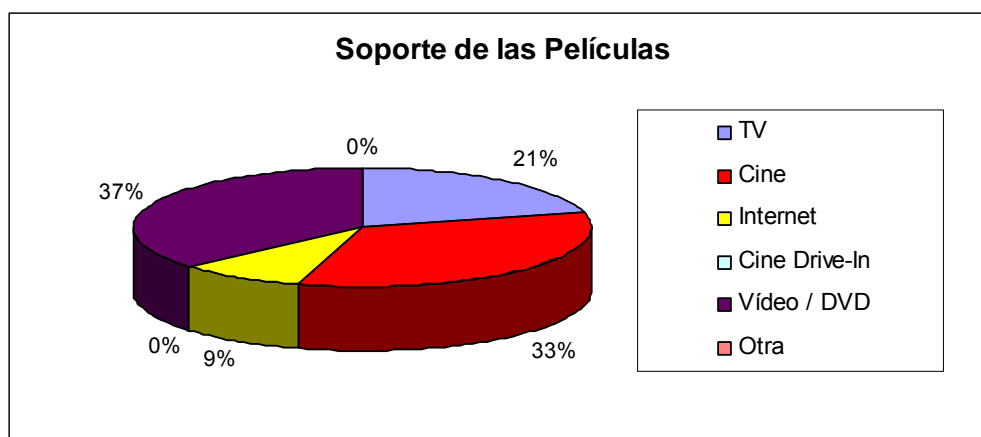
(82,36%)<sup>2</sup>, ante la constatación de la primacía de al menos una película por semana. Luego puede ser que el nivel de actualización por parte de los entrevistados en términos de “películas del momento” o “películas de moda” sea considerable, ya que muchos manifestaron ver los últimos estrenos.

Además, si estamos trabajando con profesores, su contacto constante con las películas sugiere la posibilidad de una aplicación simultánea en el aula. Y entonces esa innovación pedagógica genera mayor interés del educando por provocar el involucramiento en los contenidos discutidos en las sesiones. Es el universitario como elemento activo y distante, por lo tanto, de la posición como una mera “vasija” o mero receptor de informaciones fragmentadas y fuera de la realidad, como fue discutido exhaustivamente por Freire (1987). Por ejemplo, llevar al grupo la película *El gran carnaval* (1951) es una manera atractiva y dinámica para tratar acerca del periodismo sensacionalista (prensa amarilla) y de la falta de ética profesional.

En segundo lugar, en cuanto al soporte u origen de las películas, los entrevistados tenían la posibilidad de elegir más de una opción de un total de seis, en caso de que fuera necesario: (a) TV, (b) cine, (c) vídeo / DVD, (d) Internet, (e) cine *drive-in* y (f) otras. El **Gráfico 1** expone los datos obtenidos, y evidencia dos categorías con un porcentaje aproximado y relativamente elevado: cine y vídeo / DVD con 33% y 37%, respectivamente. En el otro extremo, las alternativas – cine *drive-in* y otras – no aparecen con ningún punto. Los demás (que suman 30%) están distribuidos entre TV (21%) e Internet (9%).

---

<sup>2</sup> El resultado fue obtenido de la suma de los tres primeros ítems: a diario (5,6%), una vez por semana (47,05%) y dos veces por semana (29,41%).



**GRÁFICO 1 – Origen de las películas vistas por los profesores**

Fuente: Investigación directa.

Esa diversificación de origen de la película vista por los docentes es un dato positivo, pues el acceso a soportes distintos equivale al acceso a discursos distintos, lo que proporciona al profesor poder formar opiniones sobre temas actuales (o no) con más seguridad. Así, todo lleva a creer que la introducción de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las escuelas y universidades brasileñas y / o españolas deben acentuarse con el paso del tiempo, así como también en razón de las reivindicaciones sociales y de la facilidad de acceso, entre muchos otros factores. Hace falta tener una educación para los medios, basada en los parámetros de la educomunicación, pues los espacios de formación no pueden adquirir la tecnología solamente con un afán modernizador, sino desde una perspectiva holística y conscientes de los cambios que esta decisión puede generar en la vida personal, familiar y social de las nuevas generaciones.

Eso es, si el profesor se limita sólo a ver las películas exhibidas en la televisión se arriesga a no tener contacto con las producciones de otras partes del mundo que no sea la *hollywoodiense*, ya que la influencia del cine estadounidense es muy grande en todo el mundo. Luego, el alquiler o compra de DVD contribuye al acercamiento de producciones argentinas, peruanas, españolas, francesas, italianas, indias, iraníes, brasileñas, etc., y por lo tanto, con la posibilidad de mayor efectividad de la educomunicación.

Al respecto, Viana y Silva (2002) recuerdan que los medios de comunicación poseen orientaciones ideológicas vinculadas a las características de sus dueños, sea en términos

políticos y / o económicos. Por lo tanto, una manera de burlar la alineación deseada por los medios es abrirse al consumo de otras producciones, que puede ocurrir al acudir al cine o a festivales de cine, como el *Festival de Gramado*, en Brasil, existente desde 1973; y el *Festival Internacional de Cine de San Sebastián*, en España, creado en 1953.

### 6.1.3 Función del cine y criterios de selección

En el guión de entrevista, la pregunta – ¿cuál es la principal función de las películas? – tiene por objetivo revelar cuál es la atribución que los entrevistados asocian a las películas. Del conjunto de seis opciones para elegir

1. entretener a los espectadores y proporcionar momentos de relax.
2. expresar puntos de vista individuales.
3. contribuir a la discusión de problemas sociales.
4. servir de registro de la realidad de una determinada época.
5. actuar como una herramienta para la formación del ciudadano.
6. otra.

solamente una no recibió ninguna indicación. Curiosamente fue la quinta opción que se relaciona directamente con la educomunicación, lo que suena como una paradoja, a partir de la propia concepción sobre el tema expresado por los entrevistados. Como ha sido visto, datos antes discutidos parecen confirmar que los profesores universitarios brasileños vinculados a los dos cursos de periodismo (UFPI y FSA) poseen una idea razonable sobre la relevancia de la educomunicación.

Por otro lado, los 18 participantes de la investigación mantienen una tendencia (coherencia) ya expresada en el cuestionamiento de la motivación para ver una película. Así, eligen preponderantemente la función de entretener a los espectadores y proporcionar momentos de relax (ocho votos, 44,45%), seguida de contribuir a la discusión de problemas

sociales (cinco votos, 27,78%). Consideramos coherente esta selección toda vez que se acerca a lo dicho anteriormente, o sea, 10 (58,83%) entrevistados se sienten motivados a ver películas por entretenimiento / ocio. Al respecto, reforzamos la idea de que el entretenimiento en la sociedad contemporánea es considerado un factor prioritario para la supervivencia saludable del ser humano.

Por último, los resultados obtenidos son así sintetizados: expresar puntos de vista individuales y otra (contribuir a una integración familiar), con dos votos cada una (11,11%), y servir de registro de la realidad de una determinada época, con una referencia (5,55%). En lo que se refiere a la posibilidad de externar puntos de vista personales es la atribución del cine como forma de reflexionar o considerar detenidamente los hechos y / o los acontecimientos. La integración familiar, por su parte, de una forma indirecta, mantiene significativa vinculación con el entretenimiento / ocio. Las películas aparecen como una estrategia de unión entre las personas que pasan el tiempo libre para divertirse en familia. En el último ítem, cuando hablamos del registro de una determinada época nos referimos aun a la interrelación entre cine y vida, tal como lo hizo el entrevistado G, cuando afirma, como ya fue transcrito, que el cine repite la vida, o la vida repite al cine y que, por lo tanto, crea la oportunidad de reflexionar sobre la vida, la época, los momentos históricos, etc.

Por otro lado, el hecho de que nadie opte por el cine como una herramienta para la formación del ciudadano sorprende mucho. Es un resultado que contradice las respuestas anteriores sobre educomunicación y la asociación entre cine y educación. Por último, desde el principio, la gran mayoría (88,88 %) de los docentes se dicen partidarios de la finalidad educativa de ese medio. En cambio, este dato fortalece el pensamiento de Aguaded Gómez (1996). En su opinión, aunque muchos profesores, sean de periodismo o de otras áreas, estén dispuestos a introducir medidas innovadoras en sus clases, por ejemplo las películas como instrumento de dinamización, ellos no saben cómo hacerlo. Las razones son variadas. Entre ellas: limitación de conocimiento, incapacidad de innovación didáctica y / o escasez de materiales e instrumentos para ese tipo de actividad educativa.

Prosiguiendo, cuando fueron preguntados acerca de qué criterios utilizan a la hora de seleccionar las películas, casi todos los educadores del estudio, de manera sorprendente, presentan contestaciones similares. Esto es aun más extraordinario por tratarse de una cuestión sin alternativas. Al contrario: es una pregunta abierta, lo que favorecía que cada uno presentara sus propias motivaciones. Teniendo en cuenta todo tipo de comentarios, tanto los breves como los extensos, se observa una patente similitud para determinar el uso de las producciones cinematográficas. Estas ocho consideraciones ratifican tal idea:

Adecuación del *film* al contenido planeado. (Entrevistado F).

Conexión temática y adecuación a la naturaleza del tema que es trabajado, pues no todas las películas sobre periodismo son apropiadas para discusiones. (Entrevistado J).

Que las películas estén enfocadas al contenido. (Entrevistado O).

Primero, que las películas posean una relación directa con la asignatura y, segundo, que propongan una discusión que considero oportuna para aquella temática. (Entrevistado D).

Adecuación de la película al contenido y a la realidad del grupo. (Entrevistado G).

Contenido de la película relacionado con el asunto abordado en clase y que posibilite ampliar la visión del alumno. (Entrevistado P)

Elijo producciones que aborden temáticas y técnicas periodísticas, independientemente de que sean antiguas o recientes. (Entrevistado I).

Temática. Relación con el tema a ser tratado en clase. (Entrevistado H).

Si nos detenemos en el análisis minucioso de los comentarios encontramos palabras que se repiten, como ocurre con “adecuación” en las consideraciones de F, J y G, o bien como “temática / tema” en D, I y H. Esa concomitancia supone una comprobación de lo dicho en cuestiones anteriores, como por ejemplo al razonar por qué hacen uso de películas en clase y,



también, al justificar el hábito de ver películas, en su día a día. En cuanto a la costumbre de ver películas, reiteramos que la identificación con el tema ocupa el segundo lugar (23,53% o cuatro votos) entre las opciones ofrecidas, abajo solamente del entretenimiento / ocio, que alcanza 58,83% (o 10 votos).

Entre las metas de este estudio está la de proponer, al final, una lista con informaciones sobre producciones cinematográficas que aborden la temática periodística y sugerencias de cómo emplearlas de forma sistemática. Así, justificamos la inclusión del cuestionamiento específico sobre los títulos utilizados por los entrevistados, solicitando a los educadores la indicación de las tres producciones más utilizadas por cada uno. (**Cuadro 11**).

Como respuesta, los profesores universitarios de la UFPI y de la FSA (cursos de periodismo) indican 30 producciones. A causa de la dispersión, destacamos las tres primeras posiciones:

1. *Todos los hombres del presidente*, con cinco menciones.
2. *Mad city*, con tres.
3. *El show de Truman*, también con tres.

Es posible que la preferencia por estas películas se deba a diversos factores, por ejemplo, la de retratar situaciones de investigación periodística y de exposición del comportamiento humano en situaciones límites. Además, las tres producciones son norteamericanas y tuvieron en su época amplia divulgación en el mundo. Son de fácil acceso, ya que son relativamente recientes (1976 a 1998), y poseen en sus repartos actores extremadamente populares en los papeles principales, como Robert Redford, y Dustin Hoffman en *Todos los hombres del presidente*; John Travolta y Dustin Hoffman en *Mad city* y Jim Carrey y Ed Harris en *El show de Truman*. Coincidentemente, en las dos primeras películas (*Todos los hombres del presidente* y *Mad city*) tenemos al mismo actor, Dustin Hoffman, en el papel principal, con la única diferencia de que en *Todos los hombres del presidente* su personaje es ético y comprometido con los intereses de la sociedad, mientras que en *Mad city* es todo lo contrario. Esto despertó la indignación de uno de los entrevistados, como aquí se transcribe:

Siempre el uso de películas genera reacciones heterogéneas. Me acuerdo bien de una situación peculiar en una de las primeras oportunidades en que usé *Mad City*. En ese día, un alumno se indignó con el comportamiento del personaje periodista [Max Brackett, interpretado por Dustin Hoffman] y me dijo que si para ser periodista tendría que hacer aquello prefería no seguir adelante. (Entrevistado D).

El argumento de *Todos los hombres del presidente* se refiere a la investigación periodística realizada por Carl Bernstein y Bob Woodward, que condujo al famoso escándalo del Watergate, obligando al presidente de los EE.UU. Richard Nixon a dimitir del cargo. Los periodistas del *Washington Post* investigan un asunto de carácter político que aparentemente tiene poca importancia. Al ver que renombrados abogados están trabajando en el caso, se dan cuenta de que detrás de todo ello puede haber algo mucho más importante. Intensifican sus averiguaciones siguiendo todas las pistas que se van abriendo ante ellos hasta que consiguen la colaboración de un confidente. Al final destapan un asunto sucio que implica a la Casa Blanca, y con ello al mismo presidente de la nación.

En el caso de *Mad city* tenemos la actuación del periodista de manera manipuladora, en una historia violenta y feroz sobre las locuras que se cometen para conseguir los mayores índices de audiencia en los informativos de televisión. Hoffman es Max Brackett, un reportero de la televisión local que es tomado como rehén junto con un grupo de escolares. Una oportunidad única para la carrera del periodista, que está protagonizando la exclusiva de su vida y no duda en cambiar el destino de los otros involucrados. A medida que Max fuerza la situación en pos de la noticia, ésta empezará a escapársele de sus manos.

*El show de Truman* gira en torno al programa de televisión *The Truman show*. Su protagonista, Truman Burbank (Jim Carrey), ha estado frente a las cámaras aun antes de nacer, aunque no es consciente de este hecho. La vida de Truman es filmada, a través de miles de cámaras ocultas, las 24 horas del día y es transmitida en vivo para todo el mundo, permitiendo al productor ejecutivo Christof captar la emoción real de Truman y el comportamiento humano cuando se coloca en determinadas situaciones. Algo semejante a lo

que se proponen los programas *Gran Hermano* o *Big Brother* en los más diversos países del mundo en la actualidad.

TÍTULO ORIGINAL	TÍTULO EN ESPAÑOL	AÑO DE PRODUCCIÓN	INDICACIÓN
<i>All the president's men</i>	<i>Todos los hombres del presidente</i>	1976	5
<i>Mad city</i>	<i>Mad city</i>	1997	3
<i>The Truman show</i>	<i>El show de Truman</i>	1998	3
<i>Citizen Kane</i>	<i>Ciudadano Kane</i>	1941	2
<i>The insider</i>	<i>El informante</i>	1999	2
<i>Shattered glass</i>	<i>El precio de una verdad</i>	2003	2
<i>Lorenzo's oil</i>	<i>El aceite de Lorenzo</i>	1992	2
<i>La guerre du feu</i>	<i>En busca del fuego</i>	1981	2
<i>The China síndrome</i>	<i>El síndrome de China</i>	1979	1
<i>Blade Runner</i>	<i>Blade Runner</i>	1982	1
<i>Babel</i>	<i>Babel</i>	2006	1
<i>The shawshank redemption</i>	<i>Sueño de libertad</i>	1994	1
<i>Finding a forester</i>	<i>Encontrando a Forester</i>	2000	1
<i>Freedom writers</i>	<i>Escritores de la libertad</i>	2007	1
<i>The paper</i>	<i>Detrás de la noticia</i>	1994	1
<i>Tapete vermelho</i>	(Sin título)	2006	1
<i>Janela da alma</i>	<i>Ventana del alma</i>	2001	1
<i>Uma esperanza chamada rádio</i>	(Sin título)	2004	1
<i>Wag the dog</i>	<i>La cortina de humo</i>	1997	1
<i>The village</i>	<i>El bosque o La aldea</i>	2004	1
<i>Enemy at the gates</i>	<i>Enemigo a las puertas</i>	2001	1
<i>Lili Marleen</i>	<i>Lili Marleen (Una canción... Lili Marlen)</i>	1981	1
<i>Ace in the hole</i>	<i>El gran carnaval</i>	1951	1
<i>My left foot</i>	<i>Mi pie izquierdo</i>	1989	1
<i>The juror</i>	<i>El jurado</i>	1996	1
<i>The bonfire of the vanities</i>	<i>La hoguera de las vanidades</i>	1990	1
<i>Der name der Rose</i>	<i>El nombre de la Rosa</i>	1986	1
<i>The Da Vinci Code</i>	<i>El Código da Vinci</i>	2006	1
<i>The purple rose of Cairo</i>	<i>La rosa púrpura del Cairo</i>	1985	1
<i>The pelican brief</i>	<i>El informe pelícano</i>	1993	1
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>---</b>	<b>42</b>

**Cuadro 11 – Películas trabajadas por los profesores**

Fuente: Investigación directa.

Otras películas que recibieron indicaciones fueron: *Ciudadano Kane*, *El informante*, *El precio de una verdad*, *El aceite de Lorenzo* y *En busca del fuego*, cada una con dos menciones. (**Cuadro 11**).

Al respecto de estas películas, de forma concisa, afirmamos que las tres primeras retratan situaciones vividas por periodistas, en especial en contextos de investigaciones. Al lado de *El aceite de Lorenzo*, las tres películas con temáticas periodísticas son basadas en hechos reales. Específicamente en el caso de *El aceite...*, esta producción tuvo mucha repercusión en Brasil por tratarse de un drama vivido por una familia y también por el espacio ocupado en los medios de comunicación, por ejemplo la revista semanal *Veja*, que dedicó varios artículos al tema de la película en diferentes ediciones, lo que es muy importante, porque es una revista informativa brasileña con circulación preponderante. Con una tirada en torno de un millón y 100 mil ejemplares, en la actualidad *Veja* se coloca como la revista brasileña de mayor circulación y la cuarta mayor revista semanal de información del mundo, superada solo por las estadounidenses *Time*, *Newsweek* y *U.S. News*.

El argumento de *El aceite de Lorenzo* versa sobre la tenacidad de un matrimonio por derrotar la enfermedad de su hijo. Ignorados por la comunidad médica y negándose a aceptar el diagnóstico de que su hijo Lorenzo moriría irremediablemente en unos años, Augusto y Michaela Odone cuestionarán los tratamientos oficiales y buscarán por su propia cuenta algún remedio que pudiese salvar o prolongar la vida de su hijo.

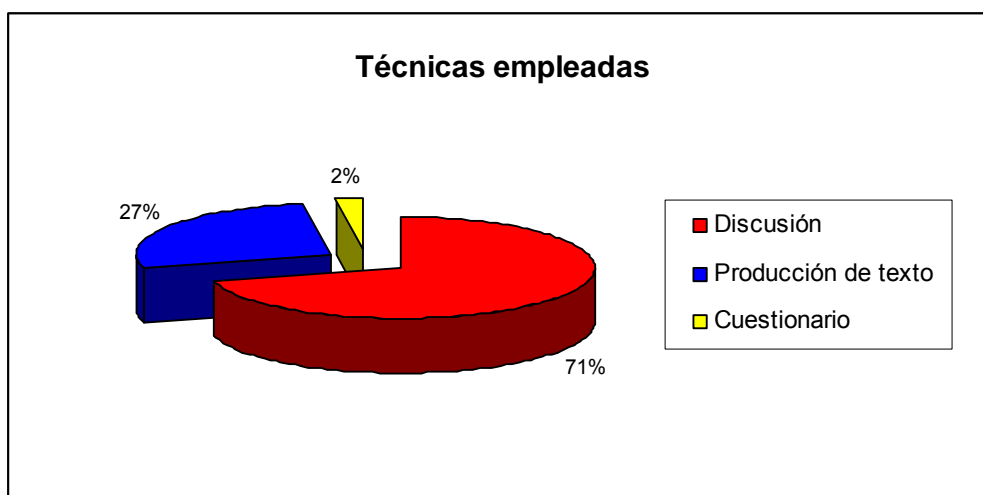
Las demás 22 películas (**Cuadro 11**) son nombradas tan sólo una vez quizás por la diversidad de producciones que tenemos en la actualidad o porque los entrevistados se limitaron a destacar solamente las que están relacionadas con sus asignaturas y / o contenidos. Incluso, es posible que otras producciones sobre temáticas periodísticas hayan sido vistas por ellos, pero en el momento de la entrevista no se hayan acordado de nombrarlas. Lo cierto es que existe una diversidad de películas para ser explotadas en la formación de los alumnos, conforme se ha recomendado en el **Apéndice C**.

Del conjunto de las 30 películas enseñadas por los profesores solamente 10 son del intervalo comprendido entre el año 2000 hasta la actualidad, lo que nos lleva a concluir que los

educadores recogen a menudo películas clásicas del área de periodismo, como: *Ciudadano Kane*, *El gran carnaval*, *Todos los hombres del presidente* y *El nombre de la rosa*. Esclarecemos que consideramos películas clásicas todas aquellas producciones de alta calidad, verdaderos ejemplares, famosas por repetirse a lo largo del tiempo. En otras palabras, son aquellas que por su legitimidad se mantienen como modelos dignos de imitación y análisis.

La información anterior se refuerza en el momento que el investigador acompaña la exhibición de películas a través de la técnica de la observación participante, **ítem 5.3.2**. Durante las 18 ocasiones de asistencia a las clases, percibimos que 13 entrevistados prefieren películas consagradas. Además, la mayoría de los docentes recogen películas “raras”, o sea, aquellas de difícil acceso para los estudiantes. Algunos participantes de la investigación, como B, G, J y N, poseen colecciones particulares, de las cuales utilizan títulos para abordar ciertas temáticas en sus asignaturas, conforme fue observado en sus actuaciones. Eso es positivo, pues evidencia su preocupación con la actualidad expuesta en la gran pantalla y consecuentemente su interés por mantener discusiones efectivas.

Para complementar la cuestión referente a los títulos adoptados con más frecuencia por los participantes de la investigación (**Cuadro 11**), requerimos la indicación de las técnicas manejadas con más frecuencia. (**Gráfico 2**). Aquí son recolectadas 44 respuestas, manifestadas libremente, es decir, sin ninguna opción de elección. En principio, agrupadas en cuatro diferentes opciones, conforme las expresiones usadas por ellos: “debate/discusión”; “producción de texto/reseña”; “cuestionario” y “análisis del contenido y / o personajes”. Como consecuencia de la semejanza de algunas contestaciones, para el análisis definitivo, decidimos agrupar las respuestas en solamente tres apartados, como el **Gráfico 2** lo muestra.



**GRÁFICO 2 – Técnicas empleadas por los profesores para trabajar películas**

Fuente: Investigación directa.

Del total elevado de 44 respuestas, la forma más empleada por los profesores para trabajar las películas es a través de discusiones, ya sea para iniciar o para concluir algo que está siendo analizado. En otras palabras: antes o después de la exhibición de las producciones, los estudiantes son estimulados a reflexionar acerca de los aspectos retratados en las situaciones presentadas, a fin de que puedan posicionarse críticamente. Es la adhesión a la línea de trabajo de algunos teóricos, como el brasileño Paulo Freire y los españoles Francisco García García (2002, 2003a, 2003b, 2004) y Roberto Aparici (1987, 1996), para quien es fundamental que los profesores, como verdaderos actores sociales, proporcionen a los demás, con énfasis en sus estudiantes, la oportunidad de ejercitar la creatividad y la criticidad.

De hecho, creemos que el debate es interesante y motivador. Si en muchas situaciones no existe consenso, la condición de exteriorizar distintos puntos de vista que guardan dos o más posiciones antagónicas en torno a un tema, problema o postura, hace que los participantes vean el objeto del análisis con otra perspectiva.

Además, durante nuestras observaciones, constatamos que 10 (55,55%) profesores optan por presentar explicaciones básicas antes del visionado de la película. En seis situaciones para justificar la elección del título; en dos, para solicitar de los estudiantes mayor atención a determinado personaje y / o situación y, por último, en otros dos momentos, para

estimular la identificación de situaciones prácticas reales de algo no fácilmente verificable. En las otras ocho situaciones, los profesores hacen sus comentarios y observaciones después de las exhibiciones. Es decir, reiterando Almacellas (2004); Ambrós y Breu (2007) y Jiménez Pulido (1999), que defienden una sistematización en el momento del uso de películas en clase, la mayoría de los observados en el estudio (los 10 de un total 18) optan por dar “claves de comprensión” a fin de proporcionar a los estudiantes orientaciones básicas para que sean capaces de llevar a cabo una lectura profunda de la historia que van a analizar:

Entiendo que el profesor tiene que abrir ventanas en la cabeza de los estudiantes para que ellos tengan el horizonte ampliado. Entonces, mi preocupación es ofrecer condiciones para ampliar dichos horizontes y luego generar impulsos para que salgan propuestas para el futuro. (Entrevistado C).

El primer paso que sigo es ofrecer a todos mis alumnos una sinopsis con el argumento de la película. No quiero que ellos me cuenten la historia. Lo más importante es analizar los comportamientos y las situaciones presentadas. A partir de esos aspectos, empezamos el debate y el análisis profundo. (Entrevistado F).

#### 6.1.4 Formas y frecuencia de utilización

De acuerdo con los profesores consultados, la manera más usual de utilizar películas en sus actividades es en el horario tradicional durante las clases (16 registros, 88,88%) y, por último, sugiriendo la visualización de las películas en otros espacios (casa / cine, etc. – dos registros, 11,12%). La otra opción – actividades complementarias en la propia universidad en horas extraordinarias – que ellos tenían a su disposición a la hora de contestar la pregunta, no recibe ninguna puntuación.

Durante las entrevistas, algunos profesores, como B, L y N, nos revelaron que la orientación de que los alumnos deberían ver determinada película, como por ejemplo *Escritores de la libertad*, para una actividad a ser desarrollada en clase no representaba la

garantía de que realmente iban a hacerlo. Luego la estrategia de recomendar la visualización extra-clase fue sustituida por prácticamente todos ellos, con excepción de dos docentes. Aunque algunos alumnos (pocos) veían con restricción la presentación de una película en su integridad, llegando a insinuar que en ese día el profesor no tenía ningún contenido planeado para darles, la recepción era colectivamente positiva.

En cuanto a lo que se refiere al objetivo operacional – identificar el nivel de uso de películas, en términos cuantitativos, por profesores universitarios del área de periodismo – ocho respondientes afirman utilizarlas mensualmente (44,44%). (**Tabla 6**). Las otras cinco categorías – a diario; una vez por semana; dos veces por semana; quincenalmente y anualmente – no conquistan ninguna indicación. En cambio, la séptima opción de respuestas para esa pregunta (otra frecuencia) recibe 10 votos, distribuidos de la siguiente manera:

1. una vez por semestre: cinco.
2. dos veces por semestre: cuatro.
3. tres veces por semestre: una.

**Tabla 6**  
Frecuencia con que los profesores utilizan películas

<b>FRECUENCIA</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>(%)</b>
A diario	---	---
Quincenalmente	---	---
Una vez por semana	---	---
Dos veces por semana	---	---
Mensualmente	8	44,44
Anualmente	---	---
Otra: Una vez por semestre	5	27,77
Otra: Dos veces por semestre	4	22,22
Otra: Tres veces por semestre	1	5,57
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Investigación directa.

Es imprescindible registrar que en Brasil, en general, el semestre estudiantil universitario mantiene una duración de cinco meses, sea en instituciones públicas o privadas. Entonces, tenemos aquí una frecuencia considerable, lo que nos lleva a inferir que existe una



apertura hacia nuevas alternativas pedagógicas, así como también que no ocurre un uso excesivo, lo que podría generar aversiones por parte de los universitarios:

Las películas deben ser usadas con moderación, pues a veces con el uso indebido del audiovisual los alumnos pasan a crear resistencias. Lo más interesante que he visto en estos años de experiencia fue la creación de un grupo de discusión de películas, en los moldes de un cineclub, mientras estábamos en el semestre lectivo. En ese momento, me di cuenta de que los alumnos habían entendido que el cine es una potente lente de aumento de la realidad, que nos hace ver cosas antes no vistas. (Entrevistado K).

Es decir, según nuestra percepción, los profesores están empleando las películas de manera dosificada, aunque, como fue discutido en el capítulo anterior, 88,89% de los docentes imparten más de una asignatura en el área de periodismo, lo que puede dificultar la adopción de alternativas pedagógicas innovadoras.

Después de analizar las apreciaciones de Bazin (1991); Ferro (1992) y Jiménez Pulido (1999) acerca de los beneficios del uso del cine, destacamos:

- (a) despierta el interés del participante por el tema tratado.
- (b) fortalece los conocimientos previos y favorece el aprendizaje significativo.
- (c) promueve actitudes de investigación en el participante.
- (d) permite que el participante establezca comparaciones de diferentes puntos de vista, con relación al tema retratado.
- (e) sirven de “recreación” para el ambiente educativo.

Exactamente por permitir al profesor en esa sección de aula un ambiente más relajado, ocho entrevistados (44,44%) consintieron que los jóvenes vieran las películas de manera informal: algunas veces, sentados al suelo; otras, tumbados en alfombras especiales llevadas por el entrevistado G, conforme fue observado por nosotros.

### 6.1.5 Percepción de la contribución del material

Una de las últimas preguntas de la entrevista pretendía identificar cómo los profesores perciben las reacciones de los estudiantes. En este sentido, optamos por una cuestión que posibilitase manifestaciones libres de interferencias – ¿de qué manera la utilización de películas en salones de clase contribuye a la **formación** de los estudiantes de periodismo? En lo adelante, exponemos declaraciones interesantes derivadas de las experiencias de los maestros:

Creo que a los educandos les gusta mucho el uso de películas. Sus reacciones son muy reveladoras, aparte de los comentarios. Una cosa que considero fundamental en ese proceso es la mediación del profesor que debe saber qué película usar de acuerdo con la realidad de cada conjunto de alumnos. (Entrevistado R).

Creo que contribuyen porque los alumnos consiguen aprender mejor el contenido que está siendo abordado. Después, creo que ellos pasan a tener una visión crítica del cine, lo que les lleva a tener otra percepción del mundo. (Entrevistado L).

A partir del momento que el alumno ve un *film*, él reflexiona y entra en contacto con un contenido nuevo. Por lo tanto, pasa a absorber más lo que le proporciona elementos para la formación de una opinión más concreta. (Entrevistado M).

En los tres primeros casos, tenemos posicionamientos extremadamente alentadores, pues R recoge la responsabilidad del profesor y, sobre todo, la importancia de una buena selección a la hora de determinar aquello que será visto y debatido, mientras que L y M reconocen que el simple uso de películas ya proporciona subsidios para la formación de valores. El posicionamiento de R va en dirección a las contribuciones de Almacellas (2004) que reafirma la necesidad de que el profesor siempre haga una elección basándose en la realidad del grupo y del contenido a ser trabajado.

En una línea similar tenemos tres apreciaciones más que complementan los comentarios de los dos últimos deponentes (L y M).

Contribuye en la medida en que el alumno es estimulado a hacer conexiones entre lo que ve y su propio mundo (realidad). (Entrevistado P).

Los alumnos las adoran porque se ven reflejados en aquellas situaciones, en un momento u otro, y aunque sea una dramatización ellos son conscientes de que pueden vivir algo semejante. (Entrevistado J).

Las películas aceleran el contacto del alumno con otro lenguaje. Ayudan en la formulación de ideas sobre la temática y en la aparición de preguntas y dudas. (Entrevistado Q).

Cuatro docentes retoman aquí la idea de que las nuevas medidas de enseñanza, como el manejo de películas, pueden ser eficaces para comprobar (o no) lo exteriorizado por los profesores. Dicho de otra manera, ellos defienden que los audiovisuales exponen casos reales que tan solo sus discursos pueden no conseguir representar de modo tan perfecto.

Yo creo que las películas ilustran bien, contextualizan mejor situaciones que serían más difíciles de ser comprendidas. Con el uso de películas, muchas asignaturas se tornan más “leves” y “prácticas”, como es el caso de Teorías de la Comunicación. (Entrevistado F).

Las películas ayudan a clarificar las temáticas y a tornarlas más palpables, sobre todo, cuando se trata de temas éticos y teóricos. (Entrevistado A).

En realidad, las películas muchas veces materializan temas que nosotros (profesores) podemos discutir, pero que pueden quedarse “imprecisos”, en el campo de la abstracción. Así la película viene a

materializar un ejemplo real o no tan real, pero que se coloca como palpable. (Entrevistado I).

Yo creo que a los alumnos les encantan verlas cuando la disciplina empieza a ser práctica. Aunque no tengan claro si los alumnos notan las diferencias en aquel momento, creo que con el tiempo ellos se dan cuenta de que algo cambió. Aparte de eso, es importante que el profesor rompa la rutina de siempre al usar una única metodología de enseñanza. (Entrevistado B).

Aun sobre la cuestión anterior, la penúltima en la estructura del guión de entrevista (**Apéndice A**), hubo dos entrevistados que revelaron abiertamente la dificultad en percibir si de hecho el uso de películas contribuye (o no) a la formación de los estudiantes. En sus percepciones es imposible tener una evaluación cerrada. Por ejemplo, el entrevistado C admite categóricamente ser difícil evaluar la percepción de la contribución del material, porque es más y más relevante disponer informaciones diversificadas y abundantes al alumnado. En oposición, otro profesor (entrevistado G) admite no existir seguridad en los métodos de evaluación, una vez que algunos estudiantes prefieren silenciar su apoyo o rechazo y hay aquellos que dejan evidente su reacción de admiración o de reflexión a partir de la propia mirada.

#### 6.1.6 Nivel de aceptación

Para concluir las entrevistas, pedimos que los profesores indicasen en una escala con tres opciones – bajo, medio o alto – qué nivel de aceptación perciben por parte de los estudiantes acerca de la utilización de películas en clases. Nuestro propósito es identificar cómo los profesores ven el nivel de aceptación por parte de los estudiantes. Once educadores marcaron la opción alto (61,12%), seis la alternativa media (33,34%) y solamente uno (5,54%) se abstuvo de contestar, quizás por no comprender la cuestión o porque realmente no tenía interés en una discusión más profunda.

Ante esos porcentajes, podemos afirmar que los docentes ven receptividad por parte de los estudiantes en cuanto al uso de nuevos aparatos de enseñanza. Este resultado puede ser indicio de la oportunidad de los educadores y educandos en descubrir juntos nuevos caminos fortaleciendo, por un lado, la actuación del profesor y, por otro, el papel del alumno como ser social. Aquí, es preciso recordar la importancia de que el interés por la lectura del mundo ('lectura' en la concepción de Freire, 1987; Gutiérrez, 1976 y Morán Costa, 1987, 1996) empiece por el nivel de concienciación del propio educador.

Ideales ampliamente defendidos por importantes teóricos de la educación, por ejemplo Perrenoud (2004), destacan la necesidad de utilizar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma similar, Delors, ya en los años 90, o más específicamente, 1996, se pone a favor de un aprender a hacer, basado en acciones más intelectuales resultantes de la aplicación de nuevos y diversificados materiales didácticos.

Por fin, la idea de dejar un espacio abierto para comentarios se justifica por la expectativa de que más informaciones pueden surgir de modo espontáneo enriqueciendo los datos a ser analizados. Así, concluyendo la cuestión acerca de las reacciones de los estudiantes y el nivel de aceptación, los profesores comentan algunas situaciones vividas. De manera libre, 12 entrevistados relatan acontecimientos e impresiones, mientras seis optan por considerar la entrevista concluida en la pregunta anterior. De hecho, hay comentarios que plasman particularidades de los entrevistados.

Existen alumnos que detestan y argumentan que en ese día al profesor no le interesa dar clase. En cambio, existen aquellos alumnos que lo adoran. Lo más interesante, desde mi punto de vista, es ver que algunos de ellos, que también son profesores, pasan a percibir el cine como una herramienta pedagógica a ser explotada. (Entrevistado H).

Los alumnos adoran dos situaciones: discutir argumentos de películas y visitar (conocer *in loco*) el funcionamiento de una empresa de comunicación, sea un periódico, una radio, una tele, una agencia, etc. Para mí la exhibición de una película sirve para discutir una temática de la asignatura y romper el hielo con el grupo. En ese momento, somos

todos espectadores y más adelante seremos todos tertulianos. (Entrevistado I).

A los alumnos les encantan prácticas distintas a las clases expositivas. Desde que el profesor sepa conducir el uso de la película, los alumnos siempre desearán ver otras producciones, especialmente porque al final participaron activamente de alguna discusión. (Entrevistado J).

De ese modo, volvemos a reafirmar, como Gairín (2003); Miravalles (1998) y Salanova-Sánchez (2002, 2003) hacen, que el cine se ha infiltrado de tal forma en nuestra vida, que no podemos permitirnos el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas. Hace falta solamente moderación y buenas estrategias como el entrevistado J destaca. De ahí, creemos que la ampliación de su uso y la apertura para debates posteriores contribuyen para convertir el cine en un medio aún más atrayente.

## **6.2 Comparativo del uso de las películas por los profesores**

En cuanto al cuarto objetivo operacional – comparar el uso de películas entre los profesores de periodismo de las IES seleccionadas, en lo que se refiere a: (a) uso didáctico-pedagógico; (b) la ampliación de los saberes individuales; (c) las innovaciones en el aula – creemos que tanto los profesores de la UFPI como los que están en el Curso de Periodismo de la FSA poseen varios aspectos en común. Entre ellos, el principal, sin dudas, es el hecho de utilizar películas en la formación de nuevos periodistas.

Con reserva de que los datos hasta aquí identificados se derivan de la técnica de observación (18 exhibiciones), cuando intentamos la práctica del discurso expresado por la vía de entrevistas, con la finalidad de identificar coherencia (o no) entre la palabra y la acción, dividimos la discusión en tres grandes ítems, según los aspectos antes enunciados.

### 6.2.1 Uso didáctico-pedagógico

De los nueve profesores de la UFPI, cinco (A, C, F, G e I) justifican de forma oral que el uso de determinada producción cinematográfica está dirigido a ampliar el contenido trabajado en el aula, sin establecerlo con prácticas pedagógicas modernas u orientadas al uso de nuevos textos / nuevas herramientas en el salón de clases. En contraposición, dos profesores (B e D) argumentan que el uso se da por razones didácticas, con planeamiento previo y cuidadosamente establecido. Por último, los otros dos profesores (E e H) no presentan justificaciones del porqué del uso de las películas, y se limitan a contextualizar la producción cinematográfica seleccionada.

En el caso de la FSA, la realidad es bastante semejante, con pequeñas variaciones: cuatro profesores (K, P, Q e R) señalan la necesidad de diversificar sus discursos en el aula con el uso de otros elementos, como la película, a fin de que los alumnos se sientan motivados a participar en las actividades e iniciativas propuestas. En otras palabras, el informante K reconoce la producción audiovisual como herramienta didáctico-pedagógica potente, en especial, en la contemporaneidad, cuando la imagen fílmica ha sido bastante valorizada frente al avance de la cultura mediática y visual dominante. O sea, la actitud de K, P, Q y R se aproxima al comportamiento de los docentes de la UFPI, específicamente, los respondientes B y D.

En ese sentido, tres profesores (J, L e N) manifiestan su interés en proporcionar a los alumnos la identificación “real” (aunque a través de una representación) de situaciones que experimentarán dentro de poco tiempo, cuando estén en el mercado de trabajo. Así como los entrevistados E y H (UFPI), dos profesores (M y O) de la FSA no justifican el empleo de filmes en sus clases.

De hecho, cada vez más, se intensifican la reflexión y la investigación del posible uso social de producciones audiovisuales. Entonces, como García García (2003b) destaca, los educadores necesitan estar entrenados para adoptar productos comunicativos en su práctica cotidiana. Como ya fue discutido, ellos mismos deben aprender a leer el mundo por la vía de

las imágenes, analizándolas e interpretándolas, como signos asociados al consumo, al poder, al saber, al deseo y la emoción. Hoy, más que nunca, las sociedades viven la presencia masiva de las imágenes a través de los medios de comunicación en los más diversos soportes (impresos y / o electrónicos) y, ciertamente, el cine tiene su parte de responsabilidad por la masificación de la(s) imagen(es).

Hasta en el contexto del uso didáctico-pedagógico de las películas, en las dos realidades estudiadas, UFPI y FSA, observamos las condiciones de uso, o sea, el espacio físico y la forma como ocurren las presentaciones. En cuanto a la UFPI, en general, los profesores recurren a la TV (con monitores de 32 pulgadas), en aulas confortables, con capacidad hasta para 40 personas; en la FSA, las condiciones son incluso un poco mejores. Todas las aulas disponen de recursos más modernos de proyección, como *datashows*, con la misma capacidad de alumnos (40, más o menos) y ambientes refrigerados. Aunque parezca superficial, en realidad, son detalles que contribuyen al mayor o menor interés del alumnado y que refuerzan el avance de la enseñanza privada en Brasil, como se ha descrito en el **ítem 4.2**

### 6.2.2 Ampliación de saberes individuales

En cuanto a la ampliación de saberes individuales, casi por consenso los respondientes están de acuerdo en que es muy difícil medirla, por su complejidad y por la dificultad de evaluar las reacciones. Si hay quien demuestre en la propia cara el impacto de la película exhibida, hay quienes, al revés, no lo exponen:

Yo no tengo una fórmula matemática que me permita constatar si de hecho la película sirvió o no para la finalidad que yo proponía. En mi caso, mi fórmula de medir el impacto de la película es cuando termina la exhibición y veo en la cara de los alumnos las reacciones más diversas. Algunos se identifican, otro no... Critican y se quejan de que no les gustó nada, ni siquiera para posicionarse, etc. (Entrevistado G).



Es difícil de medir. Creo que lo más importante es ofrecer más información y de la manera más diversificada. (Entrevistado C).

Incluso así, algunos entrevistados (10 de un total de 18) consideran que los universitarios llegan a tener percepciones distintas acerca de los asuntos en discusión, tras la visualización de las producciones cinematográficas, algo notado, según ellos, inmediatamente en las sesiones siguientes. Se trata, en realidad, de un resultado llevado más hacia la percepción que a un dato concreto y mensurable, al respecto de lo cual ni la observación participante consigue consolidar.

### 6.2.3 Innovaciones en el aula

Sorprendentemente, todos los profesores entrevistados en el estudio utilizan las películas con las mismas técnicas, de acuerdo con lo expuesto en el tópico **Función del cine y criterios de selección (ítem 6.1.3)**, limitándose a: (a) discusión; (b) producción de texto y (c) cuestionario.

De acuerdo con la amplia literatura sobre prácticas pedagógicas y la necesidad de renovación constante, Campuzano (1992); García García (2002, 2003a); García-Valcárcel (2001, 2008) y Pablos Pons (1995, 1996a, 1996b) evidencian que el docente antes de innovar debe analizar algunos aspectos-clave, cuya ponderación es indispensable. Toda actividad implica planificación y ejecución, y el profesor, en el salón de clases, necesita pensar estratégicamente, debe analizar factores diversos, a fin de trazar las mejores rutas para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Aspectos que deben ser considerados por el docente, *a priori*, para innovar: (a) necesidades y posibilidades de los alumnos; (b) recursos del profesor; (c) infraestructura de la institución de enseñanza; (d) contenido a ser desarrollado y (e) cultura educacional.

En este contexto, reafirmamos que la innovación didáctica o pedagógica es una respuesta creativa y exitosa a una situación-problema, que puede haber sido creada natural o artificialmente. Su punto de partida debe ser, por tanto, el cuerpo discente, sus necesidades y posibilidades. Antes de intentar cualquier iniciativa diferente en el salón de clases, el docente

necesita saber primero si esa acción y si sus posibles resultados pueden, de hecho, proporcionar a los alumnos algo que les sea útil en la cotidianidad de su trabajo y aprendizaje, que satisfaga parte de las necesidades que poseen.

Tanto en la UFPI como en la FSA el uso de los filmes se da de la misma manera, siguiendo una estructura preestablecida, sin que los profesores estimulen a los alumnos a otras iniciativas; por ejemplo, la dramatización de la situación reportada en la producción o la proposición de charlas sobre la temática retratada utilizando la producción como argumento básico.

---

## 7 CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES

---

La verdadera ciencia enseña sobre todo a dudar y a ser ignorante.

Miguel de Unamuno

Iniciamos el capítulo final de nuestro trabajo de tesis retomando muy rápidamente las características centrales de la ciencia, tal como lo hace Targino (2006). Ello porque, como sistema o proceso social, la ciencia está dirigida a revelar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Mediante la aplicación de métodos sistemáticos y seguros. No obstante, debido al dinamismo subyacente de la propia naturaleza, los resultados derivados de estudios de carácter científico son siempre temporales, imprimiendo a la ciencia cierta dosis de provisionalidad, continuidad y acumulación, y, sobre todo, mucho dinamismo.

Es exactamente la búsqueda por cumplir su meta máxima, sea la probabilidad o verosimilitud, aunque la verdad absoluta no exista en la ciencia. Ello transforma a los investigadores y científicos en verdaderos “cazadores de la verdad”, mas nunca en sus poseedores, lo que les conduce a la permanente confirmación y / o refutación de hipótesis. Hay incluso, como rasgo central de la ciencia, la interacción permanente e inevitable que mantiene con la sociedad. O sea, ciencia y tecnología están insertadas en el tejido social, de tal forma que influyen en los rumbos de las sociedades a lo largo de siglos, pero sufren profundas interferencias sociales mediante la adopción o rechazo de paradigmas. Comprendemos que hacer ciencia se resume en un proceso de revisión de presupuestos e hipótesis, con el propósito de corroborarlos o negarlos, a partir de análisis profundos y consistentes.

Reconocemos, así, que no hay ninguna ciencia cuyas premisas sean incontestables. Y si todo estudio científico parte de una serie de presupuestos que a lo largo de su desarrollo son comprobados parcialmente o totalmente; o, al contrario, son desatendidos, tratándose de fenómenos sociales, las conclusiones tienden a ser incluso más temporales. Por último, se relacionan con el contexto y, por tanto, están sujetas a cambios de diversas naturalezas, desde determinantes sociales y culturales hasta aspectos religiosos y políticos. Reconocemos, pues,

la riqueza de las Ciencias Sociales por su capacidad de adecuación más rápida a las particularidades de cada momento histórico, lo que permite a los investigadores sociales llegar a inferencias distintas. Además, el avance científico en todas las áreas, incluyendo Comunicación Social y Educación ocurre, como ha sido visto, sobre la base de principios considerados, en ciertas épocas, únicos y / o verdaderos, ya sean modificados o sustituidos ante nuevos descubrimientos, nuevas técnicas científicas, lo que equivale a la citada mutabilidad de los paradigmas.

Todo ello se justifica porque optamos por el término **consideraciones** en lugar de conclusiones. Estamos convencidos de que las constataciones relatadas son provisorias y mutables en el transcurso de las próximas décadas o de los próximos años. En otras palabras, las inferencias resultantes de la aplicación de entrevistas y de observaciones a lo largo de 10 meses del año 2009, no son *per se* conclusivas. Si así fuesen, a partir de la propia etimología del verbo concluir (del latín *concludere* = poner fin o poner término a; llevar a cabo), es como si el tema hubiese sido estudiado de forma definitiva y, tal vez, irreversible.

Bajo tal perspectiva, tras recorrer caminos metodológicos (**capítulo cinco**), formulamos nuestras consideraciones finales, seguidas de recomendaciones prácticas de utilización de las películas en la formación de los estudiantes, siempre resultantes del análisis en torno de los parámetros observados y estudiados.

## **7.1 Aspectos específicos**

Retomando los objetivos y las hipótesis antes formuladas, presentamos consideraciones finales alusivas a aspectos específicos estudiados. Destacamos que el orden adoptado está en consonancia con la secuencia de las hipótesis y no de los objetivos presentados.

### **HIPÓTESIS Nº 1**

Las unidades muestrales identificadas como profesores que utilizan películas en clase recurren, con incidencia estadística significativa, a esos recursos didácticos.

**OBJETIVO Nº 1**

Estudiar, en el contexto de la enseñanza universitaria brasileña – de las instituciones de educación superior, IES: Universidade Federal do Piauí (UFPI, pública) y Facultad Santo Agostinho (FSA, privada) – la utilización de películas en clases por profesores de periodismo como herramienta pedagógica.

**OBJETIVO Nº 2**

Identificar el nivel de uso de películas, en términos cuantitativos, por profesores universitarios del área de periodismo.

Entre los resultados obtenidos, en términos genéricos, se puede decir que existe relación entre el uso de las películas y las actividades de los educadores. Casi todos los entrevistados (94,45%, 17 de un total de 18) establecen alguna relación entre cine y educación. De un total de 18 entrevistados, 16 (88,88%) mantienen una idea muy lúcida sobre la expresión educomunicación, a pesar de algunos reconocieren que solo tienen una idea. Y, con frecuencia, estos a pesar de estar basados en mera intuición, en el momento en que enuncian sus conceptos, aun se acercan a lo prescrito en términos teóricos.

O sea, los datos numéricos / estadísticos nos permiten afirmar que la primera hipótesis del estudio se comprueba. La utilización de películas en clases de periodismo se da, sobre todo, con la finalidad esencial de impulsar otra mirada por parte del alumno acerca del contenido o de la temática que está siendo debatida, superando siempre índices mayores a 85%. Las manifestaciones objetivas y subjetivas de los entrevistados confirman tal constatación; por ejemplo el hecho de que 17 entrevistados (una única excepción, 5,55%) afirman utilizar películas en clase. Sin dudas, un dato animador, pues indica la apertura de la utilización de una herramienta distinta de las tradicionales, siendo necesario solamente un entrenamiento específico y una concienciación mayor de cómo explotar el cine en educación.

Además, los fines didáctico-pedagógicos son influenciados por la utilización de películas, toda vez que los deponentes reconocen los beneficios generados en la formación

crítica de los estudiantes, al poder ser útil desde un elemento de dinamización del proceso de construcción del saber hasta la aproximación entre profesor-alumno, que se ven en la misma condición de espectadores.

### **HIPÓTESIS Nº 2**

Las unidades muestrales identificadas como profesores que utilizan películas en clase lo hacen de manera individual, o sea, no existe un patrón en cuanto a los parámetros: motivación, género de las películas, criterios de selección, formas de utilización, percepción de la contribución del material para la formación de los educandos y evaluación de las actividades.

### **OBJETIVO Nº 3**

Identificar el nivel de uso de películas, en términos cualitativos, por profesores universitarios del área de periodismo: motivación para la introducción de películas en las actividades de formación; género de las películas; criterios de selección; formas de utilización; percepción de la contribución del material para la formación de los educandos / transformaciones ocurridas o efectos provocados; evaluación de las actividades: nivel de aceptación por parte del alumno y grado de innovación.

Consideramos que la segunda hipótesis de la investigación también se cumple, aunque parcialmente. Si no existe patrón único para la utilización de las películas o para justificar su uso, hay puntos coincidentes. De forma mayoritaria los entrevistados admiten utilizar películas para dinamizar el proceso de construcción del saber, pero por motivaciones distintas a la hora de utilizar tal material.

Lo antes dicho fue notado en relación con los géneros y los criterios de selección. En otras palabras, aunque en uno u otro momento coincidan, en general sus elecciones se basan en criterios propios. Pueden variar desde si las instituciones disponen de materiales (sistemas de exhibición, aulas apropiadas, etc.); si ellos tienen un fácil acceso a acervos de películas

(clásicas y estrenos); si reciben algún entrenamiento para el manejo; si disponen de algún beneficio financiero al acudir al cine (descuentos y promociones), etc., etc. Lo cierto es que el drama está en la preferencia de los profesores a la hora de elegir las producciones que más les atraen, recibiendo 10 indicaciones entre las más de 15 opciones existentes (suspense, documental, comedia, ciencia ficción, etc.).

En cuanto al criterio de selección a la hora de elegir las películas trabajadas con los estudiantes, 15 del total de 18 profesores, exhiben respuestas similares: adecuación a la temática. Teniendo en cuenta la diversidad de comentarios, desde los más breves a los más extensos, observamos una evidente similitud en el uso de las producciones cinematográficas.

En esa misma línea de conducta se da la forma de utilización, casi siempre la misma: discusión o debate, ya sea para iniciar o para concluir aquello que está siendo trabajado en el momento. Hay una creencia entre los 18 profesores de que el cine en la educación, como cualquier otra innovación didáctica, debe relacionarse con la creatividad y la criticidad. Como resultado, en general, los estudiantes son estimulados a reflexionar acerca de los aspectos retratados en las producciones exhibidas, a fin de que se posicionen críticamente. Más del 70% de los profesores trabajan las películas de esa manera, a través de discusiones / debates y solamente el 2% lo hace por medio de cuestionarios.

Además, otro aspecto en común entre los profesores es que las películas figuran en el ámbito educativo de las dos IES como herramienta pedagógica complementando la ampliación de los horizontes de los actores sociales involucrados en el proceso. De acuerdo con los entrevistados, las situaciones expuestas en las películas contribuyen a la formulación de saberes de los propios profesores y a la actualización de los acontecimientos, sean ficticios o reales.

Pero, en plena contradicción ante la aparente predisposición de los educadores en reconocer las películas como un recurso didáctico, cuando fueron preguntados sobre sus motivaciones para adoptar las películas en clases, la opción entretenimiento / ocio conquistó la primera posición, con 10 votos (58,83%); en contra de la identificación con el tema, con

solamente cuatro votos (23,53%) y las otras alternativas – cultura; búsqueda de contenido para actividades universitarias; y otra (momento personal) – ganaron un voto cada una (5,88%).

Aquí es preciso reforzar que todos (100%) los entrevistados afirman que les gusta ver películas, aunque los argumentos para su preferencia y sus percepciones sean bastante diferentes. Además, por encima del 80% ven, al menos, una película por semana, lo que sugiere que la mayoría posee una intimidad con el estilo cinematográfico y un conocimiento de cómo trabajar con ella cotidianamente.

Por último, aun refiriéndose a esta hipótesis, la manera más usual de utilizar películas en clase es en el horario tradicional: durante las clases (88,88%) en oposición a la visualización de las películas en casa, en el propio cine, con solamente 11,12%. Lo que, según nuestra experiencia, favorece un ambiente de análisis más minucioso, ya que es posible comentar con los compañeros acerca de un detalle o incluso hacer una pausa para llamar la atención hacia un aspecto primordial. Las miradas en estas ocasiones suelen ser similares, aunque cada ser humano perciba la realidad de forma distinta.

### **HIPÓTESIS Nº 3**

La confrontación entre las dos IES seleccionadas en cuanto a la utilización de películas por las unidades muestrales registra mayor incidencia por parte de los que están en la UFPI de aquellos vinculados a la FSA; probablemente, a causa de una mayor tradición de las universidades públicas y, por consiguiente, mejor infraestructura de trabajo.

### **OBJETIVO Nº 4**

Comparar el uso de películas entre los profesores de periodismo de las IES seleccionadas, en lo que se refiere a: **(a)** uso didáctico-pedagógico; **(b)** la ampliación de los saberes individuales y **(c)** las innovaciones en el aula.

Con relación a la última hipótesis, no se constata en la práctica mejor o mayor utilización de películas por parte de los profesores de la institución pública cuando son comparados con



los docentes de la institución privada. El hecho de pertenecer a una u otra institución no fue factor determinante a la hora de acciones educativas prácticas.

Partíamos del presupuesto de que mejor infraestructura de trabajo también determinaría mayor apertura a la utilización de materiales extras, como el uso de producciones cinematográficas. En las observaciones realizadas a lo largo del estudio constatamos que los profesores creaban situaciones en que tales dinámicas pudiesen ser desarrolladas, superando cualquier dificultad. De esta forma, descartamos la idea de que los profesores de la UFPI estarían en mejores condiciones que los de la FSA.

En relación con el uso didáctico-pedagógico, de los nueve profesores de la UFPI, cinco justifican el uso de películas para ampliar el contenido trabajado en las aulas; dos argumentan que el uso se da por razones didácticas y otros dos profesores no presentan justificaciones del porqué del uso de las películas. En el caso de la FSA, la realidad es bastante semejante: cuatro profesores apuntan la necesidad de diversificar sus discursos. En ese sentido, tres profesores manifiestan su interés en proporcionar a los alumnos la identificación “real” de situaciones que experimentarán en el mercado de trabajo. Otros dos no justifican el empleo de películas en sus clases.

En cuanto a la ampliación de los saberes individuales, prácticamente todos los entrevistados concuerdan en que es desmesuradamente difícil, por su complejidad y por la dificultad de medir las reacciones, saber si de hecho los alumnos han aprendido algo nuevo. Eso se da porque evaluar cualquier proceso de enseñanza ya es de por sí, una tarea difícil, independiente de que sea una evaluación individual o institucional. Incluso, resaltamos que el propio Enade, en el caso de Brasil, es percibido por muchos profesores con restricciones, ya que un único examen no puede reflejar toda la realidad.

Por último, todos los profesores entrevistados en el estudio utilizan películas con las mismas técnicas. En otras palabras, utilizan las producciones audiovisuales para discusiones / debates; producciones textuales y cuestionarios. Es importante que los profesores busquen innovar. La creatividad es fundamental a la hora de explorar tales recursos, siendo interesante

proponer representaciones teatrales de los conflictos identificados o contemplar creaciones de nuevos audiovisuales.

## 7.2 Recomendaciones prácticas

Con la intención de contribuir para futuras discusiones sobre la interrelación entre comunicación y educación, o más específicamente cine y educación, con énfasis en el tratamiento dispensado por los profesores a las películas, presentamos algunas sugerencias dirigidas al público docente de las dos IES:

- ◆ Incentivar el desarrollo constante de nuevas y atractivas actividades pedagógicas.
- ◆ Intensificar el manejo de películas en clases de periodismo, en cualquier asignatura, ya sea para cuestiones teóricas como para temáticas prácticas, por ejemplo en disciplinas / asignaturas / materias como Teorías de la Comunicación y Prácticas de periodismo / prensa escrita o radio.
- ◆ Crear una página en Internet o incluir en la página web de las dos IES un foro de discusión para que profesores y alumnos puedan intercambiar informaciones y opiniones (impresiones) acerca de las producciones y los debates sobre intereses comunes. Además, estimular los alumnos a la creación de *blogs* para la ampliación de las discusiones, teniendo en cuenta sus gustos personales.
- ◆ Establecer semestralmente un Ciclo de Cine de Periodismo para tratar cuestiones del área; contando incluso con la participación de cineastas.
- ◆ Celebrar, en la esfera de las dos universidades (pública y privada – cursos de periodismo), convenios con los cines de la ciudad (Teresina, PI) para que profesores y

alumnos tengan un mejor acceso a través de precios más bajos y con su capacidad de comunicación se tornen agentes multiplicadores para el consumo de películas, a ejemplo de lo que ocurre entre la USAL y los Cines Van Dyck, en Salamanca, España.

- ◆ Incentivar para que cada docente, individualmente, invierta en sus habilidades para la adhesión de películas en clases de periodismo, o sea, a través del consumo de libros y obras que evidencien los beneficios y las maneras de usar el cine en la formación de los alumnos.
  
- ◆ Crear un banco de datos (o “Banco de Películas”) en ambas instituciones para que los profesores y los alumnos puedan consultar producciones cinematográficas que traten sobre contenidos específicos del área de periodismo.

Específicamente en torno a esta última recomendación, aportamos en el **Apéndice C** una lista con 80 películas, sobre la temática periodística, las cuales abordan desde diferentes perspectivas, temáticas relacionadas con la profesión del periodismo de acuerdo con lo que se ha mencionado en el **capítulo seis**. Se trata de una lista inicial orientativa que puede ser complementada continuamente con películas vistas y cuyo contenido haya sido debidamente profundizado por nosotros para su publicación posterior bajo el formato de folleto o capítulo de libro. Se configura como un producto de esta investigación, que puede ser útil en el día a día de los profesores de Comunicación (o de otras áreas), ya sean ellos brasileños o no.

El citado listado de películas, constituye, por lo tanto, una aportación que tiene como objetivo una finalidad práctica. Es decir, dicho material podrá ser utilizado por el profesorado principalmente de periodismo y comunicación, así como de otras áreas afines, a la hora de abordar los contenidos prácticos en las distintas asignaturas, relacionadas fundamentalmente con la adquisición de destrezas profesionales.

La relación de películas que se aporta ha sido ordenada teniendo en cuenta el año de producción, de la más actual a la más antigua. Además se aportan informaciones básicas

referentes a su ficha técnica. Si bien es cierto, ante la falta de consenso entre críticos cinematográficos con relación a los elementos básicos que mejor identifican las películas, hemos basado en el modelo adoptado recientemente por Noguera Tajadura (2010), en actividades prácticas en clases de historia del cine. No obstante, se han realizado algunas modificaciones sobre el modelo seguido llegando a los siguientes ítems finales:

Título original:
Título en español:
Título en portugués:
Dirección:
Guión:
Género:
Duración:
Año:
Origen:
Temática(s):
(1)
(2)
(3)

La principal aportación radica en el ítem que se ha creado para proponer algunas de las principales temáticas que se abordan en cada una de las películas seleccionadas y que podrían ser trabajadas en su caso, en las clases prácticas de las distintas asignaturas por los profesores.

En cada una de las películas se citan un máximo de cinco temáticas. Las categorías que se han tenido en cuenta para poder identificar dichas temáticas han sido las siguientes:

1. Periodismo online / Ciberperiodismo.
2. Periodismo televisivo.
3. Periodismo radiofónico.
4. Periodismo de investigación.

5. Periodismo deportivo.
6. Periodismo corporativo.
7. Periodismo cultural.
8. Fotoperiodismo.
9. Ética periodística.
10. Cobertura de guerra y conflictos religiosos.
11. Prensa rosa / Prensa sensacionalista.
12. Rutinas de producción periodística.
13. Corresponsal internacional.
14. Perfil biográfico (de periodista).
15. Periodismo político.
16. Prensa escrita.
17. Periodismo social.

Destacar que las temáticas aportadas en cada película no pretenden ser tenidas en cuenta desde una perspectiva única y exclusiva, sino simplemente como sugerencia u orientación desde el punto de vista del autor, a la hora de vertebrar los distintos contenidos prácticos relacionados con ellas en cada una de las asignaturas de la rama de periodismo. No hay que olvidar que son temas amplios, que plantean multitud de cuestiones y por lo tanto, podrán ser abordadas desde diferentes puntos de vista y perspectivas, en función del interés particular de cada profesor.

# 8 FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

O que move os homens geniais, em lugar de inspirar seu trabalho, não são as novas idéias, mas a sua obsessão pela idéia de que o que já foi dito ainda não é o suficiente.

Eugène Delacroix

AGUADED GÓMEZ, J. I. **Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada**. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación, 1996.

\_\_\_\_\_. (Dir.). **La otra mirada a la tele: pistas para un consumo inteligente de la televisión**. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Trabajo e Industria, 1997.

\_\_\_\_\_. **Descubriendo la “caja mágica”**: enseñamos a ver la tele. Huelva: Grupo Comunicar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Convivir con la televisión**: familia, educación y recepción televisora. Barcelona: Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_. El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la televisión. In: CABERO, J. (Coord.) **Las nuevas tecnologías para la mejora educativa**. Sevilla: Kronos, 2001.

ALMACELLAS, M. A. **Educar con el cine**. Madrid: Internacionales Universitarias, 2004.

AMBRÒS, A.; BREU, R. **Cine y educación**: el cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Graó, 2007.

APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**. Madrid: Ed. de la Torre, 1996.

APARICI, R.; GARCIA MATILLA, A. **Imagen, vídeo y educación**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987.

APARICI, R.; GARCIA MATILLA, A. **Lectura de imágenes**. Madrid: Ed. de la Torre, 1998.

APOSTEL, L. *et al.* **Interdisciplinariedad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos; Paris: UNESCO, 1983.

AUMONT, J. **Historia general del cine**. Madrid: Cátedra, 1995.

BAZALGETTE, C. La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías**. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 121-142.

\_\_\_\_\_. La educación en los medios en el Reino Unido. **Comunicar**: revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Huelva, n. 28, p. 33-41, 2007.

BAZIN, A. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BELTRÃO, L. O homem, sua sociedade e a comunicação cultural. In: \_\_\_\_\_. **Teoria geral da comunicação**. Brasília: Thesaurus, 1977. p. 52-62.

BOHM, D. **La totalidad y el orden implicado**. Barcelona: Cairos, 1988.

BORDENAVE, J. E. D. **Além dos meios e mensagens**: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BOSCH, J. L. C.; TORRENTE, D. **Encuestas telefónicas y por correo**. Madrid: CIS, 1993.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Comissão Especial Mista. **Desequilíbrio econômico inter-regional brasileiro**. Brasília: 1993, 3 v. v. 3: O desenvolvimento desigual e a política regional do Brasil, p. 9-46.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed\\_lei\\_4024\\_1961.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_lei_4024_1961.htm)>. Acesso em: 24 oct. 2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 oct. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **[Cinco razões]**. 2006a. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/cinco.asp>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. 2006b. [Informações dispersas]. Disponible en: <<http://www.mec.gov.br>>. Acceso en: 25 sep. 2010.

CAMPUZANO, A. **Tecnologías audiovisuales y educación**. Madrid: Akal, 1992.

\_\_\_\_\_. Comprender la Información. **Tabanque**: revista pedagógica, Valladolid, n. 14, p. 27-34, 2000.

CAPARRÓS LERA, J. M. El cine como documento histórico. In: MONTERO, J.; PAZ REBOLLO, M. A. (Ed.) **Historia y cine**: realidad, ficción y propaganda. Madrid: Editorial Complutense, 1995. p. 35-46.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Ed., 2009.

CEA D'ANCONA, M. A. La encuesta psicosocial I. In: CLEMENTE, M. (Coord.). **Psicología social**: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Eudema, 1992. p. 264-278.

CEREZO, J. M. (Ed.). **La blogosfera hispana**: pioneros de la cultura digital. [Madrid]: Fundación France Telecom España, 2006.

COBO SUERO, J. M. **Interdisciplinariedad y universidad**. Madrid: UCPM, 1986.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. [Informações dispersas]. Disponible en: <<http://www.capes.gov.br>>. Acceso en: 20 ago. 2010.

COSTA, B. **Diploma em jornalismo**: uma exigência que interessa à sociedade. Disponible en: <<http://www.fenaj.org.br/diploma/interesse.htm>>. Acceso en: 30 mayo 2010.

CUNHA I. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVIS, B. Un mundo múltiple. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 389-412.

DELORS, J. (Org.). **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana; UNESCO, 1996.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MYNAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOMÉNECH BETORET, F. **Proceso de enseñanza / aprendizaje universitario**. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1999.



DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

\_\_\_\_\_. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 103-117, 2005.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 62-83.

FACULDADE SANTO AGOSTINHO. **[Informações dispersas]**. Disponible en: <<http://www.fsanet.com.br>>. Acceso en: 25 sep. 2010.

FARIA, M. A. de. **Como usar o jornal em sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papiрус, 1995.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (Fenaj). **Formação Superior em Jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade**. Florianópolis: UFSC, 2002

FENAJ. **[Home page]**. Disponible en: <[www.fenaj.org.br](http://www.fenaj.org.br)>. Acceso en: 11 jun. 2010.

FERRO, M. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO PIAUÍ "PROF. AFONSO SENA GONÇALVES". **Institucional**. Disponible en: <<http://www.fenaj.org.br>>. Acceso en: 11 jun. 2010.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAIRÍN, J. **Impacto de las nuevas tecnologías en la organización de las instituciones de formación**. 2003. Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/nuevosretos/ponencias/joaquingairin/joaquingairin.htm>>. Acceso en: 25 nov. 2010.

GARCÍA GARCÍA, F. La formación del profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación. In: ALBA PASTOR, C. (Coord.) **Perspectivas de aplicación y desarrollo de**

**las nuevas tecnologías de la educación:** Unión Europea, América Latina y Caribe. Madrid: Universidad de Murcia, 2002. p. 93-106.

\_\_\_\_\_. Nuevos espacios de creatividad. **Red Digital:** revista de tecnologías de la información y comunicación educativas, n. 3, 2003a. Disponible en: <<http://reddigital.cnice.mecd.es/3/>>. Acceso en: 28 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Las tecnologías de la información y de la comunicación para la educación y los servicios sociales. **Red Digital:** revista de tecnologías de la información y comunicación educativas, n. 5, 2004. Disponible en: <<http://reddigital.cnice.mec.es/5/>>. Acceso en: 03 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. La televisión educativa: aprenda a ver la televisión. **Red Digital:** revista de tecnologías de la información y comunicación educativas, n. 4, 2003b. Disponible en: <<http://reddigital.cnice.mec.es/5/>>. Acceso en: 28 jun. 2010.

GARCÍA MATILLA, A. Cómo mira la televisión a la Escuela. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, [s.l.], n. 59-60, p. 63-74, 2007.

\_\_\_\_\_. Los medios para la comunicación educativa. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales:** educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996a. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. Por una televisión para la educación en sintonía multimedia. **Comunicar:** revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Huelva, v. 25, n. 1, p. 33-44, 2005.

\_\_\_\_\_. Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales:** educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996b. p. 433-446.

GARCÍA MATILLA, A.; CALLEJO GALLEGO, J.; WALZER, A. **Los niños y los jóvenes frente a la pantalla.** Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Didáctica universitaria.** Madrid: La muralla, 2001. p. 9-43.

\_\_\_\_\_. Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa. In: \_\_\_\_\_. (Coord.) **Investigación y tecnología de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa.** Salamanca: USAL, 2008. p. 57-82.

\_\_\_\_\_. Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado. In: TEJEDOR, F. J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (Coord.). **Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.** Madrid: Nancea, 1996.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; TEJEDOR, F. J. Evaluación de medios didácticos y proyectos TIC. In: PABLOS PONS, J. de. (Coord.) **Tecnología educativa**. La formación del profesorado en la era de internet. Málaga: Aljibe, 2009. p. 271-302.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração**, São Paulo, n. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, A. D. **Artigo de opinião como ferramenta pedagógica e implicações na formação crítica dos educandos**. 2006. 68 f. (Graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo) Faculdade Santo Agostinho, Teresina. 2006.

GORGUES ZAMORA, R.; GOBERNA TORRENT, J. J. El cine en la clase de historia. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Huelva, n. 11, p. 87-93, 1998.

GREENAWAY, P. ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios? In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 43-54.

GUASCH, Ó. **Observación participante**. Madrid: EFCA, 1997.

GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, L. *et al.* **Interdisciplinarietà y Ciencias Humanas**. Madrid: Tecnos; París: UNESCO, 1983. p. 32-52.

GUTIÉRREZ, F. **El lenguaje total**: pedagogía de los medios de comunicación. Buenos Aires: Humanitas, 1976.

GUTIÉRREZ SAN MIGUEL, B. **Teoría de la narración audiovisual**. Madrid: Cátedra, 2006.

\_\_\_\_\_. **El papel de los medios de comunicación actuales en la sociedad de la postglobalización**. Universidad de Salamanca, 2008.

HOFF, T. M. C. O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico, In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom, 2005.

HOYOS, L. E. A. **Características do processo de comunicação científica entre pesquisadores agrícolas brasileiros**. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2., 1979, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1979. 54 f. (Digitado).

IGARTUA, J. J. **Métodos cuantitativos de investigación en comunicación**. Barcelona: Bosch, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, (IBGE). **[Informações dispersas]**. Disponible en: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acceso en: 2 jul. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, (Inep). 2009. **[Informações dispersas]**. Disponible en: <<http://www.inep.gov.br>>. Acceso en: 2 ene. 2011.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JIMÉNEZ PULIDO, J. **El cine como medio educativo**. Madrid: Laberinto, 1999.

KAPLÚN, M. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL, 1985.

KUNSCH, M. M. K. A interdisciplinaridade nos estudos e no ensino de comunicação: aspectos da realidade brasileira. In: LOPES, M. I. V. de *et al.* (Org.). **Comunicação e informação: identidades e fronteiras**. São Paulo: Intercom; Recife, Bagaço, 2000.

LAGE, A. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: DIFERENÇA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO, 4., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, F. T. **Metodologia científica: iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científico (monografias, dissertações, teses e livros)**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.

LOSCERTALES, F.; MARTÍNEZ-PÁIS, F. El cine como espejo de la realidad social. In: RODRÍGUEZ, M. B. *et al.* (Ed.). **Realidad y ficción en el discurso periodístico**. Sevilla: Padilla, 1997. p. 13-39.

MacBRIDE, S. (Ed.) **Un sólo mundo, voces múltiples: comunicación e información e información en nuestro tiempo**. México, DF: Fondo de Cultura Europea, 1980.

MACÊDO, M. de F. U. de C. **A internet na universidade brasileira**. Teresina: Edufpi, 2005.

McLUHAN, M. **El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación**. Barcelona: Laia, 1974.

MAGALHÃES, E. M. **Interdisciplinaridade**: por uma pedagogia não fragmentada. Disponible en: <[http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3\\_3.pdf](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3_3.pdf)>. Acceso en: 5 jun. 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARÍN IBÁÑEZ, R. **La interdisciplinaridad y la enseñanza en equipo**. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación, 1975.

MARTINO, L. C. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: LOPES, M. I. V. de. *et al.* (Org.). **Comunicação e informação**: identidades e fronteiras. São Paulo: Intercom, 2000.

MASTERMAN, L. La educación para los medios: nuevos modelos y tendencias. **Tabanque: revista pedagógica**, n. 14, p. 179-184, 2000.

\_\_\_\_\_. La enseñanza de la publicidad. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 257-260.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: Ed. de la Torre, 1993.

MELÉNDEZ, A. **La comunicación educativa**. México, DF: COSNET, 1985.

MELO, J. M. de. **Comunicação e modernidade**: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação. São Paulo: Loyola, 1991.

MIRAVALLÉS, L. Cómo disfrutar del cine en aula. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Huelva, n. 11, p.63-69, 1998.

MORÁN COSTA, J. M. **Educar para a comunicação**: análise das experiências Latino Americanas de leitura crítica da comunicação. 1987. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. ¿Por qué educar para la comunicación? In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 55-57.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

NEUENDORF, K. A. **The content analysis guidebook**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

NOGUERA TAJADURA, M. La experiencia del cuaderno de visionados como metodología docente para la iniciación en el comentario fílmico. In: SÁNCHEZ, J. S.; GONZÁLEZ, J. S. (Coord.) **Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de la Comunicación**. Madrid: Fragua, 2010. p. 21-35.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **La crisis mundial de la educación**. Paris, 1967.

ORTEGA, F.; HUMANES, M. L. **Algo más que periodistas**: sociología de una profesión. Barcelona: Ed. Ariel, 2000.

PANNUNZIO, F. **Jornalistas**: fim da exigência do diploma traz insegurança para profissionais e estudantes. 2009. Disponible en: [http://www.pannunzio.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=337:jornalistas-fim-da-exigencia-do-diploma-traz-inseguranca-entre-profissionais-e-estudantes&catid=1:ultimas-noticias](http://www.pannunzio.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=337:jornalistas-fim-da-exigencia-do-diploma-traz-inseguranca-entre-profissionais-e-estudantes&catid=1:ultimas-noticias). Acceso en: 30 nov. 2010.

PABLOS PONS, J. Los medios audiovisuales en el mundo de la educación. In: SANCHO, J. M.; MILLÁN, L. M. (Comp.). **Hoy ya es mañana, tecnologías y educación**: un encuentro necesario. Sevilla: MCEP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tecnología y educación**. Barcelona: Cedecs, 1996a.

\_\_\_\_\_. La televisión y sus dimensiones educativas. In: TEJEDOR, J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (ed.) **Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación**. Madrid: Nancea, 1996b.

PAOLI, J. A. **Perspectivas teóricas**. México, DF: Trillas, 1983.

PEIRCE, C. S. **La lógica considerada como semiótica**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Grao, 2004.

POLONI, D. A. R. **Integração e interdisciplinaridade**: uma ação pedagógica. 1999. Disponible en: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/delacirinter.html>. Acceso en: 12 sep. 2010.

QUIN, R. Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 225-232.

QUIN, R.; MCMAHON, B. La alfabetización audiovisual en las escuelas australianas. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 415-418.

RANKING WEB OF WORLD UNIVERSITIES. [Informações dispersas]. Disponible en: <<http://www.webometrics.info/top8000.asp>>. Acceso en: 10 ene. 2011.

ROMERO NOVELLI, A. L. Pesquisa de Opinião. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 164-179.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SALANOVA-SÁNCHEZ, E. M. Aprender pasándolo de película. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Huelva, n. 11, p. 27-36, 1998.

\_\_\_\_\_. El cine, otra ventana al mundo. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Huelva, n. 18, p. 77-83, 2002.

\_\_\_\_\_. El valor del cine para aprender y enseñar. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Huelva, n. 20, p. 45-52, 2003.

SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C. La calidad en la investigación cualitativa. In: GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (Coord.). **Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa**. Salamanca: USAL, 2008. p. 241-265.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada, 2008.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.) **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-64.

SCURATI, C.; DAMIANO, E. **Interdisciplinaridad y didáctica**. La Coruña: Adara Educación, 1977.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M., COOK, S. M. **Métodos de investigación en las relaciones sociales**. Madrid: Rialp, 1976.

SHEPHERD, R. Nosotros y los otros: representación e ideología en el aula. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996a. p. 233-244.

\_\_\_\_\_. Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996b. p. 143-158.

TADDEI, N. **Educación con la imagen**. Madrid: Marova, 1979.

TARDY, M. **El profesor y las imágenes**. Barcelona: Paidéia, 1978.

TARGINO, M. das G. Internet: ante isto e depois disto, o jornal, onde fica? In: TARGINO, M. das G.; CASTELO BRANCO, S.; CARVALHO, C. P.; MAGALHÃES, L. (Org.). **Comunicação, educação e cultura na era digital**: Intercom Nordeste 2009. Teresina: Edufpi, 2009. p. 120-143.

\_\_\_\_\_. **Olhares e fragmentos**: o cotidiano da Biblioteconomia e Ciência da Informação. Teresina: Edufpi, 2006.

TARGINO, M. das G.; MAGALHÃES, L. **Projetos experimentais no ensino de comunicação**. Teresina: Edufpi, 1993.

TYNER, K. Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo. In: APARICI, R. (Coord.). **La revolución de los medios audiovisuales**: educación y nuevas tecnologías. Madrid: Ed. de la Torre, 1996. p. 177-202.

\_\_\_\_\_. Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. **Comunicar**: revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Huelva, n. 30, p.79-85, 2008.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **[Informações dispersas]**. Disponible en: <<http://www.uespi.br>>. Acceso en: 20 ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **[Informações dispersas]**. Disponible en: <<http://www.ufpi.br>>. Acceso en: 25 sep. 2010.

VALLET, A. **El lenguaje total**. Zaragoza: Luis Vives, 1970.

VIANA, F. V.; SILVA, Y. J. da. O jornal e a prática pedagógica. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WIMMER, R.; DOMINICK, J. **La investigación científica de los medios de comunicación**. Barcelona: Bosch, 1996.

ZAPLANA, A. **Entre pizarras y pantallas**: profesores en el cine. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz, 2005.



---

## **9 APÉNDICES**

---

**APÉNDICE A**  
**GUIÓN DE ENTREVISTA**

**INVESTIGACIÓN DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**  
**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (USAL)**

**CINE Y EDUCACIÓN: ¿INTERRELACIÓN POSIBLE?**

**Estimado(a) profesor(a),**

Usted forma parte de la muestra de una investigación que pretende analizar la percepción de los profesores acerca de la relación cine y educación; en especial, la utilización de películas en clases de periodismo para la formación de los nuevos comunicólogos. En este sentido, su colaboración es fundamental para el éxito del estudio.

**¡Agradezco su participación!**

Alisson Dias Gomes  
(Doctorando de Comunicación Audiovisual - USAL)

**GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIABERTA**

**A) CINE Y EDUCACIÓN**

**1** – Para usted, ¿qué es educomunicación?

---



---

**2** – ¿Establece usted alguna relación entre cine y educación?

sí  no

**2.1** – Si la respuesta es sí, ¿cuál?

---



---

**2.2** – Si la respuesta es no, justifíquelo.

---



---

**3** – ¿Le gusta a usted ver películas?

sí  no  sí, pero no es mi prioridad

¿Por qué?

---



---

**4** – ¿Ve usted películas?

sí  no



**6.3** – ¿Con qué frecuencia utiliza usted películas?

- A diario                       Una vez por semana             Dos veces por semana  
 Quincenalmente             Mensualmente                     Anualmente  
 Otra frecuencia. Indíquela: \_\_\_\_\_

**6.4** – ¿Qué criterios utiliza usted a la hora de seleccionar las películas?

---



---

**6.5** – Señale, en el cuadro de abajo, las películas que usted selecciona con más frecuencia para las clases, (hasta un máximo de tres):

TÍTULO	TEMA	TÉCNICA

**7** – Para usted, ¿de qué manera la utilización de películas en aulas de clase contribuye para la formación de los estudiantes de periodismo?

---



---

**8** – En general, para usted, ¿cuál es el nivel de aceptación de la utilización de películas en clases por parte de los alumnos?

- bajo                       medio                       alto

**9** – Comentarios libres.

---



---

## B) CARACTERIZACIÓN DEL(DE LA) PROFESOR(A) ENTREVISTADO(A)

**1 – Sexo**

- masculino                       femenino

**2 – Edad**

- de 25 años     25 a 30 años     31 a 35 años  
 36 a 40 años     41 a 45 años     + de 45 años

**3 – Nivel de especialización** (clasificación aplicada en Brasil)

- graduación                       especialización                       maestría  
 doctorado                       pos-doctorado

**4 – Disciplinas** – ¿Cuántas asignaturas imparte en el curso de periodismo?

- una                       dos                       tres  
 cuatro                       + de cuatro

**APÉNDICE B**  
**FICHA DE OBSERVACIÓN**

**INVESTIGACIÓN DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**  
**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (USAL)**

**CINE Y EDUCACIÓN: ¿INTERRELACIÓN POSIBLE?**

Institución:  UFPI                       FSA

Clase del profesor:  A    D    G    J    M    P  
                                   B    E    H    K    N    Q  
                                   C    F    I    L    O    R

Día de la semana:  Lunes    Martes    Miércoles    Jueves    Viernes

**FICHA DE OBSERVACIÓN**

**(A) PRODUCCIÓN CINEMATOGRAFICA**

(1) Consideraciones acerca del argumento de la película:

anteriores                       posteriores

(2) Producciones:

antiguas                       recientes (de 2000 a actualidad)

(3) Tipo de película:

de fácil acceso    "raras"

(4) Exhibición:

idioma original    doblado

(5) Origen:

nacional                       internacional

(6) Particularidades:

---



---



---



---



---



---

**(B) CONDICIONES DE EXHIBICIÓN**

(1) Soporte utilizado:

televisión       *datashow*

(2) Horario:

tradicional (clase)       extra

(3) Composición del grupo:

formal (sentados)       informal (posiciones variadas)

(4) Forma de presentación:

con interrupciones       sin interrupciones (íntegra)

(5) Particularidades:

---

---

---

---

---

---

---

**APÉNDICE C**  
**BANCO DE PELÍCULAS**

**Temática periodística****Total de películas: 80**

Título original: <b>State of play</b>
Título en español: La sombra del poder
Título en portugués: Intrigas de Estado
Dirección: Kevin Macdonald
Guión: Matthew Michael Carnahan, Tony Gilroy y Peter Morgan
Género: Thriller
Duración: 127 minutos
Año: 2009
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Periodismo político. (5) Prensa escrita.

Título original: <b>Mighty heart</b>
Título en español: Un corazón invencible
Título en portugués: O preço da coragem
Dirección: Michael Winterbottom
Guión: John Orloff
Género: Drama y biografía
Duración: 100 minutos
Año: 2007
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Periodismo de investigación. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Perfil biográfico (periodistas). (5) Prensa escrita.

Título original: <b>The hunting party</b>
Título en español: La sombra del cazador
Título en portugués: A caçada

Dirección: Richard Shepard
Guión: Richard Shepard
Género: Drama
Duración: 96 minutos
Año: 2007
Origen: Estados Unidos, Croacia y Bosnia Herzegovina
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Corresponsal internacional. (4) Cobertura de guerra y conflictos religiosos.

Título original: <b>Resurrecting the champ</b>
Título en español: El ultimo asalto
Título en portugués: O resgate de um campeão
Dirección: Rod Lurie
Guión: Michael Bortman, Allison Burnett y Rod Lurie
Género: Drama
Duración: 112 minutos
Año: 2007
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo deportivo. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Lions for lambs</b>
Título en español: Leones por corderos
Título en portugués: Leões e cordeiros
Dirección: Robert Redford
Guión: Matthew Michael Carnahan
Género: Acción
Duración: 91 minutos
Año: 2007
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo político. (2) Prensa escrita. (3) Periodismo social.



Título original: <b>Perfect stranger</b>
Título en español: Seduciendo a un extraño
Título en portugués: A estranha perfeita
Dirección: James Foley
Guión: Todd Komarnicki y Jon Bokenkamp
Género: Suspense
Duración: 109 minutos
Año: 2007
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Periodismo televisivo. (3) Ética periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Primeval</b>
Título en español: Cocodrilo - Un asesino en serie
Título en portugués: Primitivo
Dirección: Michael Katleman
Guión: John D. Brancato y Michael Ferris
Género: Suspense
Duración: 95 minutos
Año: 2007
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>The good German</b>
Título en español: El buen alemán
Título en portugués: O segredo de Berlim
Dirección: Steven Soderbergh
Guión: Paul Attanasio
Género: Drama
Duración: 108 minutos
Año: 2006
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Cobertura de guerra y conflictos religiosos.

- |   |
|---|
| <p>(2) Corresponsal internacional.<br/> (3) Periodismo político.<br/> (4) Prensa escrita.</p> |
|---|

Título original: <b>Man about town</b>
Título en español: Diario de un ejecutivo agresivo
Título en portugués: Um cara quase perfeito
Dirección: Mike Binder
Guión: Mike Binder
Género: Comedia
Duración: 96 minutos
Año: 2006.
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Scoop</b>
Título en español: Scoop
Título en portugués: Scoop – O grande furo
Dirección: Woddy Allen
Guión: Woddy Allen
Género: Comedia
Duración: 95 minutos
Año: 2006.
Origen: Inglaterra
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Prensa escrita.

Título original: <b>For your consideration</b>
Título en español: For your consideration
Título en portugués: Por trás das câmeras
Dirección: Christopher Guest
Guión: Christopher Guest y Eugene Levy
Género: Comedia
Duración: 86 minutos

Año: 2006
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo online / Ciberperiodismo. (2) Periodismo televisivo. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Infamous</b>
Título en español: Historia de un crimen
Título en portugués: Confidencial
Dirección: Douglas McGrath
Guión: Douglas McGrath
Género: Suspense
Duración: 118 minutos
Año: 2006
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Thank you for smoking</b>
Título en español: Gracias por fumar
Título en portugués: Obrigado por fumar
Dirección: Jason Reitman
Guión: Jason Reitman
Género: Comedia
Duración: 92 minutos
Año: 2006
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo corporativo. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita. (5) Periodismo social.

Título original: <b>Good night, and good luck</b>
Título en español: Buenas noches, y buena suerte

Título en portugués: Boa noite e boa sorte
Dirección: George Clooney
Guión: George Clooney
Género: Drama
Duración: 90 minutos
Año: 2005
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Perfil biográfico (periodistas). (4) Periodismo político.

Título original: <b>Truman Capote</b>
Título en español: Truman Capote
Título en portugués: Capote
Dirección: Bennett Miller
Guión: Dan Futterman
Género: Biografía
Duración: 110 minutos
Año: 2005
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>The weather man</b>
Título en español: El hombre del tiempo
Título en portugués: O sol de cada manhã - O homem do tempo
Dirección: Gore Verbinski
Guión: Steven Conrad
Género: Comedia dramática
Duración: 101 minutos
Año: 2005
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Where the truth lies</b>
Título en español: Donde yace la verdad
Título en portugués: Verdade nua
Dirección: Atom Egoyan
Guión: Atom Egoyan
Género: Drama
Duración: 107 minutos
Año: 2005
Origen: Canadá, Reino Unido y Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Periodismo social.

Título original: <b>Crónicas</b>
Título en español: Crónicas
Título en portugués: Sin título
Dirección: Sebastián Cordero
Guión: Sebastián Cordero
Género: Thriller
Duración: 108 minutos
Año: 2004
Origen: Ecuador y México
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Ética periodística. (4) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (5) Periodismo social.

Título original: <b>Hotel Rwanda</b>
Título en español: Hotel Rwanda
Título en portugués: Hotel Ruanda
Dirección: Terry George
Guión: Terry George y Keir Pearson
Género: Drama
Duración: 121 minutos
Año: 2004
Origen: Reino Unido, Sudáfrica, Estados Unidos e Italia

Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Ética periodística. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Periodismo político.
---

Título original: <b>Paparazzi</b>
Título en español: Paparazzi
Título en portugués: Paparazzi
Dirección: Paul Abascal
Guión: Forry Smith
Género: Thriller
Duración: 84 minutos
Año: 2004
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Fotoperiodismo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.

Título original: <b>Shattered glass</b>
Título en español: El precio de la verdad
Título en portugués: O preço de uma verdade
Dirección: Billy Ray
Guión: Billy Ray
Género: Drama
Duración: 99 minutos
Año: 2003
Origen: Estados Unidos y Canadá
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita. (5) Periodismo online / Ciberperiodismo.

Título original: <b>Bruce almighty</b>
Título en español: Como Dios
Título en portugués: Todo poderoso
Dirección: Tom Shadvac
Guión: Steve Oedeker, Mark O'Keefe y Steve Koren

Género: Comedia
Duración: 101 minutos
Año: 2003
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Veronica Guerin</b>
Título en español: Veronica Guerin
Título en portugués: Veronica Guerin
Dirección: Joel Schumacher
Guión: Carol Doyle y Mary Agnes Donohgue
Género: Suspense y drama
Duración: 98 minutos
Año: 2003
Origen: Irlanda y Reino Unido
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Perfil biográfico (periodistas). (4) Prensa escrita.

Título original: <b>The ring</b>
Título en español: La señal
Título en portugués: O chamado
Dirección: Gore Verbinski
Guión: Kôji Suzuki y Ehren Kruger
Género: Drama y suspense
Duración: 115 minutos
Año: 2002
Origen: Estados Unidos y Japón
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación.

Título original: <b>Live from Baghdad</b>
Título en español: Fuego sobre Bagdad
Título en portugués: Ao vivo em Bagdá

Dirección: Mick Jackson
Guión: Robert Wiener, Richard Chapman, John Patrick Shanley y Timothy J. Sexton.
Género: Drama y guerra
Duración: 110 minutos
Año: 2002
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Corresponsal internacional. (5) Periodismo político.

Título original: <b>Cidade de Deus</b>
Título en español: Ciudad de Dios
Título en portugués: Cidade de Deus
Dirección: Fernando Meirelles y Kátia Lund
Guión: Bráulio Mantovani
Género: Drama
Duración: 130 minutos
Año: 2002
Origen: Brasil
Temática(s): (1) Fotoperiodismo. (2) Ética periodística. (3) Prensa escrita. (4) Periodismo social.

Título original: <b>15 minutos</b>
Título en español: 15 minutos
Título en portugués: 15 minutos
Dirección: John Herzfeld
Guión: John Herzfeld
Género: Suspense
Duración: 121 minutos
Año: 2001
Origen: Estados Unidos y Alemania
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.



Título original: <b>No man's land / Nikogaršnja zemlja</b>
Título en español: En tierra de nadie
Título en portugués: Terra de ninguém
Dirección: Danis Tanovic
Guión: Danis Tanovic
Género: Drama
Duración: 98 minutos
Año: 2001
Origen: Bosnia-Herzegovina / Eslovenia
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.

Título original: <b>Almost famous</b>
Título en español: Casi famosos
Título en portugués: Quase famosos
Dirección: Cameron Crowe
Guión: Cameron Crowe
Género: Drama
Duración: 122 minutos
Año: 2000
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo cultural. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>When the sky falls</b>
Título en español: El valor de la verdad
Título En Portugués: Alto risco
Dirección: John Mackenzie
Guión: Colum McCann, Guy Andrews, Lorna Marie Muga, Michael Sheridan, Ronan Gallagher y Seamus Deasy
Género: Drama
Duración: 110
Año: 2000
Origen: Irlanda

Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Prensa escrita. (5) Periodismo social.
---

Título original: <b>The insider</b>
Título en español: El dilema
Título en portugués: O informante
Dirección: Michael Mann
Guión: Michael Mann y Eric Roth
Género: Drama
Duración: 157 minutos
Año: 1999
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Ética periodística. (4) Periodismo social.

Título original: <b>Winchell</b>
Título en español: Winchell
Título en portugués: O poder da notícia
Dirección: Paul Mazursky
Guión: Scott Abbott
Género: Drama
Duración: 104 minutos
Año: 1998
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Prensa escrita.

Título original: <b>Doces poderes</b>
Título en español: Sin título
Título en portugués: Doces poderes
Dirección: Lúcia Murat
Guión: Lúcia Murat

Género: Comedia
Duración: 102 minutos
Año: 1997
Origen: Brasil
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Rutinas de producción periodística.

Título Original: <b>Mad city</b>
Título en español: El cuarto poder
Título en portugués: O quarto poder
Dirección: Costa-Gavras
Guión: Tom Matthews y Eric Williams
Género: Drama
Duración: 115 minutos
Año: 1997
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Welcome to Sarajevo</b>
Título en español: Bienvenido a Sarajevo
Título en portugués: Bem-vindo a Sarajevo
Dirección: Michael Winterbottom
Guión: Frank Cottrell Óbice
Género: Drama
Duración: 100 minutos
Año: 1997
Origen: Reino Unido
Temática(s): (1) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (2) Corresponsal internacional. (3) Periodismo político. (4) Periodismo social.

Título original: <b>Afirma Pereira</b>
Título en español: Sostiene Pereira
Título en portugués: Afirma Pereira
Dirección: Roberto Faenza
Guión: Roberto Faenza y Sergio Vecchio
Género: Drama
Duración: 104 minutos
Año: 1996
Origen: Portugal, Italia y Francia
Temática(s): (1) Periodismo cultural. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Up close &amp; personal</b>
Título en español: Intimo y personal
Título en portugués: Íntimo e pessoal
Dirección: Jon Aynet
Guión: John Didion y John Gregory Dunne
Género: Romance y drama
Duración: 124 minutos
Año: 1996
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>To die for</b>
Título en español: Todo por un sueño
Título en portugués: Um sonho sem limites
Dirección: Gus Van Sant
Guión: Buck Henry
Género: Drama y Comedia
Duración: 103 minutos
Año: 1995
Origen: Estados Unidos
Temática(s):

- |   |
|---|
| <p>(1) Periodismo televisivo.<br/> (2) Ética periodística.<br/> (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.</p> |
|---|

Título original: <b>I love trouble</b>
Título en español: Me gustan los líos
Título en portugués: Adoro problemas
Dirección: Charles Shyer
Guión: Nancy Meyers, Charles Shyer
Género: Comedia / Romance
Duración: 123 minutos
Año: 1994
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Ética periodística. (4) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>The paper</b>
Título en español: Detrás de la noticia
Título en portugués: O jornal
Dirección: Ron Howard
Guión: David Koepp y Stephen Corp
Género: Comedia
Duración: 112 minutos
Año: 1994
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>The pelican brief</b>
Título en español: El informe pelicano
Título en portugués: O dossiê pelicano
Dirección: Alan J. Pakula
Guión: Alan J. Pakula
Género: Suspense

Duración: 141 minutos
Año: 1993
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Periodismo de investigación. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Rutinas de producción periodística. (5) Periodismo social.

Título original: <b>The public eye</b>
Título en español: El ojo público
Título en portugués: A testemunha ocular
Dirección: Howard Franklin
Guión: Howard Franklin
Género: Suspense
Duración: 98 minutos
Año: 1992
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Fotoperiodismo. (3) Ética periodística. (4) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (5) Prensa escrita.

Título original: <b>The bonfire of the vanities</b>
Título en español: La hoguera de las vanidades
Título en portugués: A fogueira das vaidades
Dirección: Brian de Palma
Guión: Michael Cristofer
Género: Drama
Duración: 137 minutos
Año: 1990
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Prensa escrita. (3) Periodismo social.

Título original: <b>The man inside</b>
Título en español: El 5º poder
Título en portugués: Relatório Wallraff
Dirección: Bobby Roth
Guión: Bobby Roth y Günter Wallraf
Género: Thriller / Drama
Duración: 93 minutos
Año: 1990
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>A world apart</b>
Título en español: Un mundo aparte
Título en portugués: Um mundo à parte
Dirección: Chris Menges
Guión: Shawn Slovo
Género: Drama
Duración: 98 minutos
Año: 1988
Origen: Inglaterra y Zimbabwe
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Prensa escrita. (4) Periodismo social.

Título original: <b>Talk radio</b>
Título en español: Hablando con la muerte
Título en portugués: Talk radio - Verdades que matam
Dirección: Oliver Stone
Guión: Eric Bogosian
Género: Suspense
Duración: 110 minutos
Año: 1988
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo radiofónico.

- |  |
|--|
| <p>(2) Ética periodística.<br/> (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.<br/> (4) Rutinas de producción periodística.</p> |
|--|

Título original: <b>The dead pool</b>
Título en español: La lista negra
Título en portugués: Dirty Harry na lista negra
Dirección: Buddy Van Horn
Guión: Steve Sharon
Género: Drama
Duración: 91 minutos
Año: 1988
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Prensa escrita.

Título original: <b>Radio days</b>
Título en español: Días de radio
Título en portugués: A era do rádio
Dirección: Woody Allen
Guión: Woody Allen
Género: Comedia
Duración: 85 minutos
Año: 1987
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo radiofónico. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Periodismo social.

Título original: <b>Intervista</b>
Título en español: Entrevista
Título en portugués: Entrevista
Dirección: Federico Fellini
Guión: Federico Fellini y Gianfranco Angelucci
Género: Comedia
Duración: 102 minutos
Año: 1987



Origen: Italia
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Broadcast news</b>
Título en español: Al filo de la noticia
Título en portugués: Nos bastidores da notícia
Dirección: James L. Brooks
Guión: James L. Brooks
Género: Comedia y romance
Duración: 133 minutos
Año: 1987
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Good morning, Vietnam</b>
Título en español: Good morning, Vietnam
Título en portugués: Bom dia, Vietnã
Dirección: Barry Levinson
Guión: Mitch Markowitz
Género: Comedia
Duración: 121 minutos
Año: 1987
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo radiofónico. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Corresponsal internacional.

Título original: <b>Cry freedom</b>
Título en español: Grita libertad
Título en portugués: Um grito de liberdade
Dirección: Richard Attenborough
Guión: John Briley y Donald Woods

Género: Drama
Duración: 157 minutos
Año: 1987
Origen: Canadá
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa escrita. (3) Periodismo social.

Título original: <b>Salvador</b>
Título en español: Salvador
Título en portugués: Salvador, o martírio de um povo
Dirección: Oliver Stone
Guión: Oliver Stone y Rick Boyle
Género: Bélica
Duración: 113 minutos
Año: 1986
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Periodismo de investigación. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Corresponsal internacional. (5) Periodismo social.

Título original: <b>Defense of the realm</b>
Título en español: En defensa del reino
Título en portugués: Em defesa da verdade
Dirección: David Drury
Guión: Martin Stellman
Género: Suspense
Duración: 91 minutos
Año: 1985
Origen: Inglaterra
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Periodismo social. (3) Periodismo de investigación. (4) Periodismo político. (5) Prensa escrita.

Título original: <b>The killing fields</b>
Título en español: Los gritos del silencio
Título en portugués: Os gritos do silêncio
Dirección: Roland Joffé
Guión: Bruce Robinson
Género: Drama y guerra
Duración: 141 minutos
Año: 1984
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Corresponsal internacional. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Under fire</b>
Título en español: Bajo el fuego
Título en portugués: Sob fogo cerrado
Dirección: Roger Spottiswoode
Guión: Clayton Frohman y Ron Shelton
Género: Drama
Duración: 128 minutos
Año: 1983
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Fotoperiodismo. (2) Periodismo radiofónico. (3) Cobertura de guerra y conflictos religiosos. (4) Corresponsal internacional. (5) Periodismo político.

Título original: <b>Le prix du danger</b>
Título en español: El precio del peligro
Título en portugués: Sin título
Dirección: Yves Boisset
Guión: Yves Boisset y Jean Curtelin
Género: Acción
Duración: 100 minutos
Año: 1983
Origen: Francia

<p>Temática(s):</p> <p>(1) Periodismo televisivo.</p> <p>(2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.</p> <p>(3) Rutinas de producción periodística.</p>
---

Título original: <b>The year of living dangerously</b>
Título en español: El año que vivimos peligrosamente
Título en portugués: O ano que vivemos em perigo
Dirección: Peter Weir
Guión: C.J. Koch, David I. Williamson y Peter Weir
Género: Drama
Duración: 115 minutos
Año: 1982
Origen: Australia
<p>Temática(s):</p> <p>(1) Periodismo de investigación.</p> <p>(2) Cobertura de guerra y conflictos religiosos.</p> <p>(3) Rutinas de producción periodística.</p> <p>(4) Corresponsal internacional.</p> <p>(5) Periodismo político.</p>

Título original: <b>Reds</b>
Título en español: Rojos
Título en portugués: Reds
Dirección: Warren Beatty
Guión: Warren Beatty y Trevor Griffiths
Género: Drama
Duración: 200 minutos
Año: 1981
Origen: Estados Unidos
<p>Temática(s):</p> <p>(1) Perfil biográfico (periodistas).</p> <p>(2) Periodismo político.</p> <p>(3) Periodismo social.</p>

Título original: <b>Eyewitness</b>
Título en español: El ojo mentiroso
Título en portugués: Testemunha fatal
Dirección: Meter Yates
Guión: Steve Tesich
Género: Drama

Duración: 103 minutos
Año: 1981
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Ética periodística. (4) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.

Título original: <b>Absence of malice</b>
Título en español: Ausencia de malicia
Título en portugués: Ausência de malícia
Dirección: Sydney Pollack
Guión: Kurt Luedtke
Género: Drama / Romance
Duración: 116 minutos
Año: 1981
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>La morte en direct</b>
Título en español: La muerte en directo
Título en portugués: A morte ao vivo
Dirección: Bertrand Tavernier
Guión: David Rayfiel
Género: Drama
Duración: 128 minutos
Año: 1980
Origen: Francia y Alemania
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Periodismo televisivo. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.

Título original: <b>The China syndrome</b>
Título en español: El síndrome de China
Título en portugués: Síndrome da China

Dirección: James Bridges
Guión: Mike Gray; T.S. Cook y James Bridges
Género: Drama
Duración: 122 minutos
Año: 1979
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Periodismo de investigación. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Periodismo social.

Título original: <b>Agatha</b>
Título en español: Agatha
Título en portugués: O misterio de Agatha
Dirección: Michael Apted
Guión: Kathleen Tynan y Arthur Hopcraft
Género: Drama
Duración: 105 minutos
Año: 1979
Origen: Reino Unido
Temática(s): (1) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (2) Perfil biográfico (periodistas). (3) Prensa escrita.

Título original: <b>All the president's men</b>
Título en español: Todos los hombres del presidente
Título en portugués: Todos os homens do presidente
Dirección: Alan J. Pakula
Guión: Carl Bernstein, Bob Woodward y William Goldman
Género: Drama
Duración: 138 minutos
Año: 1976
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Periodismo político. (5) Prensa escrita.

Título original: <b>Network</b>
Título en español: Network, un mundo implacable
Título en portugués: Rede de intrigas
Dirección: Sidney Lumet
Guión: Paddy Chayefsky
Género: Drama
Duración: 122 minutos
Año: 1976
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo televisivo. (2) Ética periodística. (3) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (4) Rutinas de producción periodística.

Título original: <b>Professione: reporter</b>
Título en español: El reportero
Título en portugués: O passageiro - Profissão: repórter
Dirección: Michelangelo Antonioni
Guión: Mark Peploe, Michelangelo Antonioni y Peter Wollen
Género: Drama
Duración: 119 minutos
Año: 1975
Origen: Italia
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Periodismo político.

Título original: <b>The front page</b>
Título en español: Primera plana
Título en portugués: A primeira página
Dirección: Billy Wilder
Guión: Billy Wilder
Género: Comédia
Duración: 105 minutos
Año: 1974
Origen: Estados Unidos
Temática(s):

- |   |
|---|
| <p>(1) Ética periodística.<br/> (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.<br/> (3) Rutinas de producción periodística.<br/> (4) Prensa escrita.</p> |
|---|

Título original: <b>Sbatti il mostro in prima pagina</b>
Título en español: Noticias de una violación en primera página
Título en portugués: O monstro na primeira página
Dirección: Marco Bellocchio
Guión: Sergio Donati y Goffredo FOPI
Género: Drama
Duración: 88 minutos
Año: 1972
Origen: Italia
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Periodismo de investigación. (5) Periodismo político.

Título original: <b>The man k.o. show liberta balance</b>
Título en español: El hombre que mató a Liberta Balance
Título en portugués: O homem que Matéu o facinora
Dirección: John Ford
Guión: James Warner Bellah y Willis Goldbeck
Género: Western
Duración: 119 min
Año: 1962
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Prensa escrita.

Título original: <b>Cronaca familiare</b>
Título en español: Crónica familiar
Título en portugués: Dois destinos
Dirección: Valerio Zurlini
Guión: Mario Missirolli y Vasco Pratolini
Género: Drama



Duración: 115 minutos
Año: 1962
Origen: Francia e Italia
Temática(s): (1) Periodismo social. (2) Ética periodística.

Título original: <b>La dolce vita</b>
Título en español: La dolce vita
Título en portugués: A doce vida
Dirección: Federico Fellini
Guión: Federico Fellini, Tullio Pinelli, Ennio Flaiano y Brunello Rondi
Género: Drama
Duración: 175 minutos
Año: 1960
Origen: Italia
Temática(s): (1) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Prensa escrita.

Título original: <b>Sweet smell of success</b>
Título en español: El dulce sabor del éxito
Título en portugués: A embriaguez do sucesso
Dirección: Alexander Mackendrick
Guión: Ernest Lehman y Clifford Odets
Género: Drama
Duración: 96 minutos
Año: 1957
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Deadline USA</b>
Título en español: Deadline USA
Título en portugués: Deadline USA – A hora da vingança
Dirección: Richard Brooks

Guión: Richard Brooks
Género: Drama
Duración: 87 minutos
Año: 1952
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Ace in the hole</b>
Título en español: El Gran Carnaval
Título en portugués: A montanha dos sete abutres
Dirección: Billy Wilder
Guión: Walter Newman, Billy Wilder e Lesser Samuels
Género: Drama
Duración: 111 minutos
Año: 1951
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>The big clock</b>
Título en español: El reloj asesino
Título en portugués: O relógio verde
Dirección: John Farrow
Guión: Jonathan Latimer
Género: Drama
Duración: 95 minutos
Año: 1948
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Ética periodística. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita.

Título original: <b>Citizen Kane</b>
Título en español: Ciudadano Kane
Título en portugués: Cidadão Kane
Dirección: Orson Welles
Guión: Herman J. Mankiewicz / Orson Welles
Género: Drama / Suspense
Duración: 119 minutos
Año: 1941
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Ética periodística. (2) Prensa rosa / Prensa sensacionalista. (3) Rutinas de producción periodística. (4) Prensa escrita. (5) Periodismo social.

Título original: <b>They won't forget</b>
Título en español: Ellos no olvidarán
Título en portugués: Esquecer nunca!
Dirección: Mervyn LeRoy
Guión: Aben Kandel y Robert Rossen
Género: Drama
Duración: 95 minutos
Año: 1937
Origen: Estados Unidos
Temática(s): (1) Periodismo de investigación. (2) Rutinas de producción periodística. (3) Prensa escrita. (4) Periodismo social.

Título original: <b>Front page woman</b>
Título en español: La que apostó su amor
Título en portugués: Miss repórter
Dirección: Michael Curtiz
Guión: Laird Doyle, Lillie Hayward y Roy Chanslor
Género: Drama y romance
Duración: 82 minutos
Año: 1935
Origen: Estados Unidos

Temática(s):

- (1) Periodismo de investigación.
- (2) Rutinas de producción periodística.
- (3) Prensa escrita.

Título original: **It happened one night**

Título en español: Sucedió una noche

Título en portugués: Aconteceu naquela noite

Dirección: Frank Capra

Guión: Robert Riskin y Samuel Hopkins Adams

Género: Comedia / Romance

Duración: 105 minutos

Año: 1934

Origen: Estados Unidos

Temática(s):

- (1) Prensa rosa / Prensa sensacionalista.
- (2) Rutinas de producción periodística.
- (3) Prensa escrita.